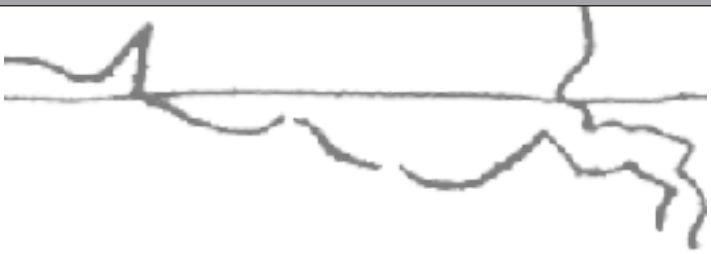
TRANSBORDANDO AS FRONTEIRAS

lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles



Organizadores:
JORGELINA TALLEI
WAGNER BARROS TEIXEIRA



EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

Transbordando as fronteiras:
lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles

O desenvolvimento deste trabalho foi apoiado pela Universidade Federal do Amazonas e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

UFAM

UNILA
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Observatório de Ensino de Línguas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente
Henrique dos Santos Pereira

Membros
Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astofoli Filho
Valéria Augusta Cerqueira Medeiros Weigelw

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz – Université de Versailles
Antônio Cattani – UFRGS
Alfredo Bosi – USP
Arminda Rachel Botelho Mourão - Ufam
Spartaco Astofoli Filho - Ufam
Boaventura Sousa Santos – Universidade de Coimbra
Bernard Emery – Université Stendhal – Grenoble 3
Cesar Barreira – UFC
ConceiçãoAlmeira – UFRN
Edgard de Assis Carvalho – PUC/SP
Gabriel Conh – USP
Gerusa Ferreira – PUC/SP
José Vicente Tavares – UFRGS
José Paulo Netto – UFRJ
Paulo Emílio – FGV/RJ
Élide Rugai Bastos – Unicamp
Renan Freitas Pinto – Ufam
Renato Ortiz – Unicamp
Rosa Ester Rossini – USP
Renato Tribuzy – Ufam

Transbordando as fronteiras:
lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles

Jorgelina Tallei
Wagner Barros Teixeira
(Organizadores)

EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

Copyright© do texto: dos autores, 2020.
Copyright © 2020 Fundação Universidade do Amazonas

Reitor
Sylvio Mário Puga Ferreira

Editor
Sérgio Augusto Freire de Souza

Imagem da capa
América Invertida, 1943.
Joaquín Torres García
(Montevideo, Uruguay, 1874-1949).

Capa e Diagramação
João Pedro Aragão Teixeira

Ficha Catalográfica elaborada por Rita Cintia Pinto Vieira - CRB 11/718

T772 Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles [recurso eletrônico] / Jorgelina Tallei e Wagner Barros Teixeira (org.). – Manaus: EDUA, 2020.
442 p. : il. color.

Possui artigos em Português, Espanhol e Inglês.
ISBN 978-65-5839-001-5

1. Línguas - Ensino. 2. Línguas - Fronteiras. 3. Prática docência. I. Tallei, Jorgelina (org.). II. Teixeira, Wagner Barros (org.).

CDU 81'243:37

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Avenida Gal. Rodrigo Otavio Jordão Ramos, n. 6200 – Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291
E-mail: edua@ufam.edu.br

AGRADECIMENTOS

Nossos mais profundos e sinceros agradecimentos...

...aos Professores Doutores Neide T. Maia González, da USP, Gilvan Müller de Oliveira, da UFSC, e Marcia Paraquett Fernandes, da UFBA, por aceitarem nosso convite para, respectivamente, redigir o Prefácio, o Posfácio e a Sinopse desta obra, deixando suas significativas marcas, a partir de seu atento olhar, e, assim, contribuindo com a proposta transgressora desta obra;

...a cada colega autor(a), por gentilmente aceitar o desafio de transgredir fronteiras, cedendo seus manuscritos para compor este livro; e

...às Universidades Federais do Amazonas e da Integração Latino-Americana, celeiros transfronteiriços, por apoiarem a organização desta publicação.

SUMÁRIO

Prefácio 15
Neide Therezinha Maia González

Apresentação 21

CAPÍTULOS

1. **Nascemos em meio a palavras** 25
   Ana Pizarro

2. ***El mocochinchi* é um pêssego velho igual a *el chuño:* práticas na formação docente em Letras em uma escola na fronteira Bolívia-Brasil** 53
   Janete Fátima Pará Velasco e
   Suzana Vinicia Mancilla Barreda

3. **Sobre (r)existências na/da Unila: (trans)formações translíngues, transculturais e decoloniais em um curso de graduação** 83
   Henrique Rodrigues Leroy

4. **O silêncio das línguas na escola pública de fronteira: limiar e subjetividade** 117
   Ligia Karina Martins de Andrade

5. **Amorosidade na formação de professores: transcendendo fronteiras** 143
   Angelise Fagundes e
   Marcus Vinícius Liessem Fontana

6. **Fronteiras na sala de aula de língua estrangeira: ideologias linguísticas sobre o contato de línguas** 169
   Débora Medeiros da Rosa Aires e
   Isabella Mozzillo

7. **Fluidez transfronteiriça e as funções das línguas espanhola e portuguesa nos entre-lugares amazonenses** 201
Wagner Barros Teixeira

8. **Um olhar situado sobre aspectos translíngues da interação professora/alunos em uma escola na fronteira Brasil-Bolívia: justiça social e cultura** 225
Lorene Fernández Dall Negro Ferrari

9. **No banzeiro das águas: literatura, teatro e outras travessias às margens do rio Madeira** 253
José Maria Lopes Júnior e
Juliana Bevilacqua Maioli

10. **Poética do deslocamento: as escritas migrantes venezuelanas** 293
Tatiana da Silva Capaverde

11. **A fronteira no planejamento escolar** 325
Márcia Agendes Costa e
Carlos Rizzon

12. **Racial boundaries and racial-ethnic issues of English language teaching in the Municipal City Hall of Rio de Janeiro** 367
Antonio Ferreira da Silva Júnior e
Juliana Pereira Rodrigues de Melo

A FRONTEIRA EM BREVES RELATOS

E o limite, onde eu coloco? 39
Jaineth Stefanía Piñeres Cerpa

Pesquisando (n)a fronteira Brasil-Peru em Benjamin Constant/AM: um relato de percurso(s) 45
Jorge Luís de Freitas Lima

Práctica docente en el proyecto MEC/SESu 'Ensino de Línguas Estrangeiras a comunidades indígenas: valorizando as experiências e as trocas culturais' – una experiencia del pregrado para la vida entera .. 73
Ingrid Karina Morales Pinilla

De um lado da fronteira 77
Thalyta Sousa Costa

Sobre morar e licenciar-se na fronteira 105
Mayara Cristina Dias

Relato de experiencia: un hispánico en Cucuí 109
Santiago Javier Galán

Fronteriza 133
Luana Scherer Martins

Muitos rios, muitas línguas 137
Luana Ferreira Rodrigues

Viver em uma tríplice fronteira 159
Noeli Camargo Rodrigues

O ensino de Inglês como língua estrangeira na tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru: um desafio constante 163
Elisabeth Britto da Costa

A relação da Libras no ensino de línguas no contexto fronteiriço: relato de experiência no Parfor 189
Joana Angélica Ferreira Monteiro Cabral Stoller e Fábio Tadeu Cabral Stoller

O que é viver em/na fronteira? 197
Fabiana Ferreira

Um 'retrato' da dinâmica político-linguística na fronteira Amapá/Guiana Francesa 217
Lílian Latties

Relato de uma moradora da tríplice fronteira 221
Daniele Graeff

Minha experiência fronteiriça 245
Viviane Busko Souza

Fronteiras que integram.....249
Serevali – Rafael Antonio da Silva Brito

Experiências vivenciadas na fronteira Brasil-Colômbia-Peru: o ensino da Língua Espanhola por meio do Projeto CEL.....285
Gracilene Montalvan Reis

Relato sobre a experiência de morar na tríplice fronteira.....289
Kauê Aguillera do Carmo

Relato de mi experiencia con el idioma portugués..313
Patricia Chourio

A comunidade árabe muçulmana em Foz do Iguaçu 317
Francisca Paula Soares Maia e Gabriela Alejandra Blanco Reinaldo

Una experiencia, dos puentes, tres países 357
Rocio González Fariña

Rios e ideogramas: inserção e ensino da Língua Japonesa no Amazonas 361
Cacio José Ferreira

Contribuições de aspectos culturais e do ensino de PLE para vencer fronteiras linguísticas 395
Valéria Moisin de Araújo

O lugar de encontro das águas.....401
Kamila Nogueira Cevidanes

Breves cenas da fronteira.....405
Jorgelina Tallei

Posfácio
Quatro micro-histórias do *Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira* (*PEIBF*): uma geopolítica das relações cotidianas 409
Gilvan Müller de Oliveira

Sobre as autoras e os autores 419

Notas.....431

PREFÁCIO

Fronteira, fronteiras, barreiras ou pontes? Divisão/ões que separa(m) dois ou mais mundos – linguísticos, culturais, imaginários ou reais, sociais ou subjetivos – ou que os une(m)? Um velho dilema, com interpretações variadas, dependendo de quem as oferece e da perspectiva que adota. Fronteiras não são o mesmo para o âmbito do poder, preocupado com a demarcação territorial, e para o âmbito de quem as vivencia, de quem as sente. As fronteiras, sejam elas entendidas como barreiras ou como pontes para serem cruzadas, sem restrições, medos nem traumas, manifestam-se de muitas formas, não apenas nos territórios – entre nações, regiões, estados, municípios, zonas, bairros, mas, também, entre raças, etnias, classes, variedades, variantes e registros de línguas, modalidades e espaços de produção... As fronteiras nos habitam também quando olhamos para nós mesmos, para nosso interior, porque, de modo mais ou menos conflitivo, somos muitos, inclusive quando olhamos para nossas próprias línguas e para os falares: estes nos situam e nos dividem ou unem, nos incluem ou excluem, posto que a língua é um poderoso instrumento político, lugar de poder.

Jorgelina Tallei e Wagner Barros Teixeira, responsáveis pela concepção e organização desta obra, na qual também estão presentes como autores, são professores e pesquisadores de procedências e vivências diferentes, mas com inquietações comuns e profundamente comprometidos com suas práticas. Juntamente com os autores de cada capítulo e de cada relato que integram a obra, os autores/organizadores da obra vivenciam, no seu cotidiano, algumas experiências das mais distintas modalidades de fronteiras, territoriais, mas também linguísticas, sociais e culturais, deste imenso país: situadas ao Sul, a

tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai, Argentina, mas, também, a fronteira entre Brasil e Uruguai, com suas complexas diversidades internas; situadas mais ao norte, as fronteiras entre Brasil e Bolívia e, um pouco mais acima, as fronteiras entre Brasil, Colômbia e Venezuela, entre Brasil, Colômbia e Peru, e entre Brasil e Guiana Francesa. Mas esses espaços também são habitados, não podemos esquecer, por outros povos, originários, todos fundamentais para a constituição disto que designamos Brasil, como os Tupi-Guarani, cuja língua, também heterogênea, deixou marcas indeléveis neste nosso português brasileiro, além, é claro, de uma quantidade de povos que habitam o amplo território da Amazônia, com seus saberes, viveres e falares característicos, que marcam, de modos mais ou menos visíveis, as formas de ser, viver e se expressar de grande parte dos brasileiros.

Pois bem, este livro, organizado por autores com toda essa vivência fronteiriça, é uma coletânea que reúne trabalhos (classificados como capítulos e relatos) que focalizam questões relativas às fronteiras e ao(s) seu(s) sentido(s), em suas mais diversas e instigantes versões. Quase nada escapa nesse conjunto de relatos variados, ainda que os modos de focalizar seus objetos sejam os mais diversos.

Assim como são diversos os autores que escrevem nesta obra, também o são os tipos de fronteiras territoriais focalizados: lugares separados/unidos por rios, por ruas, por pontes, por barreiras construídas pelos Estados para marcar e delimitar o que julgam pertencerem-lhes, e que com frequência aqueles que aí vivem tratam de desfazer, valorizando a aproximação, o prazer de viver a multiplicidade, a diferença, inclusive no que se refere a costumes, tradições e línguas. E não ficam fora das reflexões presentes na obra as fronteiras que, por vezes, são impostas pelas identidades, ora mais rígidas, ora mais fluidas.

Diversos trabalhos que integram a coletânea, de autorias variadas em procedência e em posições, tanto no âmbito social como no acadêmico, são, ao menos predominantemente, relatos de experiências, por vezes muito pessoais e subjetivas, ora focadas estritamente a partir do vivido, ora realizadas com apoio teórico-metodológico. Estão nessa ampla e também heterogênea categoria trabalhos como "Breves cenas da fronteira", "Fronteiras que integram" "*Una experiencia, dos puentes, tres países*", "Muitos rios, muitas línguas", "O que é viver em/na fronteira?", "Viver em uma tríplice fronteira", "Relato de uma moradora da tríplice fronteira", "Minha experiência fronteiriça", "Relato sobre a experiência de morar na tríplice fronteira", "De um lado da fronteira", "Um 'retrato' da dinâmica político-linguística na fronteira Amapá/Guiana Francesa", "*Relato de experiencia: un hispánico en Cucuí*", "*Fronteriza*", "Sobre morar e licenciar-se na fronteira", "O lugar de encontro das águas" e, também, "*Relato de mi experiencia con el idioma portugués*", em que a fronteira está mais na experiência linguística do que no território. Esses trabalhos todos revelam ora angústias, ora prazeres, ora dúvidas, como em "E o limite, onde que eu coloco?".

Outros trabalhos da coletânea se dedicam a analisar questões relativas ao âmbito acadêmico, focalizando experiências e pesquisas vividas e desenvolvidas em pelo menos duas instituições presentes em dois polos fronteiriços do Brasil: a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila e a Universidade Federal do Amazonas – Ufam, com seus diferentes *campi*.

Da primeira instituição, situada no Sul do Brasil, procedem "Sobre (r)existências na/da Unila: (trans)formações translíngues, transculturais e decoloniais em um curso de graduação" e "A comunidade árabe muçulmana em Foz do Iguaçu".

Da segunda instituição, situada no Norte do Brasil, procedem o capítulo "Fluidez transfronteiriça e as funções das línguas espanhola e portuguesa nos entre-lugares amazonenses" e os relatos "Pesquisando (n)a fronteira Brasil-Peru em Benjamin Constant/AM: um relato de percurso(s)", "*Práctica docente en el proyecto MEC/SESu* 'Ensino de Línguas Estrangeiras a comunidades indígenas: valorizando as experiências e as trocas culturais' – *una experiencia del pregrado para la vida entera*", "A relação da Libras no ensino de línguas no contexto fronteiriço: relato de experiência no Parfor", "Experiências vivenciadas na fronteira Brasil-Colômbia-Peru: o ensino da Língua Espanhola por meio do Projeto CEL", "Rios e ideogramas: inserção e ensino da Língua Japonesa no Amazonas" e "Contribuições de aspectos culturais e do ensino de PLE para vencer fronteiras linguísticas".

Experiências vividas e praticadas nessas duas instituições de ensino superior também são mencionadas e analisadas em diversos outros trabalhos do livro.

Um campo também abordado no livro é o educativo, com forte foco nas experiências com a linguagem, com o ensino e a aprendizagem das línguas e com a formação do professor de línguas. A isso se dedicam os capítulos "*El mocochinchi* é um pêssego velho igual a *el chuño*: práticas na formação docente em Letras em uma escola na fronteira Bolívia-Brasil", "Amorosidade na formação de professores: transcendendo fronteiras", "O silêncio das línguas na escola pública de fronteira: limiar e subjetividade", "Fronteiras na sala de aula de língua estrangeira: ideologias linguísticas sobre o contato de línguas", "Um olhar situado sobre aspectos translíngues da interação professora/alunos em uma escola na fronteira Brasil-Bolívia: justiça social e cultura" e "A fronteira no planejamento escolar". A obra traz também a análise de experiências com o de ensino da língua inglesa, como no capítulo "Racial boundaries and racial-ethnic issues

of English language teaching in the Municipal City Hall of Rio de Janeiro", e no relato "O ensino de Inglês como língua estrangeira na tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru: um desafio constante".

Dois trabalhos introduzem em suas reflexões a experiência da criação literária e o modo como nela se ficcionaliza a fronteira: "No banzeiro das águas: literatura, teatro e outras travessias às margens do rio Madeira" e "Poética do deslocamento: as escritas migrantes venezuelanas".

Por fim, um destaque especial para um capítulo especial: o belo trabalho de Ana Pizarro, que consegue abarcar questões que percorrem toda esta coletânea de textos, intitulado "Nascemos em meio a palavras", palavras que, como faz ver a autora, ja navegam com um sentido antes mesmo de que nós as alcancemos. A língua, produto social, diz Pizarro, incorpora "sua história, seus conflitos, as formas de sua identidade, o tom de seus gestos." A língua, lembremos, com as palavras que a habitam, que se transformam ou substituem, desaparecem ou ressurgem, ressignificadas ou não, é um elemento presente em todas as manifestações do que estamos chamando de fronteiras. E nesta obra, na qual tantos modos de fronteiras são abordados e na qual o português, o espanhol e tantas outras línguas entram em contato de formas tão diversas, Pizarro nos oferece, entre muitas outras coisas, uma reflexão sobre o que ela designa como "o complexo processo da língua espanhola na América, seus modos de transformação e as funções que desempenha no correr do tempo".

Como dito no início, pouca coisa fica fora desse conjunto de trabalhos com reflexões e relatos de natureza tão diversa e ampla, embora haja muito - e sempre haverá - por dizer a esse respeito.

Convidamos, então, os muitos leitores, com suas diferentes vivências pessoais, escolares e acadêmicas, e

com suas diversas ideias e experiências de fronteiras, a uma leitura atenta, crítica, mas também prazerosa desses trabalhos tão instigantes. Assim poderão, eles também, cruzar fronteiras, inclusive aquelas de suas preferências temáticas, teóricas, metodológicas, linguísticas, culturais e tantas outras, e viver realidades talvez nunca ou pouco experimentadas.

Cruzem pontes, rios, ruas, ideias, crenças, imagens... Desconstruam-se e se reconstruam, descolonizem-se.

Vivam e desfrutem a(s) fronteira(s)!

Profa. Dra. Neide Therezinha Maia González
Universidade de São Paulo – USP

APRESENTAÇÃO

Manaus/AM, maio de 2020 –
resistindo em tempos pandêmicos...

Considerada a primeira universidade do país, fundada em 1.909, desde seu início, a Universidade Federal do Amazonas – Ufam tem envidado esforços em prol do cultivo do saber por meio de ações de ensino, de pesquisa e de extensão, com vistas a contribuir para a formação cidadã, especificamente através do desenvolvimento da Amazônia e de suas populações.

Com sede em Manaus, a Ufam possui mais cinco *campi*, localizados em municípios do interior do Amazonas: Parintins, Itacoatiara, Humaitá, Coari e Benjamin Constant, atendendo a demandas de comunidades da Capital, desses municípios no interior e de cidades vizinhas, como estratégia de implementação de suas políticas de interiorização, considerando as peculiaridades na Amazônia, região em que predominam os encontros:

a) de rios caudalosos – que muitas vezes são as estradas que interligam os municípios,

b) de fauna e de flora exuberantes, com espécimes únicos no Planeta,

c) de amazônidas diversos – indígenas das mais diferentes etnias, ribeirinhos, caboclos, brasileiros oriundos de diversas regiões do país, estrangeiros provenientes de várias nações, e

d) de costumes, culturas e idiomas que, por distintos motivos e em diferentes épocas, têm se relacionado de maneiras variadas, quer seja disputando espaços na arena glotopolítica amazonense – principalmente em Manaus, quer seja convivendo de forma mais ou menos harmonio-

sa em rincões como no noroeste do Amazonas, em São Gabriel da Cachoeira, onde ainda resistem dezenas de comunidades indígenas mantendo vivos seus costumes e suas línguas autóctones, ou, ainda, em situação simbiótica, de mistura e de trocas constantes, principalmente em regiões transfronteiriças com os vizinhos Colômbia, Peru e Venezuela, onde se ouvem – e se falam – o português, o espanhol e diversas línguas indígenas de etnias presentes nesses entre-lugares.

Esse contexto é um exemplo das múltiplas e fluidas realidades brasileiras, evidenciando que, na verdade, o Brasil são 'Brasis' – '*Brasiles*' *en español*, entre-lugar caracterizado por encontros de gente, de cores, de sabores, de cheiros, de sons que garantem sua maior riqueza – sua pluralidade!!!

Assim como a Ufam, outro exemplo de instituição que revela essa pluralidade tão característica de entre-lugares como os Brasis – e a América Latina de forma mais ampla – é a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila.

[...]

Foz do Iguaçu/PR, mayo de 2020, transbordando fronteras en época de pandemia...

En 2010 surge oficialmente la Unila, con la propuesta de pensar una educación regional y, particularmente, una educación para en/la frontera. Fals Borda (1968) afirma que, para romper la dependencia económica, social y cultural con Euroamérica, es necesario pensar en la integración regional con políticas regionales en el ámbito social y educativo. Para dar inicio al proyecto el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil – MEC envió al entonces presidente de la República, Luiz Inácio Lula da Silva, en diciembre del 2007, el Proyecto de Ley de creación de

la Unila. Con una clara vocación latinoamericanista, el proyecto nace con la misión de fomentar y de promover relaciones solidarias entre los países de la región, conformados en un primer momento por el bloque común del Mercosur y posteriormente por toda América Latina y el Caribe.

Así, se pone en marcha el proyecto de la Unila mediante la sanción de la Ley nº. 12.189/2010, institución instalada en la Triple Frontera de Argentina, Brasil y Paraguay, y con sede provisoria en el Parque Tecnológico de Itaipú en la ciudad de Foz de Iguazú.

Me gustaría ubicar a la Unila en el territorio del entrelugar desde la propuesta de Bhabha (2014) y como el espacio privilegiado del estar entre tres países, entre lenguas y culturas, entendiendo a la Unila como una universidad que permite nuevas posibilidades a partir de los encuentros que se generan en el espacio intermedio de su ubicación geopolítica y del conocimiento.

La Unila propone des/construir el pensamiento colonial, con el principal objetivo de promover la integración, el desarrollo y la cooperación solidaria entre los países de América Latina, a partir del conocimiento compartido y de la formación de recursos humanos. Su instalación en este territorio se ve marcada por constantes asimetrías, ya sean económicas, culturales, políticas, sociales o lingüísticas. La institución ya se anuncia, de esa forma, en las primeras páginas del libro que relata y narra su historia, 'Unila em construção' (2009), como una universidad de vocación transnacional. Gracias a esa vocación, se caracterizará por su actuación en las regiones de frontera, en vistas a fomentar el intercambio académico y la cooperación solidaria. Lo innovador de la propuesta es su carácter integracionista y su concepción como un proyecto que implica a todos los países de la región.

Con estudiantes de más de 32 países, la Unila se posiciona en el entrelugar diseñando una política educativa intercultural y plurilingüe pensada a partir de la frontera y de su misión en base a su praxis política y emancipadora.

[...]

Como parte(s) integrante(s) de esas realidades múltiples, les invitamos a (re)pensar nuestros Brasiles y a conocer algunas experiencias/significaciones fronterizas. Esa provocación viene al encuentro de colocar a la frontera en el centro de la discusión – o desde la periferia hacia el centro, como nos dice Grimson. La frontera desde su entrelugar, en los intersticios, nos invita a pensar otras subjetividades posibles, a partir de sus conflictos y de su espacio singular.

Asimismo, pensamos la colección de capítulos de profesores e investigadores que abordan esa temática y de relatos de integrantes de las distintas fronteras en los diferentes Brasiles en este libro como una manera de resistir a diversos paradigmas heredados de las colonialidades y a las transformaciones políticas heredadas. Pensar nuestras fronteras significa también transbordarlas desde las múltiples áreas del conocimiento para (re)transformarlas desde lo local a lo global – y viceversa.

Les invitamos a disfrutar de esa rica obra, sumando su voz a las voces que la integran, como forma de resistir y de transbordar.

Wagner Barros Teixeira e/y Jorgelina Tallei

CAPITULO 1

NASCEMOS EM MEIO A PALAVRAS[1;1]

Ana Pizarro
Un. de Santiago de Chile

Nascemos em meio a palavras – parafraseio Sartre – e morremos no meio delas.

É assim… no início, elas nos chegam como o ar. Ar de doçura, às vezes de indiferença, de rebeldia, também de horror, e, através delas, tocamos o mundo. Marcam nossa chegada e marcam nossa partida. Nós as recebemos, primeiramente, como sons e, com eles, vamos nomeando a vida. Então, ganham sentido. Sentido para nós. Elas já navegam com um sentido antes de alcançarmos.

Porque o que ainda não conhecemos é a complexidade deste universo – a língua – da qual nos apropriamos pouco a pouco e que, em nosso caso, na América, se chama espanhol, às vezes alcunhado de *castelhano*. E, nesse falar, já destacamos uma primeira forma dessa complexidade, a tensão que ainda não conhecemos dentro desse universo que nos ensinou a nomear. A tensão entre as partes do todo. A língua como produto social – é, de fato, uma de nossas primeiras imersões na sociedade – incorpora sua história, seus conflitos, as formas de sua identidade, o tom de seus gestos.

Foi dessa forma que, quando o espanhol chegou à América, vinha já conectado a outra cultura, a árabe, instalada por séculos na península e, forte o bastante, com suficiente densidade cultural, de forma a deixar sua marca. É importante recordar que Al-Andalus foi uma sociedade bilíngue pelo menos até o século XI ou o XII, e que o último bastião árabe, Granada,

1 Traduzido ao português por Wagner Barros Teixeira.

foi conquistado pela Espanha no mesmo ano em que Colombo chegou à América. A profunda diferença entre ambas as línguas deixou, sobretudo, sua marca no léxico de tal forma que já não discriminamos quando falamos de '*berenjenas*', '*almohada*' ou '*alelí*'; quando dizemos '*ojalá*'. Foi assim que, na América, recebemos um espanhol recentemente enriquecido por uma história cultural de densidade histórica, de tensão, de mistura.

Essa informação é importante, pois, assim como ocorre com outras línguas, o espanhol é um processo, um movimento. A língua vai se configurando em uma dinâmica que está inserida na história da sociedade na qual se inscreve. Ela a expressa e a constrói.

Por esse motivo o espanhol se transformou em uma das ferramentas de colonização da América, juntamente com a cruz e com a espada. O espanhol se impõe como língua diante das línguas indígenas e, até pouco tempo, nas escolas rurais da Colômbia, da Venezuela, do Peru, ou do Chile, as crianças que falavam em suas línguas nativas eram castigadas. Ou seja, nesse caso, o espanhol assume uma função repressiva, colonial. Mas também foi apropriado na América para reverter seu signo e, na boca de sua gente, tornou-se libertador: "*Chile despertó*", dizem as manchetes nos protestos do país. "*Devuelvan el awa*", onde o 'w' marca a diferença, a alternatividade do gesto.

Na Amazônia, a ocupação do território é milenar e, quando chega o conquistador europeu, em 1542, seus fantasmas o enganam – está saindo do universo aterrorizante da imaginação entre o medieval e o renascentista, atormentado pelos medos do absolutismo e da Inquisição: o que chama de 'amazonas' é, na verdade, o importante papel da mulher na guerra e na vida dos povos que têm origem matriarcal.

Em muitas comunidades indígenas, a origem de tudo é *'la abuela del mundo'*. Com certeza chegou carre-

gando o peso histórico de sua cultura e, até aquele momento, pulando a Idade Média, chegaram as amazonas do mundo helênico, do mundo antigo em geral. Segundo destacam os historiadores, sua origem é persa. As comunidades mostram uma orientação plural, heterogênea; o caboclo de hoje é uma mistura.

Atualmente, na Pan-Amazônia, considera-se que há uma população de 23 milhões de pessoas, sendo o universo indígena de 3 milhões. Os fluxos culturais afro-americanos – os quilombolas, bem como os de origens múltiplas – recordemos a presença na parte brasileira de holandeses, de franceses e de correntes migratórias judias, árabes, entre tantas outras, dão à região uma orientação múltipla em um processo intercultural complexo. Por isso mesmo, o uso das línguas deve ter uma finalidade comunicativa, de articulação de um conjunto heterogêneo, cujas culturas e cujas sociedades têm historicamente uma articulação comum, desde a colonização, e uma comunicação anterior a ela. Da mesma forma, o papel do ensino das línguas metropolitanas necessita ter claramente a função de abertura de perspectivas de comunicação em sociedades que estão marcadas pela pluralidade étnica e cultural.

Frequentemente falamos 'o' espanhol e 'o' indígena quando nos referimos a nossa história. Mas, como destacamos, originalmente, isso é uma falácia. As culturas indígenas são múltiplas e diversas, assim como suas línguas. Falamos 'a' cultura africana que foi trazida com a escravidão; no entanto não se trata de apenas uma, mas de culturas de origens diversas que não falam, de forma alguma, as mesmas línguas, e que começam a se entender '*a golpe de tambor*' para configurar linguagens comuns, linguagens diferentes das originais, que vão se delineando na imprevisível via de um 'novo', onde o metropolitano do amo se vê subvertido por tradições, vidas e experiências que não conhecia e que não estavam em sua formulação original.

Assim surge o Caribe francês, e, por exemplo, o Manifesto da *creolité*, com essa reivindicação. Assim o espanhol se transforma em língua própria da América em sua diversidade de experiências históricas: espanhol do Chile, da Colômbia, da Venezuela. Todos diferentes e um ao mesmo tempo.

Nessa diversidade, como uma enorme e fundamental poesia e narrativa oral, a Amazônia chegou a ter grandes escritores nas línguas metropolitanas reconstruídas. Lembremo-nos de Euclides da Cunha, no Brasil, com uma série de artigos publicados postumamente sob o título de *A Margem da História* (2018). Ou de José Eustasio Rivera, na Colômbia, com *La Vorágine* (1924), entre os clássicos do espanhol dessa área. Ou o texto maior da literatura brasileira, *Macunaíma*, de 1928, escrito por Mário de Andrade, o grande paulista, cujo tema é o mundo indígena. A Amazônia fala de si de dentro, mas se escreve sobre ela de fora e, inclusive, escreve-se por referência e sem conhecimento direto, como no caso de *La Jangada* (1881), de Julio Verne. Escrevem sobre ela os que nela habitam, os que passam por ela, os que ouvem falar dela: é um centro inesgotável de narrativas de imaginação, de energia estética. Atualmente, destaca-se o narrador Márcio Souza, que tem trabalhado sobre diversos momentos da história da região, entre os quais se situam *Mad María* (1980), e *Galvez, Imperador do Acre* (1976). Também tem circulado em nível internacional a obra de Milton Hatoum, que trata do mundo amazônico a partir do olhar da imigração árabe.

Pensando na Pan-Amazônia de hoje, na Colômbia se encontra o olhar renovador de William Ospina, com sua trilogia sobre o rio, cuja novela *El País de la Canela* (2012) é premiada internacionalmente. Emergem de sua energia grandes poetas, como J. J. Paes Loureiro, em Belém/Brasil,

Thiago de Melo, em Manaus/Brasil, León de Grieff, na Colômbia, Márgara Russotto, na Venezuela, assim como tantos outros. As línguas de origem metropolitana, tanto o espanhol quanto o português, configuraram uma forma própria de dizer e, com isso, uma grande literatura; conformaram seus próprios clássicos: Mistral, Neruda, Borges, Rulfo, hoje Lemebel ou Margo Glantz.

Parecia que a distância entre as culturas europeias e as vernáculas era absoluta no sistema colonial; no entanto, nossos povos foram se apropriando da língua metropolitana e foram modulando sua diversidade, incorporando suas estruturas sintáticas para a subverter, enriquecendo seu léxico a partir de suas materialidades diversas – e falaram de *chaya*, de *chocolate*, de *mingaco*, de seus modos de sentir, e disseram, então, "*aquí mismito*", "*mi huachita*", disseram "*qué guayabo, chamo*", disseram "*ahoritica*". Essa é uma apropriação do espanhol também em termos sintáticos, dando lugar a outras visões de mundo, núcleos de significação mítica ou mágica, que modelou ou que segue modelando a língua peninsular em seu caráter de instituição que autoriza. Assim, foi-se constituindo uma diversidade linguística que implica na evidência de subculturas na América e, então, como sabemos, falamos das diferentes apropriações com a denominação de 'espanhol do Chile', 'espanhol do Peru', 'da Colômbia', 'de Cuba' etc., como sabemos.

Um texto da *La Lira Popular* no Chile – a poesia de cordel, que relata variados acontecimentos: fuzilamentos, relatos de amor, eróticos ou religiosos – no final do século XIX, de Juan B. Peralta (1999), por exemplo, evidencia uma expressão distante à da elite intelectual da época, que objetiva manter o cânone oficial. Em alguns versos, que celebram o nascimento de Jesus, o poeta se dirige à Virgem Maria nos seguintes termos:

De nuevo he venido a verla
Otra vez ña Mariquita
Y unos pañales le traigo
Para abrigar la guagüita

O primeiro assalto à língua do conquistador se deu no meio popular e, como no caso do tango, como gênero literário e musical, as elites foram se apropriando de tal forma que passou a fazer parte de sua identidade linguística.

Ao revisarmos a literatura ilustrada de meados do século XX, observamos que a transformação própria do sistema popular já entra no terreno da proposta de linguagem do sistema ilustrado, no campo de sua estruturação. Então lemos em um mestiço que se afirma como tal, José María Arguedas (1978, p. 294), o seguinte parágrafo:

> *El puente del Pachachaca fue construido por los españoles. Tiene dos ojos altos, sostenidos por bases de cal y canto, tan poderosos como el río. Los contrafuertes que canalizan las aguas están prendidos en las rocas, y obligan el río a marchar bullendo, doblándose en corrientes forzadas. Sobre las columnas de los arcos, el río choca y se parte; se eleva el agua lamiendo el muro, pretendiendo escalarlo, y se lanza luego en los ojos del puente.*

O rio, por uma parte, sua força, sua liberdade e, por outra, aquilo que pretende subjugá-lo. É, evidentemente, José María Arguedas em uma imagem magnífica; por uma parte, da relação assimétrica entre as duas culturas, por outra, da vivência do rio como uma entidade viva, irmã, que se retorce em sua grandeza, que se rompe e se defende. É a outra maneira de ver o mundo. É a unidade fundamental no homem da sociedade tradicional, tanto de ordem físico-natural quanto de ordem espiritual ou

histórica. É a relação indígena e seu *ethos* com relação ao mundo, que estrutura o dizer; o mundo do tecido, não o da excisão.

No entanto, estamos nos referindo a apenas alguns elementos – plurais, com certeza – e a seu funcionamento na complexidade da língua espanhola. O processo da língua, que é o processo da cultura na América Latina, e, nesse caso, em sua parte hispânica, é de uma complexidade muito maior, pois não se trata de duas culturas; trata-se de uma que tem incorporado outras regiões culturais, como o mundo árabe, e, por outra parte, trata-se não apenas de uma só língua, ainda que central, mas das muitas que vão chegando com as ondas e com os processos de imigração múltiplos na América, ao longo dos séculos XIX, XX e XXI. Também não se trata apenas das culturas indígenas, que são, como se sabe, centenas. É fundamental, dependendo do setor da América Latina e do Caribe, destacar o jogo das culturas e das línguas africanas, e essas também em fricção com as indígenas. Jogo evidente no imaginário popular da Amazônia, em uma construção cuja estética fortalece a identidade, "em um mundo en que os deuses ainda não estão ausentes" – escreve Paes Loureiro (2000, p. 38), onde "não se deu o desterro do numinoso". Isso tudo paralelamente, como é o característico de nosso continente, ao desenvolvimento da razão tecnológica e da especulativa próprias da razão ocidental de hoje. Em outras palavras, o processo de entre-culturas na América Latina é de enorme complexidade e configura um processo múltiplo. Creio que a noção de transculturação que, tão oportunamente, desenvolveu Angel Rama foi importantíssima em seu momento; mas o desenvolvimento histórico do pensamento evidenciou que é insuficiente. É igualmente iluminadora a noção de heterogeneidade, que acunhou Cornejo Po-

lar, para visualizar o conjunto; no entanto, tampouco é suficiente, porque é mais característica do Peru e de países onde o mundo indígena tem maior peso que de outras zonas culturais.

Parece-me que esse desenvolvimento histórico do pensamento diversificou sua matriz, porque a história nos mostrou uma complexidade maior da sociedade, suas aspirações, seus problemas, sua relação com o mundo; mas também nossos equívocos como historiadores ao separar a história do homem da história do mundo natural e pensar que ele seria imutável. Esse grande erro foi o que nos fez sentir como donos de um universo onde não somos mais do que uma de suas criaturas. O curso da reflexão nas últimas décadas tem permitido nos recolocar na existência do mundo natural e, com isso, perceber o grande sentido da diversidade e de sua riqueza. Já não mais como seus dominadores, mas como seus componentes. Neste mesmo momento, em meu país, e diria que em outros lugares da América Latina, evidenciou-se a grande encruzilhada de se tentar ganhar ao invés de ser solidário, de ser soberbo e não dar lugar para a humanidade, de se chegar a construir sociedades em que as desigualdades são abismais e, além disso, nas quais se naturalizaram. A evolução do pensamento nos abriu para a pluralidade do mundo e para o valor dessa pluralidade.

Isso nos permitiu pensar também nossa cultura de um modo mais plural. Trabalhando no sentido da cultura latino-americana, como herança de nossos professores, deixamos de lado perigosas modas críticas que nascem da visão do norte e de suas necessidades, tomando desse pensamento elementos que podem ser úteis para nosso *quehacer*. Assim, temos tentado perceber nela a articulação interna de sua pluralidade e, ao mesmo tempo, as variadas formas de relação com outras culturas que estabelece em seu desenvolvimento. Digo culturas e estou di-

zendo também línguas, como parte integrante e, às vezes, construtora delas. Porque se trata de culturas e de línguas sempre em processo de evolução, de mudança, de adaptação, de trabalho interno de adequação à história das sociedades das quais fazem parte. Tenho uma experiência pessoal a respeito: minhas netas não entendem, para não dizer que riem, quando digo "*pituco*" para alguém que pertence aos setores muito abastados, termo que elas não conhecem. Mesmo que tenha dito "*momio*" nos anos 70, como se falava antes do golpe militar, ou "*cuico*" em algum momento dos 80; logo depois meus filhos disseram "*paltón*", nos anos 90, e elas, minhas netas, hoje dizem "*zorrones*". Cada termo se generalizou, foi descartado e substituído. Por quê? Como? Quando? Onde? Não tenho como dizer. É um tema que tem relação direta com a história política do país.

Assim, nascemos entre palavras, vivemos no curso de sua evolução e morremos entre elas. O que destaco é, evidentemente, uma mudança entre tantas outras. Estou tentando tomar elementos da complexidade do movimento.

Ao se fazer um recorte no curso do processo cultural, vemos um emaranhado, não um passo de uma cultura a outra, em que há dois elementos que se unem para formar um terceiro diferente. Trata-se de uma articulação de múltiplos elementos, como as culturas que chegam através da imigração ou de outras vias, e, também, pelos meios de comunicação como, a partir dos anos 80 do século passado, dentro da chamada mundialização.

Em nossa análise, fica evidente o interesse de minha geração pelo continente e por sua cultura. Iniciou nos anos 60, quando começamos a olhar para nós mesmos de forma crítica e, às vezes, orgulhosa, ao descobrir o que lhe é próprio e suas potencialidades. Foi assim que nasceu o ensaio e que vimos a narrativa se desenrolar em esplen-

dor, ao mesmo tempo em que, desesperadamente, nossas sociedades se encarregavam do fardo da colonialidade que arrastavam e se moviam diante do olhar escondido daqueles que as temiam. A ideia de América Latina foi evoluindo sem deixar de ser ela mesma, até percebermos a diversidade que a articulava. Fizemos esse trajeto por meio de leituras, do contato permanente com o universo material que nos rodeava e, também, com a imersão na política das ideias. É por esse motivo que consideramos em nossa análise o modo como se inserem na língua e na cultura as tonalidades dos comportamentos sociais, como incorporam uma perspectiva da história das palavras e os elementos da cultura, nos textos, nos gestos, no dito. Temas ou assuntos que foram objeto de ficção, personagens históricos ou fictícios que pertencem a esferas da cultura midiática, temas da cultura popular não urbana.

Isso nos levou a reconsiderar a própria noção de literatura herdada, e nos levou a incorporar sistemas diversificados, em um processo sempre em evolução.

Incorporar ao estudo da crítica a chamada 'literatura de cordel', folhetos, lira popular, literatura de '*colportage*' na França, com denominação própria também na Irlanda, na Holanda no século XV e na Alemanha, onde circulou até o início do século XX, atravessado o mar com os imigrantes, significou voltar a pensar a noção de literatura com a qual tradicionalmente lidamos. De fato, fez chegar a nós, os pesquisadores, outras formas de narrar, de misturar gêneros, de ver e de experimentar a realidade. Então, percebemos que não basta a noção de literatura que se refere aos documentos escritos em gêneros tradicionais, publicados em editoras e vendidos em livrarias. Percebemos que, assim como ocorria com as chamadas 'literaturas indígenas' ou orais, havia outra relação do objeto estético com o público. Percebemos que, diferentemente do autor-escritor, o narrador exerce um trabalho performático que necessita captar o interesse

total do público, além daquilo que ocorre ao redor e, portanto, empreender energia para estabelecer empatia com os ouvintes expectadores. A experiência receptora nos fez ter consciência da existência de diferentes vias da expressão literária e cultural, e aceitar que a estética não é única, mas que ela é plural e que está relacionada aos grupos humanos. Assim, tivemos que reformular a noção de literatura, situados no contexto de nosso continente, onde o fenômeno é atual – no Brasil sendo contemporâneo – e considerar que, na noção de literatura, existem sistemas diferenciados com distintos emissores, distintos objetos estéticos e diferentes públicos, que são sensíveis a estéticas diversas. Assim, chegamos a distinguir por uma parte um sistema ilustrado, composto por setores da elite, que em nosso continente são os que leem e que podem comprar livros, um sistema popular, que é oral ou que se vale de publicações em folhetos e de forma artesanal, e um sistema indígena que, apesar de possuir algumas publicações realizadas por intermediários, em geral antropólogos ou historiadores, sendo as mais conhecidas aquelas do momento da conquista, trata-se de um sistema oral. É necessário destacar que, neste momento, em vários países do continente, o mundo indígena começa a ter poetas que se comunicam com o público em línguas metropolitanas, reivindicando sua própria cultura. Há poetas de grande valor entre eles. Penso que, atualmente, um quarto sistema tem sido constituído, com o auge dos meios de comunicação, tendo a comunicação via rádio como antecedente – mas não é o caso de se falar dele neste momento.

Nosso olhar pertence àqueles que, como nós, abandonaram o pensamento filológico purista, o estruturalismo seco e começaram a incorporar a história, o olhar sociológico ou antropológico até chegar a uma reflexão em que, a partir do texto, as disciplinas se cruzam na pluralidade de seus saberes; na certeza de que é necessário

bombardear a realidade com distintos saberes, sobretudo, em nosso objeto de estudo, em nosso continente, por sua condição de cultura periférica. Também pelo fato de que o pensamento racional herdado, que tem sido o de nossa formação ocidental desprovido de outras dimensões como a sensorial ou a afetiva, não gerou conhecimento suficiente sobre a natureza e sobre o futuro do ser humano e de nossas sociedades. Isso nos tem levado a pensar o desenvolvimento das culturas da América Latina como um emaranhado, não no sentido linear como na noção de transculturação, mas em espessuras.

Nesse emaranhado existe uma multiplicidade de elementos que se articulam entre si. Alguns têm maior peso por sua história, por sua própria solidez, pelo momento em que se cruzam, por sua situação no esquema do poder político, por sua velocidade de ação, entre tantas outras variáveis. É o caso do espanhol e do português, em nosso continente. O que não ocorre, por exemplo, com o francês ou com o holandês, que também estiveram presentes no momento da colonização. Sua esfera é restrita. No entanto, no caso da cultura e da língua francesas, adquirem maior peso na relação com a América, sobretudo por sua posição de referência cultural obrigatória no âmbito europeu. Ou no caso do inglês, cujo peso cultural e linguístico é inevitável, dados sua posição política e seu caráter hegemônico em sua relação com a América Latina e com suas línguas. Na configuração em espessura, portanto, existem linhas, correntes de significação diferentes. Ao espanhol cabe um espaço central em mais da metade do continente, haja visto que, na apropriação feita pelas áreas culturais que o conformam, o espanhol tem a responsabilidade de ser mediador; não no sentido imperial da '*vieja hispanidad*', mas no sentido contemporâneo de sua capacidade de vincular, em sua variedade interna, áreas culturais do continente e do mundo.

Nesse sentido, falamos em fluxos culturais diversos, que constituem uma rede em movimento, em mudança permanente. Os fluxos se integram parcial ou totalmente em unidades duplas ou múltiplas, chocando-se, anulando-se, potencializando-se, sobrepondo-se, e se redirecionando em orientações diferentes, desenvolvendo novas configurações e novos pontos de fuga. Transformam-se em oralidade, em escrita, em gesto, em movimento, em canto: tornam-se fala, plasmando-se em língua. Assim vemos, em grandes linhas, o complexo processo da língua espanhola na América, seus modos de transformação e as funções que desempenha no decorrer do tempo. Nesse processo, cujo início desconhecemos, as palavras vão nos envolvendo. Em meio a elas começamos, e com elas nos despedimos.

Referências

ANDRADE, M. de. **Macunaíma**: o héroi sem nenhum carácter (1928), Florianópolis: Coleção Arquivos, 1988.

CUNHA, E. da. **A margem da história**. São Paulo: Unesp, 2018.

ARGUEDAS, J. M. **Los ríos profundos**, Caracas: Biblioteca Ayacucho, N° 38, 1978.

LOUREIRO, J. de J. P. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras, 2000 (Obras reunidas, v. 4).

OSPINA, W. **El país de la Canela**. Bogotá: Random House, 2012.

PERALTA, J. B. Peralta "Sobre el nacimiento del niño", **La Lira popular**: poesía popular impresa del siglo XIX. n° 6. Selección y prólogo por Micaela Navarrete. Santiago de Chile: Archivo de Literatura Oral y Tradiciones

Populares/Universitaria/DIBAM, Departamento de Extensión Cultural, 1999. Disponível em: http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0000634.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

RIVERA, J. E. **La Vorágine** (1924). Caracas: Biblioteca Ayacucho, n° 4, 1976.

SOUZA, M. **Galvez**: Imperador do Acre. Rio de Janeiro: Record, 1976.

SOUZA, M. **Mad Maria**: civilização brasileira. Rio de Janeiro: Record, 1980.

VERNE, J. **La Jangada**. Huit cents lieues sur l'Amazone (1881). Kindle (E-book).

E O LIMITE, ONDE EU COLOCO?

Jaineth Stefanía Piñeres Cerpa
UNILA

Sou uma barranqueña o barrameja[2], santandereana[3], rola[4] e colombiana[5] de 25 anos, moradora da tríplice fronteira entre Foz do Iguaçu-Paraguai-Argentina. Estudante do curso de Letras – espanhol e português como línguas estrangeiras na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Não conheci uma fronteira (internacional) até chegar ao Brasil. Os limites que eu conhecia até o início do ano 2016 eram dos estados que conformam o meu país, a Colômbia, limites que não eram visíveis, pelos menos para mim, fazendo referência à geografia, pois nunca soube onde termina e começa um ou outro estado.

No ano de 2016, aventurei-me em uma nova vivência, tendo que deixar tudo o que me era conhecido para conviver um novo contexto, para conviver uma experiência que jamais pensei ter, pelos menos até me formar no curso que eu fazia em Bogotá. Sim, assim mesmo, no meu sexto semestre de *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: español y lenguas extranjeras - inglés y francés* da Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, para o final das férias de 2015-2016, decidi jogar fora anos de esforço na faculdade para empreender uma viagem que me levaria quase até a ponta do continente Americano, para fazer parte de um projeto.

Antes de viajar para o Brasil, tudo o que eu sabia do país era que tinha Carnaval quase o ano todo, que se dança samba sempre, que todos são muito bons no futebol e que todos os brasileiros sabem dançar muito bem,

assim como os colombianos. Só que não é assim. Nem todo mundo consegue mexer coordenadamente o corpo (estereótipo criado pelas mídias). Nunca havia tido contato com a língua portuguesa, portanto, só conhecia a palavra obrigado e o nome de alguns dos jogadores mais conhecidos do futebol brasileiro. Nunca na vida havia pensado que moraria no Brasil, muito menos numa tríplice fronteira, compartilhando não só com as pessoas dos três país fronteiriços, mas também com pessoas de diferentes partes da América Latina. O 'choque cultural' não só da cultura brasileira, mas também das várias culturas que convivem e sobrevivem umas com outras me fez questionar algumas das práticas culturais 'próprias' do meu país. São 'minhas práticas', realmente próprias da minha cultura, da cultura do meu país? Esse tipo de pergunta me faço cada vez que fico mais próxima das culturas que convergem no meu novo contexto. Como diz Graciela Spector-Bitan,

> *El contacto con otro idioma y, por consiguiente, con otra cultura, conlleva la toma de conciencia de las particularidades de nuestra cultura y de nuestro lenguaje (Weinreich 1953). Esto invita al inmigrante a cuestionar su pertenencia cultural y lingüística. (2009, p. 19).*

Desde o ano 2016, quando cheguei para morar e estudar no Brasil, tenho a oportunidade de me (re)conhecer e a outros sujeitos que são e não como eu, perspectiva da visão do mundo, de (re)conhecer costumes que fazem parte das nossas culturas, do que nós achamos que é a nossa cultura e nossa identidade. Muitas vezes vi meu reflexo em muitas outras pessoas, as quais têm outros costumes, outras formas de ver e viver a vida, e, também, muitas vezes tive desacordos. Os dois, semelhanças e desacordos, fazem parte da convivência que vivenciamos atualmente,

a que decidimos viver (consciente ou inconscientemente), na que todos temos a possiblidade de conhecer um pouco mais das cosmovisões de outros sujeitos, de interagir, de nos aventurar e de descobrir novos mundos, de abrir nossa mente e de olhar o mundo de uma maneira mais amigável, de nos perceber no outro, de ser indivíduo e coletivo ao mesmo tempo, sem perder a nossa essência. Por outro lado, das coisas mais interessantes desse 'choque cultural' é ter a chance de me desconstruir/reconstruir, de desconstruir muitos dos estereótipos que têm sido impostos em cada uma das nossas sociedades, de desconstruir sujeitos, conceitos, visões, perspectivas, conhecimentos, verdades e mentiras, realidades e imaginários etc.

Viver num lugar onde convergem diversas realidades em um ponto só é uma experiência maravilhosa e, ao mesmo tempo, muito difícil. No meu ponto de vista, você tem que/deve estar disposto a considerar uma variedade de coisas, não sendo obrigado a aceitar tudo com o que você não está de acordo, mas tendo a obrigação de respeitar e de receber tudo da melhor forma, sempre tentando ser equânime, mas crítico com casa coisa nova que você percebe. No entanto, é obvio que nem todo mundo está disposto a interagir com esses novos cenários. O que não pode ser aceitável é essa pessoa desrespeitar o olhar da outra sobre algo. Como todos sabemos, cada um é um só, e cada um tem seu jeito, e esse jeito vai se acomodar de acordo com as circunstâncias.

Ora, na experiência pessoal, viver exatamente nessa tríplice fronteira não é qualquer coisa, não. Você precisa ter muita coragem para aguentar a realidade que vivemos diariamente. Quando você escuta sobre a tríplice fronteira entre esses três países, Argentina, Brasil e Paraguai, você cria uma expectativa 'linda e maravilhosa' dessa

nossa realidade; mas somente nós, que a vivemos diariamente, sabemos o quão difícil é ser parte dessa comunidade fronteiriça. Ninguém pode negar que essa fronteira oferece grandes coisas, mas, também, sob toda essa tela de diversidade cultural, maravilhas naturais e inovação tecnologia, podemos encontrar uma realidade deplorável, onde muitas pessoas não têm as condições mínimas para sobreviver; além disso, são rejeitadas por uma sociedade que crê ter o poder. Eu, pessoalmente, morando nessa fronteira imaginária (para mim e para muitas outras pessoas) e que foi concretizada por pontes e aduanas, imaginava que as relações entre sujeitos e culturas seriam um pouco diferentes; pensei que haveria interações reais, mas é tudo uma ilusão. Como comentei no início do texto, antes de vir para Foz eu morava em Bogotá, uma cidade grande e cheia de atividades culturais para se fazer. Mesmo quando morava lá e, apesar de não ter o costume de participar muito, pelas distâncias e por questões financeiras; sempre tive contato com atividades culturais, especialmente teatro; sinto muita falta desse tipo de atividades, já que meu imaginário de uma das cidades mais turísticas do Brasil, que só conheci quando me mudei, era o de que haveria um grande intercâmbio cultural. No entanto, aqui o intercâmbio é bem superficial, sendo rara a vez em que acontece uma verdadeira troca.

Quero esclarecer que, quando menciono atividades culturais e faço referência ao teatro, não estou entendendo essas relações culturais só como mostra de artes. Entendo que o intercâmbio/a interação cultural é parte da alteridade, e nós, como sujeitos individuais e coletivos, devemos nos colocar sempre no lugar do outro para entender a sua realidade e, assim, poder fazer uma troca significativa entre os dois olhares. Porém, quando

eu comento que minha expectativa sobre os aspectos 'interculturais' do espaço onde estamos me lembra das diferentes atividades culturais desenvolvidas em Bogotá, quero dizer que, para mim, alguns eventos concretos, como as atividades culturais, fazem parte e ajudam a que a interação se dê, e, além disso, ocorra de forma que consiga ser um aprendizado significativo sobre o outro e sobre nós mesmos. Em Foz, os únicos 'intercâmbios visíveis' se dão quando uma comunidade, normalmente indígena, é visitada por sujeitos ocidentalizados, que olham para essa comunidade a partir de um olhar que, muitas vezes, é muito desrespeitoso. Em outros momentos, a relação é só um intercâmbio de força de trabalho por alguma 'esmola'. Acredito que nós, como seres humanos, supostamente racionais, ainda temos muito para apreender do outro e de nós mesmos; temos a necessidade e a obrigação de olhar para os outros e para nós com mais humanidade, respeitando limites, mas não os limites impostos geograficamente para fazer 'distinção' entre uns e outros; limites que nos permitem interagir uns com os outros sem medo de ser desprezados ou com um olhar muito radical que não nos permita ver a riqueza no outro.

PESQUISANDO (N)A FRONTEIRA BRASIL-PERU EM BENJAMIN CONSTANT/AM: UM RELATO DE PERCURSO(S)

Jorge Luís de Freitas Lima
UFAM/INC

Em quarentena. Abril de 2020.

Sempre que preciso fazer referência a minha trajetória acadêmica, reavivo em minhas reminiscências toda a construção de um projeto de vida que sempre foi marcado por enfrentamentos e desafios.

Compartilhar essa trajetória me faz sentir vivo e cada vez mais crédulo na capacidade humana de superar desafios e, a partir das nossas escolhas, trilhar caminhos que certamente nos conduzirão à realização profissional e, principalmente, como pessoa.

Nordestino de origem, mais especificamente do Estado do Ceará, sempre tive minha naturalidade identificada pelos ouvintes quando me dispunha a falar. Viajando por outros estados da Região, pude constatar como em cada lugar, embora todos nordestinos, cada falar se apresentava com singularidades. O falar paraibano, inconfundível com sua cadência melódica; o potiguar do mesmo modo, mas um pouco mais apurado nas linguodentais...

Em decorrência das mudanças na caminhada da vida acabei por chegar ao Norte do país. Em Rondônia pude vivenciar uma 'mistura linguística' notável: um pouco de paranaense, um pouco de cearense mesclando-se com falares indígenas já influenciados pelo 'falar do branco'.

Seguindo em minha trajetória, cheguei ao Estado do Amazonas. Primeiro contato com Manaus. A diferença do falar amazonense em relação ao rondoniano apresentou-se imediatamente. Depois, Benjamin Constant, uma cidade situada na mesorregião do Alto Solimões, no sudoeste amazonense, distante da capital do Estado, Manaus, 1.118km em linha reta e 1.621km por via fluvial, com uma área territorial de 8.793,417km2, tendo seus limites com os municípios de Tabatinga, São Paulo de Olivença, Ipixuna, Eurinepé, Jutaí, Atalaia do Norte e com a República do Peru. Sua população atual é de 34.950 habitantes, distribuídos estimativamente da seguinte forma: 20.138 habitantes na zona urbana e 14.812 habitantes na zona rural, segundo dados do Instituto brasileiro de Geografia Estatística – IBGE em 2012.

Benjamin Constant apresenta uma economia basicamente movimentada pelos recursos resultantes dos serviços públicos municipal, estadual e federal e de programas sociais. Destacam-se nesse contexto o comércio varejista que, notadamente, possui um número significativo de comerciantes peruanos em solo brasileiro. A atividade agrícola, embora não tão representativa economicamente, apresenta algumas peculiaridades.

A maioria dos produtos agrícolas produzidos no município é cultivada por peruanos, por indígenas em suas comunidades, e por moradores costumeiramente chamados ribeirinhos. Esse contexto diverso sugeriu em uma pesquisa a busca por uma 'fala local', principalmente pela peculiaridade da situação de contatos entre diferentes línguas e se esses contatos implicariam na constituição do falar benjamin constantense. Como era preciso delimitar o campo da pesquisa, elegeu-se a feira municipal.

A comercialização dos produtos acontece na feira. A forma de organização do espaço de trabalho, a língua, o modo de vestir e de se comportar apresentam situações de constantes contatos entre culturas diversas. Surgiu, a partir daí, o interesse em conhecer com profundidade como essas relações se estabelecem e quais as consequências desses contatos culturais.

Das inquietações para se compreender os processos socioculturais na fronteira resultou a pesquisa que culminou com a dissertação intitulada *Oralidade e Cotidiano*: falares fronteiriços em Benjamin Constant - AM, sob a orientação da Profa. Dra. Rosemara Staub de Barros, defendida no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Ufam, em 2014. Investigamos as influências socioculturais nas marcas da oralidade no uso da linguagem pelos agentes envolvidos nas relações comerciais na Feira Municipal de Benjamin Constant – AM e a implicação disso para a compreensão de como se caracterizaria o processo comunicativo numa região de fronteira.

Durante a realização da pesquisa, chamou a atenção a forte presença peruana em Benjamin Constant, mas, como não era nosso foco, optou-se por não aprofundar o tema, o que não significou abandono ou perda de interesse pela temática.

O convívio de quase dez anos na região do Alto Solimões, o contato constante com peruanos, as idas e as vindas a Islandia, no Peru, a utilização de serviços prestados por peruanos em Benjamin Constant e situações envolventes foram suficientes para suscitar vários questionamentos na tentativa de compreender por que havia tantos peruanos vindo para Benjamin Constant e as implicações disso na vida cotidiana da cidade:

- Como acontece o processo de imigração dos peruanos para o Brasil, especificamente na área fronteiriça entre Benjamin Constant (Brasil) e Islandia (Peru)?
- Por que os imigrantes peruanos deixavam o seu país e imigravam para Benjamin Constant?
- Como os peruanos imigrantes viam o brasileiro?
- Como o benjamin constantense via o imigrante peruano?
- Como viviam os imigrantes peruanos em Benjamin Constant? Onde viviam?
- Quais eram os impactos do fluxo migratório e da permanência de peruanos em Benjamin Constant e na própria vida dos imigrantes?

Dessas inquietações, resultou a tese intitulada *Vidas em movimento – imigração peruana na fronteira Brasil – Peru no Alto Solimões*: trajetórias e contextos, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, sob a orientação da professora Dra. Rosemara Staub de Barros.

Embora houvesse alguns estudos referentes à presença peruana em Benjamin Constant quando da propositura da pesquisa, não se visualizou algum que focalizasse a atenção nos impactos e nas influências que a imigração peruana estaria causando tanto no modo como os imigrantes vivem em Benjamim Constant, quanto no próprio local fronteiriço em que ocorria o fluxo migratório, o que evidenciou a relevância da pesquisa por se constituir em uma oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre questões latentes na fronteira amazônica como o fenômeno da imigração.

Embora muito se discuta o pleno conhecimento sobre a biodiversidade amazônica, há grandes lacunas no que se refere ao conhecimento de sua sociodiversidade, o que constitui um grande desafio para pesquisadores. O preenchimento dessas lacunas é uma exigência epistemológica para se compreender como vivem os diferentes grupos sociais nessa região. E, quanto mais múltiplos forem os olhares para a temática, maiores serão as possibilidades de uma compreensão holística do universo amazônico.

Nesse sentido, conhecer os fenômenos amazônicos exige do(a) pesquisador(a) uma postura diferenciada e desafiadora, não só pela vasta dimensão territorial da região, mas também pela diversidade cultural e por suas codificações peculiares, cujas apreensão e compreensão não são fáceis.

Se acrescentarmos a isso o contexto de fronteira, os desafios se ampliam. Um dos primeiros é lidar com o caráter polissêmico do termo fronteira. No entanto, seja como limite (RIBEIRO, 2001), seja como transgressão (SANTOS, 2002), ou como processo (NEWMAN, 2002), as fronteiras "constituem o terreno onde as identidades são vividas e imaginadas numa interação tensiva de estase cultural (diferença enquanto separação) e transgressão cultural (diversidade enquanto relação)" (WALTER, 2006, p. 6). Diante dessa multiplicidade de sentidos, a exigência de lidar com a flutuação desse significante encontrará na contextualização a possiblidade mais plausível de compreensão de fronteira (RIBEIRO, 2001), esse espaço social em que se encontram diversas culturas, uma zona de contato (PRATT, 1992). Fronteira que se apresenta na Amazônia de forma fluida (BAUMAN, 2001) e, no caso específico de minha pesquisa, possibilitou pensar o fluxo migratório no contexto de proximidade entre o Brasil e o Peru gera-

dor de intensos fluxos que produzem diversas barreiras e travessias, que se cruzam e redefinem a compreensão dos limites nacionais.

Sob essa perspectiva, pesquisar sobre o processo social da imigração na fronteira e sua contribuição a partir do olhar de diferentes áreas do conhecimento e, portanto, de forma multidisciplinar, contribuiu principalmente para a disponibilização de dados sobre a vida dos imigrantes peruanos no contexto entre o Brasil e o Peru na cidade de Benjamin Constant – AM, uma vez que são escassas as fontes de dados sobre essa região específica, o que certamente contribui para a compreensão mais ampla do fenômeno migratório e da região de fronteira.

Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

NEWMAN, D. Border and Bordering: towards an interdisciplinary dialogue. **European Journal of Social Theory**, vol. 9, 2, pp. 171-186, 2006.

PRATT, M. L. **Imperial Eyes:** Travel writing and transculturation, Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.

RIBEIRO, A. S. A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira. In SANTOS, B. (org.), **Globalização**: fatalidade ou utopia? Porto: Afrontamento, 2001. pp. 463-488.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência, Porto: Afrontamento, 2002.

WALTER, R. (2006), **Transferências interculturais**: notas sobre trans-cultura, multi-cultura, diásporas, Disponível em: http://whttp://www.uepb.edu.br/eduep/sociopoetica/publicacoes/v1n1/v1n1_artigo05.html. Acesso em: 22 abr. 2020.

CAPÍTULO 2

EL MOCOCHINCHI É UM PÊSSEGO VELHO IGUAL A EL CHUÑO: PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS EM UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BOLÍVIA-BRASIL

Janete Fátima Pará Velasco
CAIC Padre Ernesto Sassida

Suzana Vinicia Mancilla Barreda
UFMS – Campus do Pantanal

Contextos

As fronteiras e suas peculiaridades são objeto de pesquisa em diferentes ciências e sob diversas perspectivas. Para quem habita a fronteira, essas características são vivenciadas cotidianamente sob múltiplas formas; as práticas culturais, sociais, linguísticas, comerciais, entre outras são inerentes a essa experiência. O município de Corumbá constitui uma fronteira tríplice com o Paraguai e a Bolívia, mas é com esse país que se dá o maior trânsito, dando acesso ao município de Puerto Quijarro, com um intenso movimento comercial e principalmente humano, em que símbolos, signos, línguas, imaginários transitam indistintamente. Entre os movimentos de migração que se observam numa complexa trama, evidencia-se a migração pendular por motivo de trabalho, estudos, serviços e lazer entre outras atividades (SOUZA, CORREIA, OLIVEIRA, 2017) e, em especial, dos alunos de origem boliviana que atravessam a fronteira para estudar nas escolas de Corumbá (CONCEIÇÃO, 2013).

Nesse ambiente de travessias fronteiriças está instalado o *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Entre os cursos que compõem essa unidade está o Curso de Letras com duas habilitações: Português-Inglês e Português-Espanhol. O curso de Letras Português-Inglês tem um histórico de mais de 50

anos; já o curso de Letras Português-Espanhol teve início em 2007, sob o impulso da Lei 11.161 de 2005 em atenção à necessidade de formar professores para suprir futuras demandas decorrentes dessa Lei. Trata-se do único curso presencial que forma professores de Português e Espanhol em uma instituição pública localizada em um município de fronteira no MS (GOMES, MIRANDA, KANASHIRO, 2017). Esse estudo também evidencia o quantitativo de 105 egressos na área de Espanhol no período de 2007 a 2016.

O contexto fronteiriço que acolhe esse curso de Letras reflete-se nas práticas dos docentes responsáveis pelas disciplinas da área de Espanhol, a saber: a Língua Espanhola em todos os níveis, a Prática de Ensino de Língua Espanhola, o Estágio Obrigatório de Língua Espanhola e as Literaturas Hispânicas que compõem sua matriz curricular.

Desde os primeiros anos do curso, percebia-se em alguns alunos um estranhamento com relação à língua espanhola, o que era contraditório, visto que esses discentes haviam escolhido a licenciatura em Espanhol e, na condição de habitantes da fronteira com a Bolívia, era de se esperar que transitassem esse território com práticas comunicativas em português e espanhol.

> Ensinar espanhol nesse cenário constitui-se em um imenso desafio. Implica em pensar como aproximar os alunos aprendizes de espanhol ao suposto "espaço de práticas e intercâmbios linguísticos a céu aberto" como inicialmente se espera do locus fronteira com um país hispanofalante. (MANCILLA BARREDA, ARF, ZWARG, 2018, p. 90).

A proximidade geográfica com um país hispanofalante como a Bolívia permitia vislumbrar uma possível imersão e a troca de experiências linguísticas e culturais em um contexto plurilíngue real. Entretanto as práticas

de comunicação são mais complexas e envolvem atitudes linguísticas fundamentadas em crenças que permeiam a língua, seus falantes, sua cultura, entre outros aspectos valorativos, que se expressam nos diversos matizes de atitudes de aceitação e rejeição.

A sala de aula, como um microcosmo das práticas sociais, permite observar no micro o que ocorre no macro; desse modo, foi necessário que os docentes de Espanhol do curso de Letras saíssemos a explorar esse contexto.

Esse processo de interação com a exterioridade da sala de aula do curso de formação inicial docente se deu de duas formas: nas práticas dos alunos na forma de Estágio Obrigatório Supervisionado de Língua Espanhola realizadas nas escolas públicas da região e na busca de aproximação ao contexto além fronteiras mediante projetos de extensão realizados com professores bolivianos com o auxílio de seus representantes docentes, os *directores distritales* de Puerto Quijarro e Puerto Suárez, municípios fronteiriços a Corumbá - MS.

No que tange aos projetos desenvolvidos com participação de professores de ambos os lados da fronteira está o *I Encontro de Educação na Fronteira*, realizado em 2011, evento que congregou professores bolivianos e brasileiros com intenso debate sobre a proximidade geográfica e a imensa distância nas práticas docentes, dados o distanciamento existente e a ausência de políticas públicas que pudessem construir uma ponte colaborativa. Esse encontro teve como resultado o ingresso dessa fronteira no *Programa Escolas Interculturais de Fronteira* (PEIF), organizado pelo MEC e vigente até 2015, quando foi encerrado nacionalmente. É importante mencionar que essas duas atividades educativas foram realizadas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, à época gerida pelo entusiasta professor Hélio de Lima.

Torna-se necessário rememorar esses acontecimentos também porque foi nesse interim, em 2012, que foi aberto o primeiro concurso para professores de Espanhol no município de Corumbá, inaugurando um novo campo de trabalho para nossos discentes graduados em Português e Espanhol e um novo tempo no Curso de Letras do CPAN.

Com relação ao Estágio Obrigatório em Língua Espanhola, as primeiras turmas do curso tiveram dificuldade para encontrar escolas onde realizar essa prática. Algumas escolas de administração estadual possibilitaram a realização do estágio, bem como escolas particulares e inclusive projetos organizados com essa finalidade. A partir de 2012, com a implantação do ensino de Espanhol nas Redes Municipais de Ensino em Corumbá e Ladário, as escolas dessas redes passaram a acolher os estagiários do curso de Letras.

Dentre essas unidades educativas estão o Centro de Atendimento Integral à Criança – CAIC Padre Ernesto Sassida e o Centro de Educação Infantil – CEI Catarina Anastácio da Cruz, localizados no quilômetro 1, na Rodovia Ramón Gómez, principal via que interliga Corumbá e Puerto Quijarro. Silva (2016, p. 44) a descreve: "[...] A escola está em área de fácil acesso para a comunidade escolar. Possui uma área total de 16.000 m², sendo 4.700 m² de área construída e 1.551,23 m² de área descoberta". É nesse local que se desenvolve a experiência ora narrada.

A presença de 'alunos de origem boliviana' nas escolas de Corumbá foi exposta em uma reportagem jornalística em 2013, com um quantitativo de 659 alunos[6]. A designação 'alunos bolivianos' abrange alunos que nasceram na Bolívia e moram nesse país, alunos que nasceram na Bolívia e moram no Brasil, alunos filhos de mãe e pai bolivianos que moram na Bolívia, alunos filhos

de mãe brasileira e pai boliviano que moram no Brasil; trata-se de uma série de combinações de parentesco, lugar de origem, lugar de registro em cartório, lugar de morada e lugar de trabalho, entre outros, envolvendo o nominativo 'alunos bolivianos', constituindo-se em uma categoria complexa; nesse sentido Ferrari (2012) refere-se às regiões fronteiriças como 'zonas de incerteza identitária.'

Muitos desses alunos têm como língua materna o espanhol e em alguns casos línguas indígenas bolivianas, tais como o quéchua, o aimará ou o guarani, as mais presentes na região (MANCILLA BARREDA, 2018); esse fator repercute na dificuldade inicial que apresentam na sua aprendizagem de Português, considerando que é nessa língua que iniciam o processo de alfabetização. Isso posto, neste estudo são realizadas observações e reflexões sobre a prática docente na forma de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola I do curso de Letras (CPAN/UFMS) no CAIC, tendo como fonte primária o Relatório de Estágio com as narrativas das experiências de dois estagiários, documentos oficiais relacionados ao estágio obrigatório, estudos provenientes das dissertações defendidas no programa de Mestrado em Estudos Fronteiriços (CPAN/UFMS) que têm como lócus o CAIC, entre outros, referências importantes para esta pesquisa que objetiva promover reflexões que possam orientar as Práticas de Ensino de Espanhol no Curso de Letras do CPAN/UFMS e principalmente permitam desenvolver, aplicar e avaliar metodologias acorde ao contexto em que for realizado o Estágio Supervisionado em Língua Espanhola.

Relações entre o contexto e a prática

Em 2012 a Prefeitura Municipal de Corumbá publicou o primeiro concurso para professores de Espanhol. Os egressos do curso de Letras do CPAN/UFMS - naturais candidatos a essas vagas - depararam-se com uma demanda distinta à sua formação inicial. Enquanto os alunos haviam-se preparado para exercer sua docência no ensino fundamental II e no ensino médio, as vagas ofertadas estavam destinadas ao ensino fundamental I.

Esse descompasso entre a formação inicial dos egressos e o campo de trabalho ofertado não estava previsto no curso, visto que a formação inicial da licenciatura em Letras tinha como foco de campo de prática e de trabalho o ensino fundamental II e o ensino médio. As narrativas dos docentes de Espanhol, professores recém formados, contam que, frente a essa situação, adotaram diversos procedimentos que os permitissem se aproximar ao anos iniciais e às metodologias adequadas a esse nível de ensino: parcerias com as professoras regentes formadas em Pedagogia, pesquisas e estudos desenvolvidos por iniciativa individual com o uso de recursos da *Internet*, outros ainda iniciaram o curso de Pedagogia em modalidade a distância, entre outras, atitudes emergenciais que certamente exigiram uma parcela de sacrifício dos alunos da escola e dos próprios docentes.

No âmbito do Curso de Letras, uma das providências tomadas foi incluir na matriz curricular do curso a disciplina 'Práticas de ensino de Espanhol para os anos iniciais' em 2015. Em julho do mesmo ano docentes do curso de Letras, em parceria com a *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha, organizaram o curso: *Enseñanza de Español para niños*, a cargo da técnica Pilar Luengo Mesonero. Essas iniciativas também possibilitaram que

os professores do Curso de Letras procurassem se qualificar para atuar nos anos iniciais no ensino e aprendizagem de Espanhol.

Somado ao desafio de trabalhar nessa etapa educativa – primeiros anos escolares, evidenciou-se nas falas dos professores de Espanhol nas escolas de Corumbá a existência do contexto multicultural e multilinguístico em sala de aula, decorrente da presença significativa de 'alunos de origem boliviana', especialmente em algumas escolas, como o CAIC padre Ernesto Sassida, que atualmente oferta a Língua Espanhola na sua grade curricular do Pré-primário ao quinto ano – Fundamental I – constituindo-se em uma das escolas que acolhe estagiários do curso de Letras[7]. Neste estudo apresentamos a experiência do Estágio Obrigatório Supervisionado em todas as suas etapas desenvolvidas no 5º ano do por dois discentes do curso de Letras, ora denominados Estagiário A e Estagiário B[8].

O Estágio Obrigatório Supervisionado: etapas e experiências

A área urbana dos municípios de Corumbá (Brasil) e Puerto Quijarro (Bolívia) dista aproximadamente cinco quilômetros; o CAIC está localizado na entrada do município de Corumbá, para quem chega da Bolívia; por esse motivo é uma das escolas urbanas, mas não a única, com um expressivo quantitativo de alunos matriculados na Pré-escola e no Ensino Fundamental I. O Quadro 1 expõe o quantitativo de alunos residentes na Bolívia ou no Brasil. Consideraram-se os anos em que é ofertada a Língua Espanhola como Língua Estrangeira Moderna (LEM). No que tange à formação inicial dos discentes, a importância desse detalhamento objetiva "propiciar ao aluno a aproxi-

mação com a realidade na qual irá atuar, possibilitando a reflexão sobre e a partir da realidade, preferencialmente, da escola pública." (UFMS, 2018, p. 7).

Quadro 1 – Número de alunos matriculados na Pré-escola e nos anos iniciais

Turmas	Número de alunos matriculados	Alunos residentes no Brasil	Alunos residentes na Bolívia	Percentual de alunos residentes na Bolívia
Pré-escola	137	94	43	31,38%
Ensino Fundamental I (1ª a 5ª série[9])	273	182	91	33, 33%

Adaptado do Quadro 1- Número de alunos matriculados, por séries, na Escola CAIC – Ano de 2015 (SILVA, 2016, p. 50)

Conhecer o contexto composto por alunos procedentes não apenas de Corumbá, mas por aqueles procedentes dos municípios fronteiriços bolivianos, implica entender que se trata de um contexto pluricultural e plurilíngue, aspectos que expressam a identidade de um indivíduo, conforme Rajagopalan (2006) aponta que a construção da identidade de um indivíduo é dinâmica em correspondência à atividade de evolução da sua prática linguística.

Dessa forma, sendo a Língua Estrangeira Moderna (LEM) da escola nos anos aos quais nos referimos a Língua Espanhola, língua materna de um segmento dos alunos nomeados neste trabalho como 'alunos de origem boliviana', torna-se obrigatório questionar se é possível ensinar o espanhol como LEM a esse grupo de alunos bolivianos? Que implicações deverão ser consideradas a partir desse cenário escolar?

A complexidade cultural dos alunos que compõem o CAIC é uma multiplicidade contemplada no Parágrafo único do Artigo 9 do Capítulo II da Resolução que normatiza o estágio:

> O contato com a realidade de ensino deve favorecer a ampliação da visão que os alunos estagiários têm dessa realidade, de forma crítica e responsável, permitindo aos futuros professores a identificação dos limites e possibilidades da educação no contexto social no qual se insere com vistas à sua transformação. (UFMS, 2018, p. 7).

Um olhar atento ao mosaico linguístico que compõe o repertório linguístico dos alunos expõe uma complexidade que não se restringe à dicotomia das línguas de colonização: o espanhol e o português. Para além desse par encontramos outras línguas, nativas na região. Produto da migração interna boliviana, em número se destacam os falantes de quéchua e aimará, os falantes da língua regional, o guarani e os falantes de zamuco, os ayoreos, que vivem em condições de extrema exclusão em Puerto Quijarro. Há também o bésiro chiquitano, língua que passou a ser ensinada nas escolas desse município, mas que praticamente não tem falantes, sendo considerada uma língua de cultura.

Sobre a variedade do espanhol boliviano, o linguista Coello Vila (1996) descreve que na região oriental boliviana, território em que está localizado o município de Puerto Quijarro, predomina o espanhol *Camba*, porém como resultado dos movimentos migratórios internos na Bolívia, a variedade do espanhol *Colla*, procedente da região central e dos andes bolivianos, tem uma forte presença na fronteira:

> [...] os migrantes que se estabeleceram em Puerto Quijarro são falantes do castelhano colla, designação que procede do nome dado aos habitantes da região andina e vales (zona A). Tendo em vista o substrato que conformou essa variedade, o castelhano colla caracteriza-se pelo marcado bilinguismo castelhano-quéchua, castelhano-aimará. (MANCILLA BARREDA, 2017, p. 156).

Os 'alunos bolivianos' utilizam esse repertório de comunicação, bem como mantêm hábitos culturais típicos da Bolívia.

A observação

As circunstâncias anteriormente mencionadas têm uma leitura diferenciada por parte da professora de Língua Espanhola[10] do CAIC, descendente de pais bolivianos. Ao perceber o silenciamento dos alunos de origem boliviana – como uma estratégia para passar inadvertidos – desenvolve atividades que permitem um comparativo entre o português e o espanhol, vista a dificuldade que muitos deles apresentam na aprendizagem do Português. A aula de Espanhol constitui-se em um ambiente de interação prazeroso, conforme narra o Estagiário A.

> [...] no 5° ano B, foi trabalhado o gênero textual Receita. [A professora] iniciou a aula com uma leitura compartilhada de uma receita boliviana, El Mocochinche, que estava exposta em um cartaz. Foi uma aula bastante interessante, pois os alunos participaram e, como alguns são bolivianos, compartilharam com os colegas a respeito do que sabiam sobre a receita.

Destacamos a estratégia da professora que utilizou um refresco muito conhecido na região, inclusive do lado brasileiro, para desenvolver um conteúdo da disciplina, abrangendo um aspecto cultural boliviano. A reação dos alunos foi positiva, um valioso indicativo do caminho a ser seguido nas aulas de Espanhol; entretanto, consideramos que não se trata de fechar o ciclo da aprendizagem apenas nas expressões culturais (gastronômicas) bolivianas ou brasileiras, mas de utilizar esses elementos como pontos de partida/pontos de chegada/pontos de referên-

cia de aspectos que despertem uma identificação entre os alunos. Na regência dos Estagiários A e B foi aplicada essa premissa.

A coparticipação

Na sua prática docente, a professora de Espanhol por vezes utiliza intuitivamente noções da *traducción translenguada*, postulada por García (2013, p. 366) como processo de tradução que faz parte da pedagogia comunicativa. Conforme assevera a autora,

> *El translenguar pedagógico no llevaría a exigir traducciones fieles, como se hizo en el siglo XIX y XX, pero sí insistiría en que los estudiantes parafrasearan el texto de acuerdo a sus propias prácticas lingüísticas, incluyendo las prácticas del hogar, como también las académicas.*

Em sala de aula a docente "[...] no 5° ano B, corrigiu e traduziu a receita boliviana oralmente juntamente com os alunos. Após, solicitou aos alunos que escrevessem suas traduções no quadro e auxiliou nessa escrita."

Os Estagiários A e B colaboraram com o desenvolvimento dessa atividade em que partiram da tradução livre da receita anteriormente trabalhada. Na fala da professora, ela sente-se insegura em realizar essas atividades porque não acessa uma base teórica que fundamente seu fazer docente, recorrendo à experiência pessoal e profissional ao trabalhar com as duas línguas que circulam entre os alunos. Observamos que a busca por uma metodologia aplicada a contextos pluriculturais complexos é uma demanda urgente e necessária. Considerando "[...] o conceito de metodologia enquanto uma caminhada que se faz para se ir além do conhecimento que se tem aqui e

agora." (MARQUES *et al*., 2014, p. 9), tem-se em vista que se trata de um processo provisório e dinâmico que pode ser modificado e superado por novas pesquisas.

A regência

Esta etapa ocorreu próxima a uma data que é feriado no calendário internacional: o Dia de Finados. Assim, os Estagiários A e B organizaram uma aula, cuja temática era a festividade do *Día de los Muertos* celebrada no México e em diversos países da América Latina, incluindo singularidades locais; entretanto não foi essa festa a atividade central, mas a organização de um museu. "[...] a sala foi organizada para que parecesse um museu. Para isso, chegamos com antecedência na sala de aula para arrumar e pregar os materiais utilizados: cartazes, *notebook* com vídeos, varal escrito 'Viva México' e também o recipiente contendo um prato típico mexicano."

Os alunos do 5º ficaram admirados com a organização da sala. Os Estagiários A e B iniciaram a aula conversando sobre o que seria um museu, compartilharam experiências e apresentaram *El museo mexicano* divido em cinco sessões.

Na primeira sessão, foram apresentadas imagens com pontos turísticos e representações da bandeira mexicana, a moeda, a língua oficial: "[...] fizemos uma ponte entre os países Brasil, Bolívia e México." Na segunda sessão apresentaram um cartaz sobre *El día de los muertos.* Os alunos participaram contribuindo com seus conhecimentos a respeito dessa data comemorativa.

Somado a isso, citamos o filme *Viva: a vida é uma festa*, que havia sido apresentado em aulas passadas. Os alunos ficaram entusiasmados e participaram contando partes do filme.

Posteriormente, na terceira sessão, os alunos receberam una *calaca*, caveiras mexicanas para colorir como lembrança do museu e desenvolveram uma leitura compartilhada do poema *La muerte despechada* (VÁZQUEZ, 2020). Por último, foram apresentados vídeos com danças tradicionais do México, como o *Danzón*. Finalizando essa sessão, os Estagiários apresentaram os seus trajes típicos: "Como estávamos a caráter, apresentamos os nomes das vestimentas."

A quarta sessão é descrita pelo Estagiário B da seguinte forma:

> Na quarta sessão ressaltamos a importância da culinária para o aprendizado de uma cultura; por isso, levamos para os alunos "Nachos" com uma pasta feita de feijão como acompanhamento, apresentamos a receita da mesma em um cartaz e, com isso, estimulamos a oralidade dos alunos.

Todos os alunos tiveram a oportunidade de experimentar os *nachos* com pasta de feijão. Foi um momento de falar sobre a culinária do Brasil, da Bolívia e do México, em que os alunos participaram contribuindo com suas percepções e gostos.

Nesse momento de interação promovida pelas impressões culinárias, a professora perguntou de qual comiga eles gostavam; as respostas foram variadas, dentre as quais um aluno disse "*el mocochinchi*", ao que um 'aluno boliviano' tentou explicar o que seria *mocochinchi* e formulou a frase que deu origem ao título deste estudo: "El mocochinchi é um pêssego velho igual que el chuño."

A rigor o *mocochinchi* é um refresco típico da gastronomia boliviana, cujo preparo consiste na hidratação e na fervura de pêssegos previamente desidratados. O processo de desidratação permite o uso da fruta a qualquer tempo. Seu nome provém do quéchua *Muquchichi*,

que significa passa de pêssego. Por esse motivo o aluno associou o estado desidratado da fruta a um pêssego velho, comparando-o ao *chuño*, como é chamada a batata desidratada – estado que permite seu armazenamento por um longo período de tempo – e cujo nome provém do quéchua/aimará *ch'uñu*, um dos principais produtos da alimentação dos indígenas e de amplo uso na gastronomia boliviana.

A frase explicativa do aluno é uma amostra palpável da translinguagem praticada nesse contexto fronteiriço, conceituada pela pesquisadora Ofelia García (2009)

> *[…] como el conjunto de prácticas discursivas complejas de todos los bilingües y las estrategias pedagógicas que utilizan esas prácticas discursivas para liberar las maneras de hablar, ser y conocer las comunidades bilingües subalternas.*

Embora a autora se refira aos falantes 'bilíngues', na fronteira em estudo circulam línguas originárias que se entremeiam ao português e ao espanhol.

Observa-se que os 'alunos de origem boliviana' fazem uso de estratégias diversas para serem entendidos quando se comunicam com seus colegas falantes de português. Muitas vezes a timidez, ou outros fatores ainda não identificados, não lhes permite atuar expansivamente e são considerados pelos professores como 'tímidos', 'bonzinhos', 'estudiosos' na tentativa de explicar a escassa comunicação por parte desses alunos. Situação diferente ocorre quando esses alunos estão entre seus pares, momento em que dialogam, brincam, riem e interagem com mais liberdade.

A quinta e última sessão consistiu na apresentação de duas curiosidades sobre o México e sua cultura: o programa de televisão *El Chavo*[11] e a contação oral de uma lenda popular, *La Pascualita* (ZARZUELA, 2019). Após a

visita, os alunos receberam uma ficha de avaliação, em que puderam expressar suas impressões utilizando os adjetivos que haviam estudado em aulas passadas.

Sensíveis ao contexto pluricultural e plurilíngue que se evidencia no CAIC, os Estagiários objetivaram trabalhar a Língua Espanhola mediada pelos aspectos culturais apresentados na Regência. Nas considerações do Estagiário A, encontramos o processo de reflexão e as decisões tomadas para essa etapa.

> Percebemos, durante as observações, que era necessário fazer essa ponte entre os países Brasil, Bolívia e México pelo simples fato de a sala apresentar uma diversidade cultural muito presente. Evidenciamos que a língua é o principal elemento para construção de uma cultura e, durante a aula, os alunos bolivianos se sentiram mais incluídos, com participações, comentários e compartilhando seus conhecimentos. Foi uma aula interessante, divertida e rica em história e cultura.

No que tange à prática da língua espanhola, os alunos preocuparam-se em alcançar as destrezas que compõem as etapas de ensino e aprendizagem de uma língua; "[...] é importante ressaltar que os alunos desenvolveram as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever."

Pode-se acrescentar que essa série de experiências vivenciadas pelos alunos permitiram o desenvolvimento da aprendizagem cultural na sua perspectiva plural e pragmática.

As atividades foram favoravelmente avaliadas pelos alunos do 5º ano, pelos docentes que presenciaram essa prática na formação inicial e, em um momento de autoavaliação, os Estagiários A e B responderam ter vivenciado satisfatoriamente sua regência. A autoavaliação possui um caráter formativo, conforme Villas Boas (2009, p. 51):

> A autoavaliação é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem.

É importante encorajar a autoavaliação dos discentes em formação inicial fomentando sua aprendizagem e prática críticas tão necessárias na educação.

Discussão

O estágio constitui-se em uma experiência que não só aproxima o discente do campo de trabalho para o qual está se formando na licenciatura, mas também é um rico momento em que a prática reflexiva propicia a formação de constructos mentais que, associados à prática, permitirão ao discente

> [...] refletir sobre a prática docente à luz das teorias estudadas, visando à construção do referencial teórico-prático necessário para que o futuro professor desenvolva uma postura crítica sobre a educação (UFMS, 2018, p. 7),

um dos objetivos que compõem o Regulamento de Estágio do curso de Letras do CPAN.

Devido a sua localização e ao significativo número de 'alunos bolivianos' que a frequentam, o CAIC é reconhecido como uma 'escola de fronteira'; entretanto, algumas falas e práticas observadas nesse espaço escolar ainda refletem ideias e mentalidades conservadoras bem como depoimentos registrados espontaneamente nas visitas a essa unidade educativa. Tais concepções não consideram a diversidade pluricultural e plurilíngue como elementos enriquecedores que poderiam ampliar

o repertório cultural e linguístico dos alunos e de todos os demais componentes que constituem a cultura escolar (VINHÃO FRAGO, 2000) nesse local. A esse respeito, Silva (2016, p. 76) considera que:

> Percorrer o caminho em direção a alteridade, ao diferente, à superação de preconceitos, ao aperfeiçoamento da prática cotidiana de construção coletiva e reflexão do valor do indivíduo que convive o dia a dia na coletividade de uma escola é tarefa desafiadora.

Diante disso, entende-se a distância entre ser uma escola 'na' fronteira e ser uma escola "de" fronteira.

Por outro lado, observamos que as práticas linguajeiras que povoam o cotidiano fronteiriço podem passar a fazer parte do ambiente escolar, propondo um novo olhar ao ensino das línguas do outro. García (2013 p. 355) aponta para essa possibilidade quando afirma que

> *El translenguar no es por ende simplemente la adaptación pasiva a una o dos lenguas autónomas o estándares, sino el surgir de prácticas lingüísticas nuevas y complejas, producto de la mayor representación de los hablantes en un mundo globalizado, post-colonial y muy diverso.*

O Estágio Obrigatório Supervisionado de Língua Espanhola, como uma prática inicial dos docentes em formação em uma licenciatura em contexto de fronteira desenvolvido em uma escola com as peculiaridades do CAIC, faz-nos refletir sobre as necessárias mudanças nos paradigmas já estabelecidos. Essas realidades plurais convidam-nos à construção coletiva de metodologias de ensino de línguas que sejam significativas e respondam a esse contexto dinâmico e desafiador em escolas que acolham o 'outro', representado neste estudo pelos 'alunos bolivianos'.

Os docentes da área de Espanhol da licenciatura em Letras do *Campus* do Pantanal sensíveis a essa demanda local têm desenvolvido projetos e incluído nas suas aulas os estudos e as discussões sobre a competência intercultural, bem como um repensar nas metodologias aplicadas ao ensino de línguas. Há um longo caminho a ser percorrido.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acesso: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017(c). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso: 20 fev. 2019.

COELLO VILA, C. Bolivia. In: ALVAR, M. (Org.). **Manual de dialectología hispánica:** el español de América. Barcelona: Ariel, p. 169-183, 1996.

CONCEIÇÃO, O. S. F.; BARROS, N. Estudantes bolivianos em Corumbá-MS e a emergência das escolas de fronteira. **Revista GeoPantanal**, 2013.

FERRARI, L. F. D. N. **En Español! Qué lindo! Sabe dos idomas! Em português e Espanhol. Que rico, tá?**: um olhar situado sobre aspetos de translinguagem na interação professora/alunos em uma escola de fronteira de Brasil-Bolívia (Dissertação de Mestrado em Letras), Campo Grande-MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.

FERRARI, M. Zonas de fronteira, cidades gêmeas e interações transfronteiriças no contexto do Mercosul. In: CONGRESSO EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA, 3., 2012, Curitiba, Paraná. **Anais**... Curitiba: UFPR, 2012.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century:** a Global Perspective. Malden, Ma.: Wiley/Blackwell. Impreso, 2009.

GARCÍA. **El papel del translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos**. Tumitrescu y Piña Rosales. 353-73. Impreso, 2013.

GOMES, A. J. S.; MIRANDA, A. K. P.; KANASHIRO, D. S. K. Formación inicial de profesores de español en universidades públicas de Mato Grosso do Sul. In: XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes, 2017, São Paulo. **Actas del XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes**. São Paulo: Consejería de Educación en Brasil/Embajada de España, 2017, p. 173-186.

MANCILLA BARREDA, S. V. Um olhar às línguas em circulação em Puerto Quijarro (BO) fronteira com Corumbá (BR). **Revista GeoPantanal** (UFMS), v. 12, p. 145-162, 2018.

MANCILLA BARREDA, S.; ZWARG, J. D.; ARF, L. M. G. Formación de profesores de español en Corumbá (MS): perspectivas fronterizas y desafíos. In: MIRANDA, C. (Org.). **La Lengua Española en Brasil:** enseñanza, formación de profesores y resistencia. Brasília: Consejería de Educación da Embaixada da Espanha, 2018, v. 1, p. 85-97.

MARQUES, H. R. *et al*. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Campo Grande: UCDB, 2014.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I (Org.). **Lingua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, p. 21-45, 2006.

SILVA, N. B. P. R. **Escola de fronteira:** proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC, em Corumbá/MS. Dissertação (Dissertação em Estudos Fronteiriços) – UFMS. Corumbá, 2016.

SOUZA, J. C.; CORREA, J. M.; OLIVEIRA, M. A. M. Imigrantes pendulares em região de fronteira: semelhanças conceituais e desafios metodológicos. **Direitos culturais** (*online*), v. 12, 2017, p. 91-108.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Colegiado do curso de Letras Licenciatura habilitação em português e espanhol. **Resolução nº 30,** de 22 de outubro de 2018. Dispõe sobre o Regulamento do Estágio Obrigatório do curso de Letras Licenciatura: habilitação em português e espanhol.

VAZQUEZ, I. **Calaveras del día de muertos**: la muerte despechada. Disponível em: <https://www.calaveras-literarias.com/calaveras-dia-de-muertos/la-muerte-despechada/>. Acesso em: 06 maio. 2020.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 1-21, jan./jun. 2001.

VINHÃO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

ZARZUELA, A. L**a verdadera historia del maniquí de la Pascualita**: leyenda mexicana corta. 2019. Disponível em: <https://www.diariofemenino.com/actualidad/cultura/verdadera-historia-del-maniqui-de-la-pascualita-leyenda-mexicana-corta/>. Acesso em: 06 maio 2020.

PRÁCTICA DOCENTE EN EL PROYECTO MEC/ SESU 'ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS A COMUNIDADES INDÍGENAS: VALORIZANDO AS EXPERIÊNCIAS E AS TROCAS CULTURAIS' – UNA EXPERIENCIA DEL PRE-GRADO PARA LA VIDA ENTERA

Ingrid Karina Morales Pinilla
UFAM/INC

Mi nombre es Ingrid Karina Morales. Nací en Bogotá, Colombia. Actualmente, soy profesora de la licenciatura en Letras, Lengua y Literatura Portuguesa y Lengua y Literatura Española de la Universidad Federal del Amazonas, Instituto Natureza e Cultura – INC, Benjamin Constant, Amazonas.

A continuación, presentaré un breve relato de mi experiencia de enseñanza/aprendizaje, en el municipio de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, vinculada al proyecto de extensión en el MEC/Sesu '*Ensino de línguas estrangeiras a comunidades indígenas: valorizando as experiências e as trocas culturais*'.

En el segundo semestre del 2012, del 13 de noviembre al 6 de diciembre, participé del proyecto mencionado, dictando un curso básico de Español, en la Escuela Estadual *Irmã Inês Penha* del municipio São Gabriel da Cachoeira. En ese entonces, cursaba el sexto semestre de la licenciatura en Letras, Lengua y Literatura Española en la Universidad Federal del Amazonas, sede de Manaos.

Es importante resaltar que São Gabriel da Cachoeira, localizado en el alto rio Negro, es una región de triple frontera: Brasil, Colombia y Venezuela. Tiene cinco lenguas oficiales: portugués, baniwa, nheengatú, tukano y yanomami. Y pensando en esa diversidad pluriétnica y

plurilingüística, el prof. Dr. Wagner Barros Teixeira idealizó ese proyecto y nos capacitó, a los practicantes, para darles clase de Español básico a los alumnos de la primaria, de esa región.

Nuestros alumnos eran jóvenes de doce a dieciséis años, alumnos de la escuela *Irmã Inês Penha* y miembros de las comunidades indígenas de la región. Las clases sucedieron en las instalaciones de la escuela, de lunes a sábado, con duración de cuatro horas cada día, completando 60 horas.

Usamos como guía una cartilla, creada por los practicantes junto con el prof. Wagner Barros Teixeira, configurada en 16 unidades que abordaban diversos temas, adaptados a la vida cotidiana de las comunidades indígenas. Trabajamos en todas las clases las cuatro destrezas del lenguaje. Incentivamos a nuestros alumnos a que hablaran en español sobre situaciones cotidianas, a través de clases expositivas, trabajos en grupo e individuales, ejercicios, presentaciones y uso de canciones y videos.

También trabajamos con textos literarios originarios de la tradición oral indígena. El libro usado fue *Leyendas de la Amazonia* (2011), edición bilingüe portugués-español. Escogimos las leyendas del libro citado, que forman parte del imaginario de la comunidad.

Lo que más me entusiasmó, al ser escogida para participar en el proyecto, fue el intercambio cultural con los chicos de São Gabriel da Cachoeira, además de tener la oportunidad de socializar y aplicar la teoría que estudiábamos en las clases de la licenciatura.

Participar de esa acción fue de gran impacto para mi formación docente, personal y social. Uno de los frutos de esa práctica es el capítulo "*Relato de uma experiência no ensino-aprendizagem de Espanhol através de lendas amazônicas em São Gabriel da Cachoeira-AM*" publicado en el libro *Ensinando Espanhol no Amazonas*: *experiências, conquistas e perspectivas* (2017).

También vale la pena resaltar que esa experiencia de interacción con las comunidades indígenas fue fundamental para mi actual trabajo, ya que les doy clase de lengua y literatura hispánica a alumnos de las comunidades indígenas Tikuna e Kokama, en el INC. Esta sede de la universidad está localizada en la triple frontera Brasil, Colombia y Perú. La interacción con mis estudiantes en São Gabriel da Cachoeira me permitió observar y entender mejor que la educación debe ser contextualizada. No podemos tener el mismo abordaje con nuestros alumnos indígenas, que el que tenemos con los estudiantes de las grandes ciudades. De la misma forma, tengo eso muy presente en las clases con mis alumnos de la licenciatura.

Para finalizar, reconozco con mucha gratitud que haber participado en ese proyecto me permitió relacionar la teoría y la práctica, en un contexto amazónico que incluye al nativo indígena, expandiendo mi visión pedagógica. Además, me permitió viajar a una ciudad hermosa, de mucha riqueza cultural y lingüística. Y me llenó de satisfacción personal, siendo una alumna colombiana que estudiaba Letras en Brasil. El proyecto me proporcionó la experiencia de estar en la triple frontera, en un lugar tan alejado de la capital, interactuando con la cultura híbrida del lugar, que tiene mucho de la tradición colombiana. Así, yo me sentí más cerca de mis raíces.

Referencias

GÓMEZ, A. M.; PALMA, V. **Leyendas de la Amazonia**. Brasilia: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2011.

TEIXEIRA, W. B.; FERREIRA, C. J.; SILVA, J. F. da. **Ensinando Espanhol no Amazonas**: experiências, conquistas e perspectivas. Manaus: Edua, 2017.

DE UM LADO DA FRONTEIRA

Thalyta Sousa Costa
UNILA

A fronteira trinacional entre Brasil, Paraguai e Argentina é marcada por um rio e demarcada pela existência de diferentes culturas e etnias. Um rio não é necessariamente uma fronteira. Um rio é uma linha natural de água, um percurso que a água faz, cria, e segue para o mar. Dentro e ao redor do rio existe a vida em suas diferentes formas e dimensões. Em se tratando especificamente dos rios Paraná e Iguazú, é importante pontuar que a vida humana ao redor desses rios os significou e ressignificou de distintas maneiras. Um rio pode ser objeto de turismo, de fonte de renda para pescadores, de fonte de alimento para as famílias que moram perto. Pode oferecer diversos tipos de diversão e usos que são feitos com menos ou mais cuidado.

Acredito que a relação que foi estabelecida com o rio que 'corta' Brasil, Paraguai e Argentina diz muito sobre como funciona a dinâmica entre esses três países, sobre como são tratados os diferentes povos que habitam e entrehabitam a fronteira. Um tecer de relações, no fundo, que estão em constante mudança, não sempre intensa e nítida, mas constante. Vivo aqui há quatro anos. Minha relação com a fronteira e com o rio já havia se dado em outros lugares. A cidade (Imperatriz-MA) onde nasci e morei toda a infância tem um rio chamado Tocantins. Esse rio está localizado entre os estados brasileiros do Maranhão e de Tocantins. Vivi também na cidade de Rondon do Pará durante quase dez anos. Parece exagero, mas as diferenças culturais, culinárias e linguísticas entre o

Maranhão e o Pará são bastante acentuadas, apesar de serem vizinhos. Logo que cheguei na pequena cidade do estado do Pará com a minha família, notei a carga de preconceitos e estereótipos acerca do maranhense, ou maraense, como os paraenses insistem em chamar. Na escola, escutava bastante as pessoas me chamarem de 'maraense do pé rachado' ou dizerem que no Maranhão todo mundo nasce sem pescoço e fala cantando, lento, arrastado. A vivência na cidade de Rondon do Pará é bastante marcada pelo rio. As pessoas se encontram no rio, passam os fins de semana no rio, constroem estruturas de madeira no rio, conformam uma vida significativa em torno do rio.

Em Foz do Iguaçu, a realidade relacional com o rio é bastante diferente da realidade que eu conhecia, e é partindo dessa relação com o rio que interpreto e analiso as relações fronteiriças entre os três países e as muitas culturas e etnias que convivem nesse espaço de fronteira. Moro muito perto do rio, mas suas águas são de difícil acesso, seja pelos caminhos físicos, seja pelos perigos atribuídos às regiões de acesso ao rio. Existem muitos projetos de obras a serem feitas à beira do rio que contemplam grandes *resorts* de luxo e uma beira rio que, claro, são voltados para determinados públicos e grupos de turistas e moradores de Foz. Existem poucos espaços públicos de convivência social na cidade de Foz. Os bairros estão divididos e muitos deles de acordo com uma clara divisão de classes. Conheço jovens de Foz que nunca atravessaram a fronteira para a Argentina ou o Paraguai. Vivem numa região fronteiriça, mas não sabem o que existe do outro lado, o que significa existir lados, existir outros. Em geral, a cidade de Foz está com os braços e os bolsos abertos para alguns grupos e turistas. Por outro lado, marginaliza a classe pobre e trabalhadora, tem projetos e histórico de remoção de famílias que vivem

perto do rio, sem considerar a relação que foi estabelecida entre essas famílias e o rio. Muitas pessoas vivem do que o rio oferece.

Cruzar a Fronteira

Começarei esta parte pela fronteira Brasil-Paraguai, porque me encanta a liberdade proporcionada por uma passagem direta, sem a necessidade de revisão de documentos ou de filas intermináveis. É certo que existe um interesse econômico e comercial nesse trânsito aparentemente livre e tranquilo. Mas é interessante pensar na ideia de estar a alguns minutos de outro país. Andar, cruzar a ponte caminhando, sentir os cheiros mudando, a paleta de cores se mesclando entre a tranquilidade do rio e a poluição visual da cidade, muito marcada pelos prédios altos, pelas luzes de *led* que traspassam a alma, e os *outdoors* gigantescos que consigo ver até de minha varanda. Nos ouvidos, a fala rápida e a característica marcação do 'r' paraguaio. A insistência em vender um produto. Corpos de pessoas usados o tempo inteiro para te convencer a comprar algo. A insistência e a perseguição comercial é algo muito nítido e marcante em uma ida a Ciudad del Este. Entre eles, o guarani, tão vivo quanto o espanhol, tão autêntico e expressivo de uma cultura quanto a língua espanhola do colonizador. Para mim, brasileira, é algo muito forte um país cuja língua indígena, além da língua do colonizador, é legítima, é oficial e reconhecida pelo Estado. Esse dado, que não é apenas um dado, mas uma forma de comunicação importante e real do contexto paraguaio, nos ajuda a pensar a relação língua-cultura. Não é à toa que, ao chegar a Ciudad del Este, é possível notar imediatamente o fenótipo indígena das pessoas. Muitas em situação de rua, ou vendendo artesanatos, ou cozinhando, ou trabalhando de alguma outra maneira. É uma questão

a se pensar o espaço majoritariamente marginalizado em que se encontram essas pessoas. Mas o que queria fazer constar é que é possível vê-las. Ainda que nas ruas e que seja um triste sintoma de hierarquia social e cultural, as pessoas conversam numa língua indígena e se relacionam com essa cultura.

Em Foz, esse aspecto é completamente diferente, mas também tem suas peculiaridades. Os árabes, por exemplo, falam sua língua e é uma cultura, principalmente culinária, muito presente. Algumas mulheres árabes e muçulmanas usam véus e se cobrem dos pés à cabeça. Na minha experiência de chegada a Foz, as roupas das mulheres árabes foi um grande choque, pois nunca na vida havia visto uma mulher árabe com suas vestimentas tradicionais. Aliás, nunca na vida havia visto uma mulher árabe ou ouvido alguém falar árabe.

É, sem dúvidas, uma experiência de estar 'entre culturas'. Me sinto em outro país e muitas vezes como espectadora ou observadora da cultura alheia. Ouvir o sotaque paranaense, ouvir línguas que antes não conhecia como russo, alemão, árabe, coreano, chinês, e japonês, ouvir piadas xenófobas e expressões claramente intencionais contra os paraguaios, os pretos, os indígenas, os nordestinos. Há uma diversidade bonita e a ser explorada aqui. Mas há, também, principalmente por parte de brasileiros e argentinos, um discurso racista e xenófobo, que tem suas explicações nas formas de construção e conformação dos espaços, porém não justificadas e nem justificáveis. Um espaço é sempre destinado a alguém, por alguém, na mesma medida que é tirado ou limitado para outro.

A fronteira entre Argentina e Brasil é um ótimo exemplo de conformação de espaços. Primeiramente, é mais difícil chegar até essa fronteira. Existem poucas pes-

soas morando perto e é sempre algo que me vem à cabeça como mais distante, como um ônibus mais caro e nenhuma possibilidade de ir andando. Ninguém passa sem mostrar um documento válido. Nenhuma mochila passa se não for por um detector de metais. O fluxo turístico é intenso, principalmente pelas cataratas que estão também do lado argentino. Os funcionários e policiais são mais hostis e adotam posturas de ordem. O 'outro' é sempre um possível inimigo. É como se, ao invés de estar escrito numa placa grande '*bienvenidos a Argentina*', estivesse escrito 'quem é você e o que veio fazer no meu país?'. É uma questão de abordagem que também diz muito sobre os interesses e os receios da Argentina, pois também é um trânsito feito pelos paraguaios, já que não há uma ponte entre Ciudad del Este e Puerto Iguazú, ou seja, os paraguaios precisam passar pelo Brasil para chegar até a Argentina. É um cruzamento duplo, um obstáculo fronteiriço a mais, uma relação com ainda mais arrogância, e menos interações igualitárias entre as diferenças, entre o outro.

CAPÍTULO 3

SOBRE (R)EXISTÊNCIAS NA/DA UNILA: (TRANS)FORMAÇÕES TRANSLÍNGUES, TRANSCULTURAIS E DECOLONIAIS EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO

Henrique Rodrigues Leroy
UFMG

> "...*dizem* que sou brasileira, paraguaia, taiwanesa, mestiça, multicultural. Nasci em Foz do Iguaçu, PR, porém fui criada em Presidente Franco, Paraguai. A minha língua materna é o espanhol, porém, fui alfabetizada em português, isto é, sou autodidata na minha língua materna, não sei de gramática, mas me comunico perfeitamente, inclusive, me sinto muito mais à vontade com o espanhol do que com o português. E o meu nome é em mandarim. Diria que sou um mosaico da fronteira, ou um lindo "yopará"[12]. (graduanda transfronteiriça)[13]

Considerações Iniciais

O mundo está cada vez mais superdiverso (VERTOVEC, 2007), caracterizado pela profusão de fluxos (i) migratórios e por suas diversas práticas locais de linguagem (PENNYCOOK, 2010), bem como por culturalidades (ABDALA JUNIOR, 2012) abertas e em trânsito que esses fluxos trazem consigo, o que o caracteriza como um mundo complexo e desterritorializado (HAESBART, 2003). O depoimento acima é um real exemplo do rico mosaico que caracteriza as personagens que habitam e vivem (n)a tríplice fronteira mais movimentada do país entre Paraguai, Argentina e Brasil, onde está localizada, na cidade de Foz do Iguaçu-PR, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Essa Instituição de Ensino Superior (IES) oferece, dentre os seus 29 cursos de graduação, o curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras[14] (LEPLE), que

completou 5 anos de (r)existência e foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), recebendo nota 4 em sua avaliação.

Ao mesmo tempo, esse mesmo mundo também se apresenta opressor, violento, territorializado, hierárquico, segregador, homogeneizador e doente[15], o que faz com que suas heterogeneidades e suas diferentes diferenças (CAVALCANTI & MAHER, 2009) sejam silenciadas e apagadas por ideologias que homogeinizam e que visam à dominação política, econômica, cultural, epistemológica e linguística de um povo sobre o outro, de uma cultura sobre a outra, de uma língua sobre a outra.

O rico depoimento que abre este capítulo advém de uma educanda transfronteiriça matriculada em uma disciplina do curso de LEPLE da UNILA, que é tema deste capítulo. Esse primeiro excerto nos mostra o quão inconstantes e aporéticas são as rotulações e definições para quem vive, habita, ama, trabalha e sente a fronteira. De acordo com o texto, é impossível enquadrarmos os conceitos o que faz com que pensemos para além das caixinhas do mundo moderno/colonial[16]. A educanda nasceu no Brasil, mas sua língua materna é o espanhol. Foi alfabetizada em português, mas se sente mais confortável e à vontade com o espanhol. Um verdadeiro mosaico intercultural que só as fronteiras podem nos oferecer, como, segundo ela afirma, "um lindo *yopará*".

Assim, surge a pergunta: como visibilizar, a partir da criação de espaços de escuta, as identidades e vozes desses sujeitos oprimidos e subalternizados nesse mundo que, a todo momento, abre e fecha suas fronteiras? Esse questionamento tentará ser respondido por meio de três exemplos de resistência manifestada por uma graduanda transfronteiriça que cursou a disciplina *Ensino-aprendizagem de Português Língua Adicional (PLA) em contexto transfronteiriço: decolonialidades, identidades performativas, práti-*

cas translíngues e transculturais, do curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Formulada essa problemática, faz-se cada vez mais urgente a necessidade de ouvirmos as vozes do Sul[17] (SANTOS, 2009), das terceiras margens, dos subalternizados, dos marginalizados, dos silenciados por epistemologias e ideologias homogeneizadoras, com o objetivo de criar espaços de escuta dessas vozes, estimulando-os a se conscientizarem do mundo opressor onde vivem para se transformarem em seres em constante estado de libertação, podendo, assim, visibilizar tanto suas identidades como as epistemes das margens (MIGNOLO *apud* MOITA LOPES, 2008). Foi a partir desse pensamento, dessa atitude e dessa postura decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2019) que o tema deste resistente capítulo se desenvolveu, buscando análises e reflexões sobre como estimular o empoderamento dos sujeitos educandos dessa disciplina do curso de LEPLE por meio da leitura e da discussão de textos que fazem com que eles valorizem suas práticas locais de linguagem consideradas marginalizadas.

Contexto transfronteiriço[18] e aspectos metodológicos

> Quando escolhi estudar na Unila, no fundo eu estava buscando meu lugar no mundo, como pessoa *pluricultural*, como trans-sujeito, de todos os lugares e de lugar nenhum. Penso que uma boa aula não se faz somente com um conteúdo, mas, também, com o exemplarismo e o carinho do docente, que tem essa capacidade de sensibilizar-se e colocar-se na outra margem, e, por quê não, discentes e docentes juntos numa terceira margem. (graduanda transfronteiriça)

Localizada na cidade de Foz do Iguaçu-PR, na tríplice fronteira entre Paraguai, Argentina e Brasil, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) foi criada por meio da *Lei nº 12.189/2010*[19] e sua

vocação contempla a pluralidade linguística e cultural da região, ou seja, sua vocação é o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da Abya Yala e do Caribe, em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regionais.

O cenário escolhido para analisar e visibilizar essas práxis transformadoras foi a sala de aula da disciplina optativa *Ensino-aprendizagem de PLA em contexto transfronteiriço: decolonialidades, identidades performativas, práticas translíngues e transculturais*, pertencente ao curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE) da UNILA, localizada na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná.

Criado em 2015, o curso de LEPLE da UNILA apresenta modalidade única de Licenciatura, cujo objetivo é formar professores de Língua Portuguesa adicional e de Língua Espanhola, enfatizando as diversas línguas-culturas (AGAR, 1994) e literaturas presentes na América Latina. O educando egresso desse curso pode atuar no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa adicional e de Língua Espanhola em diversas instituições de ensino como universidades, escolas da rede pública e cursos livres de línguas adicionais, tanto na Abya Yala[20] como em outras partes do mundo. Três eixos fundamentam o curso: linguagens, práticas pedagógicas e práticas interdisciplinares.

A disciplina optativa *Ensino-aprendizagem de PLA - PLE em contexto transfronteiriço: decolonialidades, identidades performativas, práticas translíngues e transculturais* foi lecionada por mim no segundo semestre de 2018 e tinha o objetivo de refletir sobre como as práticas translíngues, transculturais e decoloniais poderiam estar manifestadas na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional (PLA) em contexto transfronteiriço e como tais manifestações

poderiam (in)visibilizar as identidades performativas dos educandos, abrindo possibilidades para que transitassem por uma multiplicidade de terceiros lugares e terceiras margens e colaborando ativamente nas diversas redes configuradas pelos territórios transnacionais. Como avaliação e pré-requisito para aprovação dos educandos, essa disciplina fez uso de portfólios reflexivos como trabalhos finais (LEROY, 2018), cujos objetivos eram o de registrar as reflexões e impressões dos educandos sobre suas aprendizagens durante o transcurso do semestre, bem como o de avaliar os materiais didáticos utilizados e o educador que ministrou a disciplina[21].

O gênero acadêmico portfólio foi dividido em três seções: na primeira seção, os educandos se apresentavam e refletiam sobre o porquê de estarem na UNILA e na Fronteira; na segunda seção, eles analisavam algum texto trabalhado durante o semestre e, por fim, na terceira seção, eles avaliavam os materiais e a didática do educador. Esses textos escritos que caracterizaram o gênero acadêmico portfólio (GENESEE & UPSHUR, 1996) podem ser considerados instrumentos avaliativos, reflexivos e de resistência que podem empoderar e visibilizar as vozes do Sul. Neste capítulo, serão utilizados, ao longo de toda sua extensão, excertos do portfólio de uma educanda que cursou a disciplina no segundo semestre de 2018. A seguir, os saberes transfronteiriços translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014), transculturais (GUILHERME & DIETZ, 2014; SOUZA, 2017) e decoloniais (MIGNOLO, 2013) que visibilizaram e performaram sua identidade (PINTO, 2013) serão apresentados por meio de seus excertos. Esses excertos, retirados do portfólio reflexivo da educanda transfronteiriça, estarão divididos em três formas de (r)existir e ilustrarão os saberes que fundamentaram a visbilidade e a performatividade de sua plural e diversa identidade.

Saberes transfronteiriços transculturais, translíngues e decoloniais: três maneiras de (r)existir às colonialidades e performar/visibilizar as identidades

> E o que acontece quando você tem uma colega tão diferente, *mezclada*? O diferente 'atrapalha' a harmonia da sala homogênea, brasileira, branca, de classe média alta (era bolsista de colégio particular). Sim, fui discriminada, por ser 'xirua', 'mandioqueira', *paraguaya* (ser paraguaia era ser inferior!), 'cara de índia'. Porém, qual foi a minha primeira maneira de resistir? Ser a melhor ou estar entre os melhores estudantes, me sobressair, estudando muito. (graduanda transfronteiriça)

Esta seção trabalhará, por meio dos depoimentos da graduanda transfronteiriça, as (r)existências frente à colonialidade do poder e suas dimensões, sejam elas linguísticas, epistemológicas, ontológicas, de gênero etc.[22]

Este excerto relata o preconceito vivido pela educanda quando frequentava as salas de aula, como bolsista, em uma instituição particular brasileira. Ela se descreve como uma colega *mezclada*. Sabemos que, no excerto das considerações iniciais deste capítulo, ela se descreveu como mestiça, brasileira, paraguaia e taiwanesa. Ao utilizar o vocábulo *mezclada*, a graduanda manifestou linguisticamente e propositalmente sua identidade translíngue. As práticas translíngues[23] (CANAGARAJAH, 2013) enxergam as línguas muito além de meros sistemas autônomos, fechados, estanques, não-vivos, mas dinâmicos. Quando um sujeito faz uso da translinguagem (GARCÍA & WEI, 2014), ele está fazendo uso de todo seu repertório linguístico, semiótico, político, ideológico e cultural, não se importando com o que convencionalmente, historicamente, socialmente e politicamente chamou-se de língua portuguesa, língua espanhola, língua mandarim, língua guarani etc. O sujeito translíngue está muito além do sujeito bilíngue e/ou multilíngue, pois o fato de chamá-

-lo com os prefixos *bi*-língue e *multi*-língue já pressupõe quantificações e possíveis hierarquizações, homogeneizações, nacionalizações, colonizações e territorializações das línguas. Já o prefixo *trans–*, que significa 'além de', não hierarquiza, não segrega, não segmenta, mas, sim, inclui, transforma, desterritorializa, desnacionaliza para transnacionalizar e, principalmente, heterogeiniza e decoloniza, respeitando as diferentes diferenças. Por isso, as práticas translíngues têm o objetivo de fazer com que as vozes que estão/são apagadas e silenciadas pelo sistema colonial/moderno/contemporâneo sejam ouvidas, trazendo os trans-sujeitos para os holofotes da inclusão, como uma maneira de resistir à colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), visando à transformação e à justiça social para resgatar e valorizar as epistemologias e vozes do Sul (SANTOS, 2009). Ao fazer uso do termo *mezclada*, a educanda colocou-se propositalmente como uma falante translíngue, pois ela já havia lido os textos teórico-acadêmicos sobre translinguagens trabalhados na disciplina. Quando ela diz no primeiro excerto das considerações iniciais que ela é "um lindo *yopará*", ela se coloca como uma falante que não está preocupada com os rótulos sociais e convencionais que as colonialidades linguísticas (MIGNOLO, 2013) e do saber (LANDER, 2006; CASTRO-GÓMEZ, 2007) limitarão. Para ela, não importa se o seu nome está em mandarim, se o espanhol é sua língua materna ou se ela foi alfabetizada em português. O que realmente importa é que ela é um "mosaico da fronteira, um lindo *yopará*", isto é, ela se considera uma '*mezcla*' das culturas que formam e transformam as identidades paraguaias, uma vez que a língua *yopará* contém traços da língua guarani e da língua espanhola. Porém, a maneira como ela se vê hoje como diferente não é a mesma maneira com a qual ela mesma e seus colegas a viam antigamente. Por isso, ela afirma que sua diferença "atrapalha a harmonia da sala *homogênea*, brasileira,

branca de classe média alta [...]" 'Harmonia' baseada na eugenização, na discriminação racial-étnico-cultural e homogeinização das diferentes diferenças (CAVALCANTI & MAHER, 2009) dentro de uma sala de aula. Por isso, ela era agredida verbalmente pelo vocábulo 'xirua', variação feminina de 'xirú', termo originário do tupi-guarani, que significa homem do campo, peão ou indígena e que, na fronteira, transformou-se em termo pejorativo para designar as paraguaias e os paraguaios que habitam a região. Os vocábulos "mandioqueira", "paraguaia" e "cara de índia" também foram utilizados pejorativamente, uma vez que, para a sociedade de então, "ser paraguaia era ser inferior". Contudo, ela resiste a todos esses estigmas e preconceitos das colonialidades do ser, do saber e de gênero por meio da educação, tentando ser a melhor da turma, mas isso somente não bastaria. A seguir, a segunda maneira de (r)existir da personagem deste capítulo:

> Depois de anos de *bullying* tomei uma segunda ação de resistência: entendi que o meu sotaque me delatava. Então, aos 15 anos comecei a observar a fonética, a sociolinguística do português de Foz do Iguaçu. Treinei a pronúncia, até parecer uma 'autêntica iguaçuense' (a ironia é que sou iguaçuense, mas não era aceita pelos pares), e aos 18 anos recebi um *feedback* que me deixou satisfeita: "que legal, você quase não tem sotaque. Engana fácil". (graduanda transfronteiriça)

A segunda ação de resistência da educanda também está relacionada aos preconceitos e estigmas provocados pelas colonialidades. Porém, o preconceito aqui relatado é o preconceito linguístico, ou seja, que está relacionado à colonialidade linguística. De acordo com ela, seu sotaque era o gatilho para que as ações preconceituosas começassem a acontecer por parte de seus colegas brasileiros. Nota-se que, para deixar de sofrer preconceito, ela procurou falar como uma iguaçuense, apesar de ser iguaçuense por ter nascido em Foz do Iguaçu, por isso prestou bastante

atenção na fonética do sotaque iguaçuense. Ela, então, recebeu um elogio de alguém dizendo que ela quase não tinha sotaque, como se existisse uma fala sem sotaque. Nota-se que a colonização e suas colonialidades, a violência, o silenciamento, a hierarquização, a (in)visiblidade, a nacionalização, a territorialização, a dominação de uma língua-cultura-epistemologia-ideologia sobre a outra são tamanhos que quem domina acha, na sua cegueira, que sua fala, por ser 'superior', não tem sotaque ou uma especificidade linguístico-cultural e social, como se o sotaque fosse algo menor e negativo e não enriquecedor e positivo. Contudo, a educanda teve que se esforçar foneticamente e prosodicamente para parecer uma "autêntica iguaçuense". Esse vocábulo 'autêntica' merece uma reflexão-problematização transcultural. Será que poderíamos falar em autêntico quando adentramos nas esferas das culturalidades (ABDALA JUNIOR, 2012)? A transculturalidade (GUILHERME & DIETZ, 2014; SOUZA, 2017) enxerga as culturas como entidades abertas e incompletas e constantemente sujeitas a movimentos, trânsitos, mudanças, transformações, ampliações e atravessamentos de suas próprias fronteiras. Na transculturalidade, as culturas se movimentam na heterogeneidade, sendo compostas por pluralidades de identidades que estão constantemente atravessando suas fronteiras. A transculturalidade é o ponto onde a interação entre diferentes culturas pode transcender não somente suas fronteiras, mas também seus pontos de intersecção, criando um entre-lugar[24], terceiro espaço, uma terceira margem[25] e dando lugar a um novo espaço cultural que caminha para além de suas próprias fontes. Assim, falar em autenticidade ou em "iguaçuense autêntica" seria um paradoxo dentro da esfera transcultural ou intercultural crítica; por isso, a educanda faz o uso das aspas nessa expressão. Se uma cultura é autêntica, pressupõe-se que ela seja completa, fechada, estanque e *homogênea*, bastando-se por si só e não é isso que a visão transcultural reflete.

A terceira forma de (r)existência da personagem transfronteiriça deste capítulo vem a seguir:

> Minha terceira ação de resistência está sendo estudar na Unila, entrar em contato com a *pluriculturalidade*. Vejo que a minha libertação (paz interior) iniciou neste semestre, ao aprender, apreender e aplicar aos poucos a **translinguagem**, a libertação do oprimido, o acolhimento do singular, o auto empoderamento pela nossa estória de vida. O desafio é poder ajudar outros *trans-sujeitos* a se libertarem, a se amarem, a se aceitarem, com confiança. Ou como foi dito por Bakhtin (2003 [1979], p. 366 *apud* ROCHA e MACIEL, 2015, p.437): "tudo o que nos é alheio ou estrangeiro representa a 'alavanca mais poderosa da compreensão'". (graduanda transfronteiriça)

A terceira ação de (r)existência da educanda transfronteiriça caracteriza-se pelo que Mignolo (2013) chamou de pensamento decolonial, liminar ou fronteiriço. A decolonialidade vai contra a lógica do pensamento linear global, ou seja, da colonização acadêmica e da colonialidade do poder e suas dimensões, que são pautadas pelo eurocentrismo, pelo capitalismo e pela constituição do mundo moderno/colonial. A ruptura com essa lógica colonial global está fundamentada na pesquisa acadêmica como co-criação, nas articulações entre metodologia e epistemologia, na consciência cultural crítica acerca das relações de poder na produção de conhecimento, no co-conhecimento, no sentido de conhecer com ao invés de conhecer sobre, no conhecimento criativo em vez do conhecimento mecânico e na decolonização das nossas atitudes e posturas (MALDONADO-TORRES, 2019) frente aos saberes acadêmicos e, por conseguinte, aos contextos escolares e universitários (CASTRO GOMEZ, 2007; GROSFOGUEL, 2012; MIGNOLO & WALSH, 2018; SANTOS, 2018). A decolonialidade, o pensar, viver, habitar e sentir entre línguas-culturas-fronteiras torna-se relevante pelo fato de ser ele mesmo um desafio da contempora-

neidade, pois buscaremos o entendimento de como lidar com as ações humanas que fazem uso de várias línguas em cenários transnacionais, globais e glocais[26], sem se esquecerem de suas práticas de linguagens localmente situadas (LUCENA, 2015). Por isso mesmo, é relevante repensarmos, desconstruirmos as diversas dimensões das colonialidades e reinventarmos as noções de linguagens (MAKONI; PENNYCOOK, 2007). A partir do momento em que a graduanda se conscientiza de que é aluna de uma universidade que nasceu com uma missão emancipatória, libertadora, transformadora, translíngue, transcultural e decolonial, ela valoriza o fato de estar imersa em uma pluriculturalidade que lhe trouxe a paz interior, pois, ao ter aprendido, apreendido e performado as translinguagens, ela se libertou da opressão, da colonização cultural-linguístico-epistemológico-social-acadêmica. Ela se sensibilizou para a desconstrução das colonialidades do ser, do saber, linguística, de gênero etc. Para ela, estudar as translinguagens aflorou e despertou seu senso de justiça social, de inclusão para transformação e libertação. Lembrando aqui que, tal qual como narrado por Freire (2013), a libertação não se esgota nunca. Ela é um ato constante e requer vigilância o tempo todo, pois estamos sujeitos às vicissitudes e inconstâncias da vida. Isso fez com que a graduanda exercesse sua alteridade e seu empoderamento, pensando em libertar outras pessoas. Tais alteridade e empoderamento só foram possíveis porque a graduanda teve que atravessar preconceitos, estigmas, estereótipos e outras violências linguístico-simbólico-culturais-ideológico-sociais-epistemológicas e ontológicas. Essa sensibilização epistemológica para o Giro Decolonial e para as Epistemologias do Sul fez com que ela quisesse resgatar a sua voz e fazer com que outras vozes fossem ouvidas, respeitadas, visibilizadas e valorizadas. Por isso, ela cita um trecho de um texto que foi trabalhado na disciplina: "tudo o que nos é alheio ou estrangeiro representa a 'alavanca

mais poderosa da compreensão'" (Bakhtin (2003) [1979], p. 366 *apud* ROCHA e MACIEL, 2015, p.437).

Essas três maneiras de (r)existência performaram-visibilisaram e ainda continuam a transformar as identidades (PINTO, 2013) da educanda transfronteiriça. Os excertos translíngues, transculturais e decoloniais manifestados por ela construíram sua identidade no aqui e no agora, no entre-lugar e nas terceiras margens que caracterizam as fronteiras e seus processos de transfronteirizações. As performatividades que obrigaram a educanda a se constituir no processo discursivo desconstruíram a ideia de uma identidade pré-concebida e essencializada. Isso não significa que as identidades pré-concebidas não existam. Elas existem e estão aí, juntamente com todas as colonialidades, ideologias e epistemologias que generalizam e constroem estereótipos; por isso as identidades são também provisórias e contraditórias (SANTOS & CAVALCANTI, 2008), assim como nós, seres humanos incompletos, imperfeitos e inacabados, que afinamos e desafinamos em todos os momentos. Entretanto, as performatividades e as visibilidades identitárias construídas pela educanda transfronteiriça manifestaram a desconstrução, a decolonização e a desobediência epistemológicas preconizadas pela Linguística Aplicada Transgressiva (DENZIN & LINCOLN, 2006; PENNYCOOK, 2006).

Decolonizadoras (r)existências e libertadoras (trans)formações

> Sobre meu desempenho e aproveitamento em sala de aula, posso dizer com convicção que aprendi, de acordo com meu repertório linguístico, que levo comigo novas ideias, transgressoras, ousadas e de esperança. Independente de exercer a docência ou não, como pessoa, cidadã do mundo, replicarei esses conhecimentos, com ética e respeito ao outro. As aulas de translinguagem, transculturalidade, trans-sujeitos, a ideia da decolonialidade, da

> desterritorialização da linguagem, da valorização da heterogeneidade, da singularidade, do fazer ouvir as vozes invisibilizadas, da alteridade e do afeto em sala de aula foram terapêuticas e especiais para minha vida. (graduanda transfronteiriça)

Como visibilizar, por meio da criação de espaços de escuta, as identidades e vozes desses sujeitos oprimidos e subalternizados nesse mundo que, a todo momento, abre e fecha suas fronteiras? Esse foi o questionamento feito nas considerações iniciais deste capítulo que tentou ser respondido pelo portfólio escrito pela educanda como pré-requisito para aprovação na disciplina *Ensino-aprendizagem de PLA em contexto transfronteiriço: decolonialidades, identidades performativas, práticas translíngues e transculturais*. Por meio dos estudos sobre translinguagens, transculturalidades, decolonialidades e identidades performativas propostos na disciplina do curso de LEPLE da UNILA, a educanda apresentou como a flexibilidade dessas translinguagens pôde contribuir para que os alunos fizessem com que suas vozes fossem ouvidas, transformando-os para lidarem, não somente com o ambiente acadêmico onde se encontravam, com todos os seus prós e contras, mas também os preparando para os enfrentamentos locais, globais, glocais, políticos, sociais e culturais que podem vir a ocorrer em um mundo que, infelizmente, revela-se cada vez mais adverso, desrespeitoso, preconceituoso e rude, principalmente para com aqueles que sempre tiveram suas vozes, suas línguas e seus direitos apagados, invisibilizados, silenciados e desvalorizados pelo *status quo* vigente e pelas inúmeras dimensões constitutivas da colonialidade do poder. Para Freire (2013), quando os alunos se tornam mais conscientes do mundo opressor onde vivem, eles se sensibilizam para iniciar a luta contra sistemas opressivos, colonizadores no mundo, adquirindo e performando práxis transformadoras e inclusivas para mudar sua realidade. Segundo Freire

(2013), envolver os alunos em textos e diálogos que melhoram sua consciência crítica pode torná-los não apenas mais informados criticamente, mas também eticamente comprometidos com a transformação do seu contexto social como agentes críticos.

Nasce a urgência em resistirmos decolonialmente e em discutirmos, cada vez mais, os papéis das políticas linguísticas, de novas epistemologias nas culturas acadêmicas, de práticas pedagógicas e de sistemas educacionais que não mais considerem as línguas como sistemas obedientes às estruturas dominadoras modernas/contemporâneas/coloniais autônomas, fechadas e segmentadas, o que caracteriza as desobediências e as decolonizações acadêmicas e epistêmicas. Cabe a nós, professores de PLA, rediscutirmos, refletirmos e definirmos o que entendemos como plurilinguismo e (inter)(trans)culturalidades. Também é relevante que pensemos na atitude e na postura decolonial da formação de professores de PLA que estejam cada vez mais sensibilizados para o ensino-aprendizagem translíngue, transcultural e decolonial em um mundo cada vez mais desterritorializado, sendo essas decoloniais (r)existências e transformadoras libertações importantes contribuições para a área de Português Língua Adicional.

> Não precisamos estar em uma fronteira geográfica para discutirmos todas essas questões. A valorização dos discursos translíngues presentes em sala de aula pode sensibilizar os estudantes e os professores a habitarem as fronteiras, sejam elas físicas ou emocionais. Podem sensibilizá-los a sentir, a pensar, a performar e a visibilizar a fronteira, não como um lugar que apenas separa e fragmenta, mas também como um espaço que une, que integra, que inclui e que transforma para a justiça social, estejam esses trans-sujeitos onde estiverem. As fronteiras também habitam dentro de nós mesmos. Habitar, viver e

> amar n(as) fronteiras-redemoinhos significa transpor nossos limites na busca incessante por sermos mais... Fronteiras que podem ser contraditórias, abertas ou fechadas, que são e que não são, de encontros e de desencontros, que unem e que separam, que transgridem e que regridem, que transbordam e que sempre nos transformam... Fronteiras geográficas... Fronteiras psicológicas... Fronteiras de nós mesmos... Fronteiras-redemoinhos[27]... redemoinhos-fronteiras... Seria a nossa vida feita por constantes e contraditórias fronteiras? (LEROY, 2018, p. 221-222).

Somo seres de (r)existências, de performatividades e do devir. Habitamos, amamos, vivemos, performamos, *sentipensamos* (FALS BORDA, 2003), *corazonamos* (GUERRERO ARIAS, 2010) e s*uleamos*[28] (FREIRE, 2015) nossas identidades provisórias no aqui e no agora... entre culturas-línguas-fronteiras... nas terceiras margens e entrelugares... ora estamos de um jeito, ora estamos de outro jeito, ora nos enquadramos em rótulos, ora não nos encaixamos em rótulo algum nesse contemporâneo mundo aporético, repleto de incertezas... Por fim, aqui estamos agora na 'certeza' e na boniteza de que humanos e imperfeitos somos... sempre afinando e desafinando.

Referências

ABDALA JUNIOR, B. Fronteiras (múltiplas), identidades (plurais), comunitarismos (culturais). **Revista Olho d´água**, v. 4 (2), 2012, p. 30-40.

AGAR, M. **Language shock**: understanding the culture of conversation. New York: William Morrow and Company, 1994.

ALVES, L. P. **Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem**. Rio de Janeiro: UNERJ, 2002.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, p. 89-117, 2013.

BHABA, H. K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual Practice**: Global English and Cosmopolitan Relations. New York: Routledge, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, CO: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 79-92.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

CAVALCANTI, M; MAHER, T. M. **Diferentes diferenças**: desafios interculturais na sala de aula. Ministério da Educação, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EDWARDS, J. **Multilingualism**: Understanding Linguistic Diversity. London: Continuum, 2012.

FALS BORDA, O. **Ante la crisis del país**: ideacción para el cambio. Bogotá, El Áncora Editores, Panamericana Editorial, 147 p, 2003.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE. P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: S. CASTRO-GÓMEZ & R. GROSFOGUEL (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 217-242, 2007.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave MacMillan, 2014.

GROSFOGUEL, R. Decolonizing Western Universalisms: Decolonial Pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas in Transmodernity. **Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World** 1 (3): p. 88-104, 2012.

GUERRERO ARIAS, P. **Corazonar**: una antropología comprometida con la vida. Assunção: Fondec, 500 p, 2010.

GUILHERME, M. "Glocal" Languages and North-South Epistemologies: Plurilingual and Intercultural

Relationships. In: TEODORO, A.; GUILHERME, M.; (Orgs.). **European and Latin-American Higher Education between Mirrors**: conceptual framework and policies of equity and social cohesion. Rotterdam: Sense Publishers, 2014, p. 55-72.

GUILHERME, M.; DIETZ, G. Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. In: **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, vol. XX, núm. 40, Colima: 2014, p. 13-36.

HAESBART, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 29: 11-24, jan., 2003.

JASPERS, J. The transformative limits of translanguaging. **Language & Communication**, v. 58, p. 1-10, 2018.

LANDER, E. A ciência neoliberal. In: CECEÑA, E. (org.). **Desafios das emancipações em um contexto militarizado**. Buenos Aires, CLACSO, p. 45-94, 2006.

LEROY, H. R**. Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões**: por uma travessia translíngue e decolonial no ensino-aprendizagem de Português Língua Adicional (PLA). Foz do Iguaçu-PR: Editora EDUNILA, 333p, 2020 (no prelo).

LEROY, H. R. **Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões**: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA. 285f. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel-PR, 2018.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da

sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **D.E.L.T.A**., 31 – especial, 2015, p. 67-95.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3: 935-952, 2014.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Orgs.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 1-41.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N; GROSFÓGUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte, MG, Autêntica, p. 27-54, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 127-168, 2007.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. **On Decoloniality**: Concepts, analytics and praxis. Durham University Press, 2018.

MIGNOLO, W. D. **Historias locales/diseños globales:** colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2013.

MOITA LOPEZ, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ORMAN, J. New Lingualisms, Same Old Codes. **Language Sciences**. 37: 2013, p. 90-98.

PENNYCOOK, A. Language Policy and Local Practices. In: GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. T**he Oxford Handbook of Language and Society**. New York: Oxford University Press, 2017.

PENNYCOOK, A. **Language as Local Practice.** London: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPEZ, L. P. P**or uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PEREIRA, P. P. G. Queer decolonial: quando as teorias viajam. **Revista Contemporânea**, v. 5, n. 2: 411-437, 2015.

PEREIRA CARNEIRO, C. **Fronteiras irmãs:** transfronteirizações na Bacia do Prata. Porto Alegre: Editora Ideograf, 2016.

PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **O Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 120-143.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.**, V. 31, N. 2, 2015.

ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015b.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015a.

SANTOS, B. de S. **The End of the Cognitive Empire**: The coming of age of Epistemologies of the South. Durham and London: Duke University Press, 2018.

SANTOS, B. de S. **Una epistemología del Sur:** la reinvención del conocimiento y la emancipación social. México: CLACSO y Siglo XXI, 2009.

SANTOS, B. de S. Towards a multicultural conception of human rights. In: LASH, S.; FEATHERSTONE, M. (org.). **Spaces of Culture**: City, Nation, World. Londres: Sage, 1999.

SANTOS, M. E. P.; CAVALCANTI, M. C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias: alunos "brasiguaios" em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 47(2) – p. 429-446, jul./dez. 2008.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES (*on line*)**: epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical. n. 18: 106-131, 2012. DOI: https://doi.org/10.4000/eces.1533. Acesso em 01/05/2020.

SOUZA, L. T. M de. Multiliteracies and Transcultural Education. In: GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. **The Oxford Handbook of Language and Society**. New York: Oxford University Press, 2017, p. 261-279.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **A Unila.** Sobre a Unila. Institucional. Disponível em: https://portal.unila.edu.br/institucional. Acesso em: 29 abr. 2020.

VERTOVEC, S. Super-Diversity and its Implications. **Ethnic and Racial Studies** 30 (6): p. 1004-1054, 2007.

WALSH, C. Introducción - Lo Pedagógico y lo Decolonial: entretejiendo caminos. In: C. WALSH (org.). Tomo I: **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, serie Pensamiento Decolonial, p. 23 -68, 2013.

SOBRE MORAR E LICENCIAR-SE NA FRONTEIRA

Mayara Cristina Dias
UNILA

Breves reflexões acerca das tantas fronteiras, esses espaços que nos atravessam: a problematização do espaço escolar fronteiriço

A fronteira é ocupada por muitos corpos que, de diferentes formas, se movimentam-se nesse espaço. São diferentes lugares, imagens, línguas, labores, símbolos culturais. A fronteira e a sua não arbitrariedade histórica nos retorna que, algum dia, num dado momento, 'alguém' delimitou essa entidade, não apenas física: *"[…] as fronteiras são produtos de atos jurídicos artificiais e de disputas de poder."* (BOURDIEU *apud* ALBUQUE QUE, 2010, p. 37).

Sou licencianda nesse universo fronteiriço, e cada ano que passa a trajetória histórica, a construção da imagem da fronteira, que abrange todas as pessoas que a constituem, fazem-me repensar a importância de refletir acerca dessas questões para a construção das práticas pedagógicas existentes nas escolas que aqui estão. Há pouco comecei a estagiar na região e é perceptível o quão se faz necessário instrumentalizar os educadores para uma práxis voltada para a interculturalidade, enquanto prática de ruptura, questionadora das estruturas que mantêm a questão multicultural apenas como um projeto político, funcional, principalmente aqui, onde o choque cultural é, muitas vezes, produzido de maneira a legitimar as diferenças de forma preconceituosa e estereotipada.

A observação do espaço escolar, por exemplo, englobando todo o território que o circunda: o bairro, a

história dos moradores, da construção da comunidade e da cidade, tem muito a dizer, e o diz em seu cotidiano. É impossível negar os preconceitos que se reproduzem, onde a troca e os movimentos pluriculturais são efervescentes, e ocorrem justamente por conta da história - não-oficial - não reconhecida pelo Estado e não discutida em sala de aula. Aquele se exime de sua responsabilidade para com a memória histórico-social da sociedade:

> É verdade que o Estado, numa medida mínima, mas bem equilibrada diante do custo social e político que a não-realização provocaria, tem oferecido educação primária à maioria da população infantil. Para isso, mantém os professores como trabalhadores assalariados, financia em parte as instalações escolares e adota textos únicos e gratuitos para todas as crianças. Dá um certificado de aprendizagem, obtido em seis anos de escolaridade, sem muito controle de sua qualidade. (ROCKWELL & EXPELETA, 1980, p. 140).

O boicote a uma educação intercultural é parte também da construção do Estado Moderno que busca representar uma imagem de acordo com seus interesses de domínio e exploração, esquecendo-se do investimento na integração entre as diferenças no espaço escolar para buscar sua ânsia *"[...] que se fundamenta no território, fronteiras bem delimitadas que passam a ser um dos objetivos principais de monarquias e das repúblicas em nome da soberania nacional" (ALBUQUERQUE, 2010, p. 35)*. Como integrar essas fronteiras? Como construir uma educação que esteja preocupada com a trajetória histórica das pessoas que estão dentro da instituição escolar? Que não olha para um sujeito como um 'outro' como alguém alheio. Especialmente pensando nosso contexto, onde a pluriculturalidade faz parte

do cotidiano de todos, fazemo-nos perguntas frequentemente. Infelizmente sabemos que os moldes da escola são fundamentados pela reprodução de papeis sociais e a homogeneização das diferenças. O que de fato nos faz crer na mudança e na esperança na educação é ver como, apesar do pouco tempo, algumas professoras e alguns professores reinventam sua práxis, adaptando essa *"tecnologia da integração humana"* para a socialização dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem *(*TARDIF, 2014*).*

Enfim, pensar em todas essas questões gera um grande borbulhar quando piso na escola, junto das outras licenciandas - nós, futuras professoras de línguas estrangeiras, e creio que sejam anseios, ideias e observações que não podem fugir da escuta coletiva de todos nós que nos comprometemos com uma educação que seja de qualidade e sobretudo humana.

RELATO DE EXPERIENCIA: UN HISPÁNICO EN CUCUÍ

Santiago Javier Galán
Colégio Militar de Manaus/PPGL Ufam

En los primeros días de noviembre de 2011, recibí y acepté una invitación de la empresa MemVavMem, subcontratada de la SEDUC-AM, para participar como profesor de Lengua Española del Curso Técnico de Agentes Comunitarios Indígenas de Salud/nivel *enseñanza* secundaria, en un pueblo llamado Cucuí, que sería impartido en diciembre de aquél mismo año.

Cucuí es un distrito del municipio brasileño São Gabriel da Cachoeira, en el estado Amazonas, localizado en la triple frontera entre Brasil, Colombia y Venezuela. Allí está ubicado el 4º Pelotón Especial de Frontera del Ejército de Brasil que, en aquel entonces, era una pequeña villa militar rodeada por viviendas de pobladores indígenas, en su mayoría.

Antes del viaje, hicimos un entrenamiento durante cuatro días en Manaos.

En São Gabriel da Cachoeira viven 23 etnias indígenas. Tres lenguas de esos pueblos, baniwa, tukano y nheengatú, se transformaron, a partir de 2006, en lenguas cooficiales de aquel municipio del norte de Brasil. Actualmente, el yanomami también es lengua cooficial.

Para el polo de Cucuí los encargados de impartir las clases, de Lenguajes y sus Tecnologías, fuimos yo y la profesora Maria do Socorro.

Después de nuestro traslado por avión Manaos-São Gabriel da Cachoeira, yo y mi compañera en esa misión salimos en un peque-peque desde un puerto de São Gabriel, el domingo 04 de diciembre a las 10h30min, rumbo a Cucuí. Algunas veces, tuvimos que detenernos a la orilla del río para que el práctico prestara gasolina a los ribereños. Uno de esos momentos fue entre las 18h00min y 18h30min, cuando nos quedamos sentados en la pequeña embarcación, acompañados por zancudos y la oscuridad, esperando a que el motorista consiguiera el combustible para que llegáramos a nuestro destino. Después de horas de viaje, llegamos a Cucuí a las 7 de la noche.

El lunes temprano iniciamos las actividades pedagógicas con presentaciones del plan del curso, avisos y presentaciones personales. Enseguida, las actividades se resumieron a relatos de los problemas comunitarios y a descripción de los posibles proyectos. La construcción de un proyecto era el objetivo final del curso; esa actividad debería estar vinculada con las actividades de las asignaturas que impartiríamos.

Recuerdo de algunas impresiones que tuve en ese primer contacto. En el grupo había personas nacidas en Brasil, en Colombia y en Venezuela, la gran mayoría indígenas o sus descendientes. Otra constatación fue que tenían diferencias culturales en relación con la occidental, así como entre ellos mismos pues eran de etnias y pueblos diferentes. Algo en común entre ellos era la comunicación, sin problemas de comprensión, en portugués, en español, o en nheengatú.

Para preparar estrategias que iban a complementar a aquellas que habíamos recibido en el entrenamiento, y también conocer mejor el plurilingüismo que estaba pre-

senciando y viviendo, les pedí a los alumnos que escribieran un texto relatando el cotidiano lingüístico de sus comunidades y familias basado en tres preguntas. Más adelante, retomaré y presentaré los resultados de esa breve investigación.

Enseguida, planeamos una acción pedagógica colectiva, de evaluación, elaboración y reelaboración de los proyectos, de acuerdo con datos, sugerencias y aprobación de los Agentes Comunitarios Indígenas de Salud (ACIS). Los proyectos se basaron en los problemas relatados y se hizo la división en grupos de acuerdo con la cercanía de las comunidades donde vivían los ACIS. De esa manera, además de los contenidos curriculares planeados, trabajamos de modo paralelo la construcción de los proyectos.

Empezamos con el proyecto de Higiene Bucal y de Higiene Personal como propuesta de concienciación, prevención y cuidados de los dientes para el mantenimiento de la salud. Tema levantado por los ACIS respecto al gran número de extracciones dentales realizadas en las comunidades indígenas. Los agentes de salud prepararon la matriz de un folleto informativo para que fuera distribuido a la población durante las ponencias y actividades comunitarias.

El segundo proyecto confeccionado también nació de una necesidad expresada por los ACIS sobre la valorización de la cultura indígena. Se lo nombró "El Tipiti en la Reafirmación y Valorización de la Cultura de los pueblos Baré, Dessana, Baniwa, Tukano y Curipaco, del alto río Negro". El objetivo anhelado era rescatar la cultura artesanal de la producción del Tipiti. Igualmente sería importante para aportar renta para la obtención de víveres y remedios para mejorar la vida y la salud de las personas.

El proyecto "Colecta y selección de residuos orgánicos e inorgánicos en las comunidades indígenas del alto río Negro", elaborado de forma colectiva, tenía como objetivo concienciar a los pobladores locales para conservar el ambiente limpio y saludable por medio de la colección, selección y reutilización de la basura y de residuos sólidos, con la propuesta de acciones educativas en forma de conferencias y reparto de folletos.

Con el proyecto "La Valorización de la Medicina Tradicional en las Comunidades Indígenas del alto río Negro", los ACIS se proponían a reafirmar la cultura indígena revitalizando el uso de la Medicina Tradicional en las comunidades del alto río Negro por medio de la ejecución de una investigación, conferencias, charlas informales con los mayores de las comunidades, mapeo de los locales donde se encuentran las plantas medicinales y elaboración de folletos con los nombres de esos vegetales, procedimientos y recetas de esos remedios alternativos, aportando para la revitalización de la cultura tradicional y para la salud indígena.

El quinto proyecto fue el más exhaustivo y discutido, pues trató de la principal necesidad de los ACIS en su trabajo y compromiso por cuidar la salud de la población: el uso del combustible. En consecuencia, se elaboró el proyecto "La vida indígena depende del combustible". El proyecto anhelaba la obtención de una cuota reserva de combustible con la ayuda de instituciones públicas, para los atendimientos de emergencia, considerando que, de esa iniciativa, podría depender la vida de muchas personas de las comunidades indígenas del alto río Negro.

Usando diversas estrategias y técnicas como debates, trabajos en grupos, producción textual, elaboración de

tableros, presentación de cantos, danzas y movimientos típicos, desarrollamos los contenidos propuestos en el libro didáctico contextualizándolo a la realidad del alumno y con eso conseguimos construir aprendizajes significativos que seguramente habrán dado buenos frutos en las comunidades de los ACIS.

Como mencionado anteriormente, los ACIS al inicio del curso escribieron un texto hablando sobre el multilingüismo, que formaba parte de sus cotidianos, basado en las siguientes preguntas: 1. ¿cómo usted aprendió las lenguas que habla y entiende? 2. ¿Cuál lengua usted usa más en su cotidiano? 3. En la escuela donde usted vive, ¿en qué lengua se enseña?

El *corpus* de la breve investigación estuvo compuesto por 22 personas, que pertenecían a las etnias Baré, Warekena y Curipako. Los estudiantes eran provenientes de distintos polos bases de atención médica, Jurutí, Cumatí, Camarão, Cucuí y de varias comunidades, por ejemplo, Tunu Cachoeira, Bom Jesus, Ilha de Aparecida, Pira Pucú, Auxiliadora Rio Negro, Cucuí, Umarituba, Jacira Ponta. Lucicléia y Elizángela eran las únicas mujeres del grupo. El más joven tenía 22 años y el mayor tenía 59 años.

Enseguida, les presento recortes de respuestas expresadas por algunos ACIS que representan la gran mayoría de respuestas recibidas.

> Las lenguas que hablo aprendí con mis padres y mis familiares. Y las lenguas que comprendo aprendí con familiares de mis padres y también con mi esposa. En mi comunidad hay cinco lenguas dominadas por los pobladores que son baniwa, curipako, nheengatú, portugués y tukano. Yo junto con mi familia utilizamos cuatro lenguas cotidianamente, tanto en la parte escrita como al hablar (ACIS 1).

> Las lenguas que hablo diariamente son el nheengatú y el portugués. En la escuela se enseña en nheengatú, español y portugués. Mis hijos hablan nheengatú, español y portugués. Mi esposa habla español y nheengatú (ACIS 2).
>
> En mi familia hablamos solamente en español. En la comunidad nos comunicamos en español y nheengatú. Aprendí español con mi papá. En la escuela de mi comunidad están empezando a enseñar el nheengatú (ACIS 3).
>
> Aprendí a hablar nheengatú con mi mamá, el portugués lo aprendí con mi papá. Comprendo español porque mis hermanas viven en Venezuela y nos encontramos de vez en cuando. En la escuela enseñan en portugués y nheengatú, y enseñan español en la secundaria (ACIS 4).
>
> Yo hablo nheengatú, español y portugués. Mi esposa curipaco, nheengatú y español. Mis hijos nheengatú, portugués y baniwa. Aprendí español en paseos por Venezuela. Nheengatú habla la mayoría en la comunidad y el portugués mi papá nos decía que deberíamos aprender para defender nuestros derechos con los blancos (ACIS 5).

Las respuestas dejaron algunas reflexiones y conclusiones que se resumen en las siguientes observaciones.

1. Los ACIS aprenden desde niños más de una lengua. Muchas veces aprenden una con el padre, otra con la madre, otra lengua en la comunidad donde viven, y, regularmente, otra lengua, en su interacción con familiares que vienen de Venezuela o de Colombia, o en visitas a esos países.

Corrobora lo constatado arriba a mis prácticas con algunos ACIS, cuando me contaron que varias familias nacen en Venezuela o en Colombia y vienen a Brasil pasando la frontera y se establecen en el lado brasileño. Como para

muchos de ellos en esos países hispanoamericanos la lengua de comunicación con el 'blanco' es el Español, además de sus peculiaridades étnico-culturales, también traen el idioma al Brasil.

En esa parte del Brasil, el Estado todavía no les priva a las personas de hablar en su lengua nativa. Se observa que aún se preserva lo que Calvet (2007) llama de principio de la defensa de las minorías lingüísticas, lo que hace con que los ciudadanos tengan derecho, paralelamente, a su lengua y a la lengua del Estado.

2. Las lenguas más usadas en las comunidades son el nheengatú y el portugués, pero hay una fuerte presencia del español y de otras lenguas indígenas. Se trata de una verdadera torre de babel amazónica.

Respecto a la permanente presencia de la lengua española en esa región del alto río Negro, Teixeira (2014) afirma que ese idioma es empleado en el cotidiano por pobladores locales en negocios con comerciantes hispánicos, atención de profesionales de salud a la población local, comunicación entre familiares brasileños e hispánicos, etc.

3. Las lenguas que se enseñaban en las escuelas donde los ACIS vivían eran el nheengatú, el portugués y el español en la secundaria. Actualmente hay una ley municipal, *128/2019,* recientemente aprobada, determinando que la enseñanza de la asignatura Lengua Española deba ser inclusa obligatoriamente en el currículo municipal en los distritos de São Gabriel da Cachoeira.

Concluimos el curso el 21 de diciembre con auto evaluación, evaluación escrita, agradecimientos a la comunidad local y una pequeña fiesta de despedida, en la que los ACIS presentaron dramatizaciones, danzas tradicionales, y

música hispánica. Para finalizar el relato, les muestro algunas fotos de mi archivo personal sobre esa experiencia inolvidable, en esa torre de babel amazónica, de un profesor de Lengua Española en Brasil, nacido en Perú y naturalizado brasileño.

Fotos del Curso Técnico de Agentes Comunitarios Indígenas de Salud/Nivel Secundaria







Fuente: archivo del autor

Referencias:

CALVET, L-J. **As Políticas Linguísticas.** Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

TEIXEIRA, W. B. **Presença e funções do Espanhol no alto rio Negro/AM**: considerações políticas e históricas. 2014. 355f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014

CAPÍTULO 4

O SILÊNCIO DAS LÍNGUAS NA ESCOLA PÚBLICA DE FRONTEIRA: LIMIAR E SUBJETIVIDADE

Ligia Karina Martins de Andrade
UNILA

Introdução

Este capítulo constitui uma contribuição a partir de um estudo de caso, no âmbito de uma escola pública em Foz do Iguaçu, sobre as políticas linguísticas e o planejamento de línguas adotados no contexto político e social contemporâneos do Brasil. Um dos objetivos é propor a difusão e a discussão do Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira às demais escolas da região, uma vez que se diagnostica a presença de sujeitos pertencentes às comunidades bilíngues e imigrantes nesses espaços e que exigem uma educação pautada na interculturalidade e no reconhecimento da diversidade.

Com a criação do Mercosul, houve uma série de mudanças no âmbito educacional, e sobretudo no campo de políticas educacionais e planejamento linguístico, os quais estão diretamente relacionados às mudanças sociais e de poder. O documento norteador elaborado para atender a esse fim se intitula *Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular* (2001), no qual se especifica no âmbito do *Programa Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera* (PEIBF) um modelo de ensino compartilhado pelas escolas participantes, de acordo com um diagnóstico sociolinguístico realizado anteriormente. A partir de um protocolo de intenções dos Ministros de Educação dos países membros de "[...] contribuir na área educacional para os objetivos políticos de integração do MERCOSUL" (2001, p. 2), institui-se a Portaria n. 798, de 19 de junho de 2012, no Brasil. Essa portaria cria o mencionado *Programa Escolas Interculturais Bilíngues de*

Fronteira (PEIBF) do Mercosul como um projeto de cooperação por parte dos Ministérios de Educação e que busca garantir o reconhecimento da diversidade nas regiões de fronteira, atendendo aos seguintes pontos: um ensino pautado no bilinguismo, na interculturalidade e que assegure às crianças e aos adolescentes a proteção integral "[...] a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade" (MERCOSUL, 2001, p. 2). Vale lembrar que o Mercosul entra em vigor em 26 de março de 1991, com o "*Tratado de Asunción*" que declara, em seu artigo 23, o espanhol, português e o guarani como idiomas oficiais (MERCOSUR, 2001, p. 5).

No plano da oferta de línguas, destaca-se a criação de leis tanto no Brasil, de oferta do Espanhol – lei 11.161, de 5 de agosto de 2005 – quanto na Argentina, de obrigatoriedade da oferta no ensino médio do Português, mas de caráter optativo para os estudantes – lei 26.468, de 12 de janeiro de 2009. E, no caso do Brasil, a mencionada portaria n. 798 trata de assegurar: "[...] a articulação de ações que visem a integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar, e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos" (*idem*, 2001, p. 2). Nesse sentido, os programas devem contemplar o fomento à pesquisa, à formação e à capacitação continuada de profissionais e, ainda, a elaboração de material didático concernente aos interesses específicos da região.

Esse cenário político propiciou uma guinada no planejamento linguístico e deu margem a uma antiga reivindicação nas regiões fronteiriças frente à necessidade de criação de procedimentos e processos que contemplassem o trânsito de línguas e sujeitos. Dessa sorte, a instauração do PEIBF cumpre a função de normatizar o trânsito de profissionais na fronteira, o denominado 'cruze', e de criar uma rede entre as escolas participantes do progra-

ma em diferentes países, respeitando as necessidades de cada localidade. Na cidade de Foz do Iguaçu, a Escola Municipal Adele Zanotto Scalco faz parte do programa e na cidade de Puerto Iguazú, Argentina, na província de Misiones, tem-se a Escuela Intercultural Bilíngue n. 2; em ambas já se desenvolveu o projeto de extensão *Literatura e Ecocrítica na Escola*, o que contribuiu para a avaliação diagnóstica deste estudo e sua proposta de inserir todas as escolas da cidade num ensino bilíngue e intercultural. No entanto, a escola Candido Portinari não faz parte desse programa. Este recorte reside justamente no fato de que, apesar de pertencer a uma região fronteiriça e de receber estudantes com o perfil retratado, essa escola e as demais podem ou não contemplar em seus Projetos Políticos e Pedagógicos a necessidade de ensinar línguas e culturas de outros países. Apesar disso, a escola recebe filhos de imigrantes, sobretudo hispano-falantes.

Um dos aspectos que, inicialmente, chamou a atenção foi certo silêncio ou invisibilidade da língua e da cultura espanholas na escola. Com isso não se quer generalizar ao afirmar que a instituição não trabalhe a diversidade ou as línguas, pois a direção abraçou o projeto de extensão *Panambi*, coordenado pela professora Cristiane Grando, e, em seguida, o projeto *Literatura e Ecocrítica na Escola*, coordenado pela professora Ligia Andrade, ambos financiados com apoio da Pró-reitoria de Extensão da Unila, no ano de 2016, além de outros projetos; contudo esse olhar mais detido sobre a questão linguística e sua profundidade apenas ficou claro à medida que se desenvolveram com a equipe as aulas de línguas e poesia e, sobretudo, a partir do momento em que um dos professores deu aula em língua guarani.

Planejamento linguístico na fronteira

Uma das contribuições desse estudo talvez seja a possibilidade de iniciar por uma metodologia que parta do 'observável', tal qual proposto por Cooper (1997), e que, por meio da descrição de um certo comportamento linguístico e da análise da provável mudança atitudinal com relação ao estatuto social das línguas na sociedade, seja proposta uma mudança no currículo acerca do planejamento linguístico e pedagógico, tal qual o proposto pelo PEIBF por exemplo, visando a atender ao público alvo da pesquisa. Em sua obra *La planificación lingüística y el cambio social*, Cooper afirma que não se pode compreender um planejamento linguístico isolado de um processo de transformação social, pois este está relacionado à comunidade e impacta não apenas os "[...] problemas linguísticos", mas também orienta um comportamento linguístico (COOPER, 1997, p. 48, [tradução nossa]). Isso é central, haja vista que uma pequena comunidade ou grupo de falantes são igualmente importantes para um planejamento quanto uma nação ou estado. E isso o autor reforça ao ressaltar o termo 'rede de comunicação', em que esses pequenos grupos, que podem ser a família ou uma comunidade, afetam as políticas linguísticas de Estado e, também, entre os países, e ainda como essas políticas linguísticas podem contemplar ou silenciar grupos minoritários.

Neste contexto, adotar-se-á a definição de Prator de que o ensino de línguas constitui objeto de formulação de políticas linguísticas. Esse último termo é preferido pelo autor mencionado, ao invés de planejamento linguístico (COOPER, 1997, p. 50). Veja que Cooper distingue ainda o planejamento formal, tal qual os realizados pelas academias de língua, por exemplo o mais recente formulado pela academia de língua portuguesa na unificação

ortográfica, daquele planejamento funcional, definido por exemplo no modo como as feministas conseguiram interferir no uso da língua, numa clara reivindicação política, e, finalmente, o que ele denomina de planejamento de aquisição de língua(s).

Essa ideia de planejamento ligada à dimensão de mudança social e de poder não pode ser desconsiderada no contexto latino-americano contemporâneo e na criação do Mercosul e em todo o seu processo de negociação como bloco econômico e de integração regional, o que se dá sempre de acordo ainda com Cooper em contexto de 'grande incerteza'. A necessidade de fortalecimento do PEIBF passa pelo investimento na diversidade cultural e linguística da região, o que favoreceu tanto a criação de leis de implantação do Espanhol no Brasil quanto do Português na Argentina, quanto as escolas e suas respectivas comunidades. Isso sem esquecer da reivindicação do Paraguai de que o guarani fosse considerado também como língua oficial do bloco e de todos os documentos produzidos. Relacionando a importância de uma legislação geral internacional que favoreça a criação de políticas de aquisição de línguas à eficácia dessa implantação pelo Estado e entre a comunidade, pode-se considerar que, ainda que o planejamento nessa região de fronteira passe pela criação do PEIBF (macrossocial), visto inicialmente com certa reserva por parte da comunidade escolar, mas depois implantado e concretizado no *cruze* ou na *travessia* de modo exitoso, este estudo propõe redimensionar o protagonismo dos sujeitos e da comunidade que legitimam suas reivindicações no âmbito das políticas linguísticas para grupos minoritários (microssocial). O estudo de caso que se analisará revela justamente a luta latente dos sujeitos de uma comunidade de imigrantes, nesse exemplo familiar, mas que toma dimensões importantes na região, podendo levar a uma revi-

são da necessidade de escolas que não pertencem ao PEIBF reverem suas atitudes, representações sociolinguísticas e planejamento frente à comunidade escolar, o que tem a ver num contexto de integração com a 'inscrição de políticas linguísticas' inseridas numa 'política cultural'. Segundo Arnoux:

> *Las lenguas no interpelan por su sola presencia a los individuos, es decir, no construyen subjetividades sino en la medida en que estén asociadas a discursividades que son las que les asignan sentido histórico e inciden en la conformación de las identidades colectivas. (2010, p. 35).*

Analisar-se-ão também as implicações por parte de setores que ignoram a importância das questões linguísticas, o que acaba promovendo uma prática homogeneizadora e de invisibilização da diversidade na fronteira, podendo conduzir a certa exclusão. E ainda se observarão os critérios de avaliação no contexto escolar por parte do corpo docente que levam a um diagnóstico parcial e equivocado.

Estudo de caso: silêncio, limiar e subjetividade

O ponto de partida é um estudo de caso na 'Escola Municipal Candido Portinari', bairro Petrópolis em Foz do Iguaçu, que possui estudantes de outros países como as denominadas escolas de fronteira. Não é raro o comentário entre o corpo docente de que a situação de bilinguismo pode atrapalhar um desenvolvimento considerado ideal nas competências linguísticas em português, isto é, atribui-se certa dificuldade nos processos de leitura e escrita, no desempenho em geral e em outras disciplinas, ao fato de se falar duas ou mais línguas, entre outras avaliações subjetivas, haja vista que muitas vezes esse(a)s professore(a)s não passam por uma atualização linguís-

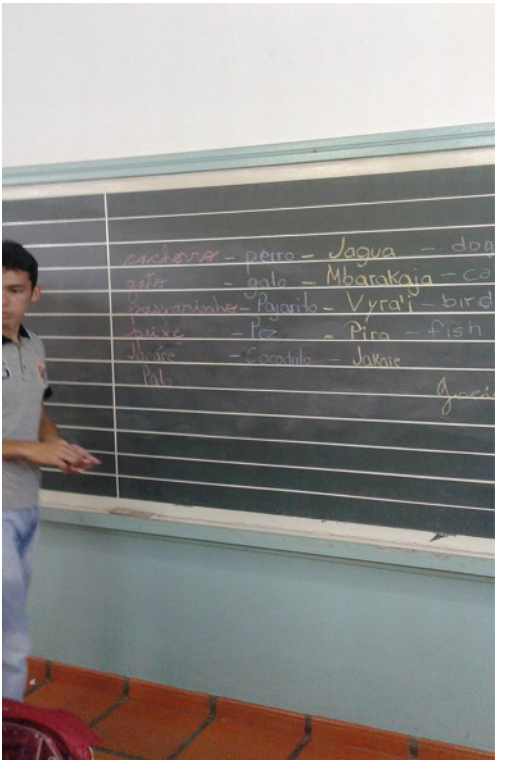
tica. E, no caso de escolas na região em questão, é comum que esses estudantes participem de aulas de reforço escolar, tendo seu rendimento considerado baixo ou com necessidade de adequação quanto aos conhecimentos da língua portuguesa. Outra questão é o fato de o público ser predominantemente composto por hispano-falantes, o que merece um estudo atento e pode ser lido à luz da tese de Maite Celada (2002), que avalia como o espanhol é considerado uma língua 'singularmente estrangeira' no Brasil, sendo produzida certa representação com relação ao idioma, pois muitos professores e estudantes afirmam 'entender, apesar de não falar', ou ainda a caracterizam como uma 'língua próxima e fácil de entender', ainda que a maioria não ouse dizer que sabe falar ou que pode falar. É interessante observar que outras línguas circulam na cidade de Foz do Iguaçu, mas são as escolas particulares que abrigam o maior número delas, tais como: o árabe, o chinês, o coreano etc.

Segundo Cooper, a abordagem observacional que se adotará é uma explicação que parte da análise de comportamento. Este estudo tem como principal objetivo "[...] compreender os esforços deliberados para influenciar no comportamento de outras pessoas com respeito à aquisição, a estrutura ou a designação funcional de seus códigos linguísticos" (COOPER, 1997, p. 60, [tradução nossa]), o que significa que se busca contribuir em termos de incidência para a promoção de propostas ou mudanças nas políticas linguísticas vigentes, sendo que o poder de Estado normalmente prefere adotar políticas gerais. É interessante o fato de que tais mudanças ocorrem nesses novos contextos de 'incerteza' política, pois nem sempre as condições são favoráveis ou há uma ampla aceitação dos sujeitos; no entanto, a análise leva a algumas hipóteses a serem avaliadas no campo da pesquisa, o que pode contribuir para futuras mudanças.

No caso do projeto Literatura e ecocrítica na escola, no ano de 2016, a participação dos irmãos paraguaios, dois meninos e uma menina, na faixa etária entre nove e doze anos, justificava-se pela necessidade de reforço escolar em algumas disciplinas, mas o foco eram as habilidades em língua portuguesa, uma vez que o projeto *Panambi* tinha como objetivo levar a leitura e a escrita de poesia aos estudantes, de modo inovador e libertador. Uma das questões que se registrou em conversas e em sala de aula era a de que eles 'não falavam espanhol na escola', sendo que quase se recusaram a participar das aulas nessa língua. Os projetos *Panambi* e *Literatura e Ecocrítica* eram os únicos que trabalhavam o Espanhol, e, no caso do *Panambi*, o Inglês, o Francês e o Guarani. Constatou-se uma atitude linguística de negação por parte de alguns estudantes brasileiros para falar em espanhol nas aulas, o que acabava levando a uma negação de se falar espanhol também por parte dos paraguaios, apesar de que quase todos diziam 'entender quase tudo'. Foi com a chegada do bolsista voluntário da Unila, Jesus Antonio González Caballero, que deu aulas em Guarani, que esses alunos paraguaios puderam mostrar sua espontaneidade e seu interesse, conforme foto do bolsista dando aula de Guarani a seguir. A postura de valorização do guarani, o interesse dos demais colegas que se esforçavam para aprender algumas palavras e sentenças, em meio aos risos tímidos dos colegas nativos paraguaios, os vacilos linguísticos, normalmente produzidos por quem está aprendendo algo novo, arejaram o contexto de sala de aula. Foi nesse novo ambiente que a questão do silenciamento em relação às línguas castelhana e ao guarani no contexto escolar por parte desses falantes e da escola, de modo geral, veio à tona e sugeriu a hipótese de que a falta de reconhecimento da diversidade no contexto escolar e

a falta de práticas pedagógicas interculturais e bilíngues poderiam levar esses estudantes a um rendimento escolar insatisfatório, de acordo com os critérios dos professores e da escola. Observa-se que o potencial desses estudantes está relacionado à valorização da língua materna, o guarani sobretudo, e se relaciona diretamente à cultura paraguaia.

Foto: Aula de Guarani



Fonte: acervo da autora.

Com relação à atitude linguística, esta consiste nas crenças, nos valores e nas representações sobre as variantes da língua e seus falantes, posto que a linguagem se

constrói a partir de fatores e valores sociais. De acordo com Luijpen, o estudo das atitudes linguísticas considera as avaliações que os grupos humanos realizam de certos membros de uma sociedade e permitem compreender alguns fenômenos de possível mudança linguística (LUIJPEN, 2012, p. 12). Há uma definição da Psicologia Social sobre atitude que interessa e é a de que "se aprende" certo tipo de atitude, e não se nasce com ela, pois a mesma é fruto do "processo de socialização" (DREVDAL, 2009, p. 13 *apud* LUIJPEN, 2012, p. 14). Tanto a sociedade quanto os meios de comunicação e inúmeros vetores fornecem as informações e os valores a partir dos quais os sujeitos atuam socialmente, "especialmente durante a infância", bem como a pessoa adota as atitudes do contexto social e cultural em que vive, o que significa que a atitude transmite certa "visão de mundo" (DREVDAL, 2009, p. 13 *apud* LUIJPEN, 2012, p. 14). Observa-se a atitude linguística dos imigrantes paraguaios de um lado, considerada como uma 'insegurança linguística' frente à sociedade dominante, uma vez que a Sociolinguística aponta a linguagem do grupo com relação ao *status* social e ao prestígio que a mesma atribui aos seus falantes, e o silêncio em relação ao *castelhano* revela uma possível face preconceituosa por parte dos brasileiros, que, ao se negarem a falar ou mostrarem um desinteresse em sua aprendizagem, reafirmam uma atitude de desprestígio sobre a língua do outro, acentuando a assimetria entre os países e seus falantes. No entanto, de outro lado, o guarani aponta uma língua de grupo minorizado, sendo uma variedade que se relaciona à identidade individual e coletiva de seus falantes e que, no Paraguai, possui aquilo que se distingue como a "lealdade linguística" do grupo (TRUDGIL, 2007, p. 196 *apud* LUIJPEN, 2012, p. 18), por meio da transmissão aos seus descendentes, o que mantém a conservação da língua, a qual acaba sendo considerada por fatores históricos e culturais a língua preferida no país. O guarani paraguaio,

que possui alto grau de variedade e complexidade no Paraguai devido à característica mestiça de sua sociedade, "um arco-íris de situações linguísticas" (MELIÁ, 2010, p. 197) trouxe um efeito revelador ao ensino/aprendizagem para aquele grupo de estudantes em reforço, e a possibilidade da mudança de atitude e comportamento linguísticos, investindo contra a posição do português como língua dominante na escola. Isso se deve à simetria, posto que a atitude de negar a língua do outro pode vir a reforçar certo preconceito e a estigmatizar outras variantes, o que se evidencia no contexto escolar e pode conduzir ao baixo rendimento de certos grupos minoritários.

Orlandi rejeita uma visão passiva do silêncio, e o relaciona à história e às relações no cerne da cultura. A autora ainda relaciona o silêncio a certo caráter de incompletude da linguagem, não como se ocultasse um pano de fundo prestes a ser desvendado pelas palavras, mas como constituinte do dizer, aquilo que possibilita:

> [...] a errância dos sentidos (sua migração), a vontade do 'um' (da unidade, do sentido fixo), o lugar do *non* sense, o equívoco, a incompletude (lugar dos muitos sentidos), do fugaz, do não apreensível), não como meros acidentes de linguagem, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento. (ORLANDI, 1997, p. 12).

No caso analisado, há um silêncio constitutivo dessa relação do sujeito entre as línguas, que deve se mover no campo das possibilidades de significação e na errância dos sentidos, e ainda um silêncio relacionado à negação de falar a língua do outro (no caso dos estudantes brasileiros, o espanhol), o que cria uma série de barreiras no relacionamento do grupo e na valorização da diversidade e da cultura do outro, podendo dificultar a adaptação dos estudantes paraguaios e diretamente incidir em seu rendimento escolar. Ao deixar de considerar esse aspecto,

a escola produz uma avaliação parcial e não dá solução adequada ao que considera como 'problema linguístico' no desempenho desses estudantes.

Ao partir do conceito de limiar proposto por Walter Benjamin para se contrapor ao de fronteira, este espaço do silêncio no limiar pode ser compreendido como modos de resistência dessa comunidade frente ao caráter homogeneizador da língua e da cultura dominantes, o português. Na obra *Passagens*, tem-se a seguinte citação: "O limiar deve distinguir-se claramente da fronteira." (Benjamin *apud* BARRENTO, 2012, p. 42). Apesar de que, em outros autores, o tema da fronteira se aproxima dessa noção de passagem benjaminiana como o *locus* onde se encontram e convergem várias linhas e traçados, é ainda nessa obra benjaminiana mencionada que se encontra uma definição de limiar que, neste estudo, serve de ponto de partida para compreender as subjetividades e os saberes limiares que se colocam na relação dos sujeitos imigrantes com as línguas. Trata-se de um fragmento que se refere às passagens parisienses e à fascinação de Benjamin pelos desvios, pelas galerias, pelos pontos de encontro, pela travessia como parte da composição de sua obra, opondo-se às grandes narrativas e se centrando nas memórias individuais e coletivas perdidas pela falta de experiência dos tempos modernos:

> *Rites de passages* - assim se chamam, na etnologia, as cerimônias associadas à morte, ao nascimento, ao casamento, à entrada na idade viril etc. Na vida moderna, estas passagens foram tornando-se cada vez mais irreconhecíveis e não experienciadas. Ficamos muito pobres de experiências do limiar (*Schwellenerfahrungen*). O limiar deve distinguir-se claramente da fronteira. Limiar é uma zona, e na palavra estão contidos os sentidos de mudança, passagem, flutuação (BENJAMIN, 2006 *apud* BARRENTO, 2012, p. 46).

No autor, a noção de fronteira ganha um contorno de traço definido e delimitado que carrega o sentido de separação, divisão, do desconhecido, ou ainda diverso, no qual, por exemplo, a ponte pode ser a metáfora da ligação, ao passo que o limiar remete a um ponto tangencial, convergente, que, sem dar continuidade a algo, altera-o de modo a propor a passagem, a mudança e a travessia. O limiar implica um risco a ser experienciado pelo sujeito, uma abertura ao outro e diferente, de modo a se vivenciar uma experiência significativa, e, como o fragmento coloca, os tempos modernos são pobres de experiências limiares.

Na edição da obra *Passagens* traduzida por Willi Bolle e Olgária Matos, no "Arquivo O [Prostituição, Jogo]", há ainda uma referência às experiências que faltam aos modernos e se menciona o adormecer como experiência "talvez a única delas que nos restou" e "com isto também o despertar" (BENJAMIN, 2006, p. 535). A distinção entre fronteira – *grenze* – e limiar – *schwelle* – relaciona-se com um sentido diferencial contido em limiar de 'inchar' e 'entumescer', os quais apontam a um conceito ligado ao sonho, à imaginação, aos 'altos e baixos da conversação' e 'às mudanças sexuais do amor', mas não se pode obliterar, como adverte o filósofo, o 'contexto cerimonial' e 'tectônico' que deu origem à palavra (*idem, idem*). A aproximação que se quer fazer dessa passagem de Benjamin em relação aos sujeitos falantes, que se tomou como estudo de caso, é a de que, para realizar a travessia da língua materna para a língua estrangeira, entram em jogo uma série de habilidades de compreensão e produção na língua e a necessidade de se colocar em outro lugar enunciativo em busca de novos processos de significação. O sujeito falante, como jogador, lança-se numa zona de transição e possível risco ao atravessar lugares de fala inusitados, o que também ocorre com a língua materna, mas em contextos novos e com falantes

distintos. Esse contexto de bilinguismo ou plurilinguismo, e se constituir como falante estrangeiro de uma língua na escola, são alvos de uma avaliação dos docentes com relação ao desempenho que é considerado sob certa ótica homogeneizadora e que desconsidera os conhecimentos do sujeito e sua subjetividade na constituição de seu novo lugar discursivo e entre-línguas. É a avaliação considerada abaixo das competências mínimas exigidas o que leva a escola a avaliar o desempenho dos sujeitos e a recomendação de um reforço escolar para completar aquilo que falta, mas sem considerar esse novo entre-lugar de enunciação, esses saberes limiares que entram em jogo, e essa travessia que o sujeito deve realizar para finalmente dominar a outra língua. A questão do desejo do falante, que na citação de Benjamin adquire outro sentido, também surge como o desejo que constitui toda comunicação humana e que, como em um jogo de sedução, muitas vezes, aquilo que se oculta ou silencia é tão interessante quanto o que se mostra ou diz.

Conclui-se afirmando a necessidade de um redirecionamento das representações sociolinguísticas nas escolas brasileiras de fronteira e na incorporação de políticas linguísticas que visem à aprendizagem/aquisição de outras línguas, o que pode iniciar uma transformação no campo dos imaginários sobre o outro e nas atitudes e nos comportamentos sobre as línguas, sendo uma medida entre outras necessária, que pode evitar políticas de exclusão das minorias. O investimento que os sujeitos deixam de realizar parece estar escondido na falta de uma política que contemple essa diversidade, o que acaba sendo avaliado como 'problema de rendimento escolar' quando, na verdade, o redimensionamento e a reorientação da atitude linguística da comunidade escolar brasileira parecem dar respostas à questão e acenam para a necessidade de urgente mudança no planejamento escolar e nas políticas de línguas adotadas na região, abrangendo talvez todas

as escolas, numa postura de revisão quanto às relações de poder assimétricas e predizendo uma possível transformação nas relações da comunidade escolar, no reconhecimento da diversidade e do outro como sujeito discursivo para efetivamente contemplar uma educação que se paute na equidade e na cidadania de modo pleno.

Referências

ARNOUX, E. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur In: CELADA, M. *et al*. (coord.). **Lenguas en un espacio de integración**: acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 2010, p. 17-38.

BARRENTO, J. Walter Benjamin: limiar, fronteira e método. In: **Revista Olho d`Agua**. São José do Rio Preto, 4(2), jul-dez. 2012, p. 41-51.

BENJAMIN, W. **Passagens**. WILLI BOLLE *et al*. (orgs.). Belo Horizonte/São Paulo: Editora UFMG/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, p. 1057-1110.

BRASIL. MEC. **Portaria n. 798**: Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira. 19 de junho de 2012. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br. Acesso em: 18 mar. 2019.

CELADA, M. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Campinas: UNICAMP-IEL, 2002, 277 f, Tese de doutorado.

COOPER, R. L. **La planificación lingüística y el cambio social**. Trad. José María Perazzo. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

LUIJPEN, M. **Actitudes lingüísticas hacia el habla de inmigrantes latinoamericanos en Madrid**. Madrid: Universidad de Utrecht, 2012, 98f. Dissertação de Mestrado em Comunicação Intercultural.

MELIÁ, B. El niño paraguayo y sus dos lenguas In: **Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní**. Asunción: CEADUC/ISEHF, 2010, p.197-201.

MERCOSUR. **Escuelas de Frontera**: Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular, 2001. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira. Acesso em: 18 mar. 2019.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Ed. da Unicamp, 4. ed, 1997.

FRONTERIZA

Luana Scherer Martins
UNILA

O presente relato tem o intuito de expressar a minha vivência como moradora de uma cidade fronteiriça, Foz do Iguaçu, que faz parte da tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai. Pode-se dizer que a diversidade cultural nessa cidade é algo surpreendente, não apenas pela conexão com os dois países vizinhos, mas também por ser a segunda maior colônia de árabes do Brasil, fora da Arábia Saudita, proporcionando contato com diversas culturas, algo considerado vantajoso para quem vive em uma região fronteiriça, por possibilitar experiências multiculturais.

A cidade conta com duas mesquitas mulçumanas, sendo uma delas parte de uma das minhas experiências vivenciadas na cidade. A visita ocorreu à Mesquita Omar Ibn Al-Khatab, na qual participei de uma celebração em que pude vivenciar uma cultura diferente da qual estou habituada. O município de Foz do Iguaçu conta ainda com um Templo Budista Chen Tien, sendo o segundo maior da América Latina, o qual é aberto à visitação turística, podendo-se também participar de cerimônias religiosas.

Minha experiência mais marcante com a diversidade de culturas na fronteira foi dentro da universidade onde comecei a cursar minha graduação, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, na qual tive um contato maior com hispano-falantes, podendo conhecer seus costumes. Penso a UNILA como um espaço de diversidade cultural para os brasileiros, já que estão em contato com diferentes etnias, mas que funciona como

via de mão única, ou seja, os brasileiros não imergem na cultura do outro; talvez por estarem em seu próprio território não veem a necessidade de conhecer e se aprofundar em outras culturas. Já para os hispano-falantes, vejo a UNILA, por exemplo, como um espaço de interculturalidade, a mistura de diferentes culturas que estão em contato de maneira recíproca, ou seja, uma agindo sobre a outra. Nesse caso, acredito que a UNILA exerce o papel de mediadora para os hispânicos imergirem na cultura brasileira, já que o contexto os favorece nesse sentido, pois estão totalmente imergidos na cultura do outro.

Durante minha infância meu pai trabalhou no Paraguai e, por conta disso, eu tive contato com a cultura vizinha, já que uma vez por semana ia com meu pai para lá, onde passava o dia em companhia de paraguaias que tomavam conta de mim enquanto meu pai estava trabalhando. Esse foi meu primeiro contato com a língua e a cultura hispânicas, pois passava grande parte do dia sob seus cuidados e, por mais que não tenha muitas recordações, meu pai sempre me conta sobre essa experiência e esse breve contato com essa extraordinária cultura.

Para nós, iguaçuenses, esse contato multicultural abre diversas portas, tanto para conhecer outras culturas quanto para o mercado de trabalho. Por ser uma cidade de fronteira, a busca por visitas turísticas tem aumentado cada vez mais, e isso faz com que toda nossa economia se movimente e que nosso mercado de trabalho fique aquecido, gerando empregos e oportunidades. No entanto, do mesmo modo que isso pode ser algo proveitoso para nós, iguaçuenses, também tende a ser prejudicial, pois, como é visto frequentemente na mídia, os casos de contrabando de mercadorias e o tráfico de drogas e de armas têm a fronteira como principal rota de acesso, implicando em um preconceito para com os moradores da região.

Os países dessa tríplice fronteira são ligados por meio de pontes; a existência dessas pontes tem grande relevância porque são elas que nos dão acesso a essa infinidade de costumes, são elas que fazem essa tão importante ligação entre as nações, para que possamos manter contato e união com diferentes povos. A ponte que faz ligação entre Brasil e Paraguai é denominada *Ponte da Amizade*; a ponte que faz ligação entre Brasil e Argentina é denominada *Ponte Tancredo Neves*, popularmente conhecia como *Ponte da Fraternidade*.

Como experiência de vivência na fronteira, não vejo tão explícita a separação das diversas culturas; ao meu ver tudo está interligado, formando uma única cultura, a cultura dos iguaçuenses, pois, mesmo não tendo nascido na cidade de Foz do Iguaçu, vejo essas pessoas como pertencentes à fronteira, contribuindo, assim, para essa cultura única. Um local com tantas culturas não deveria ser demarcado por fronteiras, mas por continuidades ou extensões; os povos residentes no Paraguai e na Argentina não se diferem dos que vivem aqui. Taxações são extremamente errôneas, pois uma pessoa não pode ser julgada como inferior a outra por conta de sua nacionalidade.

Quando se viaja para fora da cidade, para um local mais afastado da fronteira, as coisas não se diferem tanto; são pessoas como as daqui, com culturas e costumes únicos de sua região. Sendo assim, a região fronteiriça não deveria agregar diferenças em seu povo. Vivemos em uma única cultura, mas que, infelizmente, sofre com o preconceito por parte de alguns nativos da região, que acreditam que essa diversidade não está interligada à cultura já existente no local, e que irá denegrir a imagem das pessoas que vivem em Foz do Iguaçu, já que consideram pessoas de etnias distintas das suas como sendo inferiores ou irrelevantes para a formação

da sociedade. Conclui-se assim que esse preconceito deve ser erradicado de nosso meio para que possamos viver em harmonia e aceitação independente de nacionalidade, pois somos todos latino-americanos, somos um só povo, uma só nação.

MUITOS RIOS, MUITAS LÍNGUAS

Luana Ferreira Rodrigues
UFAM/UFSC

O contato com as fronteiras amazônicas é uma experiência indescritível em vários níveis, especialmente para quem vem de terras onde o mar é rei e se depara com a grandiosidade do rio Solimões e seus caminhos transamazônicos que se cruzam construindo essa riqueza multicultural e multilíngue.

Meu relato busca mostrar o olhar de uma baiana, pesquisadora e professora de Língua Espanhola que vive em Manaus há cinco anos e que nos últimos três tem se debruçado por conhecer e entender os processos de formação das fronteiras amazônicas, com ênfase no Alto Solimões e no encontro de culturas que caracteriza esse espaço.

Atuando como professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) desde 2015, atualmente desenvolvo uma pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que visa conhecer as práticas e políticas linguísticas levadas a cabo no Alto Solimões, visando discutir a importância da defesa e da promoção do multilinguismo para o desenvolvimento sustentável, dentro dos objetivos propostos pela UNESCO e pela Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo.

Quem chega pela primeira vez às cidades de Tabatinga, no Brasil, e de Leticia, na Colômbia, logo se dá conta da forte presença dos habitantes primeiros desse

território, seus povos tradicionais, muitos massacrados e dizimados durante as disputas territoriais entre os reinos português e espanhol, e outros que ainda resistem e lutam pela manutenção de sua cultura e língua, como os Tikuna e os Kokama, além do grande fluxo transfronteiriço com o vizinho Peru. Essa forte influência indígena persiste e se impõe em um cenário linguístico marcado pelo entrecruzamento de sotaques e idiomas, onde o português e o espanhol transitam livremente a despeito das fronteiras políticas.

Ao cruzar as avenidas da Amizade e Internacional (onde se localiza o marco de fronteira entre o Brasil e a Colômbia), com ouvidos e olhos atentos, a paisagem linguística nos revela que esses séculos de disputas deram origem a um caldeirão cultural e linguístico onde o português e o espanhol dividem espaço nas placas de estabelecimentos, nas trocas linguísticas entre os habitantes, no atendimento aos clientes, como o exemplo do dono de um restaurante em Leticia, filho de mãe brasileira, pai peruano, que cresceu na Colômbia e se comunica com seu público ora em espanhol, ora em português.[29]

Essa superdiversidade[30] revela a necessidade de se pensar políticas que visem reconhecer e inserir a pluralidade desse espaço na sala de aula, refletir sobre a formação de professores nas universidades e sobre a construção de um currículo que os prepare para mediar os possíveis conflitos que porventura surjam em virtude da (co)existência de identidades, culturas e línguas também no espaço escolar.

Com a pesquisa ainda em andamento, posso relatar que as tentativas de integração entre as fronteiras têm sido uma preocupação manifestada em tratados e acordos como o *Tratado de Cooperação Amazônica* firmado em 1978 e a tentativa de desenvolver o *Plano Modelo Colombo-Brasileiro*

para o desenvolvimento das comunidades vizinhas eixo Tabatinga-Apaporis[31], o qual incluía uma preocupação especial com o desenvolvimento de ações voltadas para a educação, como o fortalecimento do ensino bilíngue e a formação de professores trilíngues (espanhol, português e uma língua indígena). Porém, na prática, pouco foi feito pelo poder público nesse sentido.

Entre essas medidas de integração transfronteiriça, cabe mencionar o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), criado em 2004, no âmbito do MERCOSUL Educacional, que demandou uma série de investimentos por parte do Ministério da Educação e o trabalho minucioso de pesquisadores de universidades do Brasil, da Argentina, do Paraguai, do Uruguai e da Venezuela na tentativa de criar e de colocar em prática um currículo comum bilíngue nas escolas localizadas em cidades fronteiriças. No entanto, apesar de sua relevância, o PEIF foi extinto em 2016, expondo como a descontinuidade de políticas acaba gerando um grande prejuízo social e aos cofres públicos.

Diante da ausência de ações efetivas do poder público que visem estabelecer uma política educacional com base nas complexas realidades das fronteiras, em especial das fronteiras amazônicas, é extremamente relevante dar visibilidade às pesquisas que buscam contribuir com a elaboração de políticas *in vitro* baseadas na gestão *in vivo*[32] das situações sociais e linguísticas, como, por exemplo, os trabalhos de Llorens (2005), Espírito Santo (2009), Santos (2017), Guerreiro (2017), Lima (2017), Day (2005; 2017), Lima (2019) e Telles (2019), entre muitos outros.

É nosso papel, enquanto pesquisadores e professores que voltam seu olhar para os rincões amazônicos, esquecidos e negligenciados ao longo da construção política, eco-

nômica e social do nosso país, não apenas propor a elaboração de políticas que estabeleçam a construção de currículos que possam beneficiar a formação de professores sensíveis para a questão da superdiversidade que caracteriza os espaços fronteiriços, mas também reivindicar e exercer pressão por políticas públicas que visem compreender a urgência de uma educação não apenas bilíngue, mas plurilíngue e em integração com nossos vizinhos.

Urge conscientizar a nossa sociedade de que não somos um país monolíngue que, apesar das muitas tentativas de imposição da visão de um nacionalismo linguístico, como o glotocídio de milhares de línguas indígenas e o genocídio de seus falantes, bem como a proibição das línguas dos imigrantes durante a Era Vargas[33], por exemplo, o multilinguismo e o multiculturalismo são a base da nossa construção social e histórica enquanto sujeitos que navegam pelos muitos caminhos da América do Sul.

Referências

DAY, K. C. **A Situação Sociolinguística da Fronteira Franco-Brasileira**: Oiapoque & Saint Georges. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DAY. K. C. **Políticas linguísticas em conflito no Amapá**: impactos e contradições da *LDB* 9394/96 e da lei 11.161/2005. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal Fluminese, Niterói.

GUERREIRO, S. da S. **A Língua Espanhola na fronteira Brasil-Peru**: ações políticas no ensino de línguas. 2017. 264 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

ESPÍRITO SANTO. M. M. **De Oiapoque a Saint-Georges**: uma pesquisa sociolinguística em meio escolar na fronteira Brasil e Guiana Francesa. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LIMA, L. C. **Representações sociais, identitárias e linguísticas na região de fronteira de Roraima, Brasil-Guiana-Venezuela**. 2017. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LIMA, J. L. de F. **Oralidade e cotidiano**: falares fronteiriços em Benjamin Constant – AM. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura da Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

LLORENS, M. R. C. H. **Línguas fronteriças e integração regional franco-brasileira**: por um ensino relacional do Português na Guiana e do Francês no Amapá. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém.

TELLES, R. C. **Ensino de Português em escola pública brasileira em região de fronteira**: realidades e desafios. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

CAPÍTULO 5

AMOROSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRANSCENDENDO FRONTEIRAS

Angelise Fagundes
UFFS/CL

Marcus Vinicius Liessem Fontana
UFSM

Introdução

Já há algum tempo tem sido urgente (re)pensar a formação de professores de línguas nos nossos contornos territoriais. Olhar atentamente para seus limites e buscar alternativas para borrar suas fronteiras. Ser espaço outro. Descolonizar-se, descolonizar-nos. Descontruir o discurso das hegemonias presentes nos currículos e, sobretudo, na atuação de muitos que circulam pelo espaço acadêmico, em especial, alguns formadores de professores. Desconstruir e reconstruir a partir de outras vozes e outros lugares, a partir de outros pontos de vista e de outras possibilidades de se fazer a formação de professores. É preciso, talvez, voltar-se para o mais simples e esperado dela, compreendendo-a como espaço de encontro (FAGUNDES, 2018) e, portanto, de legitimação do outro como verdadeiro outro nas relações (MATURANA, 2009).

Nesse sentido, temos buscado pesquisar, ao longo desses anos, possibilidades outras, ou, nas palavras de Walsh (2014), *conocimientos otros*, que tragam para nossas práticas diferentes formas de ação no mundo e com o mundo, que questionem os paradigmas e que estabeleçam um caminho "*desde la diferencia*" (WALSH, 2014, p. 4) como ato pedagógico. Esse caminho tem sido o de ver e vivenciar a formação de professores como espaço

intercultural, espaço de encontro com as diferenças, com e entre diferentes, espaço de amor e de reconhecimento. Dessa forma, neste capítulo, a fim de alcançarmos esse propósito, nos valemos fundamentalmente das reflexões de Humberto Maturana e de Axel Honneth para assinalar como caminho fronteiriço, e, portanto, intercultural para a formação de professores de Língua Espanhola, o amor como "ferramenta pedagógica" (WALSH, 2009, p. 15). Além disso, apoiamo-nos em alguns axiomas que consideramos importantes, como o "*pensamiento-otro*" (Khatibi *apud* Mignolo, 2003, p. 51) e o "*pensamiento fronterizo*" (Mignolo, 2003, p. 50). Por fim, queremos deixar claro que nos concentramos especialmente no trabalho de formação realizado no Rio Grande do Sul, Estado em que atuamos e que historicamente já esteve de um lado e de outro da fronteira territorial, por entendermos que há peculiaridades que tangem especialmente à questão identitária do gaúcho.

Por que tratar de amor ao pensar em fronteiras?

Para Catherine Walsh, conforme Sacavino e Candau (2015), o conceito de *pensamiento-otro*, que se ancora numa perspectiva crítica, considera a possibilidade de construção de saberes a partir "*de la decolonización*", ou seja, a partir "*de la lucha contra la no existencia, contra la existencia dominada y contra la deshumanización*" (SACAVINO & CANDAU, 2015, p. 108). A autora volta-se, assim, para o sujeito, propondo um olhar para as pessoas, para suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Para Walsh, o que orienta essa desconstrução e reconstrução desde um outro lugar é a interculturalidade. Nesse sentido, a interculturalidade é "*el princípio que orienta pensamientos, acciones y nuevos enfoques epistémicos*" (SACAVINO & CANDAU, 2015, p. 109).

Baseando-nos nessas premissas e na postura crítica de fronteira (WALSH, 2017), que apregoa a necessidade de questionarmos e buscarmos transformar a coloniali-

dade do ser, do poder e do saber, temos sido levados a refletir profundamente sobre as implicações para a formação de professores, em especial, a formação de professores de Língua Espanhola. Voltamo-nos, assim, para as pessoas que fazem com que essa formação aconteça e vemos a própria formação como um território de encontro (FAGUNDES, 2018), onde há, sem dúvida, espaço para o amor, mas, também (ainda), espaço para muitas formas de violência e negação do outro. Mudar esse cenário de desamor é nosso maior desafio como formadores de professores.

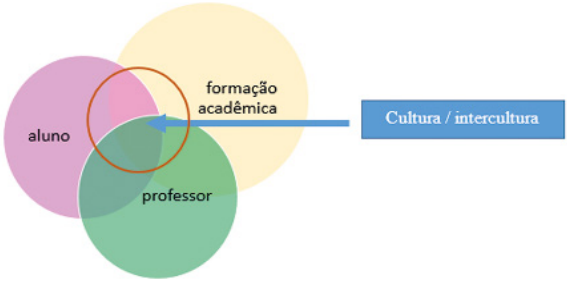
Isso nos aproxima do que Walsh define, conforme Sacavino e Candau, como *pensamiento de frontera*. De acordo com as autoras, em leitura de Walsh,

> *El pensamiento de frontera implica visibilizar otras lógicas y otras formas de pensar, diferentes de la lógica dominante. El pensamiento de frontera se preocupa con el pensamiento dominante, y lo mantiene como referencia, pero le deja sujeto al constante cuestionamiento. Además, introduce en el mismo otras historias y otros modos de pensar. (SACAVINO & CANDAU, 2015, p. 110).*

De nossa parte, nosso *otro modo de pensar* e desconstruir discursos e práticas coloniais na universidade se dá a partir de uma prática humana, amorosa e, portanto, intercultural. A interculturalidade é vista, assim, de acordo com Fagundes (2018), como o encontro entre o mundo do professor, o mundo do aluno e o espaço da universidade, o universo da formação de professores. Cada um desses mundos se constitui de uma série de vivências, experiências e conhecimentos, e no momento em que se encontram (ou colidem) suas fronteiras se mesclam e se confundem (Fig. 1). O encontro implica uma acomodação relativamente tranquila em que usualmente a atitude amorosa do professor formador para com o professor em

formação é fundamental. Quando o estudante é catapultado da escola para o universo acadêmico sem uma mediação adequada, o que costuma ocorrer é uma colisão, um movimento brusco de placas tectônicas que resulta em uma adaptação mais sofrida (às vezes, catastrófica). Nesse último caso, as fronteiras, ao invés de se diluírem, reforçam-se, provocando crises ou, nas palavras de Honneth (2011), um conflito.

Figura 1: A intercultura como fronteira entre o mundo do professor, o



mundo do aluno e o universo da formação

Fonte: Fagundes (2018).

Diante do exposto, compreendemos que nossa pesquisa se aproxima do que Walsh chama de postura crítica de fronteira. Essa postura "*puede ofrecer la posibilidad de otros conocimientos y cosmovisiones dentro de un diálogo crítico con los conocimientos y modos de pensar típicamente asociados al mundo occidental*" (*apud* SACAVINO & CANDAU, 2015, p. 111). Para Fagundes (2018), é importante destacar, a postura crítica de fronteira implica o reconhecimento de que precisamos identificar nossas próprias fronteiras culturais e respeitar as dos demais numa relação intercultural, que só é possível através do amor, tema que abordamos na próxima seção deste texto.

Amor e intercultura

Humberto Maturana (2009) traz, à luz da biologia cultural, um conceito particular de amor. Para o autor, o amor é o que nos faz humanos, é como nos reconhecemos como tais em comunidade. Para o estudioso chileno, amor é a "aceitação do outro como legítimo outro na convivência" (MATURANA, 2009, p. 23), sem expectativas, sem cobranças.

Axel Honneth (2011), teórico da Escola de Frankfurt, também usa o termo reconhecimento (afetivo) para pautar essa necessidade de acolher o outro. Para o filósofo, há três formas de reconhecimento indispensáveis para que uma pessoa alcance sua própria autorrealização: o amor, o direito e a solidariedade. O amor lhe dá a autoconfiança, o direito, o autorrespeito, a solidariedade, e a autoestima. Quando uma dessas esferas é comprometida, por meio do desrespeito, surgem conflitos de todo tipo. Nesse sentido, sua visão representa uma alternativa aos modelos cartesianos de subjetividade, ao *cogito ergo sum* de Descartes, na medida em que enfatiza a importância das emoções na nossa vida psíquica. O ser humano não se constitui apenas pelo pensamento, mas constrói sua identidade principalmente pela emoção: a emoção de ser amorosamente reconhecido ou a emoção de ser desrespeitado.

Tratar dessa perspectiva de amor na universidade, lugar historicamente de negação das classes populares, dos conhecimentos populares, é possibilitar a abertura para o diálogo-outro, trazendo para o debate vozes-outras, temas-outros, conhecimentos-outros; é, em síntese, derrubar cancelas e abrir fronteiras. Olhar para os alunos como sujeitos em construção e a nós mesmos, professores formadores, como pessoas que sempre estão no 'vir a ser', faz da formação de professores espaço humano e propício ao reconhecimento afetivo de Honneth. Como bem colocou Paulo Freire em *Pedagogia da Solidariedade*

(2014, p. 25), "nós, na realidade, não somos: nós estamos nos tornando, vindo a ser. Para que nós, seres humanos, sejamos o que somos, nós necessitamos nos tornar, vir a ser aquilo que somos. Nós somos precisamente porque nós estamos nos tornando".

Considerar o amor, o reconhecimento e, consequentemente, a interculturalidade como tema e como prática da formação de professores permite configurar outra pedagogia, a de uma educação intercultural, pois são "ferramentas pedagógicas" (WALSH, 2009, p. 15).

Walsh esclarece que a educação intercultural só tem significado, impacto e valor

> *cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan. (2009, p. 2).*

É nesse sentido que propomos (re)pensar a formação de professores de Espanhol. De não só dar voz às pessoas que chegam à universidade e que, muitas vezes, são invisibilizadas, silenciadas, – seja pelo sistema, seja pelos formadores, seja pelos próprios colegas, seja por si mesmas e suas histórias de vida – mas, sobretudo, assumir essa formação, como professores formadores, a partir de outra perspectiva. Para tanto, talvez, tenhamos que fazer o que sugere Amawtay Wasi (*apud* MIGNOLO, 2014, p. 7): "*aprender a desaprender para re aprender de otra manera*".

Walsh propõe, para tal intento, o posicionamento/pensamento crítico fronteiriço, que é uma forma "*de pensar de otro modo, moverse a través de otra lógica, en suma, de cambiar los términos no solo el contenido de la conversación*" (2014, p. 41). O pensamento fronteiriço, visto a partir da formação de professores de Espanhol, é uma prática que

tenta mediar os saberes ditos 'acadêmicos' com os saberes que são trazidos pelos outros sujeitos envolvidos nessa formação. Para tanto, é "*una práctica que lleva el pensamiento otro a una dimensión diferente en la ruta hacia la interculturalización del conocimento, una ruta que ya no es casa adentro, sino casa afuera*" (2014, p. 41). Para tanto, seria fundamental que a academia também passasse a valorizar os saberes populares, os saberes outros que, como refletiu Paulo Freire em *Por uma Pedagogia da Pergunta* (2017, p. 82), abrisse mão da resistência e do ranço autoritário que a marca.

Mas, afinal, por que isso é importante para a formação de professores de Espanhol? É importante para incorporarmos a interculturalidade como uma ferramenta pedagógica (WALSH, 2009). Isso vai mais além do que simplesmente repensar o Projeto Pedagógico do Curso ou de propor atividades ditas interculturais em aula. É preciso uma mudança no discurso e na ação dos que fazem os cursos. Isso porque a intercultura crítica como ferramenta pedagógica, segundo Walsh,

> *cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también – y a la vez – alientan la creación de modos "otros" - de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas que se entretejen conceptualmente y pedagógicamente, alentando unas fuerzas, iniciativa y agencia ética-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. (2009, p. 13).*

Na tentativa de aprofundar um pouco mais essa questão, nos valemos de uma metáfora para tentar explicar a intercultura e seus desdobramentos dentro dos cursos de formação de professores: a metáfora da formação como uma viagem ao exterior (um outro país). Nesse caso, a formação é um território de encontros (desconhecido, muitas vezes, pelos alunos), o professor é um nativo (conhecedor desse território, da língua desse território) e o aluno, professor em formação, (muitas vezes) um estrangeiro. Sob essas condições, o professor é responsável por auxiliar o aluno, esse estrangeiro na academia, a mediar seu encontro com a instituição, com as culturas que circulam por ali, com os saberes que necessita apreender nesse espaço etc. (FAGUNDES, 2018).

Vale destacar, ainda, frente a essa metáfora, que, para Canclini,

> *La noción de extranjero ha designado tradicionalmente a quienes son de otros países y practican comportamientos diferentes. Pero extranjero no es, ni siquiera en los desplazamientos geográficos, sinónimo de viajero o de migrante. Por ejemplo, un alemán o un francés son extranjeros en España, pero no inmigrantes. (2009, p. 4).*

O estudioso argentino aclara ainda que, mesmo dentro de nosso território, somos, muitas vezes, estrangeiros, ou, nas palavras de Canclini, somos estrangeiros situacionais. Considerando as dimensões de nosso país e as vivências de acolhimento ou de negação do outro que experimentamos em nossa própria sociedade, essa estrangeiridade situacional é também vivida dentro dos nossos contornos territoriais. Pertencemos e não pertencemos ao nosso lugar. Nesse sentido, destaca Canclini (2009, p. 4) que "*el extranjero no es sólo el que está lejos o del otro lado de la frontera, sino también el otro cercano que desafía nuestros modos de percepción y significación*".

Considerando a formação de professores de Espanhol, há casos que em determinadas salas de aula os alunos sentir-se-ão sempre estrangeiros. Em outras, consideradas por eles espaços de acolhimento, transporão essa barreira e passarão a ser sujeitos de sua caminhada profissional, passarão a reconhecer o território da formação como um espaço que não se constrói sozinho, mas no diálogo amoroso e não competitivo com os outros, no fluir do viver, na aceitação do outro e do reconhecimento de seus saberes.

Ao considerar nossa experiência no ensino superior, em cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, vemos que muitos de nossos alunos chegam sem conhecer a instituição, o que é uma graduação, o que é uma licenciatura, que serão, ao final do curso, professores de Espanhol, o que precisam ter em conta para esse percurso, o que não é atribuição deles etc. Como alunos, vimos, muitas vezes, o professor criar expectativas com relação a essa 'chegada', como a de que o aluno já soubesse o funcionamento da universidade, que a universidade não é mais a escola (e isso é enfatizado como se a escola fosse algo menor, muitas vezes), que as aulas serão em língua espanhola desde o primeiro dia, que o aluno deve correr atrás do que não sabe etc. No entanto, raramente vivenciamos, como alunos, um diálogo do professor sobre essas expectativas nos primeiros semestres do curso (nem sequer ao longo dele). O resultado dessa falta de diálogo tem sido a frustração de um ou de ambos os lados envolvidos e, em muitos casos, um distanciamento e um silenciamento abissal por parte dos alunos, porque não raro há um jogo de poder envolvido – implícito ou explícito – por parte de alguns professores. É o que Honneth chama de reificação.

> Na reificação, o sujeito deixa de reconhecer o outro como próximo, [...] é anulado aquele reconhecimento elementar que geralmente faz com que nós experimentemos cada pessoa existencialmente como o outro de nós mesmos, queiramos ou não, nós concedemos a ele pré-predicativamente uma auto-relação que partilha com a nossa própria a característica de estar voltada emocionalmente para a realização dos objetivos pessoais. Se este reconhecimento prévio não se realizar, se não tomamos mais parte existencialmente no outro, então nós o tratamos repentinamente apenas como um objeto inanimado, uma simples coisa [...]. (2008, p. 75).

Frente a isso, vale ressaltar que o diálogo amoroso é determinante para que a intercultura encontre terreno fértil. Afinal, o professor é uma referência para esse aluno, professor em formação, e a forma como esse formador conduz essa 'viagem' influencia na profissionalização e humanização do aluno – seja como um exemplo a ser seguido, seja como um modelo a ser negado. Em Capra, que também pensa a fronteira como metáfora das relações humanas, encontramos o valor do diálogo para o rompimento dessas fronteiras e o reconhecimento que surge a partir dos atos comunicativos. Ainda que se refira à família, podemos facilmente extrapolar o enunciado para comunidades ou qualquer grupo constituído por pessoas, em especial, no nosso caso, para a sala de aula. Afirma ele:

> Os atos comunicativos da rede de conversas incluem a 'autoprodução' dos papéis por cujo intermédio os vários membros da família são definidos e da fronteira do sistema da família. Uma vez que todos esses processos ocorrem no domínio social simbólico, a fronteira não pode ser uma

> fronteira física. É uma fronteira de expectativas, de confidências, de lealdade, e assim por diante. Tanto os papéis familiares como as fronteiras são continuamente mantidos e renegociados pela rede autopoiética de conversa. (2006, p. 172).

Por meio do diálogo, os papéis de professores e alunos são renegociados e podem ir além da relação formal e profissional, o que não implica uma perda de respeito ou descaracterização das responsabilidades atinentes a cada papel. Pelo contrário. A expressão da afetividade apenas fortalece os vínculos de confiança e respeito. Para Morin, a "afetividade permite a comunicação cordial nas relações interpessoais; a simpatia e a projeção/identificação com outro permitem compreensão" (2012, p. 122). Dessa compreensão, expandem-se as possibilidades de interação e, por conseguinte, de aprendizagem de ambas as partes. No mesmo sentido, expressa-se Rogers:

> A comunicação real efetua-se, e a tendência para a apreciação é evitada, quando ouvimos com compreensão. Que é que isso quer dizer? Isso quer dizer que se procura ver a ideia e a atitude expressas pela outra pessoa do seu ponto de vista, sentir como ela reage, aprender o seu quadro de referência em relação àquilo que está falando. [...] uma compreensão empática desse tipo – compreensão com uma pessoa, não sobre uma pessoa – é um modo de contato eficaz que pode provocar importantes alterações na personalidade. (2009, p. 384).

Na sociedade em que vivemos, as relações de amor nem sempre estão presentes e, especialmente hoje, são pouco preponderantes em nosso fluir do viver. Infelizmente, nem todos os professores formadores e nem todos os professores em formação constituem-se/constituir-se-ão professores mediadores interculturais. Maturana já nos esclareceu em *Emoções e Linguagem na*

Educação e na Política (2009) que o educar se constitui no conviver e que esse educar manifesta uma história desse conviver, ou seja, para que eu seja uma professora amorosa, que aceito e acolho o outro sem exigências, eu preciso trazer isso nessa minha memória de vida, preciso ter sido parte (e seguir sendo) de um conviver amoroso. Da mesma forma, um aluno, professor de Espanhol em formação, também trará para seus espaços de aprendizagem da docência esse seu histórico pessoal de convivência, de educação. Por isso,

> a educação como 'sistema educacional' configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar (MATURANA, 2009, p. 29).

Por conta de nosso conviver no mundo, portanto, nem sempre conseguimos expressar afetividade. Freire pontua que há uma tradição perversa no ambiente acadêmico que subordina a 'eficiência' docente ao afastamento emocional. O professor amoroso não ensina, segundo essa premissa. Para Freire, é "preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade" (2011, p. 138). É preciso ter a "coragem de querer bem" (2011, p. 138). Demonstrar, com ações concretas, que "a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la" (2011, p. 138). Trata-se de um exercício que cada educador precisa colocar em prática na sua vida, como qualquer habilidade que precisa ser aprendida e desenvolvida, afinal, é a amorosidade expressa pelo professor no seu agir pedagógico que "pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante", pois "onde não há amor", resta ao professor apenas problemas e ao aluno apenas o tédio (MORIN, 2011, p. 102).

Considerações finais

Em vista de todas as implicações da presença/ausência da amorosidade na sala de aula, qual é a atitude que se pode esperar de um educador, portanto? Ao nos pautarmos por educadores como Freire, Honneth e Maturana, amplamente reconhecidos em suas respectivas áreas, é razoável afirmar que a prática da educação precisa ser amorosa e emancipadora. Por emancipação, pode-se entender o processo de conquista de autonomia, de liberdade ou, nas palavras de Honneth, de autorrealização. Essa autorrealização é conquistada, em todos os âmbitos, a partir do amor vivido e expresso por meio do diálogo amoroso. Ao ser capaz de reconhecer cada estudante que compõe seu grupo de alunos como um ser humano completo, com todas as suas idiossincrasias, suas virtudes e suas humanas falhas, de compreender as diferenças que separam cada pessoa sobre a Terra, o professor gera a possibilidade de que esses mesmos estudantes o reconheçam em sua identidade e, a partir do desenvolvimento do respeito, do reconhecimento mútuo, emerjam as condições necessárias para a construção de uma aprendizagem significativa, porquanto pautada no amor, pois as fronteiras entre o tu e o eu tornam-se mais tênues e o encontro de seres e saberes, mais simples.

É preciso ter claro, então, que a mudança de padrões é sempre uma possibilidade. E essa possibilidade é uma escolha. Ou seja, há como alterar a cultura através de processos lentos que se dão na linguagem, com a linguagem, em comunidade. Para tanto, o professor de Espanhol mediador intercultural será aquele que buscará em seus espaços de atuação esse encontro amoroso com o outro; que proporcionará espaços de aceitação e da não negação; que buscará transformar, ainda que em

seu '*quehacer*' individual, o sistema social em que está inserido para que esse sistema seja mais aberto, receptivo, formativo e menos desigual, fechado e pouco reflexivo. O professor mediador intercultural, no sistema educativo que temos, hoje, move-se pelas brechas e, de brecha em brecha, edifica pontes para transcender fronteiras.

Referências

CANCLINI, N. **Extranjeros en la tecnología y en la cultura.** Buenos Aires: Fundação Telefônica, 2009.

CAPRA, F. **A Teia da Vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

FAGUNDES, A. **Pelos Bosques da Formação**: o professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da biologia do amor. 142p. TESE (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HONNETH, A. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2011.

HONNETH, A. Observações sobre a Reificação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, jan.-abr. 2008, p. 68-79.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Akal, D. L: Três Cantos (Madrid), 2003.

MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonialización del estado y del conocimiento**. 2. ed. Del siglo: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014.

MORIN, E. **O Método 2**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **O Método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROGERS, C. R. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación**: contribuciones desde América Latina. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2015.

WALSH, C. I**nterculturalidad crítica y educación intercultural**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: La Paz, 2009. Disponível em: <https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf>. Acesso em: abril 2020.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamento y posicionamento outro desde la diferencia colonial. In: MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonialización del estado y del conocimiento**. 2. ed. Del siglo: Ciudad Autónoma de buenos Aires, 2014.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. In: GARCIA DINIZ, A. *et. al.* (orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos-Brasil: Pedro & João Editores, 2017.

VIVER EM UMA TRÍPLICE FRONTEIRA

Noeli Camargo Rodrigues
UNILA

Tríplice fronteira, cidade turística, terra das cataratas, terra das águas, cidade trinacional ou cosmopolita. São muitas as definições dadas a Foz do Iguaçu; mas como é viver nessa cidade? São muitas as peculiaridades que envolvem a rotina do povo iguaçuense, mas a experiência e o impacto na vida de cada morador são singulares, e vão depender do olhar e da integração com o outro, ou de um acontecimento marcante; para alguns é o paraíso, para outros uma cidade violenta, com tráfico e contrabando, dependendo da ótica de cada um.

A minha experiência como moradora de Foz do Iguaçu foi e continua sendo indescritível, pois tem me proporcionado a oportunidade de conhecer culturas diferentes, uma viagem histórica e multicultural em um mesmo lugar, simplesmente extraordinário. Eu nasci no interior do Rio Grande do Sul, e cresci em uma fazenda; não tinha companhia de outras crianças para brincar e interagir porque morávamos longe da cidade, e não tinha vizinhos próximos a nossa casa; então, enquanto meus pais trabalhavam, eu brincava e olhava livros.

À noite, depois que meus pais terminavam a lida, sentávamos na cozinha para jantar e conversar; então eu pedia para minha mãe me contar histórias e, uma vez por semana, meu avô paterno vinha nos visitar; era ele quem me contava histórias da família e das bravuras do bisavô, de quando veio de Portugal para o Brasil, e eu não perdia nenhum detalhe. Já dos meus avós maternos o que mais me impressionava era a língua que falavam, pois eram filhos de imigrantes poloneses e suecos, e, quando estavam

reunidos, falavam em polonês; eu sempre lhes perguntava a tradução de cada palavra. Então, eu relacionava as palavras aos significados, e desde criança eu nutria um desejo de viajar, conhecer lugares, pessoas de culturas diferentes. Lembro-me do dia em que vi uma foto das cataratas do Iguaçu; desde então surgiu a vontade de conhecer Foz do Iguaçu.

No ano de 1999, já casada, e, depois de morar em Porto Alegre, mudei para Foz do Iguaçu e tudo foi muito diferente do que eu já tinha vivido em outros lugares. A princípio senti uma mistura de medo, curiosidade e alegria, um estranhamento diante da diversidade, pois o primeiro bairro em que fui morar foi o jardim Jupira, um bairro próximo à Ponte da Amizade, com um contraste muito grande, realidades distintas em um mesmo local; o bairro é dividido em duas partes: a primeira é uma comunidade árabe, e a segunda é uma favela perto da barraca do rio Paraná, onde vivem pessoas de baixa renda que, muitas vezes, por falta de opção, vivem perigosamente prestando serviços ao tráfico de produtos ilícitos.

Quando me deparei com um bairro com prédios diferentes, com pessoas falando árabe, as mulheres usando burca, quase todos sendo comerciantes, senti como se estivesse do outro lado do mundo; era tudo muito diferente do que eu estava acostumada a ver. Meu primeiro emprego na região foi em Ciudad del Este, no Py, em um Shopping. Os donos eram chineses; eu não entendia o que eles falavam; então tínhamos que nos comunicar em espanhol, que eles entendiam e falavam pouco.

Nos finais de semana, eu, meu esposo e meus filhos saíamos para conhecer os pontos turísticos; minha maior emoção foi conhecer as cataratas, um sonho que eu tinha desde criança. É difícil descrever o sentimento. É como uma poesia encantada! Toda vez que eu vejo tem um sen-

tido diferente. Também gosto de frequentar os marcos das três fronteiras, do Brasil, da Argentina e do Paraguai; cada um tem um marco histórico importante, mas o que mais me impressiona é ver as pessoas indo e vindo cada uma com suas crenças e culturas, compartilhando o mesmo espaço; umas comprando, outras vendendo, outras apreciando as paisagens... é o espaço se transformando todos os dias.

Eu lamento por haver tanta diferença social, tanto preconceito, mas me sinto na obrigação de mudar os meus atos e de conscientizar aqueles que convivem comigo de que nós temos que mudar, aceitar e respeitar as diferenças, e não querer mudar o lugar ou mudar o outro. Sou muito feliz em viver em Foz! Fui muito bem acolhida aqui; sinto-me nativa daqui, uma tríplice fronteira onde existe uma diversidade cultural. Tenho aprendido muito... sou grata pela oportunidade de estudar em uma universidade como a UNILA, de ter a experiência de conviver com estudantes da América Latina e do Caribe... é um intercâmbio sem precisar sair da minha cidade... isso não tem preço!

Quanto à harmonia entre as culturas para compartilhar o mesmo espaço, vamos aprender com a natureza, pois na região ela nos mostra que é possível. O Brasil e a Argentina compartilham as cataratas, que transformaram o lugar... abrigam uma diversidade da fauna e da flora e dão um show de beleza todos os dias, tornando felizes os que as visitam. O mesmo acontece entre o Brasil e o Paraguai, que compartilham belezas naturais. É impossível falar de um lugar, sem falar do outro... é a tríplice fronteira. Assim todos nós somos diferentes e pertencemos a um lugar ou etnia, mas compartilhamos culturas e espaços, fazemos parte desse contexto multiétnico e multicultural.

O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL-COLÔMBIA-PERU: UM DESAFIO CONSTANTE

Elisabeth Britto da Costa
UEA

Desde os 18 anos de idade frequento salas de aulas de língua estrangeira. Iniciei minha trajetória no ensino de Inglês auxiliando o meu pai, professor de Inglês com muitos anos de carreira docente. A partir dessa primeira experiência, busquei formação na área de Língua e Literatura Inglesa e logo no terceiro semestre do curso de graduação já pude experimentar o gostinho de dar aulas. Viajei por muitos municípios do Amazonas ministrando cursos de Inglês básico para professores das redes estadual e municipal do Estado.

Durante os estudos na graduação, dei aulas no Projeto Centro de Estudos de Línguas – CEL, em Manaus (AM), no qual ingressei como estagiária, trabalhando com vários níveis de ensino de Língua Inglesa e com várias faixas etárias. Ali foram 15 anos de exercício docente.

Novas oportunidades surgiram a partir da defesa de meu mestrado, quando me tornei professora de uma Instituição Pública de Ensino Superior no Amazonas. Além das aulas na Capital, as constantes viagens ao interior do Estado me levaram a novos desafios, pois os alunos interioranos apresentam necessidades específicas e diferenciadas, próprias de um público que nem sempre dispõe de recursos de apoio à aprendizagem de uma língua estrangeira.

As viagens aos municípios distantes da Capital, Manaus, se intensificaram e a necessidade de acervo de

apoio me forçaram a sempre dispor de uma biblioteca física ambulante e de arquivos em mídia para disponibilizar aos alunos. Lembro-me de que na aula inicial tinha sempre de dispor de um tempo reservado para que os alunos copiassem os materiais em seus computadores, bem como providenciassem cópias físicas dos materiais a serem utilizados no curso. Percebia que havia um grande interesse dos alunos pelos materiais que levava; a impressão que eu tinha era a de que eles tomavam aquela oportunidade como sendo a única para conseguir material de apoio.

Após mais de duas décadas de experiência como professora de Língua Inglesa, tornei-me professora de uma universidade *multicampi* no Estado do Amazonas. O município onde fui lotada faz parte da tríplice fronteira pelo lado brasileiro; os dois outros países fronteiriços são Peru (ilha de Santa Rosa) e Colômbia (Leticia).

Ao iniciar minha trajetória naquela universidade, deparei-me com muitas turmas numerosas, pois havia um fluxo retido de alunos no curso. Havia dois anos que a instituição lançava editais de processos seletivos para professor, mas ninguém se candidatava; são poucos os professores que se interessam por trabalhar em zona de fronteira.

O curso de Letras previa em sua grade curricular cinco semestres de ensino básico de Língua Inglesa, com vistas à aprendizagem das quatro habilidades linguísticas: compreensão e prática oral, leitura e escrita a partir de uma proposta didática de natureza comunicativa. As turmas eram numerosas e compostas por alunos indígenas e não indígenas, raríssimos alunos vindos da Capital e alguns alunos militares.

As primeiras aulas me mostraram claramente a reação de total estranhamento aos sons da língua inglesa. Ao pronunciar os comandos, numa aula inicial de Inglês I, os alu-

nos envergonhavam-se ao ouvirem suas próprias tentativas de pronunciar frases simples como: *'Hello!', 'How are you?'* etc. Mesmo assim, as aulas para os níveis iniciais (Inglês 1, 2 e 3) eram animadas e o reflexo da motivação aparente era ouvido em conversas entre pares, nos corredores da Unidade. Eu me sentia muito motivada na preparação de cada uma daquelas aulas.

As ementas dos cinco níveis de Inglês supostamente previam um alcance, no quinto nível, de proficiência em nível avançado. No entanto, principalmente a partir do quarto nível, percebia que o desempenho dos alunos apresentava fragilidade. A proposta que, inicialmente, era comunicativa, não se sustentava diante da ausência de fundamentos básicos de inglês e da falta de suporte nas atividades de extensão de sala de aula. Os alunos, de forma geral, não tinham acesso à *Internet* e o contato com a língua alvo resumia-se aos momentos em sala de aula, através da minha fala e de insumos em vídeo e áudio utilizados por mim. Em pouco tempo, as aulas passaram a ter foco na forma. As atividades orais propostas tornaram-se monólogos. Percebi que aquela abordagem proposta estava sendo subutilizada e não correspondia aos interesses dos alunos.

A partir daí, mudei o foco das aulas, priorizando o estudo gramatical. Em pouco tempo os alunos foram demonstrando total falta de interesse para com a língua inglesa; era hora de mudar a metodologia e tentar recuperar o que parecia estar comprometido: a pertinência do inglês para aqueles alunos.

A desatenção dos alunos nas aulas, a falta de participação nas atividades propostas me levou a uma certa crise profissional. Será que, com tantos anos de experiência em diversidade de ensino, eu não estava conseguindo motivar os alunos fronteiriços? Seria um problema a metodologia de ensino que eu havia escolhido adotar?

Lembro que nesse período houve muitas interrupções nas aulas para que eu e os alunos conversássemos e chegássemos a um consenso sobre o que estava acontecendo, mas, ainda assim, o problema persistia.

A discussão do PPC (Projeto Político Pedagógico) gerou a oportunidade de intervir nesse contexto, buscando atender às necessidades dos alunos e ao cumprimento da grade curricular do curso. Foi então que iniciei uma série de conversas com minhas turmas sobre as necessidades deles e uma luz opaca parecia estar surgindo no fim do túnel: os alunos não tinham pretensão alguma em sair do município e da região de fronteira e o mais preocupante, a maioria não queria ser professor e, portanto, os estudos de pós-graduação também não faziam parte dos planos deles.

Talvez esse tenha sido o primeiro impacto que me fez refletir e concluir que nem todas as pessoas almejam degraus além do nível dos estudos de graduação. Ademais, muitos alunos naquele contexto fazem um curso de graduação porque passaram no processo seletivo e não querem 'perder a vaga', embora aquele curso não seja o que o aluno realmente havia almejado como formação de sua vida profissional. Para os que queriam efetivamente ser professores, fazer um mestrado implicaria sair da fronteira e morar num local distante de casa, longe da família e, nesse caso, com baixas condições de sustento financeiro em outro lugar. Então, por muitas vezes, via-me refletindo sobre o propósito deles em fazer um curso de graduação. Por que fazer algo que não será seguido?

As respostas vieram a partir das inúmeras conversas com os alunos: eles queriam se formar para ter um emprego melhor e, dessa forma, garantir um lugar no mercado de trabalho local, mesmo que o ramo de trabalho não tivesse relação com a formação obtida. Infelizmente

cheguei à conclusão de que a problemática disso era maior do que as ocorrências em sala de aula; o problema tangenciava aspectos políticos institucionais. A oferta de cursos para as unidades do interior e, sobretudo, para o contexto de fronteira é uma escolha delicada e que, pelas restrições financeira, logística e de pessoal, cursos variados em várias áreas do conhecimento não podem ser ofertados.

Através dos questionamentos e diante da avaliação e da construção de um novo PPC, optei pela retirada das disciplinas de Inglês básico e, no lugar, a oferta de Língua Estrangeira para Fins Específicos (LEFE). Essa decisão foi levada a consenso de outros colegas da cadeira de Inglês devido ao fato de os currículos dos cursos dessa Instituição serem universais.

Há cinco anos é ofertada a disciplina de *LEFE* e, nesse sentido, tenho trabalhado com a proposta de Inglês instrumental. Desde então tenho percebido um grau de envolvimento maior dos alunos nas aulas, e um rendimento notável em virtude da base construída nos períodos anteriores do curso na disciplina de *Teoria e Prática da Leitura*. Isso tem contribuído para alicerçar não só os fundamentos de leitura, mas contribui para terem a noção de *gêneros textuais*.

Neste momento, o grupo de Letras está reavaliando o PPC e propus a ampliação da oferta para duas disciplinas de *LEFE I* e *LEFE II*. Assim tenho oportunidade de ofertar estudos mais ampliados da gramática de língua inglesa e, dessa forma, permitir a leitura de textos científicos de áreas diversas.

O que parecia frustrante num primeiro momento tornou-se necessário para que a ruptura no sistema acontecesse. Penso que, em se tratando de oferta de um curso básico de línguas, seria mais pertinente o estudo da Língua

Espanhola, pois o contato direto e frequente dos alunos com essa língua e com as culturas a ela relacionadas propiciaria, a meu ver, um resultado bem interessante no nível de proficiência linguística deles, embora para muitos alunos o estudo do Espanhol pareça ser desnecessário, pois a grande maioria já se considera fluente, mesmo não sendo. A falsa impressão comunicativa propiciada pelo uso do 'portunhol' deve sustentar essa visão tão comum na tríplice fronteira em questão. Mas essa é outra questão.

CAPÍTULO 6

FRONTEIRAS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS SOBRE O CONTATO DE LÍNGUAS

Débora Medeiros da Rosa Aires
UFPel

Isabella Mozzillo
UFPel

Introdução

O ambiente da sala de aula de língua estrangeira caracteriza-se pelo contato, pelo estabelecimento de relações entre os conhecimentos linguísticos que tenham os sujeitos que estão envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem. Estão, por exemplo, em contato, de forma inevitável, a(s) língua(s) materna(s) dos aprendizes e a língua estrangeira que estiver sendo estudada. As funções desempenhadas e os papeis atribuídos a cada língua podem ser abordados de maneiras diferentes, o que gera o estabelecimento de fronteiras, entre línguas e falantes, podendo ser por vezes mais porosas, permitindo o trânsito de conhecimentos, ou, então, mais demarcativas, com separações contundentes para evitar hibridações.

Isso se deve ao fato de que, nos diversos usos da linguagem – que nunca são neutros – realizados nas diferentes formas de interação social, são expressos elementos de cunho ideológico. Questões como poder, autoridade e legitimidade são centrais para a interpretação do funcionamento da língua que, como elemento de ação política, deve ser definida como um fenômeno ideológico discursivo, ou seja, um objeto dinâmico em constante relação dialógica com o contexto (DEL VALLE, 2007).

As ideologias linguísticas são elementos fundamentais para a identificação e a análise dos regimes de normatividade a partir dos quais se interpretam as práticas linguísticas. Pelo fato de as ideologias estarem inscritas nesses regimes, seus dispositivos atuam a partir de instituições, gerando discursos que legitimam as práticas.

Os usos da linguagem são sempre originados, guiados e fundamentados por aspectos ideológicos, e esses elementos estão, portanto, envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem de línguas, tanto materna como estrangeira. No que se refere ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, Martins (2007) salienta que aprender uma língua não se resume ao contato e ao conhecimento da língua-alvo, mas há uma série de processos comunicativos que abarcam questões políticas e ideológicas, culturais e sociais, visto que esses processos podem transportar o falante para outros lugares, outras situações e relações pessoais. A conexão que se estabelece com uma realidade sociocultural nova se produz sempre sobre uma base de pressupostos culturais que configuram nossa própria identidade social. Por consequência, aprender uma nova língua não é apenas alcançar um domínio funcional de um novo código linguístico, mas também ser capaz de interpretar e se relacionar com uma realidade sociocultural diferente.

Assim, busca-se apresentar algumas reflexões acerca das relações entre língua materna e língua estrangeira nos processos de ensino/aprendizagem, especificamente entre Português (LM) e Espanhol (LE). Serão apresentados dados da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que objetivou analisar as ideologias linguísticas implicadas na abordagem da relação entre as línguas.

O que são Ideologias Linguísticas?

Ao se pensar nas diversas formas de abordar a língua como objeto de estudo da Linguística, entende-se que, de acordo com os interesses do observador, o fenômeno linguístico pode ser definido em termos que valorizam em maior ou menor grau os aspectos sociais, culturais e políticos.

A possibilidade de emergência da concepção de ideologias linguísticas ocorreu pelo desenvolvimento de disciplinas que consideram fundamental para os estudos linguísticos que se leve em conta a relação entre língua, cultura e sociedade. Essa perspectiva contextualizadora é representada por disciplinas como a Antropologia Linguística, a Sociolinguística e os Estudos Glotopolíticos (DEL VALLE, 2007). Os aportes que trouxeram para os estudos linguísticos permitiram que pudessem direcionar seu foco mais em direção ao falante que à língua, e mais ao contexto e ao uso que ao sistema.

Ledesma (1999) coloca três características para o entendimento do significado de ideologia: a primeira diz respeito a uma visão parcial da realidade, já que se refere a uma maneira particular de se apropriar dela; a segunda se relaciona ao fato de que essa apropriação sempre se dá dentro de relações de poder e hegemonia; a terceira corresponde à ideologia como uma representação parcial da realidade que é útil e funcional para determinar ações.

Portanto, assim como a ideologia remete a sistemas de crenças, ideias e representações subjetivas, também remete ao âmbito das práticas, como constituinte da construção social dos significados através das atividades humanas (ARNOUX & DEL VALLE, 2010).

De acordo com a definição de Del Valle (2007), as ideologias linguísticas são sistemas de ideias que articu-

lam noções de linguagem, línguas, fala e comunicação com formações culturais, políticas e sociais específicas. Ainda que pertençam ao âmbito das ideias e possam ser concebidas como uma ligação coerente entre a linguagem com uma ordem extralinguística, para naturalizá-la e a normalizar, também se produzem e reproduzem no âmbito material das práticas linguísticas e metalinguísticas, apresentando um alto grau de institucionalização.

Os discursos que instituem os regimes de normatividade, em suas redes de relações sociais, colocam suas formas de apropriação da realidade de modo a torná-las legítimas e naturalizadas, qualificando e determinando os papeis de cada sujeito, direcionando-o para atuar de uma forma ou de outra. Assim, a análise das ideologias linguísticas deve propor-se como objetivo a identificação do contexto em que adquirem pleno significado.

A autora Kathryn Woolard utiliza o termo ideologias linguísticas ou ideologias da linguagem para se referir às representações da interseção entre a linguagem e a dimensão social da atividade humana e à carga de interesses morais e políticos inscritos nessas representações. Assim, as ideologias linguísticas não representam somente a linguagem, mas também exibem os elos que a unem com as noções de identidade e comunidade, nação e estado, moralidade e epistemologia. Estão, portanto, profundamente imbricadas nas estruturas sociais e nos exercícios de poder, o que as constitui como um instrumento a serviço não só da interação verbal como também da ação política e da imposição, fortalecimento e disputa das hierarquias sociais (WOOLARD, 2007).

A partir dessa definição, a autora ressalta que as ideologias não são necessariamente ferramentas manipuladas conscientemente pelas elites que conspiram para consolidar seu poder. No sentido em que usa o termo, a

ideologia se entrelaça com o poder social e político, porque organiza os processos de significação que constituem os seres humanos como sujeitos sociais e produzem sua relação com a sociedade.

Woolard (2007) destaca ainda a necessidade de se ter presente que os conceitos culturais são parciais, interessados, discutíveis e disputados, já que a ideologia não reflete, mas sim refrata as relações sociais que a geram e que, ao mesmo tempo, são organizadas por ela, assim como não se quer proclamar que haja um ponto privilegiado de acesso à verdade objetiva livre de raízes sociais. O aspecto ideológico não é uma característica que distingue uma forma de pensamento social de outra, mas é uma dimensão de qualquer prática de significação que interprete as relações sociais humanas.

Moita Lopes (2013) afirma que uma língua é um projeto discursivo, orientado por ideologias, e não um fato definitivamente estabelecido, o que desnaturalizaria a visão, por exemplo, de que uma língua propriamente dita deve ter limites claros e ser puramente constituída por componentes como estrutura sonora, gramática e vocabulário.

Ao se pensar na dimensão ideológica da linguagem, percebe-se que construtos como língua, norma, falante, identidade linguística, comunidade de fala, competência, monolinguismo e bilinguismo etc. têm sido problematizados por se orientar por essencialismos e homogeneizações linguísticas, em um mundo caracterizado atualmente pela globalização, em que a hibridização, a mestiçagem, a superdiversidade e a mistura linguístico-identitária são cada vez mais evidenciadas, o que torna necessária uma linguística que volte o seu trabalho para as práticas, os contatos e os usos das línguas gerados nessas circunstâncias (MOITA LOPES, 2013).

Metodologia

Os dados da pesquisa aqui apresentada foram gerados a partir de um questionário anônimo *on-line*, composto por sete perguntas dissertativas, aplicado aos professores do curso de Letras – Português e Espanhol da UFPel ministrantes das disciplinas da área de Língua Espanhola. Solicitou-se que expressassem como percebem a relação e o contato entre as línguas em suas aulas e se eles mesmos, como formadores de professores, abordam o tema com seus alunos e de que forma o fazem. Obteve-se um total de seis participações de professores, que foram identificadas com um número, sendo designados entre P.1 e P.6.

Serão apresentadas aqui as análises de duas questões, por focarem em como os professores expressam trabalhar com o assunto do contato de línguas em suas próprias práticas docentes e como recomendam que os futuros professores também o façam. As perguntas que serão analisadas são apresentadas a seguir.

- A partir do teu papel como formador de professores de línguas, abordas aspectos da relação entre língua materna e língua estrangeira nas aulas que ministras? Explica e exemplifica.
- Quais são tuas recomendações quanto ao uso do português nas aulas de Espanhol dos futuros professores? Justifica tua resposta, exemplificando.

Com uma pesquisa qualitativa, buscou-se perceber se veem a relação entre as línguas como benéfica ou prejudicial ao processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira, de que maneira veem a questão do uso da língua materna na aula de língua estrangeira, se o aceitam

ou o rejeitam, no todo ou em parte. Com base no que foi constatado a partir das manifestações dos participantes, fez-se uma análise dos aspectos ideológicos que tenham emergido de suas respostas, à luz do conceito de ideologias linguísticas.

Análise das respostas ao questionário: fronteiras ou pontes entre as línguas?

Foi possível perceber que as respostas dos professores participantes não foram unânimes quanto aos benefícios ou aos prejuízos da presença e do uso da língua materna nas aulas de língua estrangeira. Em alguns momentos, foi destacado que os conhecimentos da LM servem como apoio para o desenvolvimento do novo sistema linguístico; já em outros, foi apontado que, para que haja uma melhor aprendizagem, deve-se separar o máximo possível as línguas.

Quando perguntados sobre a forma como abordam a relação entre as línguas nas aulas que ministram, os professores afirmaram fazê-lo desde pontos de vista distintos. O participante P.1 afirma que a língua materna pode funcionar como facilitadora da aprendizagem, através de comparações entre os elementos gramaticais e pragmáticos das línguas.

> Trabalho de forma contrastiva especialmente nos semestres avançados, com sintaxe, usando a língua materna como facilitadora da aprendizagem, ao mesmo tem em que uso a LE como apoio para fixação e correção de aprendizagens da LM. Tempos verbais, uso de pronomes, perífrases são alguns temas em que comparo as duas gramáticas. Na pragmática, comparo fenômenos também relacionados aos regionalismos (sotaques), expressões culturais. (P.1)[34]

A utilização da língua estrangeira para 'fixação e correção de aprendizagens da LM' demonstra qual é a visão de P.1 sobre o que significa saber uma língua. As aprendizagens a que se refere dizem respeito a aspectos formais, apontando para o entendimento de língua como um conjunto de regras normativas, as quais devem ser dominadas para que se possa considerar que se sabe de fato tanto a LM quanto a LE. Assim, estabelecem uma fronteira os aspectos formais e as manifestações socioculturais de uma língua.

Nesse mesmo sentido, P.2 destaca que aborda a relação entre as línguas por meio da análise das interferências e de comparações do funcionamento das línguas.

> Faço analisar aos alunos as interferências, comparo os funcionamentos do verbo "gustar" e "gostar", comparo a construção das finais com "para", também o funcionamento dos pronomes átonos nas duas línguas etc. (P.2)

Os destaques feitos por P.1 e P.2 baseiam-se em uma ideologia de que a presença da língua materna é responsável por ocasionar as dificuldades dos alunos, por meio das interferências. Segundo Gargallo (1999),

> durante décadas pensou-se que esta era a única fonte de erros, de tal maneira que a meados dos anos quarenta desenvolveu-se um modelo de pesquisa – a Análise Contrastiva (AC) – que defendia que a descrição e comparação sistemática dos sistemas linguísticos das duas línguas envolvidas na aprendizagem podia prever as dificuldades que se dariam no processo. (p. 25-26)[35]

Ainda que a influência da língua materna possa gerar a produção de estruturas equivocadas na LE, muitas outras causas podem ser apontadas quando se considera a descrição e a explicação dos erros que ocorrem durante

o desenvolvimento da interlíngua (SELINKER, 1972), o que não justificaria uma necessidade de separação entre os sistemas linguísticos.

A ideologia de que, para aprender uma nova língua, a língua materna deva ser abandonada é destacada por P.3, ao revelar que a visão de parte da comunidade acadêmica ainda é a de desaconselhar o uso da LM.

> No começo de minha atuação sofri certa "pressão" por parte da comunidade acadêmica, que proibia o uso da LM. Aos poucos fui investigando e entendo melhor o papel da LM nas aulas de LE, principalmente, e a importância de abordá-la. [...] (P.3)

Por meio dessa afirmação, cabe destacar que esse posicionamento ideológico é transmitido também aos futuros professores, já que as próprias ideologias dos formadores se (re)produzem e se refletem em suas práticas e em suas atitudes frente às línguas e aos processos de ensino/aprendizagem.

Em seguida, P.3 destaca o fato de que o contexto de uma sala de aula de língua estrangeira é o de contato de línguas.

> A presença (o contato) das duas línguas é a própria realidade da sala de aula: professor (no caso, a ensinar – e também aprender Espanhol) e alunos falantes de português a aprender Espanhol. A aula é, portanto, um ambiente de contato de línguas. Nas aulas de ELE abordo muitos aspectos da relação, não só entre o espanhol e o português, como do espanhol com outras línguas que convive e tem marcas, como as indígenas, por exemplo, na formação das palavras e no léxico das variedades americanas – permeadas pelo elemento linguístico e cultural indígena. (P.3)

O desenvolvimento da língua meta dá-se na mente dos aprendizes, inevitavelmente, pela inter-relação dos elementos linguísticos dos quais tenha conhecimento, seja com respeito à(s) língua(s) materna(s) ou a outras línguas

estrangeiras. Há, aqui, a ideologia de que a aula de LE é um lugar de bilinguismo, de línguas em contato, onde todos os conhecimentos se conectam para a construção de um novo sistema. A própria constituição de uma língua ocorre através do contato com outras línguas e culturas; uma língua não existe de forma isolada de contextos e sujeitos, sendo sempre dinâmica, exercendo e recebendo influências das relações sociolinguísticas.

P.3 ressalta ainda o entrelaçamento entre as questões de linguagem com questões sócio-históricas e políticas.

> A relação entre as línguas LM e ELE também abordo [...] a partir de uma perspectiva histórica e política, haja vista que o ensino do Espanhol no Brasil está relacionado ao ensino do Português nos países da região, e ambas as práticas desde sempre foram (e ainda são) norteadas pelas geopolíticas dos países que têm fronteiras comuns e que têm as línguas em contato, não só pela genealogia (sem falar das políticas pan hispânicas da Espanha...). [...] o ensino de línguas não pode ser tratado somente como questão metodológica, mas sim política. [...] Tentarei mostrar que o contato deve ser pensado, e explorado desde várias perspectivas, e não só como comparação de sistemas linguísticos. (P.3)

Ao encontro do que afirmam autores como del Valle (2007) e Woolard (2007), a ideologia evidenciada é a de que a linguagem é um elemento constituinte da ação política, por estar em relação dialógica com os contextos, por estar em interseção com interesses morais e políticos. Há o entendimento de que aprender e ensinar uma língua vai para além do trabalho sobre estruturas formais, pois nisso estão imbricadas questões ideológicas, como, por exemplo, a valorização maior ou menor de determinadas línguas em certos territórios e em momentos históricos específicos. As relações entre o português e o espanhol se dão por características tipológicas e também pelos contatos geopolíticos dos territórios onde são utilizados,

o que não deve ser ignorado no contexto de uma sala de aula de Espanhol como língua estrangeira.

O participante P.6 enfatiza aspectos positivos da associação dos conhecimentos da língua materna para a aprendizagem da LE.

> Do meu ponto de vista e através dos estudos realizados, a LM exerce um papel positivo no processo de aquisição de segunda língua. Ela ativa os esquemas cognitivos que o aluno já possui e se pode considerar com um elemento motivador e de união com o que o aluno já conhece. Isso é, a LM pode ser um instrumento com o qual o docente de LE pode contar. [...] (P.6)

O conhecimento do sistema linguístico da LM certamente é a base sobre a qual se desenvolverá a construção do sistema da língua-alvo. Nas afirmações de P.6 percebe-se a ideologia de que a língua materna é um instrumento à disposição da aprendizagem, pois a estrutura mental previamente elaborada pelos falantes será ativada, em interdependência com os novos esquemas que serão implementados na interlíngua.

O apoio na língua materna também é destacado como elemento motivador. Ainda sobre o papel facilitador exercido pelo uso da LM, no caso de línguas próximas como o português e o espanhol, a possibilidade de melhor intercompreensão pode animar e incentivar os alunos, auxiliando na elaboração das estratégias comunicativas. A atuação do professor de língua estrangeira deve pautar-se pelo fato de que

> o conhecimento que o aluno tem de sua língua e as representações que ele elabora da distância entre seu próprio sistema linguístico e o sistema-alvo influenciam a maneira pela qual ele aprende os dados linguísticos e aprende a nova língua (MOORE, 2003, p. 90-91).

Com respeito a como os professores formadores orientam os futuros professores quanto a se deve ocorrer o uso do português e de que forma deve-se fazer isso nas aulas de Espanhol, as respostas também foram bastante variadas. A diferenciação do uso do português de acordo com os objetivos das aulas de Espanhol foi destacada na resposta de P.1.

> É importante ter claros os objetivos da aula de Língua Espanhola. Se é exposição à língua, não se deve usar o espanhol (sic) [português]. Se o objetivo é preparar para vestibular ou outros exames de competência leitora, então o português é indispensável. O que não pode ocorrer, como muitas vezes ocorre, é o professor apelar para o português porque não sabe como ensinar o Espanhol, ou porque os alunos não sabem a LE. Não será praticando o português que aprenderão a LE. (P.1)

Na primeira parte da resposta, expressa-se a ideologia de que o aprendizado completo da língua se dá pela exposição total à LE. No entanto, caso o objetivo seja desenvolver a compreensão leitora, seria indispensável o uso do português; nesse contexto, é provável que se façam estudos dos textos por meio de traduções. Assim, essa colocação leva a entender a base em uma ideologia de que o papel da LM seria apenas auxiliar em traduções.

Em um segundo momento, P.1 aponta para uma ideologia de que muitos professores fazem uso do português em suas aulas porque não têm o domínio do espanhol e/ou de sua didática, ou ainda quando os alunos não têm conhecimento da LE. Ou seja, o uso da LM denotaria uma deficiência. Essa visão, porém, desconsidera muitas vantagens de se fazer um uso estratégico da LM, desperdiçando um recurso que pode auxiliar, aprofundar, facilitar e acelerar a aprendizagem. O uso refletido e raciocinado da LM não demonstra uma incapacidade ou uma

mácula ao sistema da LE, mas sim uma competência de gerenciamento do capital linguístico à disposição, objetivando um incremento na construção bem fundamentada da interlíngua.

No mesmo direcionamento, P.2 baseia-se na ideologia de que o uso da LM deveria ser evitado ao máximo.

> Usar o mínimo possível a língua materna. Recorrer a exemplos que possam aclarar os sentidos, a gestos, a desenhos, a imagens etc. (P.2)

Sem dúvida, algumas classes de palavras são de mais fácil explicação por meio de gestos, desenhos ou imagens, como é sugerido, sendo esse o caso quando se trata de entender um significado de uma palavra referente a algo concreto. Porém, isso não se aplica àquilo que é abstrato ou de alta complexidade, já que não é possível 'desenhar' ou 'gesticular' todas as palavras de uma língua. Assim, utilizar-se dos conhecimentos da LM não impediria que o aluno aprendesse a LE; pelo contrário, facilitaria e aceleraria sua aprendizagem.

A adequação à situação e aos objetivos da aprendizagem são mencionados por P.3, considerando fatores que poderão envolver a atuação dos futuros professores.

> Parto de expor que a realidade deles, como professores em formação, que devem aprender a língua e o funcionamento da língua não é a mesma realidade que enfrentarão se forem professores da rede de ensino regular. No caso, oriento a que explorem sim a LM, dependendo do nível de ensino do grupo. [...] Contextos em que há já uma competência desenvolvida, pode usar somente o ELE. Outro exemplo capaz de demonstrar o valor da presença da LM em aula são alguns dos critérios adotados pelo *PNLD*. Os livros didáticos devem, obrigatoriamente, incluir a cultura dos alunos, no caso, brasileiros. Imagino que a presença da LM seja bem-vinda em algum momento. Trata-se, desde

> meu ponto de vista, de entender e valorizar o contato, seja geo-continental, seja cultural, seja genealógico, seja identitário, seja de integração, seja histórico – de passado comum, de lutas entre si, de solidariedade, de processos ditatoriais paralelos. (P.3)

O relato de P.3 destaca as diferenças existentes entre o que significa aprender uma língua no ambiente da Universidade e na rede de educação básica. Por isso, parte da ideologia de que com grupos de nível inicial de conhecimento da língua a LM deve ser explorada, de modo organizado, levando em consideração as funções designadas a cada língua.

Além disso, exemplifica a questão dos critérios a serem seguidos pelos livros didáticos no Brasil, que devem contemplar aspectos culturais da realidade dos próprios alunos. Nesse contexto, ao considerar positiva a presença da LM para esse fim, percebe-se a ideologia de que a convivência das línguas propicia o entendimento e a valorização dos contatos e das aproximações, em diversos âmbitos socioculturais.

A recomendação apresentada na resposta de P.4, semelhantemente ao explicitado por P.1 e P.2, ressalta a necessidade de exposição à LE.

> Estar em contato com a LE em suas diversas competências gera situações reais de uso da língua e não apenas como um suporte para respostas a um livro didático, por exemplo. Estar exposto à forma oral, escrita, auditiva enriquece o processo de aprendizagem e é o próprio processo. (P.4)

Os aprendizes devem, certamente, ser expostos ao *input* na própria língua-alvo para que possam ter subsídios para a construção de sua interlíngua, ainda que estejam em ambiente artificial de aprendizagem. Assim como o contato com a LE enriquece o processo, este também pode ser beneficiado pelo uso da LM, já que permitiria

> a valorização da perícia dos alunos dando-lhes a ocasião de se servir de suas competências linguísticas e de pôr à prova suas intuições sobre a linguagem e os meios de transferir suas competências de um contexto a outro (MOORE, 2003, p. 95).

Mesmo abrindo a possibilidade de uso da LM quando houver a necessidade, P.5 também direciona sua orientação para que a prioridade seja para a utilização máxima da LE.

> Usar a LM quando necessário, quando o professor esgotar os meios para explicar em LE. (P.5)

O uso da LM é também um recurso a ser posto em prática para suprir alguma necessidade do sistema em construção da interlíngua, mas não pode ser reduzido a apenas isso. Uma visão de reabilitação do papel da LM para a aprendizagem de LE entende o ambiente de contato como propício para o desenvolvimento ativo dos aprendizes, e

> considera, então, as alternâncias como um elemento funcional no desenvolvimento de um repertório de linguagem diversificado e a manifestação de um esboço de estratégias comunicativas bilíngues ou de uma prefiguração dessas estratégias. (MOORE, 2003, p. 98).

A ideologia expressa nessa questão pelos professores P.1, P.2, P.4 e P.5 é a de recomendar (e, ao fazerem isso, transmitem aos seus alunos essa mesma ideologia) que a prioridade seja essencialmente a exposição à LE. Isso se deve, portanto, à ideologia de que

> adquirir uma L2 é saber usá-la do mesmo modo que ela é usada pelo falante nativo monolíngue e a de que para atingir esse grau de competência é preciso que a L2 seja ensinada intensa e monolinguemente (MELLO, 2005, p. 175).

A presença do português nas aulas de Espanhol como auxiliar na comunicação e na motivação dos alunos para a elaboração de suas estratégias é o que recomenda P.6.

> O uso do português nas aulas de Espanhol é uma estratégia de compensação, que é usada para enfrentar problemas de comunicação em LE, em termos práticos. Deixar o ambiente, a aula, natural onde o aluno se sente à vontade de usar sua LM para compensar as deficiências de tipo gramatical, fonológico, lexical e comunicação da LE. É saber respeitar o processo de cada aluno e motivar a que eles busquem as estratégias necessárias. (P.6).

Destaca-se o papel do professor como gerenciador do capital linguístico à disposição em sala de aula, utilizando-se dele de forma que os alunos se beneficiem e possam sanar as dificuldades que se apresentem. Portanto,

> a questão da alternância racional das línguas está baseada na execução de atividades suscetíveis de favorecer a passagem para a conceitualização de saberes que o aluno já tem, de tirá-los da obscuridade, tornando-os objeto de reflexão, e, eventualmente, aprender a apoiar-se neles para a apreensão de outros contextos linguísticos. (MOORE, 2003, p. 94-95).

A orientação de P.6 relaciona-se à ideologia de que o uso da LM representa uma estratégia de manutenção da comunicação e da compensação de saberes ainda não totalmente dominados, permitindo-se, assim, que o filtro afetivo (KRASHEN, 1985) permaneça baixo e os aprendizes tenham melhores possibilidades de desenvolvimento da interlíngua.

Considerações finais

Com base no que foi demonstrado nas respostas ao questionário e nas análises propostas, verificou-se uma multiplicidade de ideologias que emergiram das explicações dos participantes, demonstrando como muitos fatores estão interligados para que ocorra a aprendizagem de uma LE. A língua não está e não pode ser isolada dos contextos em que é utilizada pelos sujeitos para a construção de suas práticas sociais.

As ideologias linguísticas demonstram ser híbridas e fluidas, acompanhando e atuando sobre a forma como os falantes transitam em suas diversas práticas discursivas e sociais. Ainda se faz muito necessário que se estude sobre os aspectos dos contatos de línguas, assim como sobre a função da LM no processo de ensino/aprendizagem, e que se tenha claro que a aula de LE se configura como um ambiente de bilinguismo, onde as línguas estão inevitavelmente em inter-relação.

Esse uso da LM que está sendo proposto aqui não visa impedir ou minimizar a importância do contato com a LE, sem dúvida indispensável como fonte de *input* para que os aprendizes tenham acesso aos dados necessários para a formação de hipóteses sobre a língua meta. A partir de uma visão de valorização dos conhecimentos já dominados que os alunos trazem consigo, não deve haver fronteiras demarcando de forma rígida e intolerante a posição de cada língua. O uso da LM deve ser visto não como uma demonstração de incompetência, mas sim como um processo natural, pois as línguas estão coexistindo no ambiente comunicativo e se relacionando para o desenvolvimento da interlíngua. As línguas estão em trânsito na mente dos falantes, e a LM sempre está disponível para ser acessada, o que contribui para a construção do novo sistema linguístico.

Nas respostas dos professores participantes, emergiu a ideologia de que utilizar a LM é facilitador como recurso pedagógico, por ser instrumento para a ativação dos conhecimentos linguísticos. Ainda assim, não se costuma abordar explicitamente o assunto da relação e do contato entre as línguas para promover uma discussão que possa capacitar os futuros professores a lidar adequadamente e da forma mais benéfica com o ambiente bilíngue de uma aula de LE, o que deixa essa lacuna na formação. Quando se trata da recomendação que fazem para as futuras atuações dos alunos, a maioria dos participantes assumiu a ideologia de uso mínimo ou de não utilização da LM. Ou seja, também houve pouca referência nítida ao uso raciocinado da LM, como um recurso de apoio e de reforço das aprendizagens da LE, com base na reflexão sobre os processos de desenvolvimento da interlíngua, valorizando as competências que os alunos já trazem consigo.

As afirmações feitas pelos professores formadores direcionam para uma ideologia de pureza linguística, sancionando um entendimento de que poderia haver um processo de aprendizagem limpo, ou seja, sem a mácula das interferências de elementos externos ao sistema linguístico da LE. Esse desejo de uma pureza ideal faz com que se busque realizar uma separação criteriosa e absoluta dos elementos da vida social, para que haja uma ordem e um padrão que regule e estabilize as ações e o mundo. Tudo o que 'suja' essa conformação – nesse caso, a presença do sistema de uma outra língua – ameaça a organização do ambiente.

Nessa aspiração por essencialismos, é desconsiderado o caráter de fluidez e de hibridismo que caracteriza as relações humanas, as práticas sociais e os usos da linguagem pelos sujeitos, na construção, atualização e (re) produção dos sentidos e significados. Na tentativa de se esquivar de possíveis interferências geradas pelo contato da LE com a LM, e também objetivando uma exposição

máxima à língua-alvo, tomando como sinônimos qualidade e quantidade, a censura e a proibição do uso da LM podem ter um efeito contrário ao esperado e dificultar que os alunos atinjam o nível máximo possível de sua interlíngua. Os aprendizes podem se sentir inibidos com a obrigatoriedade de se comunicar apenas em espanhol desde as primeiras aulas, o que gera desmotivação. Da mesma forma, isso acarreta sentimento de frustração por parte dos professores que atuam em diversos níveis de ensino caso não consigam ministrar suas aulas única e exclusivamente na LE, desvalorizando seus conhecimentos e seu trabalho.

Em suma, as ideologias linguísticas percebidas nas manifestações de professores do curso de Letras – Português e Espanhol revelam que ainda há a necessidade de se discutir, compreender e refletir sobre o papel da língua materna nos processos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Assim, seria possível trazer à tona o fato de que é normal, esperado e necessário que haja alternância entre os sistemas linguísticos que estão em contato nas aulas de LE, e de que isso revela atitudes ativas na elaboração de estratégias para a construção das competências necessárias ao uso e ao futuro ensino da língua meta.

Referências

ARNOUX, E. N. de; DEL VALLE, J. Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. **Spanish in Context 7:1**, p. 1-24, 2010.

DEL VALLE, J. Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. In: DEL VALLE, J. (ed.). **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2007, p. 13-29.

GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis:** Issues and Implications. London: Longman, 1985.

LEDESMA, P. M. Actitudes lingüísticas e ideologías educativas. **Alteridades**, Distrito Federal, México, v. 9, n. 17, p. 51-70, 1999.

MARTINS, P. S. Das relações de poder e ideologia no ensino de uma L2. **Linguagens & Cidadania**, v. 9, n. 1, 2007.

MELLO, H. A. B. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 5, n. 1, p. 161-184, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). **O Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOORE, D. Uma didática da alternância para aprender melhor? In: PRADO, C.; CUNHA, J. C. (orgs.) **Língua materna e língua estrangeira na escola**: o exemplo da Bivalência. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 89-99.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10:3, 1972. p. 209-231.

WOOLARD, K. A. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In: DEL VALLE, J. (ed.). **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2007, p. 129-161.

A RELAÇÃO DA LIBRAS NO ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO FRONTEIRIÇO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PARFOR

Joana Angélica Ferreira Monteiro Cabral Stoller
UFAM

Fábio Tadeu Cabral Stoller
UFAM

Apresentação

O ensino de Língua Brasileira de Sinais - Libras nas graduações em cursos de Licenciatura, de Pedagogia, de Fonoaudiologia e em diferentes áreas de conhecimento está respaldado pela *Lei 10.436/02* (BRASIL, 2002), de 24 de abril de 2002, devendo ser inserida como disciplina optativa em cursos de ensino superior e na educação profissional, conforme apresenta o inciso 2º do artigo 3 do *Decreto 5.626/05* (BRASIL, 2005), de 22 de dezembro de 2005. A disciplina de Libras nas graduações tem despertado os acadêmicos para a prática educacional inclusiva com o uso da língua na educação básica com alunos surdos incluídos, e, assim, contribuído para a expressividade humana através da prática comunicativa e pedagógica, proporcionando ao educando surdo conhecimento dos fatos científicos.

Este relato de experiência é sobre a docência na disciplina de Libras no Curso de Letras - Língua e Literatura Portuguesa, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, ofertado pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, no município de Benjamim Constant/AM, fronteira com o Peru. As aulas da disciplina foram ministradas pelos autores, docentes da Faculdade de Letras da UFAM, sediada em Manaus. O trabalho foi desenvolvido no mês de janeiro de 2016,

durante dez dias, com aulas diárias e intensivas - em dois turnos, e seguiu todo o conteúdo programático proposto.

Caracterização do município e das turmas

O município de Benjamin Constant é um daqueles poucos lugares em que se parece estar em várias cidades ou países ao mesmo tempo. Faz fronteira fluvial com o Peru e com a Colômbia, além de ser ligado pela rodovia 307 ao município de Atalaia do Norte, que possui diversas etnias indígenas. Localizada no sudoeste amazonense, à margem direita do rio Javari, na mesorregião do Alto Solimões, a cidade conta com aproximadamente 42 comunidades indígenas, entre as quais Tikuna, Kokama, Apurinã, Matis, Mayoruna, Kulina e Kanamari, e fica às margens do rio Solimões. Nesse município, está localizada uma das Unidades de ensino da UFAM, onde grande parte dos estudantes são de comunidades indígenas.

Instituto de Natureza e Cultura (INC) – Benjamin Constant - Ufam



Fonte: arquivo dos autores

O deslocamento até a cidade de Benjamim Constant se deu, primeiramente, por via aérea de Manaus até o município vizinho de Tabatinga-AM, seguindo, posteriormente, por via fluvial, em um barco-lança, durante 30 a 40 minutos, pelo rio Solimões, em uma fascinante viagem.

Participaram da formação na disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras duas turmas, com média de

30 alunos cada, ambas compostas por indígenas da região, tendo a participação efetiva e harmoniosa de todos nas atividades propostas quanto ao ensino-aprendizagem da Libras. Os acadêmicos desenvolveram, através de processos pedagógicos, materiais inclusivos para trabalhos com alunos surdos em escolas de educação básica na região.

Um pouco de fundamentação teórica

Como esse relato projeta-se sobre o ensino de Libras em uma região fronteiriça com a predominância da língua portuguesa, da língua espanhola e de línguas indígenas, buscamos desenvolver a práxis da Libras segundo o espaço de convivência da turma. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (1997, p. 25), o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem, "é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem".

Assim sendo, primeiramente, foi preciso esclarecer que a Libras é o meio de comunicação/interação com as pessoas surdas, por meio da qual podemos ensinar e orientar atividades pedagógicas a alunos surdos em séries iniciais. Sendo a Libras uma língua visual, só poderá ser compreendida e desenvolvida por meio de interação, de aprendizagem e de participação social junto à comunidade surda. Lev Vygotsky (1986) afirma que o desenvolvimento individual resulta de interações que temos com outras pessoas, e vice-versa. Com essa afirmação, podemos deduzir que, para haver uma interação sem barreiras, a mediação deverá acontecer em uma língua em comum.

Segundo Quadros (1997), tal língua surge pelos mesmos ideais, as necessidades naturais e específicas dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressar ideias, sentimentos e ações. Dessa forma, a Libras consti-

tuiu-se na/da necessidade dos surdos brasileiros de se comunicarem e de participarem como parte integrante do seu meio, uma vez que apresentam dificuldades na aquisição da língua oral.

Descrição da experiência

As aulas seguiram o programa proposto, sendo compartilhados aspectos teóricos, linguísticos e gramaticais, em nível de compreensão da turma participante. Os alunos manifestaram interesse em conhecer a Língua Brasileira de Sinais. Na parte prática do ensino da língua, a turma se dividia em grupos para interação uns com os outros, de acordo com os postulados teóricos de Vygotsky, que enfatizam a importância de interação para o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, e em atividades de discussão/debates sobre temas teóricos e pedagógicos, visando compreender a metodologia de abordagem no ensino-aprendizagem do sujeito surdo.

Sendo nossa primeira prática pedagógica na formação de professores por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), oferecido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), enfrentamos o desafio quanto a ensinar Libras a uma comunidade acadêmica com diversidade linguística. No caso, o português brasileiro escrito foi a primeira fonte de contato linguístico entre docentes formadores e discentes formandos, visto que os docentes formadores não dominam a língua espanhola e não possuem conhecimentos em línguas indígenas; completa ainda esse contexto o fato de que ambos os docentes são Surdos.

Quanto ao ensino da Libras, observou-se que, no início, ao aprender um determinado léxico da língua de sinais, os discentes traziam seu contexto linguístico baseado

em uma língua oralizada, ou seja, buscavam relacionar o léxico da língua de sinais ao significado em sua língua usual, ocorrendo com maior frequência entre os alunos da etnia indígena. Percebemos, dessa forma, a contribuição das línguas nativas e a complexidade no processo de ensino/aprendizagem.

No entanto, tal complexidade foi vencida com a convivência interativa e participativa na prática diária, proporcionando compreensão gradual quanto à diferença estrutural linguística e gramatical da Libras – uma língua sinalizada, levando o discente a construir o conhecimento através de atividades na produção dos sinais-termos, na construção de contextos, de leitura e de debates sobre temas teóricos e trabalhos em grupos.

Ressaltamos aqui uma observação quanto à socialização dos acadêmicos da etnia indígena, cujo comportamento iguala-se a de sujeitos surdos nos espaços educacionais inclusivos. Quando eram solicitados trabalhos em grupos, uniam-se com seus próprios pares em qualquer atividade a ser desenvolvida.

Quanto ao procedimento metodológico trabalhado, foram levados em conta o cenário de vivência e a cultura dos formandos, os quais foram estimulados a usarem a língua alvo da disciplina na construção de materiais didáticos pensando na inclusão escolar do sujeito surdo segundo seu espaço de vivência.

Assim, entrelaçando cada objetivo específico do plano, juntando teoria e prática, foi possível proporcionar aos discentes conhecimento e consciência sobre as peculiaridades do sujeito Surdo, sobre a Libras, e, principalmente, sobre estratégias metodológicas para o trabalho com alunos Surdos em forma de oficina pedagógica e de produção de materiais didáticos como mostram as imagens a seguir.

Atividades pedagógicas produzidas pelos acadêmicos da disciplina





Fonte: arquivo dos autores

Considerações finais

Nossos objetivos, aqui, foram relatar a experiência docente no ensino da disciplina de Língua Brasileira de Sinais, com uma metodologia voltada especificamente para a formação pedagógica dos discentes participantes, e, assim, contribuir para uma melhor compreensão dos conflitos e das questões de diversidade linguística em uma das fronteiras no Amazonas.

Portanto, centramos em abordar o ensino de Libras em regiões com diversidade linguística, o que, certamente, evidencia a complexidade do processo, exigindo maior envolvimento dos e entre os participantes – professores e alunos.

Ao final da disciplina, os discentes desenvolveram práticas pedagógicas em Libras, com atividades relacionadas a temas do português, visando a aplicabilidade com alunos Surdos no contexto educacional inclusivo. Ressaltamos ainda que, mesmo que a prática pedagógica inclusiva tenha sido desenvolvida com temas voltados para a língua portuguesa, haja vista que se tratavam de alunos do Curso de Letras Língua e Literatura Portuguesa, acreditamos que os mesmos se sentiram capacitados a desenvolver estratégias

em sua língua 'usual', quer seja o português, o espanhol ou uma língua indígena.

Dessa forma, para vencer a complexidade no ensino de Libras em comunidade acadêmica com diversidade linguística, percebemos que uma grande estratégia é usar os recursos do espaço de convivência dos sujeitos. Certamente, ficou evidente a influência dessa formação na vida pessoal e profissional de cada formando, com o foco principal sendo a inclusão de surdos nos espaços educacionais, inclusive os fronteiriços.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 03 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 03 mai. 2020.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VYGOTSKY, L. S. Concrete human psychology. **Psikhologiya**, n. 1, p. 51-64, 1986.

O QUE É VIVER EM/NA FRONTEIRA?

Fabiana Ferreira
UNILA

Posso dizer que tenho boa experiência sobre mudanças e vivências em locais variados. Sou paulista, nascida em Bragança Paulista por acaso (segundo minha mãe, tive pressa de chegar ao mundo e não deu tempo de chegar a São José dos Campos – SP) e, até os nove anos, residi em cidades no interior de SP, onde meu pai exercia a função de encarregado de fazenda ou sítio. Passei a maior parte da minha vida na cidade de Mogi das Cruzes, na Grande SP, e é de lá que trago minhas memórias de escola. No ano de 2004 me casei e fui morar em Goiânia – GO; por lá fiquei um ano e meio e, no ano de 2006, vim residir em Foz do Iguaçu – PR.

Quando descobri que viria morar em Foz, tive um misto de sentimentos, alegria imensa por meu marido ter passado no concurso em primeiro lugar, e medo, não da mudança, isso já não era novidade, mas medo do que imaginava da cidade. Tudo que pensava era que precisava morar em apartamento, evitar sair, pois poderia encontrar com traficantes nas ruas, ser assaltada ou presa, confundida com muambeiros. Minha querida mãe, em suas recomendações de segurança, dizia que não deveríamos pisar na sacada, pois poderíamos ser atingidos por tiros ou ser assaltados na sacada; até hoje tento imaginar como.

Cheguei em Foz no mês de agosto, em um ano de muito frio. Eu achava que sabia o que era frio até a primeira noite; senti tanto frio que achava que iria morrer congelada e não por assalto. O frio foi a primeira marca; nunca senti nada igual. No dia seguinte, fui procurar algo para comer; a mudança não havia chegado... com muito

cuidado, olhava tudo antes de ter certeza de que não encontraria nenhum bandido. Vi muitas mulheres com *hijab* (na época era véu) falando em suas línguas... tinha um mercadinho de nome Super Ghada; entrei e logo notei homens falando em tom alto em uma língua que me parecia árabe. Encontrei umas comidas diferentes, mas havia muitas verduras e legumes.

E, assim, fui reconstruindo Foz do Iguaçu, e o que eu sabia ou desconhecia sobre fronteira. Vivenciar é a ação mais pedagógica de dar sentido às experiências; dessa maneira, trago o meu olhar sobre o que é viver na fronteira. A princípio, a tríplice fronteira é um espaço único multicultural, multiétnico, mas destituído de interculturalidade. Somos classificados pela língua, pela etnia, pela nacionalidade, pela religião, entre outros aspectos, resultando no que se chama de cultura. Já nascemos seres de alguma cultura que nos é dada, e até podemos nos apropriar de outras, mas é certo de que todos pertencem a alguma cultura.

Quando digo que aqui, essa fronteira: Foz do Iguaçu, Puerto Iguazú e Ciudad del Este, é multicultural, basta andar pelas ruas ou frequentar os comércios e verá libaneses, coreanos, argentinos, paraguaios, brasiguaios... ouvirá guarani, espanhol, jopara, portunhol... certamente comerá uma *chipa*, ou uma *costilla de cerdo*, *mateando* ou tomando *tereré*. Podes escolher ir à Mesquita, assistir à missa ou ter a experiência de imersão por uma noite de cerimônias indígenas no Parque das Aves... pasmem, o nome dessa experiência é '*forest experience*', possui guia que fala português e inglês, e custa a bagatela de R$250,00 por indivíduo.

Da mesma forma como cheguei à cidade, a maior parte de pessoas que aqui conheci também vieram atraídas por emprego. Já encontramos a geração iguaçuense... afinal, são pouco mais de cem anos de emancipação. Entretanto, toda família tem avós ou pais imigrantes. Esse aspecto sempre

me fez questionar sobre qual é a identidade iguaçuense... talvez seja o *shawarma*, ou o *tereré* ou os nomes indígenas de ruas e espaços... tudo isso ou nada disso; não sei. O fato é que se denominarmos uma cultura de Foz negaremos todas as outras, e penso que isso tudo é Foz.

Como mencionei acima, a língua materna faz parte dos elementos determinantes das culturas; nesse contexto fronteiriço se traduz como marca dominante entre nações. Em Foz, quase que em totalidade, as comunicações visuais são em português e em inglês. Em Ciudad del Este, encontramos inúmeras placas comerciais em português e nos comunicamos perfeitamente em português ou portunhol com os paraguaios. Em Puerto Iguazú, percebo que existe sentimento patriota bem marcante, dado o controle de entrada no país. No comércio é maior a presença do espanhol, mas o potunhol impera nas relações comerciais/turísticas. Pelas relações comerciais habitualmente exercidas nessa fronteira turística, ainda que, em maior parte a língua materna seja o espanhol, privilegia-se o português e/ou o portunhol. Por outro lado, vejo o portunhol como uma linguagem da fronteira, algo característico que se opõe ao predomínio do português.

Impossível não falar das relações que permeiam a fronteira: turismo e comércio. Por questões históricas e políticas entre as três cidades fronteiriças, Foz sustenta uma vantagem econômica e desenvolvimento municipal. Entre os turistas que movem a economia local a maior parte é de brasileiros que compram mercadorias em Ciudad del Este - CDE, e que curtem bares, feira e cassinos em Puerto Iguazú – PI. Da mesma forma, nós, fronteiriços, quando precisamos de algum produto importado, buscamos em CDE; quando queremos abastecer, também vamos a CDE ou a PI; vamos nos bares em PI, mantendo essa relação.

Pude ter o privilégio de conhecer CDE além do comércio numa disciplina de Fundamentos da América Latina – FAL na Universidade. Isso me marcou; não me esquecerei de quando vi o Paraguai além do comércio; existe uma cidade linda (Presidente Franco). Depois disso, passei a observar as relações no espaço acadêmico único que é a Unila... muitas etnias, várias línguas e pouca interação. Assim como a fronteira... os paraguaios com seu grupo, os brasileiros com seu grupo, os haitianos com seu grupo. Será que estamos perdendo a capacidade de nos relacionar com outras culturas? Será que tem a ver com o modo atual de viver? Algumas questões sigo tentando desvendar... morar na fronteira é tudo isso ou nada disso.

CAPÍTULO 7

FLUIDEZ TRANSFRONTEIRIÇA E AS FUNÇÕES DAS LÍNGUAS ESPANHOLA E PORTUGUESA NOS ENTRE-LUGARES AMAZONENSES

Wagner Barros Teixeira
Universidade Federal do Amazonas

> A questão da cultura nacional hoje é muito mais a questão sobre como estamos conectados com todo o resto do planeta. Você pode chegar à Nova Zelândia ou a Leeds com a mesma facilidade com que pode alcançar seu vizinho de porta, em São Paulo. Demora menos tempo ainda porque, antes, tínhamos que ir a algum lugar para encontrar nosso vizinho. Mas agora não temos que ir a qualquer lugar. Em um segundo, ao toque de uma tecla, encontra-se alguém. Enviar um tweet, receber um tweet, responder a um tweet, tudo leva apenas alguns segundos. (BAUMAN, 2015).

Em entrevista publicada na *Internet*, Bauman analisa a comunicação à luz de pressupostos sobre a modernidade líquida, sobre a fluidez dos conceitos e das 'certezas'. O trecho destacado evidencia que, a exemplo do conceito de cultura nacional, o conceito de comunicação também é líquido, mutável, fluido.[36]

Nessa esteira, convido você a uma breve viagem neste capítulo, em que abordamos as funções que as línguas espanhola e portuguesa assumem no mosaico plural amazonense, revelando a fluidez transfronteiriça característica da região que, como os majestosos rios, permite encontros, às vezes bruscos e chocantes... e, em outros momentos, mais harmoniosos, seguindo ritmos variados, de acordo com a cadência das águas desses grandes rios amazônicos.

Para iniciar nosso passeio, colocamos a voadeira no rumo de águas que nos levam a (re)pensar o conceito de 'fronteira'.

Afinal, o que entendemos por 'fronteira'?

> Nasci, cresci, e vivi minha vida toda aqui... tomando café da manhã em Benjamin Constant [Brasil], almoçando em *Islandia* [Peru], às vezes em *Leticia* [Colômbia]... a ordem e os locais não importam... transitei minha vida toda por esses lugares, de voadeira, de *deslizador*... e sempre ouvi dizer que existe uma tal de fronteira... quem vem de longe sempre diz que ela está aí... mas durante minha vida toda eu nunca a vi... não sei onde fica...[37]

O conceito de fronteira revelado no relato vai ao encontro do que Bauman postula sobre a fluidez e a constante transformação dos/nos espaços. Apresenta-nos a fronteira como um local em que a ideia de limites é algo quase totalmente inexistente, dissipado pela força das águas dos rios. Trata-se de uma fronteira líquida – em sentido literal, posto que os marcos entre os países fronteiriços são as águas do rio, não havendo pontes ou construções que separam as nações – e, também, em sentido figurado, fronteira líquida integradora, região transfronteiriça (CARNEIRO FILHO[38], 2013) em que os encontros são comuns, havendo trânsito livre de pessoas, uso de diferentes moedas, convivência de idiomas.

Outro exemplo dessa concepção transfronteiriça percebemos no seguinte relato:

> Nossas fronteiras não são excludentes... elas incluem os povos indígenas, pois não há barreiras ou impedimento para nosso trânsito... assim, quando estamos no Brasil ou na Colômbia alternamos entre o português, o espanhol e as línguas indígenas. Mas, quando falamos com nossos parentes indígenas, principalmente com nossos pais e com os velhos de nossas comunidades, usamos apenas as línguas étnicas. (BRITO, 2020 p. 251).

Segundo o autor, vereador indígena residente em São Gabriel da Cachoeira, município localizado no extremo noroeste do Amazonas, fronteira Brasil-Colômbia-Venezuela, em sua região as fronteiras também são fluidas, permitindo o trânsito de pessoas – indígenas e não-indígenas, e a convivência de culturas e de idiomas.

No entanto, na contramão, existem conceitos mais rígidos, que insistem em considerar a fronteira de forma limitadora, delineando e separando nações, povos, culturas, línguas, e pessoas, como o conceito de fronteira geopolítica. Considerando essa concepção, Pesavento (2006, p. 10) afirma ser fronteira

> [...] sobretudo, encerramento de um espaço, delimitação de um território, fixação de uma superfície. Em suma, a fronteira é um marco que limita e separa e que aponta sentidos socializados de reconhecimento. Com isso, podemos ver, mesmo nesta dimensão de abordagem fixada pela territorialidade e pela geopolítica, que o conceito de fronteira já avança para os domínios daquela construção simbólica de pertencimento a que chamamos identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária que se define pela diferença. Nesta medida, o conceito de fronteira trabalha, necessariamente, com princípios de reconhecimento, que envolvem analogias, oposições, correspondências, comparações, enfim.

A esse respeito, Machado (1998, p. 3) afirma que

> A fronteira está orientada "para fora" (forças centrífugas), enquanto os limites estão orientados "para dentro" (forças centrípetas). Enquanto a fronteira é considerada uma fonte de perigo ou ameaça porque pode desenvolver interesses distintos aos do governo central, o limite jurídico do Estado é criado e mantido pelo governo central, não tendo vida própria e nem mesmo existência material [...].

Apesar de propor diferença conceitual para os termos 'fronteira' e 'limite', a investigadora deixa claro que o que está em jogo são interesses políticos do governo central, instância que detém o poder e que dita as regras, estabelecendo os limites e as fronteiras que separam seus domínios daquilo que lhe é alheio, do que lhe parece diferente, e, portanto, ameaçador. Essa visão evidencia claramente o conceito de fronteira política que segrega, que separa, que constrói limites, muros e preconceitos.

Sobre essa questão, Day (2013, p. 164) afirma que

> A fronteira política é uma noção ao mesmo tempo dicotômica e arbitrária. Dicotômica porque a linha que separa um país de outro parece determinar ficticiamente "o que se faz e o que não se faz", "o que é e o que não é", "o que se diz e o que não se diz" dentro de um limite espacial; e arbitrária porque normalmente é delimitada de modo artificial e o traçado geopolítico não é motivado por considerações culturais que mantenham estreita relação com a língua [...].

Considerando a importância da língua na formação identitária – seja de um indivíduo ou de uma sociedade, corroboramos o entendimento arbitrário de fronteira política por considerar apenas aspectos geopolíticos, desconsiderando outros importantes aspectos que compõem a identidade de um povo, entre os quais, principalmente, a(s) língua(s) utilizada(s). Assim, entendemos que, conforme afirma Viaut (2004, p. 7),

> *La langue est un des paramètres paradoxaux de la frontière, celle de l'Etat-nation, contribuant autant à la déterminer qu'étant influencée par sa présence ou la transcendant. La frontière construit ou modifie la langue autant que l'inverse. [...] La frontière signe ou suscite une distanciation en étant*

> *ligne séparatrice en même temps que de contact et d'échange, mais ele peut créer un vide, un espace mental plus ou moins distendu et uniforme. Cela peut aller jusqu'à la réduction par émiettement de la différence et à son gommage.*

Tomando como base a relação constitutiva entre língua(s) e fronteira, considerando que muitas vezes as fronteiras linguísticas não coincidem com as ditas 'fronteiras geopolíticas', seguindo perspectiva transfronteiriça de fluidez e de constante transformação, entendemos que os 'entre-lugares' fronteiriços são muito mais complexos do que nos informam os livros de Geografia, havendo diferentes elementos que influenciam na constituição identitária dessa região transfronteiriça e de seus habitantes. E, assim como Viaut, esperamos que essa mistura, que esse convívio plural, que esse espaço de 'entre-lugares' (BHABHA, 1998) possa derrubar barreiras, reduzir distâncias e valorizar diferenças.

Nesse sentido, a seguir, traçamos o curso de nossa viagem para águas que nos mostram um pouco do majestoso mosaico linguístico amazonense.

Alguns dos tons amazonenses...

Conhecida internacionalmente por sua diversidade e por suas riquezas naturais, a Amazônia é uma região também caracterizada pela pluralidade, contexto em que se insere o Amazonas, lar de distintas comunidades de brasileiros – indígenas e não-indígenas, caboclos e ribeirinhos – e de comunidades de estrangeiros que, por motivos variados, têm se fixado na região, e, dessa forma, potencializado a pluralidade nesse 'entre-lugar' no Norte do Brasil; local de encontros étnicos, culturais, sociais e linguísticos, que abriga falantes do português, da língua brasileira de sinais, de diferentes idiomas ameríndios e de línguas estrangeiras, tons que compõem um exuberante e rico mosaico cultural, o mosaico amazonense.

Segundo Monteiro (2010), são mais de 50 as cores que representam as línguas indígenas nesse mosaico, evidenciando a força e a riqueza linguísticas da região. Teixeira (2018) também destaca esse mosaico plural ao considerar realidades específicas transfronteiriças, como as da região do alto rio Negro, no extremo noroeste do Estado, fronteira Brasil-Colômbia-Venezuela, onde fica São Gabriel da Cachoeira, uma das mais plurais localidades do mundo, em que, juntamente com o português, são cooficiais o *baniwa*, o *nheengatú*, o *tukano* e o *yanomami*, quatro dos vários idiomas indígenas utilizados na região; e, ainda, a do alto rio Solimões, fronteira Brasil-Colômbia-Peru, onde se localizam as cidades *hermanadas* de Tabatinga/Brasil e *Leticia*/Colômbia – conectadas por uma extensa 'Avenida da Amizade' e por vários aspectos comuns que tornam seu espaço um verdadeiro exemplo de 'entre-lugar', e onde também estão os municípios de Benjamin Constant/Brasil e de *Islandia*/Peru, cidades em que se falam o português, o espanhol e línguas ameríndias como o *cocama*, o *marubo* e o *ticuna*, conectadas entre si, com Tabatinga e com *Leticia* pelas águas do majestoso rio Solimões, compondo mais um exemplo de 'entre-lugar' amazônico.

De acordo com Lima (2019), nesse espaço trans-fronteiriço os impactos entre as comunidades que por ele transitam e que o integram são comuns e variados. O pesquisador destaca que, em Benjamin Constant, por exemplo, o impacto da presença de peruanos na cidade brasileira se percebe a olho nu, nas construções de imóveis, melhorando a qualidade urbanística do local.

Sobre a realidade das cidades *hermanadas* de Tabatinga/Brasil e de *Leticia*/Colômbia, Rodrigues (2020) destaca o fato de que, apesar do poder das línguas hegemônicas na região – o espanhol e o português, em especial no que concerne ao sistema de ensino em ambos os municípios e países, as línguas amazônicas continuam presentes, resistindo e marcando seu espaço.

Essas regiões são a prova viva de que, a exemplo dos relatos de moradores dessas regiões apresentados no início do capítulo, no Amazonas, a ideia de fronteira evoca o conceito de movimento, de fluidez, de local transfronteiriço, de 'entre-lugar'.

Além das línguas mencionadas, Heufemann-Barría e Teixeira (2017) apontam a presença e o uso de outros idiomas no Amazonas, principalmente na Capital, Manaus, trazidos por imigrantes. Entre eles, os pesquisadores destacam:

- o japonês, por sua importância histórica e econômica para a região, língua difundida, ensinada e utilizada, principalmente, a partir da imigração japonesa para a Amazônia Ocidental brasileira;
- o coreano, por sua relevância econômica para a região, devido à presença marcante da comunidade sul-coreana, que estabeleceu instituições como empresas e fábricas no Polo Industrial de Manaus;
- o inglês, por sua importância internacional, língua amplamente difundida, presente nas redes de ensino e utilizada em eventos internacionais no Amazonas como a *Copa do Mundo de Futebol*, realizada em 2014, e os *Jogos Olímpicos*, realizados em 2016; e
- o francês, por sua importância histórica e cultural para a região, língua ensinada e utilizada desde a época dourada da borracha, período em que a capital amazonense foi conhecida como a 'Paris dos Trópicos', e, também, devido às recentes políticas de acolhimento brasileiras, fazendo com que a língua também seja utilizada, juntamente com o *créole*, por comunidades imigrantes haitianas na região.

Além desses idiomas, o espanhol é uma língua que possui destaque no mosaico linguístico amazonense.

Sobre essa questão, a seguir, direcionamos nossa viagem para águas que nos revelam algumas das funções que o espanhol e o português assumem no seio da sociedade amazonense.

Duas línguas, várias funções nos 'entre-lugares' amazonenses

O mosaico linguístico amazonense pode ser considerado um 'entre-lugar' em que os idiomas que pintam seus tons assumem novas funções, a depender do contexto e da relação que possuem com seus usuários.

Conforme o objetivo neste capítulo, tomamos para análise apenas dois desses idiomas, oficiais no Brasil e nas nações vizinhas com o Amazonas, o português e o espanhol. Nesse sentido, a seguir, destacamos algumas de suas funções e as relações estabelecidas com seus usuários.

Teixeira (2014) evidencia que o espanhol assume funções sociais no seio da sociedade amazonense, em especial em regiões fronteiriças como a do alto rio Negro – Brasil-Colômbia-Venezuela – e a do alto rio Solimões – Brasil-Colômbia-Peru, sendo usado como língua de

- comunicação turística, por visitantes estrangeiros;
- negociação comercial, por empresários estrangeiros e por moradores hispânicos que comercializam bens e serviços no Amazonas;
- atendimento à saúde, por profissionais oriundos de países hispânicos atuantes no Estado, principalmente a partir do programa *Mais Médicos*, atendendo à comunidade amazonense, em especial aos moradores de municípios do interior;
- comunicação transfronteiriça entre amigos, principalmente em regiões onde o fluxo de hispânicos é maior;

- comunicação familiar, com destaque para as comunidades imigrantes hispânicas que se fixa(ra)m no Estado; e
- instrução, ensinada em escolas das redes pública e privada municipais, estadual e federal da Educação Básica, e, ainda, em instituições de Ensino Superior, havendo casos em que substitui o português como língua de instrução formal.

Sobre a temática do espanhol como língua em uso no Amazonas, destacamos ainda a existência de várias pesquisas que determinam sua presença marcante tanto em Manaus quanto no interior do Estado, em especial nas regiões do alto rio Solimões e do alto rio Negro (entre as quais COELHO, 2014; FERREIRA, 2014; SANTOS & TEIXEIRA, 2016; GUERREIRO, 2017; HEUFFEMANN-BARRÍA & TEIXEIRA, 2017; MORALES-PINILLA, 2017; TEIXEIRA & FERREIRA, 2017; TEIXEIRA, 2018; CASTRO-HEUFFEMANN, 2019; GOMES, 2019; GOMES & TEIXEIRA, 2019; GOMES & TRAJANO, 2019; MARINHO *et* al., 2019).

O mosaico linguístico amazonense faz com que indivíduos de distintas comunidades presentes no Estado estabeleçam relações variadas também com outro idioma, o português, a depender do contexto de uso. Assim, conforme Marinho, Araújo e Teixeira (2020, p. 214 – 215),

> Diferentemente do que muitos possam pensar, o português no Amazonas não é utilizado de forma homogênea pelos habitantes [...] o idioma assume distintas funções sociais no cotidiano e na formação da identidade cultural dos habitantes, sendo
>
> a. Língua Materna – LM para a maioria da população nativa, como ocorre na maior parte do Brasil; mas também
> b. Língua Adicional – L2 para membros de comunidades indígenas que adotam o idioma oficial

> brasileiro em situações comunicativas fora de suas comunidades autóctones;[39]
> c. Língua Adicional – L2 para indivíduos que chega(ra)m e fixa(ra)m residência na região, imigrantes falantes de línguas alóctones já mencionadas acima;[40]
> d. Língua Estrangeira – LE para membros de comunidades indígenas que adotam postura combativa de resistência ao uso da língua imposta;
> e. Língua Estrangeira – LE para turistas que visitam a região por motivos variados e, mais recentemente,
> f. Língua de Acolhimento – LA, utilizada por refugiados, oriundos especialmente do Haiti e da Venezuela, que busca(ra)m o Brasil como terra de novas oportunidades.

Sobre as diferentes funções que a língua portuguesa assume no contexto amazonense, destacamos também a existência de diferentes pesquisas, entre as quais Marinho e Teixeira (2018) e Stoller e Teixeira (2019).

Como podemos ver, além das diferentes línguas indígenas, da Libras e das línguas trazidas por imigrantes, de forma especial, o espanhol e o português podem ser consideradas línguas de destaque no 'entre-lugar' amazonense, assumindo papeis sociais que mudam conforme a relação do usuário falante com o idioma e o contexto de uso, o que comprova a fluidez das fronteiras linguísticas no Amazonas transfronteiriço.

Apesar das políticas de silenciamento que insistem em marcar terreno na arena glotopolítica amazonense, muitas vezes empoderadas por políticas nacionais e/ou supranacionais, nos mais de 10 anos em que temos acompanhado de perto a realidade amazonense, temos percebido que os diversos tons que compõem o mosaico transfronteiriço amazonense têm resistido e garantido espaços

nessa arena, principalmente no campo linguístico, pelo fato de que cada um desses tons, cada uma das línguas presentes nesse mosaico plural, assume distintas funções sociais com o apoio de diferentes atores políticos.

No entanto, entendemos ser igualmente importante que não apenas as línguas hegemônicas aqui estudadas, mas cada um desses tons ganhe seu espaço no campo educacional, de forma que se tenha

> [...] uma educação linguística que promova a representatividade social, identitária e linguística dos sujeitos que habitam essas comunidades através da inserção das suas línguas no currículo escolar, oferecendo a todos a possibilidade de ver sua língua como um recurso para a integração transnacional em um espaço onde vários rios convergem para formar as diversas identidades amazônicas (RODRIGUES, 2020, p. 159).

É na 'certeza' dessa riqueza plural e na esperança de que essa característica se mantenha forte e vigorosa e de que haja reconhecimento e abertura de espaços políticos e educacionais para os diversos tons desse mosaico nos 'entre-lugares' no Amazonas que atracamos nossa voadeira e encerramos, por ora, nossa viagem.

Referências

BAUMAN, Z. Zygmunt Bauman: Comunicação líquida. ALMEIDA, N. Comunicação empresarial. **Entrevistas**. Fronteiras do Pensamento (2015). Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/zygmunt-bauman-comunicacao-liquida-1424952791>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. ÁVILA, M. et al. (trads.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRITO, S-R. A. da. S. Fronteiras que integram. TALLEI, J.; TEIXEIRA, W. B. (orgs.). **Transbordando as fronteiras**: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles. Manaus: Edua, 2020.

CARNEIRO FILHO, C. P. **Processos de transfronteirização na Bacia do Prata**: a tríplice fronteira Brasil-Argentina-Praguai. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS/Posgea, 2013 (254 p.).

CASTRO-HEUFFEMANN, F. M. **Políticas linguísticas e o ensino da Língua Espanhola em Manaus à luz da Glotopolítica**. 2019. 134 f. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

COELHO, D. V. H. **Enseñanza del E/LE a comunidades indígenas**. Monografia de especialização apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Espanhol: língua e literaturas da Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM: UFAM, 2014.

DAY, K. C. N. Fronteiras linguísticas e fronteiras políticas: relações linguísticas e socio-históricas na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Língua em uso no. 47, p. 163-182.

FERREIRA, P. de O. P**olíticas linguísticas para o ensino de E/LE na região do alto rio Negro**. Monografia de especialização apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Espanhol: língua e literaturas da Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM: UFAM, 2014.

GOMES, A. dos S. **Ações glotopolíticas relacionadas à implementação do ensino de Língua Espanhola na rede municipal de educação SEMED/Manaus**. 2019. 104 f. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa

de Pós-Graduação em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

GOMES, A. dos S; TEIXEIRA; W. B. Contribuições para o ensino de Espanhol e para a formação de professores do projeto 'Manaus Internacional: integrando culturas por meio da língua espanhola'. FERREIRA, C. J.; TEIXEIRA, W. B. (orgs.). **Ensinando Espanhol no Amazonas**: outras experiências, mais conquistas e renovadas perspectivas. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2019.

GOMES, A. dos S; TRAJANO, E. A. O ensino da Língua Espanhola na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. FERREIRA, C. J.; TEIXEIRA, W. B. (orgs.). **Ensinando Espanhol no Amazonas**: outras experiências, mais conquistas e renovadas perspectivas. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2019.

GUERREIRO, S. da S. **A Língua Espanhola na fronteira Brasil-Peru**: ações políticas no ensino de línguas. 2017. 281f. (Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

HEUFEMANN-BARRÍA, E. O.; TEIXEIRA, W. B. Ações (gloto)políticas em prol do ensino de espanhol no Amazonas: um olhar especial sobre a formação de professores. In: **PARFOR**: realidade e desafios para a formação de professores pela Universidade Federal do Amazonas. CARVALHO, T. B. *et. al.* (orgs.). Manaus: Edua, 2017.

LIMA, J. L. de F. **Vidas em movimento – imigração peruana na fronteira Brasil-Peru no alto Solimões**: trajetórias e contextos. 2019. 147f. (Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

MACHADO, L. O. Limites, fronteiras, redes. STROHAECKER A. T. M. et al. (orgs.). **Fronteiras e espaço global**. Porto Alegre: AGB-Porto Alegre, 1998.

MARINHO, A. C. do A. *et al*. A importância do Espanhol para a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas. FERREIRA, C. J.; TEIXEIRA, W. B. (orgs.). **Ensinando Espanhol no Amazonas**: outras experiências, mais conquistas e renovadas perspectivas. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2019.

MARINHO, M. R. M.; ARAÚJO, V. M.; TEIXEIRA, W. B. Ensino de PLE e formação de professores na Universidade Federal do Amazonas. SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara/SP: Letraria, 2020

MARINHO, M. R. M.; TEIXEIRA, W. B. Panorama histórico sobre o ensino de PLE/L2 na Ufam. FURTOSO, V. B. *et al*. (orgs.). **Anais do Simpósio SIPLE 2017**. [livro eletrônico] Londrina: SIPLE, 2018.

MONTEIRO, E. Amazonas: um laboratório linguístico. In: **Ciência para todos:** revista de divulgação científica do INPA. n. 5. Manaus: INPA, ago. 2010.

MORALES-PINILLA, I. K. Relato de uma experiência no ensino-aprendizagem de Espanhol através de lendas amazônicas, em São Gabriel da Cachoeira-AM. TEIXEIRA, W. B.; FERREIRA, C. J.; SILVA, J. F. da. (orgs.). **Ensinando Espanhol no Amazonas**: experiências, conquistas e perspectivas. Manaus: Edua, 2017.

PESAVENTO, S. J. Fronteiras culturais em um mundo planetário: paradoxos da(s) identidade(s) sul-latino-americana(s). **Revista Del Cesla**, nº 8, Varsóvia/Polônia: Universidade de Varsóvia, 2006.

RODRIGUES, L. F. Paisagem linguística em contexto fronteiriço: estudo de caso em Tabatinga (BRA) e Leticia (COL). **Revista Trama**. vol. 16. nº 37. ano 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/search/authors/w?firstName=Luana&middleName=Ferreira&lastName=RODRIGUES&affiliation=Universidade%20Federal%20do%20Amazonas&country=BR>. Acesso em: 10 mai. 2020.

SANTOS, F. G. dos; TEIXEIRA, W. B. Dez anos da lei do espanhol no Amazonas. BARROS, C. *et al.* (orgs.). **Dez anos da lei do espanhol**: 2005 - 2015. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

STOLLER, J. A. F. M. C.; TEIXEIRA, W. B. Relações entre o português brasileiro e a formação de professores surdos: realidade(s), desafios e perspectivas. FURTOSO, V. B. *et al.* (orgs.). **Anais do Simpósio SIPLE 2018**. [livro eletrônico] Londrina: SIPLE, 2019.

TEIXEIRA, W. B. **Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM**: considerações políticas e históricas. 2014. 355f. (Tese de Doutorado apresentada à coordenação do Programa de Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA, W. B. La lengua española en el Amazonas: presencia, funciones, enseñanza y resistencia. In: MIRANDA, C. (org.). **La lengua española en Brasil**: enseñanza, formación de profesores y resistencia. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, 2018. (Colección Complementos).

TEIXEIRA, W. B.; FERREIRA, C. J. Educação intercultural e formação de professores de Espanhol em comunidades indígenas no Amazonas. TEIXEIRA, W. B; FERREIRA, C. J.; SILVA, J. F. da. (orgs.). **Ensinando Espanhol no Amazonas:** experiências, conquistas e perspectivas. Manaus: Edua, 2017.

VIAUT, A. La frontière linguistique de la ligne a l'espace: elements pour une schématisation. **Glottopol**. n° 4 . Juillet 2004. Disponível em: <http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_4.html>. Acesso em: 10 mai. 2020.

UM 'RETRATO' DA DINÂMICA POLÍTICO-LINGUÍSTICA NA FRONTEIRA AMAPÁ/GUIANA FRANCESA

Lílian Latties
UEAP

O retrato
Aquele retrato guarda poemas inacabados de nossa história
Aquele retrato guarda os caminhos desviados de nossa trajetória
Aquele retrato guarda aqueles tempos salgados de tristeza notória
Aquele retrato guarda os teus olhos apagados da vida transitória.
Luciano Dídimo (poeta cearense)

A tarefa de relatar um pouco da minha vivência/experiência na fronteira Amapá/Guiana Francesa não é fácil ou simples, mas, provavelmente, é um exercício necessário. Por essa razão, agradeço, desde já, aos colegas organizadores desta produção pelo convite que me fora feito e, dessa forma, esclareço que não há como pensar/refletir sobre esse tema sem transitar por minhas identidades, discutindo como elas conversam com a fronteira de onde venho e falo, sendo, portanto, o meu 'retrato'.

Uso o termo fronteira no singular, pois, apesar de o Amapá fazer divisa com a Guiana Francesa e com o Suriname, a extensão fronteiriça com o Suriname é de aproximadamente 25 km, estando dentro de uma unidade de conservação ambiental, o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, área transitada apenas pelas comunidades locais e por pessoas autorizadas. Por isso, voltarei esta reflexão para a fronteira do Amapá com a Guiana Francesa.

Esclareço, ainda, que as identidades escolhidas para este diálogo versam entre eu ter nascido no Amapá – na Capital, Macapá, situada, aproximadamente, a 580 km de

Oiapoque, município que faz divisa com Saint Georges/Guiana Francesa, Departamento ultramarino francês, passando pela minha descendência como bisneta de franco-guianense, embora eu não tenha recebido de minha mãe o sobrenome francês, e chegando à profissionalização como linguista aplicada e como formadora de professores de Espanhol nesse território fronteiriço.

Sem dúvida, se comparada às outras duas fronteiras em que pude estar/transitar – a tríplice fronteira Argentina/Brasil/Paraguai, através de Foz do Iguaçu, e em Santana do Livramento/Brasil e Rivera/Uruguai, pelo Rio Grande do Sul – essa fronteira francófona reserva aspectos interessantes para serem pensados e problematizados. De antemão, chamo a atenção para a relação política e territorial estabelecida, já que, ao contrário de outras fronteiras brasileiras, a relação Oiapoque/Amapá/Brasil e Saint Georges/Guiana Francesa/França não se constrói entre territórios latino-americanos, uma vez que os discursos 'desviados' se situam no estabelecimento de uma ponte (física e simbólica) com o território francês e, portanto, europeu[41].

Por outro lado, ao falarem da vida na fronteira, Sturza e Tatsch (2016) afirmam que

> A fronteira é um lugar com divisões geopolíticas que não só configuram um espaço social e político particular, no qual a natureza dos contatos que nela se produzem se materializa nas práticas linguísticas dos falantes como também é este lugar particularizado. Uma fronteira geopolítica, social e cultural que afeta o modo como os sujeitos se relacionam com as línguas às quais estão expostos. Portanto, os sujeitos que estão inseridos nestas comunidades fronteiriças se significam pelas línguas que escolhem enunciar. E esta escolha é política. Ela considera os interlocutores, os espaços de enunciação, as cenas onde uma ou outra língua produz maior ou menor efeito de sentido. (STURZA; TATSCH, 2016, p. 85).

Diante do exposto, o que (d)enuncio aqui é que nossa identidade fronteiriça, ao contrário do que discutem Sturza e Tatsch (2016) ao se referirem aos contextos de fronteira do território sul-rio-grandense, constrói-se a partir de um 'outro' 'distante', um 'outro' não familiar (ainda que do lado brasileiro hajam descendentes de guianenses) ou, por que não dizer, um 'outro' que representa o europeu. Não nos percebemos ou nos intitulamos *doble chapa*, como os sujeitos nascidos em espaços fronteiriços como em Santana do Livramento e em Rivera, porque, oficialmente, não somos; tampouco escolhemos o francês como uma língua para enunciar, para dizer. Isso, porque o imaginário linguístico vem sendo construído tendo o francês e o português como línguas de fronteira, e não como originando uma língua da fronteira, termos cunhados por Sturza (2006).

Dessa maneira, língua *de* e *da* fronteira não significam a mesma coisa, visto que há línguas em contato na fronteira, sendo, portanto, línguas de fronteira, mas, por outro lado, há línguas que são resultado do contato de línguas, sendo processos enunciativos próprios do espaço fronteiriço, representando o dizer dos sujeitos da fronteira (STURZA, 2006). Por essa razão, observa-se que não escolhemos enunciar no francês ou através dele, mas devemos aprendê-lo por motivações comerciais e para garantir o trânsito (unilateral) de pessoas, uma vez que, comumente, há a circulação de guianenses por todo o Amapá, mas há limitações territoriais e burocratização da circulação de brasileiros no lado francês. Essa relação política e social conflituosa e desigual possivelmente é a razão para a percepção de um 'outro' não familiar, mas, sim, estrangeiro.

Além disso, as crenças e as ideologias linguísticas edificadas a partir da fronteira físico-geográfica possibilitaram a construção de uma política linguística hegemônica para o ensino e a formação de professores de línguas no Amapá, uma vez que só se ensinava e formavam professores de Lín-

gua Francesa e Inglesa, invisibilizando, até 2005, o ensino e a formação de professores para outras línguas, incluindo as indígenas e o Espanhol.

Por fim, encerro este 'retrato' apontando que há fatos 'inacabados' nessa história e reforço a necessidade da realização de pesquisas no campo da Linguística, com destaque à Linguística Aplicada, que considere a relação político-territorial e linguística na fronteira Oiapoque/Amapá e Saint Georges/Guiana Francesa, de modo a estudar as interações entre as populações locais, olhando para os processos linguísticos, identitários e migratórios, além de compreender a natureza e os efeitos dos contatos linguísticos existentes e da construção identitária fronteiriça, considerando, também, os olhares dos sujeitos que vivem a 'vida transitória' nesse espaço.

Referências

ALMEIDA, C. S; RAUBER, A. L. Oiapoque, aqui começa o Brasil: a fronteira em construção e os desafios do Desenvolvimento Regional. **Redes - Revista do Desenvolvimento Regional**, v. 22, n. 1, janeiro-abril, 2017.

STURZA, E. R. **Línguas de fronteira e política de línguas**: uma história das ideias linguísticas. Tese de doutorado. 2006.

STURZA, E. R.; TATSCH, J. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da UFF**, dossiê: Línguas e culturas em contato, n. 53, p. 83-98, 2016.

RELATO DE UMA MORADORA DA TRÍPLICE FRONTEIRA

Daniele Graeff
UNILA

Nasci no interior do Paraná, na cidade de Francisco Beltrão; por causa do trabalho de meu pai morei em algumas outras cidades antes de chegar a Foz do Iguaçu, tais como: Dois Vizinhos, Capanema, Cruzeiro do Iguaçu e Medianeira. Chegamos a Foz no ano de 2000. Comparada às outras cidades em que vivi, Foz se destaca por ser maior; todas as outras cidades são menores territorialmente e consequentemente possuem menos habitantes.

Além disso, Foz do Iguaçu se destaca por ser uma cidade turística, que conta com diversos atrativos turísticos como: Cataratas do Iguaçu, Parque das Aves, Templo Budista, Marco das Três Fronteiras, Mesquita Omar Ibn Al-Khattab, Itaipu Binacional, Refúgio Biológico, entre outros. Nesse sentido, por se tratar de uma cidade que faz fronteira com Paraguai e Argentina, os turistas que vêm a Foz do Iguaçu dificilmente deixam de visitar nossos '*hermanos*'; muitos fazem compras no Paraguai, visitam a Feirinha na Argentina, as Cataratas do lado Argentino e o *Duty Free*.

No que diz respeito aos moradores, Foz do Iguaçu é composta por uma mistura de nações, de culturas; é como se tivéssemos um pedacinho de várias partes do mundo em um só lugar. Aqui é possível experimentar pratos típicos de diversos lugares do mundo... aqui, além do português e do espanhol, é comum ouvir pessoas falando árabe e guarani, entre outras línguas.

Hoje, depois de quase duas décadas vivendo em Foz, sinto como se tivesse nascido aqui... sinto-me per-

tencente a esse lugar... sou moradora da fronteira e não me imagino morando em outro lugar. Sou muito grata por todas as oportunidades e todas as experiências que vivi e vivo nesse lugar.

Nesse sentido, gostaria de destacar como me senti feliz representando a cidade por 4 anos no esporte. Por meio do esporte pude viajar pelo Paraná, disputando competições. Ganhei bolsa de estudos, aprendi valores, melhorei minha qualidade de vida, aprendi a lidar com as derrotas e a comemorar as pequenas vitórias. A torcida, formada principalmente pelos familiares das atletas, era muito presente e calorosa... sempre que possível acompanhavam nossos jogos e cantavam: "Uh! Uh! Foz do Iguaçu! Tererê!!!"

Era muito emocionante e me fazia sentir como se tivesse nascido em Foz também, assim como a maioria das meninas do time.

Por fim, outras experiências que merecem destaque: poder estar em três países em um só dia, tomar um rico tererê com os amigos, poder admirar as Cataratas do Iguaçu como nosso 'quintal de casa', comer um delicioso *shawarma* de carne, *empanadas* argentinas ou *chipas* paraguaias... aproveitar a riqueza cultural que só poderia existir num lugar como esse, experimentar coisas novas, aprender novas línguas, apreciar o comércio local, os produtos das feirinhas, os artesanatos... conhecer a história das cidades vizinhas e também procurar saber mais sobre Foz do Iguaçu.

Morar na fronteira é uma experiência muito rica. Pode ser que outras pessoas não vejam dessa maneira... é claro que existem alguns pontos negativos, por exemplo: preconceito com pessoas que vêm de outras cidades do Brasil e de outros países, diferença no atendimento por parte de brasileiros em relação a argentinos e paraguaios – os brasileiros impõem sua língua, dificilmente se esforçam para falar em espanhol, já os argentinos e os paraguaios,

nos comércios vizinhos, geralmente nos atendem em português... existe também uma espécie de rivalidade entre brasileiros e argentinos. É mais burocrático entrar na Argentina do que entrar no Brasil ou no Paraguai, por exemplo, entre outros aspectos que nos fazem lembrar que algumas coisas nos separam e que nem tudo é positivo.

Esse foi um breve relato de uma moradora da tríplice fronteira. Espero que num futuro não tão distante possamos focar mais no que nos aproxima e menos no que nos separa... que seja possível eliminar ou diminuir fronteiras... que sejamos capazes de aprender com os outros, com as outras culturas, apreciando e respeitando a singularidade do ser humano, tornando-nos mais empáticos.

CAPÍTULO 8

UM OLHAR SITUADO SOBRE ASPECTOS TRANSLÍNGUES DA INTERAÇÃO PROFESSORA/ALUNOS EM UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: JUSTIÇA SOCIAL E CULTURA

Lorene Fernández Dall Negro Ferrari
UEMS

Introdução

O Brasil, um país de grandes proporções, apresenta uma grande extensão territorial fronteiriça com países na sua maioria hispano-falantes. Muitas vezes esses limites não possuem um marco geográfico formando as então chamadas 'fronteiras secas'. Nesses espaços desterritorilizados emerge uma pluralidade linguística e cultural que estabelece uma dinâmica própria mesclando distintas culturas, gerando reflexões sobre noções e concepções a respeito das próprias culturas e das práticas de linguagem ainda atreladas a um cenário monolíngue, porém indo além da configuração binacional de Estados-nação.

Tendo em vista o contexto escolar, este opta por uma linguagem padrão que não se atenta a uma abordagem transcultural e translíngue, utilizada pelos indivíduos que são os habitantes dessa região fronteiriça. Essa estrutura educacional monolíngue insiste em virar as costas para a realidade heteroglóssica que a região aponta, sendo implacável também no cenário que trata esta pesquisa: o universo educacional nos municípios de Corumbá, no Brasil, e Puerto Quijarro, na Bolívia.

Fundamentada nos estudos teóricos sobre aspectos translíngues, desenvolvi uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória, com características de epistemologia da emergência, que teve como objetivo investigar aspectos de translinguagem na interação professora–alunos da 1ª série do ensino fundamental de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia. Busquei verificar as emergências

durante as aulas através de dados coletados por meio de gravações, entrevistas e observações. Neste capítulo não pretendo focar nos resultados apresentados na Dissertação de Mestrado que originou esta pesquisa, mas sim em um dado proveniente de uma Atividade Cultural que a professora propôs aos alunos.

Existe uma proximidade muito grande entre as duas cidades fronteiriças, motivo pelo qual os habitantes compartilham as manifestações culturais, o território e os costumes. Apenas um marco territorial divide os dois países. Portanto, é considerada uma fronteira seca, uma fronteira dinâmica, pois brasileiros e bolivianos a cruzam diariamente por motivo de trabalho, lazer, educação e atividades das mais variadas. Nesse sentido, abordarei como a ideologia monolíngue ainda se mantém forte nesse cenário, mas pode ser transgredida a partir dos atos de uma professora que entende a importância do agir de forma crítica e criativa, reivindicando a cultura dos dois povos que fazem parte do cenário de sua sala de aula, envolvendo, assim, toda a escola.

A partir da visão desse espaço desterritorializado, discutirei o significado da apresentação de dança que a professora estava preparando para o dia da família no domingo seguinte à coleta de dados. Porém, é importante, neste momento, situar o cenário de que estou falando e, também, a teorização dos conceitos monolíngue e translíngue, fenômenos que emergirão ao longo do trabalho.

Um novo cenário: as zonas de contato

Um novo espaço é gerado pela intensidade das grandes mudanças ocorridas nos séculos XX e XXI que, como pontuam Garcia e Wei (2014), foram radicais com fluxos intensos de pessoas, de capital e dos discursos, proporcionando novos modelos de atividade global.

Nesse contexto, apoiados em Mary Louise Pratt (1991), Garcia e Wei (2014) se referem à geração desse novo espaço: as chamadas 'zonas de contato'. Os autores esclarecem que são zonas geralmente virtuais, onde os falantes são pessoas de origens diferentes, bem como características e experiências únicas. Zonas de contato, no entendimento de Canagarajah (2013), são espaços onde diversos grupos sociais interagem e as comunidades são tratadas como menos homogêneas e menos limitadas. O autor afirma que alunos em zonas de contato linguístico enfrentam uma batalha para construir formas efetivas de cidadania global e disposições cooperativas.

Nesse cenário, caracterizado como uma zona de contato, realizei a pesquisa no Centro de Atendimento Integral Para Criança (CAIC) Padre Ernesto Sassida, que está localizado na cidade de Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil, fronteira com a cidade de Puerto Quijarro, Bolívia. É uma escola de fácil acesso, tanto para a comunidade que mora no Brasil quanto para a que mora em território boliviano. O ônibus que atravessa a fronteira passa justamente em frente da escola. Trata-se de um contexto em que as línguas portuguesa e espanhola se misturam, bem como as culturas dos dois países transitam livremente, mostrando-se, assim, como uma zona transfronteiriça que impõe desafios em termos de condições sociais, geográficas, econômicas e culturais.

Nessa pesquisa direcionei olhares para a complexidade social, cultural e linguística na região e para o modo como a escola vem trabalhando esse espaço fronteiriço de zona de contato, em um mundo desterritorializado. Após a visita a várias salas de aula durante a fase da coleta de dados, defini a sala do 1º ano do Ensino Fundamental da Profª. Mariza Benta, como a protagonista da pesquisa. A turma era composta por 17 alunos, sendo 14 tendo como língua materna o espanhol e 3 o português.

Destaquei, também, nas observações realizadas, dois aspectos importantes na sala da Prof[a]. Mariza Benta: a visão de uma situação onde duas culturas, duas línguas transitam no mesmo espaço em uma instituição que tem uma posição monolíngue no que diz respeito à educação, e também a inciativa de trazer a cultura da Bolívia junto à brasileira. Para isso, toma atitudes como colocar na parede da sala as bandeiras dos dois países, incentivar apresentações dos alunos de músicas e danças bolivianas, na comemoração do dia da família, entre outras, sempre com a intenção de trazer aos alunos as duas culturas e nacioalidades em pé de igualdade.

Na sequência, então, para entendermos como as práticas realizadas pela professora investigada promovem uma mudança de posicionamento quanto às ideologias enraizadas na cultura monolíngue da região, buscarei teorias que demonstrem o significado do monolingusmo e do translinguismo e que expliquem as atitudes da professora.

Do monolinguismo ao translinguismo

Nesse cenário de complexidade social, política e linguística, direciono os olhares para o modo como os atores da investigação vêm lidando com o espaço fronteiriço, uma zona de contato onde a posição monolíngue dos Estados-nação há muito impregnada na alma do contexto educacional se posiciona e a forma de encarar a diversidade de uma sala de aula a partir de uma visão translíngue.

Para entender conceitos como monolinguismo e translinguismo, remeto-me à origem do primeiro, citando Canagarajah (2013, p. 27), quando afirma que "[....] o paradigma monolíngue é construído sobre um conjunto de pressupostos inter-relacionados, que se solidificou na Europa Ocidental por volta do século XVIII". Autores

como Rocha e Maciel (2015) explicam que o estabelecimento histórico dos Estados nacionais na Europa, a partir do século XVIII, impõe a noção de língua como objeto estático, completo, normatizado e atrelado à ideia de território (linguístico), fazendo emergir a noção de identidade nacional.

À medida que se percorre a história da civilização ocidental, pode ser observado que, assim como na Europa, o paradigma monolíngue é construído na América Espanhola. Em todo o tipo de conquista, afirma Anchondo (2008), não somente a territorial, mas a econômica e a cultural, a língua foi a principal ferramenta para que ocorresse o processo de transformação da sociedade dominada por parte da sociedade opressora.

Ao levar a língua castelhana ao Novo Mundo, os espanhóis a utilizaram como instrumento poderoso para impor sua cultura, o comércio, a possibilidade de exploração de todo tipo de riqueza e, ao mesmo tempo, impor sua fé cristã. Porém, como explica Ferrari (2017), a descoberta de que esse continente era habitado por povos selvagens, 'homens vermelhos', e que esses falavam diversas línguas, levou os colonizadores a repensar suas estratégias e a elevar a comunicação como relevante no processo. Teço, então, um paralelo do fenômeno da implantação do monolinguismo na Europa quando da criação dos Estados-nação com o mesmo fenômeno ocorrido na região da América Espanhola. Nesse mesmo ponto de vista faço referência à colonização do território brasileiro por parte dos portugueses, que seguiram a mesma trajetória de seus vizinhos espanhóis, impondo a língua portuguesa através de uma visão monolíngue. Observo que a região em que a pesquisa se desenvolveu está inserida exatamente no continente colonizado pelos espanhóis e portugueses, cada um em sua região, tornando-se, portanto, zonas onde o monolinguismo foi imposto.

Ainda com referência à orientação monolíngue, Canagarajah (2013) afirma que, através das normas e dos padrões inseridos, a avaliação da língua tornou-se referência e a classificação das pessoas em grupos sociais comuns tornou-se uma norma. Esses modelos, segundo o autor, são inadequados e não são úteis quando estamos lidando com línguas e interlocutores plurais. Portanto, afirma o autor, é necessária a concepção de novos paradigmas para mostrar como a comunicação funciona em zonas de contato e que não é somente uma necessidade teórica. Cada vez mais a construção de sentidos através de outros recursos emerge, principalmente, em zonas como a pesquisada.

As mudanças globais dos séculos XX e XXI, já mencionadas anteriormente, levaram à geração das zonas de contato. Nesse sentido, Garcia e Wei (2014) pontuam que, com o crescimento da era pós-estruturalista e pós-moderna, foi criada uma rede de relações sociais e cognitivas à qual os falantes são incorporados; um novo conceito de língua começou a ser formado, com uma série de práticas sociais. A partir de estudos de Garcia e Wei (2014) que visualizaram a língua espelhados nas pesquisas de Ortiz (1940) e Mignolo (2000), Ferrari (2017, p. 58) afirma que

> [...] o contato entre as línguas, em zonas de contato, resulta um fenômeno que tem as características de seus "progenitores", ou seja, as línguas de origem, mas o que "nasce" é algo diferente, que vai além, que é a translinguagem.

Os estudos dos autores citados demonstram uma guinada no que se refere às políticas impostas pelos Estados-nação.

O termo translinguagem surgiu nos País de Gales e foi utilizado pela primeira vez por Cen Williams (1994),

quem desenvolveu uma teoria que conduziu uma pesquisa para o desenvolvimento da 'translinguagem', que é a tradução do próprio Williams da palavra em Welsh '*trwysuiethu'*. O uso dessa prática, segundo o autor, é reivindicado para contribuir com o profundo entendimento do uso de duas línguas em sala de aula. Ele examina particularmente o uso dessa estratégia, ou seja, o uso de duas línguas em sala de aula, e define que pode contribuir para um melhor entendimento do conteúdo proposto pelo professor.

O objetivo é equilibrar o uso das duas línguas. Portanto, a translinguagem no seu uso original, segundo Garcia e Wei (2014), refere-se a uma prática pedagógica em que os estudantes têm que alternar entre uma língua e outra com o objetivo de ler, escrever e completar as tarefas solicitadas. Na sequência, ecoando Baker (2011, p. 288), Garcia e Wei (2014) definem o termo '*translanguaging'* como "[...] processo de fazer sentido, moldando experiências, ganhando entendimentos e conhecimento através do uso de duas línguas". Dessa maneira, ao utilizar suas vivências e experiências, os autores buscam poder fazer sentido em seu mundo e liberar as vozes de uma língua minoritária.

Neste capítulo, pretendo focar através do viés da translinguagem as "[...] práticas dinâmicas e fluidas que transcendem as fronteiras entre linguagens, variedades linguísticas e outros sistemas semióticos", conforme aponta Wei (2018, p. 1). Nessa vertente, a linguagem não deve ser considerada como algo acabado, mas que seja vista como algo em constante processo de construção. Sob a ótica translíngue, Vogel e Garcia (2017, p. 09) chamam atenção para o fato de que,

> [...] ao invés de possuir dois ou mais sistemas linguísticos autônomos, como tem sido tradicionalmente pensado, bilíngues, multilíngues, na verdade, todos os usuários da linguagem selecionam

> e empregam características particulares de um repertório linguístico unitário para fazer sentido e negociar contextos.

Ressalto aqui que a translinguagem é uma das vertentes que têm buscado teorizar a linguagem não somente sob o ponto de vista dos contextos escolares, como também dos não escolares, conforme Pennycook (2017), Maciel, Barbosa e Costa (2018).

A partir dos conceitos referenciados no parágrafo acima, acrescento que o paradigma translíngue também advoga no sentido da justiça social entre as comunidades envolvidas, bem como da integração entre suas culturas, mas sem apagar uma ou outra. Na sequência, então, para que se possa discutir o significado da apresentação de dança da sala da profª. Mariza, com música boliviana, em um evento da escola, buscarei definir a ideia de cultura que envolve a região onde dois povos transitam pelo mesmo espaço e também aspectos de transgressão que caracterizam as aulas da profª. Mariza Benta dentro de um contexto de zona de contato a partir de uma visão translíngue.

Cultura e diversidade

As peculiaridades existentes em fronteiras internacionais são marcadas por diferentes assimetrias de desempenho econômico, divisão geográfica, condições sociais e culturais entre os Estados-nação que as compõem. No que diz respeito à fronteira Brasil – Bolívia, cenário deste capítulo, quando cita Costa (2015), Mancilla (2017) se refere a grupos sociais e a hierarquias criadas e mantidas por grupos dominantes do lado brasileiro, onde a desigualdade se manifesta como juízo de valor depreciativo com relação aos bolivianos. E essa valoração, segue a autora, estende-se às áreas da economia, da saúde, da educação, da segurança, da cultura, entre outras.

Considerando essa situação desigual, no que se refere à cultura, invoco Guerrero Arias (2002, p. 65) quando observa que não encontramos culturas dominantes e culturas dominadas, mas grupos sociais em condições de poder que exercem dominação. Mancilla (2017) cita Guerrero Arias (2002) quando este postula que a política e a cultura têm uma mesma dimensão, pois seus processos são mediados pela linguagem. A cultura não pode ser entendida como algo que é perpetuada através da tradição nem meramente repetida. Veremos, neste caso específico, como uma perspectiva de trazer à tona a visão do outro, dentro de uma visão monoglóssica impregnada no Estado-nação, é desafiadora.

Nesse novo território, a produção de processos de interação no sentido de renovar a vida social do grupo em uma comunidade desterritorializada, como afirma Mancilla (2017), é a recuperação daquilo que entende como expressão da sua essência; assim, adentramos no campo das manifestações culturais como danças, músicas e outras demonstrações artísticas tidas como tal.

Em um cenário social, político e linguístico complexo, direciono os olhares para a linha de pensamento que a escola pesquisada vem adotando nesse espaço de zona de contato que existe na fronteira Brasil-Bolívia. Acerca desse contexto, Canagarajah (2013) afirma que alunos em zonas de contatos linguísticos enfrentam uma batalha ideológica para construir formas efetivas de cidadania global e disposições cooperativas. Nesse mesmo raciocínio, Rocha e Maciel (2015) entendem que a diferença linguística, identitária ou cultural é vista como mais um recurso para a construção de sentidos, em vez de um empecilho no contexto educacional. Advogo no mesmo sentido dos autores quando afirmam que a diferença é um elemento agregador, um elemento que

vem para fortalecer a base dessa nova sociedade que se forma a partir de múltiplas culturas.

Na sequência, para que se entenda a atitude da professora de apresentar uma dança boliviana para toda a escola, devem-se reunir os conceitos até aqui mencionados: visualizar o cenário de uma zona de contato onde duas línguas transitam livremente, mas que na instituição de ensino a prática monolíngue ainda impera; visualizar uma sala de aula onde a maioria se revela na língua não dominante, devido aos preceitos defendidos pela escola. Finalizar com um olhar translíngue de uma professora de 1º ano que o utiliza a partir de preceitos lógicos e necessários para a continuidade das aulas, sem mesmo ter o conhecimento de estudos realizados sobre esse conceito.

A imersão na cultura do outro

A partir do entrelaçamento das peculiaridades fronteiriças, da desigualdade de juízos de valores depreciativos e da postura monolíngue da escola, através de uma visão translíngue, direciono-me novamente ao cenário da pesquisa: a Escola CAIC.

Abrindo o leque da pesquisa durante a coleta de dados, fiz observações em toda a escola e, também, em outras salas de aula. Verifiquei que é um centro de ensino que prima pela inclusão dos alunos em sua mais variada concepção. Observei que desenvolve um projeto de inclusão muito evidente, mas a inclusão de crianças especiais, não de falantes da língua espanhola. Antes de observar as aulas, deparei-me com uma escola muito centrada na formação dos alunos, com relação à inclusão, como já mencionamos, mas também na formação moral e no respeito em todos os sentidos: pátria, educação, comportamento social e amor à escola. Reitero que a escola não brindava os alunos com a inclusão daqueles que não falam o portu-

guês, confirmando, assim, sua posição monolíngue, o que não é inesperado, já que as políticas públicas educacionais não preveem essa situação.

No momento em que me deparei com a sala de aula do 1º ano da Profª. Mariza Benta, decidi ser aquele espaço o foco da pesquisa. Era formada por 17 alunos, sendo que 14 tinham como língua materna o espanhol e 3 a língua portuguesa. Observei que naquele espaço, mesmo sendo a maioria dos alunos de origem boliviana, a desigualdade pendia para o juízo de valor depreciativo com relação aos membros pertencentes à Bolívia, tornando-se, então, um desafio pedagógico para a professora.

Ressalto que o domínio pedagógico, como afirma Canagarajah (2013), é um lugar de complexas práticas translíngues principalmente no ambiente escolar, que foi o propósito da pesquisa. Com esse objetivo, insiro aqui as perguntas de Hornberger (2003, p. 14): "[...] o que você deveria fazer quando um grande (ou pequeno) grupo de crianças chega a sua escola falando uma língua que não a língua de instrução?" Segue a autora:

> [...] qual a melhor maneira de conceber a educação bilíngue em uma comunidade onde as tradições orais na língua local são fortemente valorizadas e, ao mesmo tempo, a língua do poder é muito procurada?

A essas perguntas fiz um paralelo com a situação vivida pela professora pesquisada e observei que ela buscava respostas às perguntas da autora através da criatividade, quando desenvolvia práticas que supriam as diferenças encontradas na sala de aula. O professor tem que estar preparado para esse evento, sugere Canagarajah (2013), pois a prática pedagógica tende a ser diferenciada. Caso contrário, observei eu, a sala de aula torna-se uma

Torre de Babel e, nesse sentido, o professor necessitaria de instrução adequada a fim de proceder corretamente para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender sem que se sintam excluídos.

Observei que na sala de aula do 1º ano a translinguagem emergiu de maneira espontânea; isso é, por ser necessária. A professora, transgredindo as normas das políticas educacionais previstas, fazia-se entender, misturando o português e o espanhol. Mas isso de maneira aleatória, dependendo do entendimento dos alunos e, também, do repertório da língua espanhola que a mesma possuía. A translinguagem ocorria sem nenhum estudo pedagógico prévio. Também observei que a professora, a partir de suas atitudes 'transgressoras', buscava o aprendizado de seus pequenos alunos que, em sua maioria, frequentavam a escola pela primeira vez, levando em conta também a igualdade entre os mesmos.

Seguindo um posicionamento translíngue, a professora Mariza,

> [...] transgride e desestabiliza as hierarquias linguísticas, e ao mesmo tempo expande e estende práticas que são tipicamente valorizadas na escola e no mundo cotidiano de comunidades e lares (GARCÍA & WEI, 2014, p. 146).

Em um trecho da entrevista que a professora concedeu, disse-me:

> [...] mas é aquilo que eu falei. A gente incomoda. Isso incomoda.

Referia-se ela a seus atos 'transgressores' translíngues. Canagarajah (2013) afirma: "[...] uma lente translíngue nos permite quebrar limites tradicionais." Corrobora, então, com a atitude da professora Mariza Benta, quando transgride todas as normas previstas nos cânones educacionais em função do aprendizado de seus alunos, bem como do respeito a suas identidades e culturas.

Ainda sobre a atitude de ruptura da professora pelo uso da translinguagem na escola, Garcia e Wei (2014, p. 228) advogam pelo seu uso nas escolas quando citam Rosa (2010): "[...] a translinguagem abre um espaço de resistência e justiça social, uma vez que as práticas linguísticas dos jovens minoritários são, em geral, racializadas e estigmatizadas". Após as reflexões dos autores, observo que a professora Mariza Benta utiliza uma pedagogia inovadora, que busca uma abordagem sociocrítica, para que possa ensinar seus alunos bilíngues.

Conforme explica Rocha (2015), o espaço para a contradição e para o conflito se abre. Desse modo, a autora se refere ao desafio de aceitarmos impropriedades, entre outras, como nossas práticas pedagógicas. Nesse contexto, o professor precisa saber que a diferença em relação à orientação monolíngue é que, segundo Rocha (2015, p. 53), o que deve ser apropriado não pode ser imposto, tem que ser validado pela prática. Identifico esse conceito da autora nas atitudes da professora Mariza Benta, que rompeu, assim, com as normas vigentes e optou por validar seus conceitos através de estratégias práticas, levando à comunidade escolar apresentações de músicas e de danças bolivianas. Nesse sentido, é necessário a adoção de práticas que rompam com conceitos de projetos globais dos Estados-nacionais e dos sistemas monoglóssicos educacionais.

A atividade cultural: a dança da colheita

A partir de um evento de preparação para a festa da família que ocorreria no fim de semana seguinte à coleta de dados para a pesquisa que baseou este capítulo, trato de entender aqui a maneira como a professora buscou a utilização do espaço de forma justa e igualitária em uma zona onde grupos sociais se integram, onde comunidades são tratadas como umas menos que as outras. A partir de uma zona de contato como a em que se instalou a pes-

quisa, busco apoio em Canagarajah (2013, p. 57) quando postula que "[...] a migração envolveu pessoas levando suas línguas de herança para novos locais e desenvolvendo repertórios que não eram tradicionalmente parte de sua comunidade". Da mesma forma, a partir do conceito de zonas de contato, Garcia e Wei (2014, p. 15) postulam

> Uma forma de capturar complexas práticas de falantes que não puderam evitar ter tido as línguas escritas em seu corpo, e ao mesmo tempo viver entre diferentes contextos sociais e semióticos e interagir com uma complexa ordem de falantes.

Ao considerar os conceitos dos autores, observo que, mesmo que as pessoas se desloquem de seus espaços primeiros, habitando zonas de contato, zonas que não são o seu habitat original, suas línguas estão enraizadas em seus corpos, não podendo, assim, ser arrancadas e inutilizadas, como se joga fora um pedaço de papel. Interpreto que, quando os autores se referem 'às línguas escritas em seus corpos', estão incluindo toda a cultura e as tradições que também trazem em seus corpos deslocados.

A partir da atividade cultural que a professora Mariza inseriu nas atividades de seu grupo de alunos, buscando trazer a cultura boliviana para a sala de aula com a apresentação de uma dança típica da Bolívia para toda a escola, compartilhou essa ideia com os alunos, os professores e toda a comunidade que participou do evento. Considero que esse ato, assim como os autores do excerto se referem à língua de cada um que não pode ser retirada de seus corpos, demonstra que a cultura também não pode ser arrancada como uma erva daninha. Quero dizer que língua e cultura se entrelaçam quando falamos de comunidades que levam suas heranças para novos locais.

A professora Mariza explicou que a escola CAIC, em suas atividades pedagógicas, desenvolve vários projetos durante o ano letivo, existindo uma festividade que se

chama o 'Dia da Família', que ocorre em maio e em agosto. Nesse dia, os alunos trazem a família para que assistam a apresentações e passem uma parte do dia junto à escola de seus filhos. Cada professor prepara sua turma para que façam apresentações de dança, música, teatro, entre outras. A professora pesquisada comentou que todos os anos desenvolve uma atividade voltada para a cultura do povo boliviano. A apresentação a que nos referimos neste capítulo foi a dança da colheita, reproduzida sempre na primavera no país vizinho.

Durante todo o tempo da coleta de dados, houve a gravação de várias aulas do 1º ano. Em um determinado dia, a professora comentou que iriam ensaiar a música para o dia da família. Foi uma cena bastante original, pois não era o esperado ou o usual. As crianças vestidas com roupas típicas bolivianas condizentes com a música escolhida, que reverencia a festa da colheita. Observei que as crianças dançaram com naturalidade, como se fosse normal fazer uma apresentação referente a outra cultura que não a da escola. Dadas a tranquilidade e a naturalidade, bem como o modo de encarar esse evento, a professora foi perguntada sobre o motivo dessa escolha. A seguir, transcrevemos um recorte de sua fala:

> Quanto ao motivo de ser algo representando a cultura boliviana, é devido a que a maioria de nossos alunos descende diretamente de bolivianos. Em torno de 70% dos alunos do CAIC são descendentes de bolivianos. É assim um modo que tenho de aproximar a família e valorizar a cultura do provo fronteiriço Brasil/Bolívia.

Identifico na transcrição acima a posição da professora como uma estratégia de equilibrar a convivência das duas culturas que habitam essa mesma zona de contato, desde o ponto linguístico ao cultural. Recorro a Canagarajah (2013) quando destaca que a comunicação transcende as línguas individuais, também as palavras e envolve diversos recursos linguísticos e semióticos. Entendo que,

quando o autor se refere a diversos recursos linguísticos e semióticos, está voltando seu olhar para as atividades culturais, reverenciadas da forma como essa professora imaginou.

Associo o conceito de translinguagem proposto anteriormente à multimodalidade definida por Kress (2010). O autor propõe a combinação de mídias, modos e recursos semióticos para a construção de sentido. A comunicação entre dois atores, conforme afirma Canagarajah (2013, p. 1), reflete: "[...] novos modos comunicativos à medida que as pessoas adotam estratégias criativas para se relacionar e representar suas vozes". Identifico a atitude de ruptura da professora que, pelo uso de sua intuição, retratou conceitos acadêmicos sem nunca os ter lido. Corrobora, então, para uma leitura plural de conceitos que nada mais são, ou que deveriam ser, normais a fim de provocar a justiça social entre as comunidades, utilizando a música e a dança para esse fim. A professora demonstrou, através de seus atos, que as comunidades daquela região, plurais em suas culturas, nobres em seus corações, têm condição de conviver harmonicamente sem juízos depreciativos. A sala de aula do 1º ano da Profª. Mariza Benta é um pequeno território que exemplifica essa possibilidade.

Considerações finais

> Mas é aquilo que falei. A gente incomoda. Isso incomoda.

Inicio as considerações finais com o recorte de uma das falas da professora investigada Mariza Benta, do 1º ano da escola CAIC, em Corumbá, que trouxeram a este capítulo emergências relevantes. Vejo, nessas palavras, situações que me levaram a descobrir que, nas zonas de contato, onde mais de uma língua transitam e são utilizadas, o ensino deve mostrar que a justiça e a prática social também fazem parte do currículo. Vejo como aspecto positivo a atitude transgressora da professora que, por esse

motivo, fez emergir práticas translíngues que desconhecia, desencadeando em seus alunos olhares de igualdade.

Considerando autores como Canagarajah (2013), Garcia e Wei (2014), Rocha e Maciel (2015), observo que o universo que envolve a prática de translinguagem é muito vasto e estudado em regiões distantes daquela onde a pesquisa foi realizada. Isso demonstra que um mundo onde a mistura de línguas não é uma anormalidade, que um ensino em mutação, onde as línguas minoritárias precisam ganhar visibilidade para que não desapareçam, deve ganhar destaque através de políticas escolares e, assim, ser atendidas suas necessidades.

Os dados apresentados me permitiram reconhecer e refletir que fenômenos educacionais, linguísticos e culturais, especialmente em zonas de contato como a investigada, são determinantes para que políticas dinâmicas e educativas sejam revistas em contextos como o aqui apresentado. E não estou somente me referindo à língua ou às línguas portuguesa e espanhola, mas, também, à cultura dos dois povos. Retorno à afirmação de Mancilla (2017) de que a recuperação daquilo que entende como expressão da sua essência deve advir da produção de processos de interação no sentido de renovar a vida social do grupo. Advogo, nesse sentido, e concluo que é um desafio romper com limites tradicionais e expressar igualdade nas zonas de contato, conduzindo a um relacionamento igualitário entre seus habitantes, a partir de exemplos como o dessa professora. Procuro mostrar, aqui, como uma professora assumiu seu papel de protagonista, iniciando uma revolução significativa, ao utilizar a translinguagem, mostrando que as desigualdades e as relações de poder não podem demarcar áreas como a da educação.

Feitas tais considerações, chamo a atenção para o fato de que a interpretação de um evento apontado ao longo deste capítulo é contingente e situada, podendo existir outras interpretações. Também considero necessá-

rio destacar que esses dados emergiram a partir da coleta de dados realizada para uma pesquisa de mestrado defendida pela autora. Concluo, então, com outra fala da professora:

En español !qué lindo! ¡Sabe dos idiomas! Em português e em español. *¡Qué rico! Tá?*

Referências

ANCHONDO, E. L. La castellanización de la Nueva España. In: **Avances**. 2008. nº 184.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London: Routledge, 2013.

FERRARI, L. F. D. N. **En Español! Qué lindo! Sabe dos idomas! Em português e Espanhol. Que rico, tá?**: um olhar situado sobre aspetos de translinguagem na interação professora/alunos em uma escola de fronteira de Brasil-Bolívia (Dissertação de Mestrado em Letras), Campo Grande-MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.

GARCIA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

HORNBERGER, N. H. **Continua of Biliteracy**: an ecological framework for Educational Policy, Reserch and Practice in Multilingual Settings. UK: British Library, 2003.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge. 2010.

MACIEL, R. F. Eu sei o que é bom para você! A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (orgs.). **Novos Letramentos**: formação de professores e ensino de língua inglesa. Maceió: EDUFAL, 2014.

MACIEL, R. F. Por outras epistemologias de pesquisa em formação de professores. In: MARQUES, N. **Da formação continuada de professores aos momentos de tensão em sala de aula**: Rizoma, Emergência e Letramentos. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MANCILLA BARREDA, S. V. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras**: ensino, aprendizagem e formação de professores. (Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) São Paulo-SP: Universidade de São Paulo, 2017.

PENNYCOOK, A. Translanguaging and semiotic assemblages. **International Journal of Multilingualism**, 14:3, 269-282, 2017.

ROCHA, C. H. Ensino de língua inglesa na contemporaneidade: diálogos entre prática translíngue e a teoria bakhtiniana. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente**: desafios em tempos de globalização e internacionalização. P. Editores, 2015.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Pontes, 2015.

VOGEL, S.; GARCIA, O. Translanguaging. In: NOBLIT, G.; MOLL, L. (Eds.). **Oxford Research Encyclopedia of Education**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

WEI, L. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics**, Volume 39, Issue 1, Pages 9–30, 1 February, 2018.

MINHA EXPERIÊNCIA FRONTEIRIÇA

Viviani Busko Souza
UNILA

Meus pais nasceram no Brasil e se mudaram quando crianças para o Paraguai. Por 30 anos eles viveram numa vila de brasileiros... passaram a infância na ditadura, mas não se deram conta disso até muito mais tarde. Essa vila ainda existe, se chama Mariscal Francisco Solano Lopéz. Lá é como se o tempo não tivesse passado... continua sendo povoada pelas mesmas famílias, inclusive por parte da minha. Mariscal López teve um impacto muito grande na minha vida e eu ainda me defino como parte de lá, de certa forma. Sabemos que não existe isso de ambientes homogêneos, mas esse lugar tem um perfil que chega perto disso. Famílias brasileiras, católicas, figuras tradicionais etc.

Eu nasci em Foz, mas morei em Mariscal até os quatro anos, e volto lá regularmente. Quando mudei para Foz do Iguaçu não conseguia entender muito o que estava acontecendo, mas, na primeira semana, meu novo bairro já me ensinou uma lição. Eu era uma criança de sítio, acostumada a deixar meus pertences em qualquer lugar do 'pátio'. Digo 'pátio' porque não havia nenhum tipo de cercado, somente a nossa casa no meio da roça. A nossa nova casa iguaçuense já me mostrou um objeto novo: as grades. No final do dia, deixei minhas bonecas perto das grades... no outro dia fui procurá-las para brincar novamente, mas já não estavam mais lá.

Na minha memória a linearidade é essa, primeiro roubaram minhas bonecas, depois começaram a matar pessoas. Explico: mudamos-nos para Foz em 2002; a ci-

dade era muito violenta... assassinatos ocorriam o tempo todo... ouvíamos as sirenes, polícia, siate, praticamente todas as semanas. E o meu bairro, Vila C, não era lá dos mais calmos.

Foi assim que Foz me recebeu, e minha visão da cidade não melhorou até mais ou menos os 13, 14 anos, quando a violência diminuiu. Eu nunca pensei no que significa morar na fronteira, nunca analisei isso até 2015, quando entrei na Unila, e percebi as peculiaridades dessa vivência. Mas em minha defesa, eu me fechei na Vila C até o final do ensino médio. Meus amigos eram todos da minha sala... eu não costumava sair de casa; minhas percepções culturais eram relacionadas aos Estados Unidos, e nas aulas não havia, pelo que me recordo, nenhum tipo de reflexão acerca da posição que Foz ocupa no mapa. A primeira vez que fui para a Argentina, eu devia ter uns 14 anos. Fui até Puerto Iguazú e voltei. É claro que sempre percebi a presença de pessoas de outras etnias, religiões, mas isso nunca me pareceu interessante. Sim, é rude dizer isso, como se eu quisesse dizer aquela frase: 'eu não vejo cores'. Não é isso, eu vejo cores muito bem, apesar da miopia, mas a questão é que nunca dei atenção às diferenças específicas de Foz, até perceber que o que acontece aqui é surreal para pessoas que vêm de outros lugares. Mas, ao mesmo tempo, quando me dei conta dessa diversidade, também notei a separação que existe entre os povos.

Nossa fronteira pode ser diversa, colorida, bonita, cheia de culturas distintas, mas a interculturalidade que existe aqui é, a meu ver, aquela relacional. Todo mundo está aqui, mas cada um no seu cantinho, fingindo que não se odeia. Talvez eu esteja sendo um pouco negativa, mas acredito que é assim mesmo. Esse lugar é um poço cheio de oportunidades para coisas maravilhosas, é um privilégio estar tão perto de dois países ao mesmo tempo. Para mim, a fronteira e a Unila são as coisas que constroem Foz.

Viver na fronteira te dá uma oportunidade de ver. E isso pode ser tão positivo quanto negativo. Viver aqui te mostra a violência, o tráfico, a prostituição, os preconceitos, a exclusão. Mostra o tratamento diferenciado a paraguaios na Vila Portes, por exemplo. As crianças indígenas na rua, a relação português-espanhol em Ciudad del Este. Eu trocaria a fronteira por outro lugar, mas, por enquanto, estou bem aqui. Para muita gente esse lugar é parado, mas eu sou bicho do mato. O trânsito já é demais pra mim.

Serevali – Rafael Antonio da Silva Brito
Câmara de Vereadores de São Gabriel da Cachoeira

Em tempos de quarentena, desejo saúde a todos em português, e na língua de minha etnia: *Iná! Mačaperi nupanoanaka thuíya nuku*.

Inicio este relato apresentando Iauaretê, um distrito do município de São Gabriel da Cachoeira/AM, no noroeste do Estado do Amazonas, fronteira com a Colômbia. Fica a mais de 1.100 km de Manaus. O acesso é feito por barco – cerca de quatro dias de Manaus à sede do município de São Gabriel da Cachoeira e mais 4 dias de barco até chegar a Iauaretê, totalizando 8 dias de viagem. Também podemos fazer o acesso por avião, cerca de 2 horas de Manaus à sede de São Gabriel da Cachoeira, e mais 1 hora até Iauaretê, totalizando 3 horas de viagem. Está localizado dentro da Terra Indígena Alto Rio Negro, no extremo noroeste da Amazônia brasileira. Em Iauaretê vivem mais de três mil indígenas de 12 etnias – Tariano, Tukano, Wanano, Desano, Pira-Tapuya, Tuyuka, Arapaço, Hupda, Kubeo, Baré, Baniwa e Miriti-Tapuya, mais os povoados do entorno, somando mais de 5.227 pessoas. A localidade é o ponto onde o rio Uaupés adentra o território brasileiro, após percorrer uma extensa zona desde suas nascentes na Colômbia, delimitando um longo espaço de fronteira entre os dois países.

Sou indígena da etnia Tariano. Meu nome de 'branco' é Rafael, e meu nome de origem indígena é Serevali, que significa 'primogênito'. Nasci na comunidade de Santa Rosa, no alto rio Vaupés, em Iauaretê. Meu pai é do povo Tariano e minha mãe do povo Uanano.

Vivo em uma região plural, e, por isso, tive a oportunidade de aprender sete idiomas. Eu falo cinco línguas indígenas – tukano, uanano, piratapuia, tariano, e baniwa – e duas línguas de 'branco' – português e espanhol.

Atualmente, a língua Tariana é falada por poucas pessoas, apenas cerca de 120 indivíduos, os mais velhos da comunidade – nossos sábios. A explicação que dão para isso está relacionada à tradicional regra da exogamia linguística, que não permite uniões entre indivíduos da mesma etnia. Assim, os homens Tariano passaram a se casar com mulheres das etnias Wanano e Tukano, e as crianças nascidas dessas uniões passaram a adotar a língua de suas mães. Dessa forma, hoje, praticamente todos são falantes do Tukano, que funciona como língua de ampla comunicação no Uaupés. Sua língua original é muito próxima à dos Baniwa, grupo Aruak que ocupa praticamente toda a extensão do rio Içana.

A língua portuguesa também está presente na região, juntamente com a língua espanhola. Temos um espaço fronteiriço, no qual línguas diferentes convivem. No entanto, o sentido político do português, ao ser designado como língua de 'branco' oficial no Brasil, remete a um lugar de dominância sobre as demais línguas da fronteira. Apesar disso, gostaria de destacar a resistência que as línguas indígenas realizam nesse contexto, já que, em nosso dia-a-dia, em nossas comunidades, falamos e nos comunicamos majoritariamente usando nossas línguas indígenas.

A situação também se mantém resistente nas escolas, onde a maior parte dos conteúdos são ministrados na língua étnica da comunidade onde fica a instituição de ensino e, eventualmente, são usadas as línguas de 'branco' também – o português e o espanhol. O uso dessas línguas é comum na região, principalmente quando nos comunicamos com

os 'brancos'. Por questões de sobrevivência e de acesso, usamos esses idiomas para nos comunicar e, muitas vezes, para nos incluir no mundo exterior à nossa comunidade, a fim de lutar para garantir nosso espaço, nossos direitos, nossas culturas, nossos costumes e nossas línguas.

Nossas fronteiras não são excludentes... elas incluem os povos indígenas, pois não há barreiras ou impedimento para nosso trânsito... assim, quando estamos no Brasil ou na Colômbia alternamos entre o português, o espanhol e as línguas indígenas. Mas, quando falamos com nossos parentes indígenas, principalmente com nossos pais e com os velhos de nossas comunidades, usamos apenas as línguas étnicas.

No caso especial da língua Tariana, como já mencionei anteriormente, poucos são seus usuários. Por isso, muitas vezes, o povo Tariano se comunica em outras línguas, principalmente o Tukano, devido à perda do uso de sua língua étnica de origem. Esse fato muito me preocupa. Como Vereador em São Gabriel da Cachoeira e como professor, engajado na causa da Educação Intercultural, tenho envidado esforços para que seja possível manter vivo o que ainda resta do idioma de meus ancestrais, buscando ações de resgate e de revitalização linguística e cultural, por meio de livros, de cartilhas, de dicionários, a fim de ensinar o Tariano para as crianças, na esperança de que possam resgatar e manter vivo um pouco dessa língua e da cultura de nosso povo.

CAPÍTULO 9

NO BANZEIRO DAS ÁGUAS: LITERATURA, TEATRO E OUTRAS TRAVESSIAS ÀS MARGENS DO RIO MADEIRA

José Maria Lopes Júnior
UNIR

Juliana Bevilacqua Maioli
UNIR

O trabalho propõe uma travessia pelo panorama da literatura e do teatro produzidos na cidade de Porto Velho ao longo desta última década, com o objetivo de auscultar a heterogeneidade de vozes, sujeitos, memórias, práticas literárias e teatrais que conformam o imaginário amazônico. Frente ao heteróclito quadro de representações identitárias, buscamos problematizar o afã homogeneizador tanto das políticas afirmativas agenciadas pelo centro, quanto da massificação operada pela indústria cultural submetida às leis de mercado, que tendem a difundir para o Brasil e o mundo imagens depreciativas ou romantizadas de uma complexa região, permeada de conflitos, como é a Amazônia. Em 2001, Nenevé, Cooper e Proença, já haviam abordado o assunto no livro *Olhares sobre a Amazônia*. Essa, segundo os autores, "muitas vezes é classificada e estereotipada" (NENEVÉ *et al*., 2001, p. 07) a partir de paradigmas reducionistas que apagam a complexidade de uma paisagem heterogênea, multicultural e multiétnica, atravessada por tensões e reivindicações locais. Na ocasião, os autores defenderam a necessidade de "olhar sob diferentes perspectivas e ouvir várias vozes antes de se chegar a um conceito definitivo sobre a Amazônia e tudo o que a ela se refere" (NENEVÉ *et al*., 2001, p. 08).

Eis o ponto de inflexão onde situamos a leitura sobre as produções literárias e a dramaturgia em cena no

contexto atual de Porto Velho: estariam os atores sociais do centro escutando as vozes dos sujeitos rondonienses? Com essa indagação, incitamos provocações e assinalamos alguns atalhos que conduzam a reflexões e outros olhares a serem examinados em futuros estudos mais aprofundados. *A priori*, na medida em que perfilamos o ecossistema de vozes e modos de subjetivação em confluência no espaço artístico de Porto Velho, visamos discutir alguns aspectos concernentes à conformação do seu imaginário coletivo, com o fim de "derrubar os estereótipos e as categorias redutoras que tanto limitam o pensamento humano e a comunicação" (SAID, 1995, p. 14), e que, consequentemente, terminam por aprisionar o curso do Madeira aos limiares provincianos da aldeia global.

Para perscrutarmos as articulações entre o 'local/global', 'de dentro/de fora', 'centro/periferia' no âmbito das figurações identitárias da capital rondoniense, evocamos a metáfora do rio que lhe contorna e institui suas fronteiras, geopolíticas e socioculturais. Muitos são os trabalhos acadêmicos, poemas e crônicas que exploram o sentido simbólico desse afluente do rio Amazonas. Os poetas Rubens Vaz Cavalcante, mais conhecido como Binho, e Carlos Moreira já se referiram ao "Madeirão, filho dos rios Mamoré e Beni", como "palco das maiores cobiças do homem na eterna busca de eldorados" (CAVALCANTI; MOREIRA, 2001, p. 130). Recentemente, estudos ressaltam também o valor humanista de tal leito fluvial, segundo se pode observar no livro *Espaços dialógicos dos barqueiros na Amazônia* (2014), de Lucileyde Feitosa Sousa. Em seu trabalho, Sousa concebe o Madeira enquanto espaço dialógico onde se processam as interações entre o homem e o meio ambiente, determinando assim os aspectos singulares do imaginário popular da cultura do povo beradeiro, ou seja, daquele que vive 'na beira do rio'. Contemplando ainda o valor afetivo atribuído ao Madeira, Viriato Moura, membro da Academia de Letras de Rondônia (ACLER)[42], a ele se refere como "o rio nosso

de cada dia", atado à vida dos portovelhenses por um "inseparável cordão umbilical" (MOURA, 2016). A relação de contiguidade que interliga – pragmática, cultural e afetivamente – a comunidade ao rio também é traduzida pelo ditado popular enunciado como advertência a todos que chegam a Porto Velho: 'quem bebe das águas do Madeira, ainda que vá embora, sempre volta'.

O desenvolvimento urbano de Porto Velho parece, pois, (con)fundir-se com o próprio simbolismo das águas barrentas que lhe banham. Como descreve Chevalier e Gheerbrant (1989, p. 780):

> O simbolismo do rio e do fluir de suas águas é, ao mesmo tempo, o da possibilidade universal e o da fluidez das formas, o da fertilidade, da morte e da renovação. O curso das águas é a corrente da vida e da morte

Os processos de ocupação e povoamento da cidade de Porto Velho, operados por mecanismos de colonização interna, conjugam em seu bojo ambas as forças contraditórias dessas correntezas, como demonstra o recente ensaio *In idem flumen*: as povoações do rio Madeira e a origem de Porto Velho (século XVIII ao XX), de Dante Ribeiro da Fonseca, publicado em 2017. Fundado pelo Exército Brasileiro durante a Guerra do Paraguai, o município de Porto Velho é oficialmente criado pela lei nº 757, de 2 de outubro de 1914, no marco histórico da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré – EFMM, a qual, após duas trágicas tentativas de edificação promovidas por empreiteiras inglesas e norte-americanas, é, finalmente, concluída e inaugurada pelo Governo Federal no ano de 1912.

Destarte, a capital rondoniense conjuga, no cerne de sua origem, dois emblemas sobre os quais se assentam as bases de seu imaginário cultural, isso é, o rio e o trem. Dotados de uma carga semântico-simbólica que nos remete

à ideia de fluidez, do trânsito e da travessia, esses signos, por sua vez, cobram sentido no vasto repositório de mitos, histórias, crônicas e memórias salvaguardados por sujeitos que habitam os interstícios de uma zona social e geopoliticamente demarcada por fronteiras instáveis e movediças, palco de inúmeros conflitos, tal como se institui o território de Rondônia. Por se tratar de um espaço que é alvo do interesse e da intervenção das diversas instâncias de poder – estatal, pública, privada – nacional ou internacional, dele nos aproximamos a fim de, valendo-nos das ideias de Grimson,

> *detectar y comprender no sólo la multiplicidad y mixtura de identidades, sino también sus distinciones y conflictos. No sólo las combinatorias transfronterizas, sino también las lógicas locales de disputas interfronterizas. Ir a las fronteras para mostrar la contingencia e historicidad del límite no implicaba enfatizar exclusivamente su porosidad y sus cruces, sino también las luchas de poder, los estigmas persistentes y nuevas formas de nacionalismo. (*GRIMSON, 2005, p. 92).

Se, por um lado, o rio e o trem apontam para a configuração de um cenário de diversidade cultural, dinâmico e em permanente reconstrução, por outro, a noção da modernidade (evocada pela locomotiva), ao ser entendida como a face oculta da colonialidade do poder (QUIJANO, 1992), também evoca imagens dos conflitos inerentes aos processos de dominação engendrados pela máquina imperialista neoliberal que, em nome do progresso, por vezes, silenciam vozes, anulam alteridades, apagam memórias, relegando-as ao esquecimento ao negligenciar a existência do Outro, o colonizado, dominado. Nesse contexto, vale lembrar que, após a conclusão das obras da EFMM, sobretudo após a fundação do Estado de Rondônia, em 1982, Porto Velho sempre atraiu, de tempos

em tempos, um enorme contingente humano advindo de diferentes partes do Brasil e do mundo, em busca de melhoria da qualidade de vida e de estabilidade financeira. Desse modo, o desenvolvimento urbano de Porto Velho e de todo o território estadual foi impulsionado pelos ciclos econômicos ligados às atividades extrativistas de borracha e de minérios (ouro e cassiterita), ou relacionadas à exploração do potencial agrícola e hidroelétrico da região, os quais, por terem favorecido um intenso fluxo migratório, fazem dessa cidade um espaço privilegiado de cruzamentos interculturais.

Em outras palavras, é possível descrever a diversidade humana da paisagem portovelhense predominante no século XXI a partir do jogo metafórico derivado da tradução e da adaptação do termo em inglês '*melting pot*'[43], que significa 'crisol de raças' ou 'caldeirão de culturas'. Tendo em vista a relação dessa última acepção com um prato da culinária local, é possível associar a imagem identitária de Porto Velho à própria ideia de 'caldeirada de culturas', em uma alusão explícita à caldeirada de peixe[44] que, por sua vez, constitui uma iguaria, cujo sabor final depende da combinação de todos os ingredientes que, mesmo após o cozimento, não se fundem numa mistura homogênea. Ao contrário, na composição final do prato, cada elemento permanece separado, preservando cada qual seu gosto particular.

O jogo entre a ideia de *melting pot* e a referência à caldeirada de peixe pode, num plano metafórico, iluminar os matizes da diversidade cultural de Porto Velho, cuja hibridez revela componentes que interagem dialogicamente entre si, sem necessariamente estabelecerem relações dialéticas que resultem em fusões ou mesclas harmônicas. Entretanto, o conceito importado do contexto das políticas integracionistas norte-americanas, o *melting pot*, segundo Goldberg (*apud* COGO, 2006, p. 30), oculta uma retórica que visa à integração das minorias

étnicas à norma cultural dominante, por meio de ações afirmativas que tendem a apagar as tensões e os conflitos intergrupais como forma de favorecer a instituição de relações inter-raciais dentro de uma base monolítica de cultura assentada nos valores definidos pelo centro, cujo poder permaneceria intacto (COGO, 2006). Logo, o discurso de autoafirmação excludente inscrito no plano ideológico do signo *melting pot* também pode ser vinculado ao mecanismo de ação das políticas compensatórias que, no caso específico da região Norte, parece tratar a diversidade do espaço amazônico a partir de uma estrutura cultural hegemônica que, antes de escutar o que a cidade tem a dizer sobre suas produções, tende a ditar que aspectos devem ou não ser legitimados como a alteridade amazônica rondoniense, recaindo, paradoxalmente, na própria problemática da uniformização da diferença. Ameaçada, a diversidade, por sua vez, passa a correr o risco de integrar o rol das mercadorias que circulam na zona de livre comércio do sistema capitalista implementado pela globalização.

As seguintes leituras constituem um relato de experiência fundado na perspectiva subjetiva dos autores deste capítulo que, na condição de sujeitos migrantes, também viveram o processo de redescoberta do espaço de acolhida, revisando e desconstruindo conceitos para, enfim, (re)conhecerem a cidade de Porto Velho, liberando-a das concepções (pré)concebidas que a aprisionam às margens da cultura nacional. Nessa excursão pelas águas do Madeira, perscrutamos as territorialidades fronteiriças, interceptadas entre o local e o global, o centro e a periferia, o próprio e o alheio, com o fim de perfilar algumas das peculiaridades que definem a densa e híbrida paisagem literária e cênica da capital rondoniense em meio à sociedade globalizada do século XXI, buscando iluminar representações que ora constituem espaços de

(re)existência às forças homogeneizadoras resultantes do avanço da globalização, ora parecem reforçar paradigmas que conduzem à estandardização da diferença, agenciados pelo gesto paternalista do centro, em seu projeto de manutenção do *status quo* revestido pelo discurso do (pseudo) reconhecimento das alteridades. Mergulhemos nessas águas...

No banzeiro das águas: as vozes literárias de Porto Velho

O atual cenário da literatura rondoniense, em especial a de Porto Velho, é bastante heterogêneo e plural. O primeiro relatório técnico (2007) do Projeto Mapa Cultural de Rondônia, iniciado em 2007, sob a coordenação do pesquisador Osvaldo Copertino Duarte, trata de sistematizar o percurso evolutivo dessa produção literária. Nela, encontramos discursos que variam desde o enfoque mais regionalista, privilegiando o acento telúrico, ao mais radical experimentalismo literário, de viés universal. Entre ambos os polos, confluem ainda as escrituras híbridas (CANCLINI, 2003), que perseguem a formulação de uma estética de cunho global a partir da transfiguração do local, e os enunciados heterogêneos (CORNEJO POLAR, 2011), cuja linguagem dialógica, porém não dialética, busca dar voz às múltiplas consciências e subjetividades que habitam as conflituosas fronteiras geopolíticas e simbólicas do estado. Evidentemente, ao lado do caudal das produções letradas, está o próprio acervo das narrativas orais de origem indígena, ribeirinha, quilombola, além de poemas de literatura de cordel, repentes e outros gêneros populares, como mitos e contos folclóricos, que seguem vivos no imaginário amazônico.

Assim sendo, valendo-nos de uma das metáforas inerentes à história de Rondônia, convidamos os leitores a uma viagem pelo heteróclito contexto literário de Porto Velho, a fim de revisitarmos algumas obras representativas das figurações identitárias dos sujeitos portove-

lhenses, produzidas nesta última década, percorrendo o seguinte trajeto: uma incursão pelas imagens da capital presentes na recente *Antologia* organizada pelos membros da Academia de Letras de Rondônia (ACLER), lançada em 2017; em seguida, nadando contracorrente, auscultaremos os sentidos das palavras libertinas plasmadas pela poética do silêncio do poeta Carlos Moreira, conforme representada no livro-áudio *Em silencio não se fala* (2009); também saudaremos a Lé Zinho, o híbrido sujeito beradeiro contemporâneo dos relatos do *blog Prosa pra pirar*, do poeta e prosador Binho, para, finalmente, sentir o calor de *Mormaço*, livro de poemas de Elizeu Braga, publicado em 2016, abordando-o desde sua relação com a emblemática casa de leitura Arigóca, ponto final de nosso itinerário pelas letras contemporâneas de Porto Velho.

Salientamos que nossa leitura não tem a pretensão de contemplar todo o conjunto das produções de Porto Velho, nesses últimos dez anos. Dados os limites deste capítulo, preferimos selecionar um *corpus* de obras que iluminam os diálogos e as tensões operadas na práxis literária dos escritores da capital rondoniense, para que, assim, possamos deslindar a diversidade de vozes e subjetividades que integram o seu acervo literário. Na travessia, visamos demonstrar a seguinte hipótese: à medida em que nos aproximamos das margens, nos afastamos da imagem de um sujeito de índole homogênea e estável, para atravessarmos as múltiplas consciências de sujeitos desterritorializados, híbridos e heterogêneos, cujo processo de subjetivação torna ainda mais aguda a dificuldade de se rotular o homem rondoniense sob uma categoria identitária fechada e simplista. É, sobretudo, desde a perspectiva do sujeito marginal que as fronteiras dicotômicas dos conceitos 'local x global', 'dentro x fora' e 'centro x periferia', sobre as quais se inscrevem o princípio de legitimação de identidade estabelecido pelo pensamento hegemônico, são questionadas e deslocadas a fim de reinstalarem a produção literária de Rondônia no

campo dos diálogos intertextuais com outras expressões da literatura nacional e latino-americana. Nessas encruzilhadas discursivas, instauram-se os espaços de resistência frente aos projetos de estandardização cultural que tendem a aprisionar a imagem de Porto Velho a de mata virgem de uma Amazônia idealizada, em consonância com as expectativas do centro. Vejamos como se dão essas construções discursivas.

O 'porto' de partida da nossa excursão é a leitura das imagens de Porto Velho, representadas na *Antologia* organizada pelos confrades da ACLER, publicada em 2017, no formato impresso e na versão *E-book*. Trata-se de uma coletânea composta por textos de diferentes gêneros, entre eles contos, crônicas, poemas, ensaios, e relatos de memórias. Embora alguns assimilem elementos da cultura popular e da oralidade, os autores se expressam por uma linguagem distanciada, na maioria das vezes submetida ao rigor do idioma vernáculo, que distingue claramente a posição do sujeito que os enuncia. São atores sociais que habitam a cidade letrada, tal como definida por Rama (1998), e, desse lugar central e hegemônico, esses sujeitos assumem para si a missão de legitimar os substratos da identidade do ser portovelhense, zelando por suas raízes, sua história e suas memórias, determinando, evidentemente, o que deve ser lembrado e esquecido.

Dos textos que retratam a capital rondoniense, examinamos os seguintes: o relato de memórias introdutório *Viajando na ferrovia Madeira-Mamoré*, de Abnael Machado de Lima, os poemas *Meu rio chora*, de Carminda Santos, *Porto Velho ontem e hoje*, de Gesson Magalhães, *Minha Velha Porto Velho*, de Chico Chagoso, o cordel de José Dettoni escrito em homenagem ao aniversário da cidade, *Porto Velho*: 100 anos, os poemas de marcada dicção regionalista de Átila Ibañez, dentre eles *Eu naveguei*, *Seringal e Festa do divino*, e a crônica *Ser portovelhense*, de Yêdda Borzacov. Neles, nota-se

predominantemente a emergência de um discurso nacionalista, por meio do qual se evoca o passado de glórias, em oposição ao presente assolado pelas misérias decorrentes de um falido projeto modernizador, mas que, em algumas ocasiões, deixa entrever a esperança de se reintegrar, no futuro longínquo, ao paraíso perdido de outrora[45]. Destarte, em meio às oscilações discursivas, o que prevalece é a tentativa de se erigir a gesta do mestiço, tal como sintetiza os versos de Chico Chagoso: "Minha velha Porto Velho/ Gente que veio de longe/ [...] Eram índios, brancos, negros/ construindo um mundo novo, coisa linda de se ver!" (ACLER, 2017, p. 50). Nessa imagem, o sujeito mestiço revela-se como o elemento integrador das três culturas díspares, apostando na fusão harmônica de suas diferentes origens, formulando um discurso conciliador que apaga os conflitos implicados no processo de hibridação cultural.

Fundada em uma concepção monolítica e homogeneizadora de identidade, essa modalidade de representação dá lugar à constituição de um sujeito caracterizado por sua índole coerente, autocentrada e sem qualquer classe de fissura que, porventura, venha a introduzir algum signo de transgressão à ordem estabelecida, revelando, assim, uma certa contiguidade entre estética e manutenção de estrutura de poder. Embora seja válida e legítima, tal figuração identitária, ao ser forjada nos domínios do discurso hegemônico e, assim, pretender encerrar em si a legitimidade do caráter unívoco do sujeito portovelhense, fixando a hierarquia que demarca sua superioridade em relação às outras formas literárias, pode acabar favorecendo a construção de imagens estereotipadas e romantizadas desse mesmo sujeito, uma vez que o seu apelo nacionalista e prosaico pode configurar traços distintivos de sua alteridade. Por isso, é importante confrontá-lo com os demais modos de representação identitária do homem de Porto Velho.

No polo oposto ao cânone estabelecido pela ACLER, situa-se o canto poético do poeta Carlos Moreira. Trata-se de um escritor nacionalmente reconhecido por seus poemas de caráter vanguardista e universal. Persegue a composição de uma poesia hedonista, tramada por uma perspectiva dionisíaca capaz de romper a lógica racional do pensamento, a partir da desconstrução de paradigmas e da livre associação de ideias, sons e imagens. Sua originalidade está em promover o deslocamento do signo poético, procedendo à reorganização de suas bases semânticas e semióticas, com o fim de explorar todo o seu potencial simbólico e expressivo.

No livro-áudio *Em silencio não se diz nada*, disponível no *blog* do autor desde 2009, o eu-lírico funda a sua poética do silêncio, traduzindo-a pelos seguintes versos: "transformando em pedra essa palavra/ retirada de dentro do silêncio/ fez de si essa música parada" (MOREIRA, 2009). Metaforicamente, associa a palavra – que nunca foi dita – à noção de música parada, em cujo eixo semântico conjugam-se a ideia da transcendência (música) e da pedra (parada), a qual, dada sua rigidez, também é o elemento (ou a arma) que quebra, que machuca, que estilhaça as superfícies que atravessa. Eis o poder transgressor da palavra-pedra, isso é, da poética do silêncio, do não-dito. A força do poema de Moreira reside, portanto, no manejo estético da palavra. Por isso, erige uma poesia desterritorializada, da qual surge a figura do sujeito errante, cuja identidade oscilante e instável define-se por seu perpétuo desenraizamento:

> Se você me perguntar de onde eu vim/ posso lhe responder sem medo/ Eu vim do começo até este fim/ eu fiz do caminho o meu credo/ posso ser o que quiser/ desde que seja de repente/ homem, menino ou mulher/ napoleão, major, tenente [...] Sou o que deus e o diabo quer. (MOREIRA, 2009).

Pelo teor de seu discurso, podemos relacionar à índole desse eu-lírico categoria do sujeito radicante, de Nicolas Bourriaud (2009), com a qual explica o perfil de uma geração de artistas contemporâneos que fazem do trânsito o próprio sentido de identidade. Isso se confirma nos seguintes versos: "fui me mudando porque quero/ ser sempre o mesmo é desespero/ fui me fazendo pelos ares/ troquei raízes por radares" (MOREIRA, 2009). No silêncio da música parada, escutamos a voz de um sujeito errante, de índole desgarrada, seduzido pelo corpo do poema libertino. O tom transcendente e universal da poética de Carlos Moreira demonstra a face cosmopolita de um sujeito amazônico que, mesmo desapegado de suas raízes identitárias, não teme se perder, porque faz da poesia o seu último refúgio. Assim, ele assevera: "se me perco na altura da tua asa/ eu mergulho de vez dentro do signo" (MOREIRA, 2009). Suas obras posteriores, *Cardume* (2013) e *Corpo aberto* (2014), perfazem o mesmo percurso estético.

Em meio ao banzeiro das letras, acompanhando o balançar das ondas, voltamos a tocar as margens de outro seguimento literário do Madeira, representado pela voz do poeta e prosador Binho. Conectado ao mundo virtual, além do livro impresso, Binho divulga seus poemas, seus relatos e suas canções pelas redes sociais. Sua inserção em um espaço dominado pelas tecnologias da informação constitui um dos fatores que afetam o seu processo criativo. Desenvolvendo uma estética articulada entre o local e o global, glocal, o caráter híbrido e fronteiriço de sua práxis literária é bem representado pela criação do personagem Lé Zinho, que circula pelos relatos do seu *blog Prosa pra pirar*. Abaixo, um fragmento extraído da postagem realizada em 10 de fevereiro de 2012 descreve-o nos seguintes termos:

> Popstar de última geração, Lé Zinho, lap top à mão, cinco minutos antes de começar o show tentava, a todo custo, baixar um mega sucesso cálido

> y caliente que ouvira num site latino. Não queria mais chorar sobre o bright entornado em turnês de fracasso. Tramava tocar no rádio. Clip na TV. Ninguém notaria a tramóia. Faria parecido, não igual. Chupada eletrônica com sotaque andino. Seria a glória. Rezou pra São Rod Stewart, redentor dos plagiantes, e pirateou a ideia. Piração na rede. Apelo informatizado. Maquiavelismo cibernético. [...] Saiu da rede e entrou no palco. Um swing dantes nunca alçado. Metais em brasas. Percussões troando Áfricas. Lé salseando tudo que sabia. Entortando cândidas melodias. Bolerando sem Ravel. Pop tropicanalha. Trejeito porteño. Meio malafo caribeño. Vivendo intensamente o simulacro dos ventos. Velhos os novos tempos. Floriu formas e arrasou de cabo a rabo aquela noite de festa e fama. Foi fortemente ovacionado por violões ovations e por vozes várias. Um sucesso! (CAVALCANTE, 2012).

Na passagem, assistimos ao afloramento de um sujeito pós-moderno (HALL, 2001), cuja índole instável, movediça, excêntrica e fragmentada deriva do processo de hibridação (CANCLINI, 2003), através do qual se opera o cruzamento das diferentes matrizes culturais, tanto locais como globais, que informam a sua identidade. O seu nome remete a sua relação com Porto Velho. Lé Zinho é o diminutivo da gíria local 'leso', usada para denominar as pessoas de raciocínio lento. Entretanto, a incidência de elementos da cultura latino-americana justapostos aos símbolos da cultura nacional e de *pop* internacional desterritorializa a identidade da personagem, instalando-a em um espaço transnacional. Nesse discurso, o *pastiche*, o plágio, o palimpsesto, a sátira e a paródia funcionam como recurso estéticos de apropriação discursiva de elementos exógenos provenientes da tradição europeia, portuguesa, africana, latina e norte-americana, por meio

dos quais Lé Zinho, antropofagicamente, digere o que lhe é alheio, num ato de tradução cultural fundamental para assegurar a sua própria (r)existência enquanto sujeito no mundo atravessado pela força massificadora da globalização. Como uma espécie de atualização da gesta de Macunaíma, Binho recria a imagem pós-moderna do homem beradeiro em meio à selva de pedra.

A ludicidade presente nos relatos do *blog* reveste-se de novos matizes em seu último livro, *O menino e o rio*, de 2017. Fruto de um trabalho coletivo, com a parceria da desenhista Mara Perpétua e da *design* gráfica Luara Monteiro, o poema-narrativo, a princípio, parece destinado ao público infantil, seja por seu formato diferenciado – sem páginas, o livro é uma espécie de dobradura feita em cartolina sanfonada, todo ilustrado, seja pela oralidade e pela simplicidade da linguagem. O argumento relata a viagem encantada do menino 'avoado' pelo rio Madeira, em cujo percurso dialoga com peixes e outros animais fantásticos que povoam o imaginário ribeirinho. O discurso, além de incitar a imaginação e a criatividade dos leitores contemporâneos, procura alertá-los – crianças e adultos – sobre a poluição que vem ameaçando o ecossistema do rio Madeira. Através de uma perspectiva lúdica, com final feliz – após a excursão, o menino retorna ao seu lar a fim de escrever um conto, que era o seu dever, a obra ressignifica o lugar da infância, concebendo-o, simultaneamente, como casa da memória e espaço da criação. De um lado, terreno fértil para o culto da esperança, e, de outro, instância latente do aqui e do agora, a partir de onde se é possível escrever novas narrativas para seguir 'inventando vida' e 'ensinando o canto' (CAVALCANTE, 2017).

O lugar da infância e da memória revisitado pelo menino avoado expressa também o simbolismo de um espaço físico, concreto e empírico, que contribuiu ativamen-

te para o movimento da vida literária em Porto Velho: o Arigóca. Finalmente, a última parada de nossa viagem. Situada à beira do rio Madeira, no tradicional bairro Arigolândia, essa casa de decoração pitoresca, desde a sua instalação em 2013, constitui um importante reduto da literatura e cultura da capital rondoniense, além de ser, até o momento, a própria residência do poeta e ativista cultural Elizeu Braga.

A transcendência simbólica desse espaço não se esgota nos sentidos evocados por sua localização. Seu valor está além. Arigóca constitui uma terceira margem do rio Madeira. Assim como ele, instaura-se como lugar de trânsito, fluidez, mas, também, de resistência. Casa multimodal, situada nos limites do privado e do público, sua linguagem arquitetônica afeta e reorienta tanto o olhar de quem a frequenta quanto o próprio modo de produção artística de Elizeu. Ao adentrarmos seus recintos, vivenciamos uma experiência distinta de sentir, estar e ocupar a casa, relacionada a uma percepção alternativa de tempo e espaço que nos conduz a uma revisão dos sentidos da fronteira e do pertencimento. As entrelinhas de sua decoração evocam a memória coletiva de histórias mal contadas, de vozes que almejam ser escutadas. Dessa forma, passado e presente articulam-se em uma rede discursiva que conecta o Arigóca – a partir da Amazônia – ao contexto mais amplo de outras subjetividades que também se encontram às margens da aldeia global. Visitar a casa, participar de seus saraus ou de outras de suas atividades significa ter acesso a um rico acervo de obras literárias que comunicam Porto Velho com as produções do Brasil e do mundo, em especial, com às latino-americanas. Zona de contato, intercâmbios e negociações de sentido, o Arigóca não é apenas uma ponte, é um hipertexto. Suas janelas apontam para outros horizontes, outros saberes, sabores e epistemes, sugerindo novas trajetórias de leitura.

O conceito subjacente ao espaço reflete-se no modo de produção da poesia de Elizeu. Na contracorrente da massificação empreendida pela indústria cultural, regida pela lei do consumo e pela lógica excludente do mercado, o poeta opta pela produção independente e artesanal de livros, dando abertura para o agenciamento de um processo coletivo e sustentável de confecção de suas obras. Por isso, *Mormaço*, lançado em 2016, adere ao selo da edição *cartonera*, sintonizando seu trabalho com um movimento literário cada vez mais crescente no Brasil e na América Latina. Em consonância com os ideais dessa linha editorial, o poeta realizou um evento criativo e inovador para o contexto Porto Velho: Elizeu convidou a própria comunidade para fabricar as capas do seu livro, ação que fez do pré-lançamento de *Mormaço* uma oficina de cooperação e estímulo à leitura.

A estrutura em palimpsesto de *Mormaço* evoca e atualiza memórias ancestrais que resistem para não serem esquecidas. O eu-lírico plasma as múltiplas consciências de sujeitos subalternos que, ao longo do processo de ocupação de Rondônia, tiveram suas memórias apagadas e suas vozes silenciadas. Ao resgatar essas subjetividades, *Mormaço* constrói a imagem de uma Porto Velho dessacralizada, não mítica, habitada por uma população pobre, relegada às margens da sociedade brasileira, que luta diariamente pela sobrevivência e pela reconquista do seu espaço:

> dizem que somos terceiro mundo mal educados/ mal falados esquentados criadores de caso e sem memória/ dizem que a cidade é de todos/ só para a gente acreditar que ela é de ninguém (BRAGA, 2016, p. 07).

Os versos do poema introdutório, homônimo ao livro, tratam de desconstruir os estereótipos que conferem a Rondônia o epíteto de 'terra sem lei'. No quadro das

representações da vida diária, o trabalhador assalariado é o protagonista de vários poemas, que revelam que a classe trabalhadora portovelhense não trabalha para o enriquecimento próprio, mas para sustentar "aqueles que confundem lucro com sustento" (BRAGA, 2016, p. 07), rompendo com o discurso romantizado e moralizante de que o trabalho dignifica a alma humana. Em *Mormaço*, o referido signo passa a representar o mecanismo de exploração do 'suor alheio' a serviço da manutenção de uma estrutura assimétrica de poder.

Ao assumir o ponto de vista do trabalhador espoliado que vive 'dentro' para sustentar o de 'fora', o eu-lírico enuncia um discurso que joga dialeticamente com o par dicotômico 'de dentro' e 'de fora', deslocando o próprio sentido de pertença, convencionalmente associado aos princípios de legitimação de identidade cultural. Na obra, a ideia do pertencimento figura como elemento capaz de iluminar as bases de uma sociedade desigual e injusta: "porque quem tá fora entra dentro/ e quem tá dentro sai fora" (BRAGA, 2016, p. 25), numa alusão às dinâmicas de exclusão e inclusão social. Partindo dessas reflexões, o poema questiona o próprio engajamento daqueles que orgulhosamente se dizem 'de dentro': "tem gente de fora/ com olhar de dentro/ assim como muitos de dentro/ olhando com os olhos de fora" (BRAGA, 2016, p. 25), desvelando, em seguida, os mecanismos de um sistema colonialista, elitista e excludente, que busca reforçar o caráter de alienação cognitiva do sujeito subalterno, tornando-o incapaz de enxergar criticamente a realidade a que está submetido e, consequentemente, de romper com a lógica hegemônica que o cega, impedindo a sua ascensão social, conforme se expressa nos versos: "gente de fora/ que sabe muito bem ficar por dentro/ uns de dentro querendo fazer escola/ sem aprender nada do centro" (BRAGA, 2016, p. 25). Em outras palavras, o poema denuncia as operações que naturalizam as relações entre o dominador e o domi-

nado. O fluxo entre centro e periferia é impedido por uma "cidade que não tem rima mas tem muro/ tem promessa de progresso mas nenhuma de futuro" (BRAGA, 2016, p. 15). Ainda dentro do contexto da obra, o muro também se transfigura no signo da barragem, o qual, fazendo menção aos consórcios de empreiteiras responsáveis pela construção das usinas hidrelétricas no rio Madeira, retifica a ideia da fronteira intransponível entre a promessa de progresso e o futuro: "na barragem esbarra/ a nossa consciência/[...] a natureza da gente/[...] pra gerar o lucro necessário/ e o medo que vem pela frente." (BRAGA, 2016, p. 19).

A polifonia de vozes articuladas na linguagem converte os poemas em campo de batalha entre subjetividades que lutam para saltar os muros e as barragens, não só da literatura, mas, também, da sociedade. A poesia de Elizeu não trata de reafirmar identidades, pois o sujeito já se reconhece enquanto tal. Em um dos poemas que representa a subjetividade de um indígena, o sujeito afirma: "eu tenho tribo/ ando no mato/ sei do meu passado" (BRAGA, 2016, p. 12). Ao dar voz às múltiplas consciências subalternas que vivem em Porto Velho – indígenas, ribeirinhos, quilombolas, trabalhadores braçais migrantes, o sujeito heterogêneo (CORNEJO POLAR, 2011) que atravessa os poemas reclama a reconquista dos espaços, não com a intenção de recuperar uma idílica totalidade perdida, mas com o fim de recuperar a equidade social, o direito à vida, à dignidade e aos sonhos. Em tempos de cólera, o eu-lírico deixa o seu recado:

> tu mesmo aí que guarda ódio de mim / [...] queria dizer pra ti que somos parentes/ que mesmo que ignore tu tem muito de mim/ eu tenho muito de ti/ só quero se vier com respeito e/ a consciência de saber que ainda precisamos nos olhar/ principalmente escutar para aceitar a diferença [...] (BRAGA, 2016, p. 12-13).

Evitando cair no maniqueísmo reducionista, o eu poético relativiza seu discurso e declara a necessidade de olhar o Outro (no caso aquele que vem 'de fora'), sem ódio, mas a fim de se reconhecerem em suas diferenças, a partir do jogo de alteridades. *Mormaço*, nesse sentido, constitui um espaço de resistência, de onde enseja a construção de um paradigma intercultural que, fundado sobre as ruínas de um projeto modernizador excludente, elitista e desumano, almeja o estabelecimento de uma estrutura social alternativa, mais humana, democrática e justa. Por meio da edição *cartonera* e pelo diálogo que estabelece com outras margens do Brasil e da América Latina, *Mormaço* libera vozes e subjetividades para circularem por outros rios, mares e ares, por meio de uma produção independente que visa salvar esses sujeitos do risco de virem a se tornar um artefato folclórico a ser exposto em museu.

A voz de Elizeu expressa a coerência de um projeto literário que, desde seu contexto e seu modo de produção, apresenta-se como um contra discurso, uma opção decolonial aos processos de massificação operados pela indústria cultural ou por políticas afirmativas, interessados em satisfazer às demandas de uma sociedade de consumo, ao mesmo tempo em que visam a manutenção do *modus operandi* de um sistema social desigual naturalizado pelo centro. Em tempo, vale destacar as narrativas do escritor amazonense Hélio Rodrigues da Rocha, entre elas, o romance *Maciary*: para além do encontro das águas, de 2012, e os contos de *Gaivotas*, de 2015, que, também alinhadas à perspectiva crítica presente nos poemas de Elizeu Braga, reescrevem a história da colonização do território amazônico a partir da subjetividade indígena, cuja leitura merece um estudo à parte.

Após a viagem pelo panorama da literatura contemporânea de Porto Velho, vislumbramos a multiplicidade de olhares, vozes e subjetividades que expressam a com-

plexidade da região Amazônica, todas elas igualmente válidas e legítimas. Entretanto, chamamos a atenção para o perigo das hierarquias que definem a supremacia estética de um sujeito em relação ao outro, sob o risco da fixação dos estereótipos romantizados e reducionistas sobre o homem rondoniense. Por outro lado, ressaltamos o discurso dos sujeitos desterritorializados, híbridos ou heterogêneos que, na contracorrente das tendências mercadológicas ou políticas de autoafirmação da diferença, representam imagens desmitificadas de um espaço ainda imaginado (e cobiçado) pelo centro: assim o fazem Carlos Moreira, Binho e Elizeu, em diferentes estilos e linguagens. Estamos dispostos a os ouvir? Afinal, questiona o poeta Elizeu "quem escuta a voz da cidade"?

Veremos como o Teatro vem articulando essa dialética das representações do espaço amazônico. Como se situa o Teatro na encruzilhada cultural das margens do Madeira?

O local e o global na produção teatral rondoniense atual (de 2008 a 2018)

Para se aproximar do teatro de Rondônia é importante conhecer um pouco das marcações de palco no estado. A formação do estado é recente e bastante heterogênea na sua ocupação e, consequentemente, essa heterogeneidade vai influenciar toda a ação dramática que se apresenta aos espectadores e aos artistas envolvidos na trama rondoniense. No elenco de formação de Rondônia, temos os atores que aqui já estavam – populações tradicionais indígenas, quilombolas, migrantes – e os outros atores que foram chegando e assumindo novos papéis.

Nesses encontros/confrontos de sujeitos de diversas culturas que foram se estabelecendo em Rondônia, como escrever, encenar e produzir um trabalho artístico com a peculiaridade de arte rondoniense, uma vez que os atores que assumem as personagens são, em sua grande

maioria, provenientes de outras regiões? Lançamos esse questionamento porque é comum ouvir afirmações do tipo: 'fulano é de fora, ainda não se apropriou da região. Então, é por isso que o teatro dele ainda não dialoga com a cultura amazônica.' Mas, o que seria dialogar com a cultura amazônica? Seria, portanto, teatro rondoniense aquele que assume uma narrativa regionalista na estética e na prática cênica? São essas questões relativas à presença/ausência da regionalidade e do 'universo amazônico' na estética e na temática do teatro de Rondônia que vão permear esta seção. Retomando o jogo metafórico evocado pela imagem do *melting pot*, partimos da seguinte indagação: como as diversidade de sujeitos e de contextos dialogam e compõem essa 'caldeirada de culturas' no teatro rondoniense?

Para ilustrar essa problemática, percorremos um marco temporal de dez anos (2008-2018), analisando a cena teatral de Rondônia a partir de diversas produções cênicas que se apresentaram durante o período estabelecido. Nossa hipótese é a de que o teatro rondoniense, de 2010 em diante, passou por uma mudança estrutural, partindo do global para o local devido às diretrizes dos editais de fomento[46] e aos festivais (nacionais, estaduais e municipais) que surgiram nesse interstício, valorizando políticas afirmativas voltadas para a região Norte. Paralelamente aos editais, a inauguração de novos espaços arquitetônicos como o Teatro Estadual Palácio das Artes e o Teatro Municipal Banzeiros, a criação do Curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal de Rondônia, e a instalação de espaços artísticos, como o Tapiri, também vão influenciar a estética de muitos grupos de teatro locais.

Para defender nossa hipótese – a de que o teatro rondoniense passa por uma mudança a partir de 2010, usaremos dois documentos artísticos concretos.

Primeiramente, os sete espetáculos, de diferentes grupos de teatro de Porto Velho, que se apresentaram na inauguração do Teatro Banzeiros em 18 de março de 2009, e, em segundo lugar, os quatro espetáculos que, entre 2011 e 2018, representaram Rondônia no circuito nacional do Palco Giratório, importante programa cultural do SESC de incentivo às artes cênicas.

Em 2009, na inauguração do Teatro Municipal Banzeiros, a Prefeitura fez um convite para todos os grupos da cidade que tivessem espetáculos prontos a fazerem parte da programação cultural do dia 18 ao dia 26 de março daquele ano. Os grupos e os espetáculos que se apresentaram foram *Eu, você e eles* (Raízes do Porto), *Os bichos também amam* (Grupo Evolução), *Lendas da Amazônia* (Grupo CTB), *TPM* (Grupo Sentidos), *A nudez nossa de cada dia* (Cia Peripécias /UNIR), *Olhos Verdes da Neurose* (O Imaginário), *Ouvindo Estrelas* (Grupo Abstratus), e *Frei Molambo* (Grupo Raízes do Porto).

Consideramos que tais espetáculos e grupos teatrais constituem um *corpus* representativo do panorama temático e estético da cena teatral portovelhense daquele período. É importante observar que, dos grupos e espetáculos apresentados, somente o *Lendas Amazônicas*, do grupo CTB, trouxe a temática local de forma explícita, enquanto os outros abordaram temas de caráter não-regionalista. Ainda no intervalo de 2008 a 2010, outras peças que estavam em cartaz na Capital rondoniense também não versaram sobre temas do universo amazônico, dentre as quais *Confissões de um espermatozoide careca, Maria.com* e *O viajante da Torre*, do Grupo Raízes do Porto, *Já passam das Oito, Memória da Carne* e *O dragão de Macaparana*, do Grupo Fiasco, *Teu resto é meu coração*, da Cia Peripécias, *Caim e Abel*, *Os Sete Gatinhos* e *Álbum de Família*, da Cia Anômade, e *Bizzarros*, do Grupo Bizarros.

No entanto, de 2010 em diante, observamos que grande parte dos espetáculos rondoniense assumem uma temática predominantemente regional. Nesse sentido, constatamos que determinadas políticas culturais podem ter marcado a transição do global para o local na produção teatral de Rondônia: a primeira seria o Programa do Palco Giratório, e a segunda, as diretrizes de editais de fomento.

O espetáculo *Filhas da Mata*, do Grupo O Imaginário, foi o divisor de águas na cena rondoniense. A montagem foi o primeiro trabalho contemplado com o projeto de circulação nacional patrocinado pelo SESC (Palco Giratório) selecionado para representar Rondônia na cena nacional. Após a circulação de *Filhas da Mata*, observamos que grande parte da produção teatral seguinte passou a vislumbrar a possiblidade de também poder participar do programa. Assim, que espetáculo representaria Rondônia nacionalmente? Representar Rondônia seria falar de Rondônia ou 'a partir' de Rondônia?

Nesse contexto, após esse marco, grande parte dos grupos teatrais de Rondônia se debruçaram na história local e passaram a enfatizar o regionalismo como estética e prática artísticas. A palavra mágica 'Amazônia' e seus desdobramentos foram se estabelecendo como política afirmativa e regra na cena rondoniense: história, memória, populações tradicionais, impactos ambientais etc. Era a hora da periferia se deslocar para o centro.

No entanto, no que tange à cena rondoniense atual, percebe-se que é o centro hegemônico quem acaba ditando o que se quer ouvir da periferia. A periferia não poderia mais encenar autores da literatura universal? O centro indiretamente sugere que quer ver uma Amazônia romântica e exótica em cena. Essa é a chave de leitura que orienta a nossa reflexão, entendendo que, a partir desses

questionamentos, é possível abrir atalhos para outras possibilidades de estudos, análises e produção cênica a respeito das representações de e sobre Rondônia.

Sustentamos tal hipótese a partir da comparação dos espetáculos apresentados na inauguração do Teatro Banzeiros – os quais não foram inspirados em temas locais, com os espetáculos que, após 2010, foram montados e circularam no Palco Giratório, representando Rondônia na cena nacional com um tom regionalista. Apresentamos abaixo as peças que integraram o programa de circulação nacional e suas respectivas temáticas: *Filhas da Mata* (2011), evocando as subjetividades das mulheres ribeirinhas da Amazônia, *Boi de Piranha* (2014), retratando a trajetória dos soldados da borracha na história de Rondônia, *Lete* (2013), da Cia. Beradeira, apresentando os diversos ciclos migratórios – ferrovia, borracha, garimpo e usinas, e *Mulheres do Aluá* (2016), do Grupo O Imaginário, representando a voz de denúncia das mulheres em diferentes épocas – construção da ferrovia e ciclo da borracha – que foram condenadas judicialmente.

Esses espetáculos que, anteriormente, já haviam sido contemplados com patrocínio de editais de fomento, provavelmente alinharam seus componentes estéticos e temáticos às diretrizes previstas pelas agências financiadoras. Alguns dados confirmam essa proposição, a saber: no edital de patrocínio do Banco da Amazônia[47], de 2018, um dos critérios de avaliação contempla os trabalhos que "valorizam o que é legitimamente amazônico" [grifo nosso], "priorizando projetos com temáticas da cultura dos estados da Amazônia Legal". No programa do SESC Amazônia das Artes[48], de 2018, em que os grupos acima também foram selecionados, destaca-se que o projeto é "uma estratégia baseada nas políticas culturais para fomentar a produção artística amazônica". Nessa mesma linha, o Edital Jango Rodrigues[49], de 2017, dispunha como objetivo "contemplar abordagens que promovam a

valorização e o fortalecimento da cultura e da memória de Rondônia, como também prestigiar outros temas da sociedade contemporânea.".

Assim, com editais de fomento e festivais que, direta ou indiretamente, têm por prioridade investir em projetos que difundam a cultura amazônica, muitos grupos acabaram direcionando seus trabalhos de acordo com os critérios estabelecidos, o que, possivelmente, incidiu na homogeneização da cena teatral rondoniense, já que antes a temática era mais diversa e universal.

Nesse mesmo campo de debate, podemos comparar o momento atual da produção teatral rondoniense com a situação semelhante ao que aconteceu no Teatro no Estado do Acre. Essa 'virada regionalista' na cena rondoniense foi mais tardia em comparação com os grupos de teatro acreanos. Sobre esse aspecto, a dissertação de mestrado de Elderson Melo, intitulada *Teatro de Grupo no Estado do Acre*: trajetória, prática e a inserção do estilo regional (1970-2010), defendida em 2010, aborda a trajetória dos grupos de teatro do Acre e suas relações com a narrativa regionalista. Ele critica a questão da valorização do caráter regional atrelada aos estereótipos construídos, marcando, assim, o regionalismo na estética e nos temas dos grupos, fato que o autor considera limitador no alcance discursivo das práticas artístico-teatrais. O autor questiona a estruturação das produções teatrais acreanas pautadas nas políticas culturais instituídas. Para ele, tal alinhamento pode vir atrelado aos estereótipos construídos por práticas discursivas que acabam idealizando as identidades locais. Assim, diante do impasse local/global, levantamos o questionamento: e os grupos que não se pautam nesse alinhamento regionalista?

Espetáculos como *Tabule* (2011), da Cia Peripécias, e *Findo* (2014), do Grupo Raízes do Porto, não seguem a vertente regionalista e, portanto, não destacam a Amazônia como tema explícito. O primeiro, por meio

da voz da libanesa Zahara, aborda questões de gênero, migrações, crises de refugiados e guerras, enquanto o segundo levanta uma discussão sobre os 'fins' e a precariedade dos relacionamentos humanos perante a modernização tecnológica. Outrossim, acabaram sendo classificados como 'espetáculos que não dialogam com a região' e, talvez por isso, não foram contemplados por nenhum edital de fomento e de circulação.

No entanto, é preciso frisar que *Tabule* se apresentou de forma independente, em várias cidades de Rondônia além de Porto Velho (RO) e em várias regiões do Brasil, fazendo ainda uma participação no Festival de Teatro Rosa, em 2014, na cidade Bogotá (Colômbia), conquistando o prêmio de melhor espetáculo estrangeiro. Logo, é pertinente observar que esses trabalhos, com temáticas e autores de viés universal, acabam ficando mais restritos aos trabalhos acadêmicos e de pesquisa na Universidade, como é o caso da peça *Inimigos do povo*, baseada em Ibsen, da Trupe dos conspiradores, e do espetáculo *Terror Noturno*, também da Cia. Peripécias. E, como consequência, devem buscar caminhos alternativos de produção independente para ganhar visibilidade na cena amazônica e na nacional.

O que ressaltamos brevemente nessa discussão é o perigo de certa homogeneização na produção teatral devido a esse alinhamento com editais e festivais, os quais pressupõem que o discurso autorizado para a representação da cultura de Rondônia seja somente aquele atrelado à perspectiva regionalista, que toma como substrato de legitimação de pertencimento cultural apenas um dos aspectos do multifacetado e complexo universo amazônico. No âmbito dessas colocações, nos perguntamos: artistas de Rondônia devem tratar explicitamente de Rondônia? Será que falar do ser humano como um todo não dialoga com a região Norte? Por que o teatro de São Paulo, por exemplo, pode levar para a cena Nelson Rodrigues,

indígenas da Amazônia, refugiados sírios e haitianos, textos contemporâneos de autores pós-dramáticos etc., e o teatro de Rondônia não? Artistas rondonienses, ou que vivem em Rondônia, estão somente autorizados a falar de uma 'Amazônia romântica' que permeia o imaginário dominante? Qual o sentido de uma política afirmativa que defende dar voz para a periferia (aqui entendida como Amazônia), mas que determina o que quer ouvir? A sociedade e a arte devem ser livres para expressarem o que pulsa nos artistas e na sociedade. A cena rondoniense necessita de liberdade para produzir e refletir criativamente o que os artistas se sentirem aptos a dizer. Submeter-se a uma única vertente temática a partir do estereótipo que o centro dominante estabelece sobre o 'outro' pode uniformizar uma cultura plural e mascarar vozes que poderiam se fazer ouvir como elas são, a partir de suas próprias subjetividades.

Palavras finais. Uma abertura à reflexão...

Este capítulo percorreu trilhas, propôs caminhos e abriu atalhos para a pesquisa e para a reflexão sobre a Literatura e o Teatro em Rondônia nos dias atuais. Em nosso itinerário, perfilamos vozes e subjetividades de diferentes sujeitos que exprimem, a partir do olhar literário, a complexidade da paisagem identitária da Capital rondoniense. Também discorremos sobre elementos estéticos e temáticos que apontam para os rumos tomados pelo Teatro em meio à articulação dos encontros e dos confrontos entre o local e o global na práxis da dramaturgia no estado.

As reflexões deste capítulo acompanharam as pistas deixadas pelos artistas e pelos produtores aqui analisados, examinando o curso de suas trajetórias de criação em interface com as possíveis tomadas de decisão que afetam o redirecionamento de suas obras: seja pelos corredores da denúncia, seja pelas trilhas romantizadas, ou ainda

por atalhos exóticos, vielas locais, fluxos globais, atravessando o rio, percorrendo suas margens, adentrando a floresta ou lançando novos voos, estabelecendo pontes entre vários mundos.

Nesse sentido, pautando-nos pelo relato de nossas experiências enquanto leitores, professores e, no caso de Júnior Lopes, dramaturgo e ator, buscamos assinalar o percurso das representações que ora constituem espaços de resistência às forças homogeneizadoras resultantes do avanço da globalização, ora parecem reforçar paradigmas que conduzem a estandardização da diferença, referenciada por programas culturais hegemônicos, cuja postura integracionista revestida pelo discurso de valorização do Outro, antes de liberá-lo da sua condição de dominado, aponta apenas para uma dinâmica de celebração da diversidade resguardada pelo distanciamento do olhar do dominador, que tende a ditar o que quer ouvir.

O que defendemos é que o artista deve estar livre para expressar o que pulsa na sociedade e como essa sociedade atravessa a sua poética. Impor o que o artista deva falar é interromper o fluxo das águas. É abortar caminhos sem testá-los. Se todos seguissem as mesmas trilhas, chegariam ao mesmo lugar e não contemplariam novas paisagens. Seguir um fluxo regional ou universal é o caminho que cada um tem a liberdade de escolher. Trilhas locais, globais ou glocais são a opção do artista e todas devem ser reconhecidas e respeitadas. A literatura e o teatro rondonienses estão em constante transformação. Impor o que dizer na arte é castrador e apaga a complexidade e as tensões inscritas na diversidade do estado. O que dizer? Para quem? Quando? Como dizer? A arte rondoniense está livre para falar do que ela quiser: desde o tacacá regional da Baiana à esfirra do Sabor Libanês. Ambos estão aqui. Afinal, esses sujeitos já beberam da água do Madeira.

Referências:

ACADEMIA DE LETRAS DE RONDÔNIA – ACLER. **Antologia**. Porto Velho: Autopublicação, 2017.

BOURRIAUD, N. **Radicante**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2009.

BRAGA, E. **Mormaço**. Porto Velho, 2016.

CAVALCANTE, R. V. **InvenSão II**, 2012. Disponível em: <http://prosaprapirar.blogspot.com/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CAVALCANTE, R. V. **O menino e o rio**. Porto Velho: Ed. Temática, 2017.

CAVALCANTE, R. V.; MOREIRA, C. Olhar histórico-poético sobre o Porto. In: NENEVÉ, M. *et al*. **Olhares sobre a Amazônia**. Looking at the Amazon. São Paulo: Terceira margem, 2001. p. 129-140.

CHAVELIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. Tradução de Vera da Costa e Silva [*et al.*]. 2 ed. Rio de Janeiro: 1989. p. 780-782.

COGO, D. M. **Mídia, interculturalidade e migrações contemporâneas**. Rio de Janeiro. Brasília: Editora: E-papers, 2006.

CORNEJO POLAR, A. **Escribir en el aire**: ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas. 2. ed. Lima: CELACP, 2011.

DUARTE, O. Panorama da literatura rondoniense. In: DUARTE, O. **Mapa Cultural de Rondônia**: relatório técnico. Processo 481005/2004-8. CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Vilhena: Unir, 2007.

GARCÍA CANCLINI, N. Noticias recientes sobre hibridación. **Trans**. Revista Transcultural de Música, nº 7, pp. 0, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200702>. Acesso em: 21 mar. 2019.

GRIMSON, A. Fronteras e identificaciones nacionales: diálogos desde el Cono Sur. **Iberoamericana**, Vol. 17, p. 91-99, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MELO, E. **Teatro de grupo no Estado do Acre**: a inserção do estilo regional 1970-2010. 2010. 184 f. Dissertação(mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas: [s.n], 2010.

MOREIRA, C. **Em silencio não se fala**. 2009. Disponível em: <http://carlosmoreira-silencio.blogspot.com/2009/03/leia-na-integra-os-poemas-do-audio.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MOURA, V. Madeira: o rio nosso de cada dia. In: Academia de Letras de Rondônia – ACLER. **Antologia**. Porto Velho: Autopublicação, 2017.

NENEVÉ, M *et al*. **Olhares sobre a Amazônia**. Looking at the Amazon. São Paulo: Terceira margem, 2001.

PREFEITURA DE PORTO VELHO. **Prefeitura inaugura Teatro Municipal Banzeiros**. 2009. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/artigo/4156/cultura>. Acesso em: 22 mar. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, vol. 13, nº. 29, p. 11-20. 1992.

RAMA, A. **La ciudad letrada**. Montevideo: Arca, 1998.

SAID, E. W. **As representações do intelectual**. Lisboa: Edições Colibri, 1995.

SOUSA, L. de F. **Espaços dialógicos dos barqueiros na Amazônia**: uma relação humanista com o rio. Porto Velho: Ed. Temática, 2014.

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS N A FRONTEIRA BRASIL-COLÔMBIA-PERU: O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DO PROJETO CEL

Gracilene Montalvan Reis
UFAM/INC

No ano de 2016, adentrei a Universidade Federal do Amazonas, em seu Instituto de Natureza e Cultura, para cursar Licenciatura em Letras: Português e Espanhol. Vivo numa região onde a língua espanhola é bem comum, pois os dois países com os quais fazemos fronteira – Peru e Colômbia – têm como língua oficial o espanhol. Escolhi o curso principalmente pelo espanhol, pois minhas experiências nas aulas de língua estrangeira – sempre com o Espanhol – não foram as melhores e sempre acreditei que, para ministrar aula sobre determina língua, antes de tudo, é necessário ter domínio dela.

Adentrei a universidade com o intuito de me formar e de atuar especificamente na área do Espanhol, para tentar amenizar as carências e a pouca exploração da língua *de los hermanos peruanos y colombianos*. O ensino da Língua Espanhola aqui em nossa fronteira – que não parece ser fronteira, pois não há nenhuma fiscalização quanto à entrada e à saída de estrangeiros – ainda deixa a desejar e, quando os alunos chegam à universidade para fazer o curso de dupla Licenciatura: Português e Espanhol, eles chegam 'verdinhos' e pouco sabem da estrutura da língua, e, menos ainda, no que se refere a seu uso.

Pensando nisso, o Programa CEL – Centro de Estudos de Línguas[50] da Ufam – veio para amenizar essa problemática. No meio do ano de 2018, quando eu estava cursando o 5º período do meu curso, fui selecionada para atuar com professora de Língua Espanhola aos sábados;

minha experiência foi maravilhosa, e, através dela, pude ter mais certeza de que é isso que eu realmente quero fazer e pude ajudar muitos alunos no meu curso, e de outros também, que tinham interesse em aprender a utilizar o idioma.

No projeto, buscamos realizar atividades comunicativas, por meio das quais os alunos são expostos a situações em que precisam fazer uso da língua. Nesse sentido, fizemos passeios pelas cidades hispânicas vizinhas, fomos a restaurantes, e o que se notou foi que os alunos do projeto foram perdendo a timidez e passaram a falar a língua espanhola sem medo. Além de ajudar os alunos a aperfeiçoarem o idioma estudado, o projeto CEL nos proporcionou conhecer mais a respeito dos nossos vizinhos hispânicos. Também foi possível notar que, embora haja riquíssimos contatos linguísticos, algumas pessoas residentes em Benjamin Constant ignoram o quanto podem aprender com o outro, o quanto pode ser prazerosa a troca de conhecimentos linguísticos e culturais que podemos fazer com as pessoas dos países vizinhos. Muitas vezes fazem isso por puro preconceito, pois dizem que *los hermanos peruanos* tomam o espaço de trabalho dos brasileiros. Essa situação faz com que exista preconceito também contra o 'espanhol peruano', considerado feio. Assim, não querem aprender a falar, acreditando ser o 'espanhol colombiano' o mais bonito. Além de não perceberem que a riqueza do idioma resulta em sua diversidade, não conseguem enxergar o quanto somos privilegiados. Em nossa tríplice – múltipla – fronteira, podemos ir ao porto da cidade de Benjamin Constant/AM-Brasil, pegar um *llevo-llevo* – meio de transporte formado por canoa grande e motor rabeta, desfrutar do passeio cultural, ver a vida ribeirinha, os pescadores em sua canoas soltando suas malhadeiras, ver o *show* que, na maioria das vezes, os botos costumam dar, tomar um *riquísimo desayuno* em *Islandia-Perú*, e, ao retornar, pegar uma catraia, curtir os 25 minutos de viagem, apreciando as paisagens enquanto desliza sobre as águas do

rio Solimões. Se quisermos esticar, quem sabe, ir almoçar uma deliciosa *cazuela* em *Leticia-Colombia* e, depois, ir caminhando até a biblioteca do *Banco de La República* e poder se deliciar nos livros de forma gratuita – sem precisar de nenhum protocolo, livros para todos os gostos.

Um privilégio que, muitas vezes, só se consegue ver quando outras pessoas nos mostram. Em novembro de 2019, nossa fronteira foi contemplada com o 18º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, evento que ocorreu em Manaus e teve extensão em nossa região fronteiriça. O evento trouxe vários convidados, entre os quais os professores Enrique Hamel, Ana Pizarro, Xoá Logares, Doris Matos, Don Josinaldo, que vieram abrilhantar o congresso e contribuir para as trocas fronteiriças. O evento, que mobilizou a fronteira e abordou a língua espanhola e seu ensino, foi de muitíssima importância para nossa fronteira. Através dele, foi possível notar que muitos conseguiram ver a pluralidade cultural e linguística, e o quanto somos privilegiados por viver nessa região.

Dessa forma, percebi que, apesar de estarmos em região de fronteira, onde o uso do espanhol é frequente, o ensino da Língua Espanhola ainda tem um caminho longo a percorrer. Felizmente, posso atestar que estamos percorrendo esse caminho... em 2018, uma equipe da Associação de Professores de Espanhol do Amazonas – Ape-Am na pessoa de seu presidente, o professor Wagner Barros Teixeira, e de sua diretora regional, a professora Lesly Diana Pimentel, iniciou uma luta que foi abraçada pela Secretaria de Educação do município de Benjamin Constant e por alguns Vereadores, tendo como culminância, em outubro de 2019, a aprovação da lei municipal do Espanhol, que garante a oferta do idioma nas escolas do município. Apesar das alterações no panorama glotopolítico nacional, em Benjamin Constant, em nossa tríplice fronteira, continuamos a luta para que o Espanhol permaneça forte!

RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE MORAR NA TRÍPLICE FRONTEIRA

Kauê Aguillera do Carmo
UNILA

Revendo minha história na tríplice fronteira, em Foz do Iguaçu, que já passa dos três anos, vejo a necessidade de começar a contá-la desde São Paulo, chão de onde vim e nasci. Afinal, o que perpassa este relato é justamente a mudança de perspectiva, de Estado(s), de referência, de vida.

Lá em São Paulo, Capital do Estado, a vida passava em névoa. Eu só enxergava o que já conhecia ou o que chegasse mais perto; o resto era uniformemente desconsiderado e intocado. O que mais acho engraçado, pensando agora, é como em uma cidade tão diversa e enorme como São Paulo o dia-a-dia fica parecendo criado serialmente numa fábrica pela nossa rotina trabalhadora. Tudo tão igual, nada de novo. Mas o novo está na cidade. A cidade contém muita vida e diferença... tudo se segrega em seu funcionamento.

Vivenciando aquela situação, pulsava em mim a necessidade de novas experiências. Eu carecia de conhecer e de experimentar. Ali, naquela cidade dita cheia de oportunidades, não consegui fazer novas conexões. Nem sabia que havia algo interno, que só descobri mais tarde, que simplesmente precisava ser acionado para começar a ver no outro, ali, no transporte público, alguém que existia também. E mais desafiador isso se torna quanto mais distante culturalmente se é daquele indivíduo. Assim, precisei ser radical. Eu sabia

que tudo tinha que mudar. Sabia que sairia de lá. Foi quando comecei a cogitar estudar em Foz do Iguaçu... eu me lembro de ficar olhando no mapa do Brasil, admirado com a possibilidade de acessar dois países diferentes através da mesma cidade brasileira. Eu não tinha um curso para fazer, pois já havia abandonado um curso em São Paulo sem pensar em entrar em outro. Aliás, minha relação com o mundo acadêmico é tema longo para entrar aqui... mas o fato é que eu vim morar em Foz pelas experiências que imaginei possíveis nessa zona fronteiriça e em uma universidade que se propõe integradora (da)na América Latina. Não vim por causa do curso, mas para viver o contato com aquilo que eu pensava ser diferente do que havia em São Paulo. Com toda a estrutura criada para separar, pouco se aproveita naquela cidade grande de toda a diversidade. Se você não souber onde procurar, como era o meu caso, vive imutável, trabalho-casa, às vezes bar-trabalho-casa, e por aí vai, pouca vida pulsa.

É claro que eu estava sendo romântico e criei expectativas enormes. E é claro que me frustrei, pois esse é o futuro de toda expectativa. A frustração começa pelo processo de mudança, que foi uma jornada de um mês e meio até me estabelecer, marcada pela presença de pessoas que disseram querer ajudar. Apenas diziam, eram inverdades. Claro que me senti mal recebido, mas são questões pessoais. E nesse primeiro período *de pronto* notava que, até se chegar na região da fronteira, Foz do Iguaçu se tratava de uma cidade brasileira como outra qualquer. Talvez mais violenta que muitas outras. O que eu imaginava antes de chegar era uma cidade de intercâmbio cultural muito maior, e a presença de estrangeiros mais evidente. Achava que escutaria pessoas falando espanhol com mais frequência, mas, no Centro da cidade,

além do português, se escuta muito os turistas europeus visitantes das cataratas falando inglês ou francês. E na universidade (da integração latinoamericana), apesar do grande número de pessoas de outros países da América Latina, continuamos integrando-nos em grupos: brasileiros entre brasileiros, colombianos entre colombianos, paraguaios entre paraguaios, e por aí vai...

Parece-me que a cultura dominante da cidade de Foz do Iguaçu não é a árabe, não é a paraguaia ou brasiguaia, nem são as asiáticas, apesar de representantes desses povos todos existirem em grande número na cidade. A cultura dominante me parece querer esconder essa característica fronteiriça da cidade, que, a meu ver, se constituiria de identidades muito mais diversas. Por isso os brasileiros em Foz do Iguaçu aprendem menos Espanhol do que poderiam, e, quando vamos a Puerto Iguazú ou a Ciudad del Este, normalmente todos falam português. Presumo que essas cidades assumam muito mais a ideia de cidade de fronteira que Foz do Iguaçu e a questão linguística entra muito nessa questão: mesmo no 2 x 1, o português ainda é língua dominante na tríplice fronteira.

Então, a frustração – mas também a satisfação – foi perceber que eu procurava fora o que ainda não havia dentro. Na cidade onde achei que poderia viver experiências, que hoje vejo, seriam interculturais, ainda sentei ao lado de pessoas estando milhares de quilômetros de distância delas. Digo que não havia dentro, pois é necessária uma predisposição interna para realmente trocar com o outro. E quando falamos de culturas diferentes, uma predisposição ainda mais vertical ou específica. Tanto é que estive realmente fechado nesses três anos em Foz do Iguaçu. Essas coisas não nos são ensinadas no tato. Pelo menos hoje me é possível refletir e perceber a trajetória íngreme da expec-

tativa para a realidade. Ainda não encontrei essa vivacidade em mim para outro nível de relações humanas, mas sigo aprendendo. A cidade moderna e sua estrutura não ajudam nesse sentido, mas podemos começar a vê-las como ponto de encontro, e não como um lugar de trajeto apenas, permeado de nossas dissensões.

A experiência na fronteira me esclarece, assim, as razões pelas quais vim. Foi um processo que me ensinou sobre o próprio processo. A experiência nesse lugar me mostra que as relações humanas, culturais e sociais são ainda mais complexas do que eu imaginava, e que estou muito mais indisposto do que imaginava, mas que o mundo também está. A possibilidade de mudança desponta nessas percepções e reflexões ainda tão recentes, e sei que ainda é tudo muito novo para se ter uma ideia real de como me transformou... no último ano de universidade já começo a me despedir da fronteira, mas irei com ela para minha cidade. Digo que transformou, pois, por mais que essa predisposição verdadeira para a troca ainda não exista (em ninguém?) em seu ponto ideal, e que a cidade não assuma sua sina fronteiriça, a realidade está aí e se impõe: é preciso vivenciar as fronteiras em Foz do Iguaçu, materiais e imateriais, internas e externas, objetivas e subjetivas.

CAPÍTULO 10

POÉTICA DO DESLOCAMENTO: AS ESCRITAS MIGRANTES VENEZUELANAS

Tatiana da Silva Capaverde
UFRR

Tanto os processos de construção identitária de cunho simbólico quanto os marcadamente espaciais promovidos pelas movências e diferentes formas de transculturalidade são representados e tematizados nos textos literários. Podemos encontrar retratadas na literatura situações de migração, exílio, viagem ou a representação da figura do estrangeiro no universo multicultural como formas recorrentes de se tratar dos deslocamentos culturais no âmbito do texto literário, apresentando em comum uma poética do deslocamento. Em 2020, ainda é válida a afirmação de Porto (2005, p. 226), que diz:

> Numa época em que 'todo o planeta está se tornando território de deslocamentos cruzados', a tal ponto que é 'muito difícil dizer se certos fenômenos são de imigração ou migração' (ECO, 1998, p. 109)[51], é inegável a atualidade dos estudos sobre a produção cultural de (i)migrantes.

Historicamente, podemos apontar que os movimentos migratórios fazem parte da composição cultural das Américas desde seu 'descobrimento' e que os fluxos migratórios internos dos povos nômades são a realidade ainda mais pregressa. O fluxo de europeus e o processo colonizador tornaram os países americanos um espaço de hibridações culturais que se desdobram até nossos dias. No entanto, com a constituição e consolidação no século XIX dos Estados-nação e a demarcação das fronteiras, a migração começa a ser tratada como problema, principalmente pelos países considerados centrais. Desde a década de 70 o fluxo migratório também passou a se

dar em direção contrária, tornando os países europeus lugar de diferentes migrantes de origem latino-americana, realidade que possui novo fluxo na década de 90 e permanece até nossos dias. Esses constantes deslocamentos têm sofrido um aumento, dadas as crises econômicas, as disputas territoriais ou religiosas na contemporaneidade. A situação atual é aquela que Eco (1998, p. 100), em 1997, já previa:

> [...] no próximo milênio (e como não sou um profeta não posso especificar a data), a Europa será um continente multirracial, ou se preferirem, "colorido". Se lhes agrada, assim será; se não, assim será da mesma forma.

Nos textos literários latino-americanos, podemos apontar o relato de viagem como a primeira manifestação escrita dos trânsitos culturais, que data do período do descobrimento. Nesses casos, em sua maioria, o ponto de vista é o do europeu que registra suas impressões sobre os autóctones e suas vivências em território americano. Já a escrita de autores despatriados se dá em grande medida na década de 70, em função de exílios políticos. O Velho Continente passa a ser lugar de asilo político para grandes nomes da literatura, que produziram suas obras na Europa, como Julio Cortázar, Juan José Saer, Mario Benedetti, Eduardo Galeno, Antonio Skármeta, Luís Sepúlveda, entre outros. Também podemos citar a Geração de 90, composta por autores que saem por vontade própria de seus países e passam a produzir em outros territórios, como Roberto Bolono, Jorge Volpi, Andrés Neuman e Rodrigo Fresán.

A escrita em deslocamento, historicamente, esteve presente na literatura latino-americana. Tanto escritores estrangeiros cantaram as terras americanas, quanto autores americanos produziram fora de seus países. O tema da migração, do exílio e da viagem, assim como as diferentes

formas de representar o estrangeiro nas produções literárias, compõem a poética do deslocamento, colocando em debate noções espaciais e identitárias.

Literatura migrante

Entre os estudos teóricos dedicados ao tema, podemos apontar aqueles que, frente às manifestações literárias que tematizam os deslocamentos culturais, buscam definir a escrita de autores fora de seu país natal. Como bem salienta Zila Bernd (2013), o conceito 'literatura migrante' passou a ter maior circulação a partir da publicação de *L´écologie du réel*, de Pierre Nepveu, em 1988.

> Para o poeta e ensaísta de Montreal, o imaginário migrante é aquele que se apresenta dilacerado entre o "próximo e o longínquo, o familiar e o estrangeiro, o semelhante e o diferente. (1988, p. 199-200 *apud* BERND, 2013, p. 214).

Contemporaneamente, passou a ser expandida pelos teóricos Simon Harel e Pierre Ouellet do Québec e abarca as relações de alteridade, já que

> Na noção de migrância está a ideia de transgressão, através da qual o Eu se emancipa de sua identidade primeira, fazendo a passagem ao Outro. Essa abertura favorece o desenvolvimento de uma "estesia migrante" ou "sensibilidade migratória", no dizer de Ouellet, que se revela nas "formas de percepção do outro e de apreensão da própria alteridade", de forma que a identidade não é estável, mas está sempre em movimento interno (cf. OUELLET, P. L' Esprit migrateur: essai sur le non-sens commun). (BERND, 2014, p. 348).

Nessa perspectiva, o que está em pauta é a relação que se estabelece com o outro que conforma sua identidade sempre em construção. Em sua tese de doutorado, Berlage (2014) cita o trabalho de S. Frank, *Migration and*

literature (2008), que aponta temas e aspectos formais comuns na literatura da migração.

> *Así pues, desde un punto de vista temático, esta literatura se dedicaría a la cuestión identitaria - ya sea humana, cultural o nacional – y al proceso de globalización que la atañe, que puede ser destructivo o doloroso pero también fascinante. (Frank, 2008). En este ámbito, muchas de esas obras funcionarían como reescritura de la identidad con el fin de evocar su carácter necesariamente impuro y heterogéneo. En cuanto a su forma estilística, la literatura de la migración se destacaría especialmente por la multiplicidad de líneas narrativas, de discursos y de estilos, de perspectivas y también de lenguajes. (BERLAGE, 2014, p. 89).*

A relação com o outro é tema de destaque desde os estudos vanguardistas. Entre os estudos teóricos latino-americanos, a antropofagia adquire maior força simbólica desde que Silviano Santiago, em seu célebre artigo *O entrelugar no discurso latino-americano*, de 1971, desloca o termo de seu contexto vanguardista e o recoloca dentro dos estudos pós-coloniais. Nesse antológico ensaio, Santiago propõe uma subversão da hierarquia entre colonizador e colonizado, entre original e cópia, exercitando a 'imaginação do paradoxo' que caracteriza seu trabalho. Propõe um espaço intervalar em que o processo de apropriação da cultura ocidental ocorre em perspectiva diferencial e, também, o estilhaçamento dos conceitos de 'unidade' e de 'pureza' (SANTIAGO, 2000).

A partir da noção de entre-lugar, as identidades se engendram na relação e no espaço da impureza. Assim como Santiago, Glissant (2005, p. 98) propõe o caos-mundo como forma de identidade em contato com o outro, definindo-o como "[...] o choque, o entrelaçamento, as repulsões, as atrações, as conivências, as oposições, os conflitos entre as culturas dos povos

na totalidade-mundo contemporânea." Dessa maneira, propõe a mistura cultural como uma dinâmica relacional que sempre ocorreu e continuará existindo, tendo como princípio a imprevisibilidade. Aponta também a necessidade de se pensar as identidades a partir da noção rizomática de Deleuze, já que

> [...] as identidades são conquistas da modernidade – conquista dolorosa porque sua busca não terminou. E em toda a superfície do planeta há conflitos, focos de desolação que contradizem esse movimento das identidades. Mas há também um movimento que caracterizo da seguinte forma: as identidades de raiz única aos poucos sedem lugar às identidades – relações, ou seja às identidades – rizomas. Não se trata de desenraizar, mas sim de conceber a raiz como menos intolerante, menos sectária: uma identidade raiz que não mata à sua volta, mas que ao contrário estende suas ramificações em direção aos outros. (GLISSANT, 2005, p. 154).

As teorizações que apontaram para a composição impura da identidade americana também desconstruíram o conceito de nação, que está diretamente implicado na concepção de caos-mundo e na de identidade rizomática. Sobre o tema Glissant afirma que nação passa a assumir muito mais um conteúdo cultural que estatal, militar, econômico e político. O deslocamento das noções de nação e espaço, assim como de identidade, encaminham os estudos a uma flexibilização e a uma ampliação na abordagem dos temas. Em contextos transnacionais, o que é possível observar é que a realidade das interações globalizadas e dos grandes fluxos, sejam eles caracterizados como compulsórios ou voluntários, reformatam a abordagem das temáticas identitária e nacionais. Nesse universo teórico, as referências às fronteiras e aos territórios perdem ancoragens seguras para dar lugar aos trânsitos e aos deslocamentos que conformam novos espaços transnacionais.

Nesse sentido o imaginário da mobilidade suscita novas percepções espaciais, também ele, espaço, conceito que se quer apreender não como categoria imóvel ou passiva, mas na sua dinâmica migrante. O antropólogo Marc Auge, por exemplo, fala em 'não-lugares', renovações espaciais decorrentes das novas relações supermodernas. Para o autor

> Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar. A hipótese aqui defendida é a de que a supermodernidade é produtora de não lugares, isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos e que, contrariamente à modernidade baudelairiana, não integram os lugares antigos: estes, repertoriados, classificados e promovidos a 'lugares de memória', ocupam aí um lugar circunscrito e específico. [...] um mundo assim prometido à individualidade solitária, à passagem, ao provisório e ao efêmero [...] (AUGE, 2012, p. 73).

Os não-lugares, portanto, são formas de relação com o outro que têm como princípio o deslocamento e a movência. Em função disso o autor trata dos lugares como os aviões, os trens, os ônibus, os *shoppings*, que são de uso coletivo, além da prática do espaço como a viagem. As relações que se estabelecem com esses espaços são do tipo transitórias, que promovem a solidão.

> O lugar e o não lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente – palimpsestos em que se reinscreve, sem cessar, o jogo embaralhado da identidade e da relação. (AUGE, 2012, p. 74).

Mas, para além das questões geográficas, os deslocamentos também se dão de forma virtual ou psicológica.

O mito do estrangeiro não mais necessita das distâncias espaciais e dos limites de fronteiras para se fazer presente, pois o estranho pode estar na incorporação de 'outros' elementos no 'mesmo', provocando constantes questionamentos e deslocamentos, refletidos nas obras por meio de conflitos identitários dos indivíduos. Como bem salienta Kristeva (1994, p. 19), livre de qualquer vínculo, "o estrangeiro sente-se 'completamente livre'. O absoluto dessa liberdade, no entanto, chama-se solidão." A ambivalência e a relativização dos espaços tornam mais evidente que, de forma "Inquietante, o estranho está em nós: somos nós próprios estrangeiros – somos divididos." (KRISTEVA, 1994, p. 190).

Para Souza (1998, p. 155),

> O estrangeiro é o outro do familiar, o estranho; o outro do conhecido, o desconhecido; o outro do próximo, o distante, o que não faz parte, o que é de outra parte. Para a psicanálise, o estrangeiro é o eu. O eu não tomado como quer o senso comum – unitário, coerente, idêntico a si mesmo -, mas o eu pensando em sua condição paradoxal – dividido, discordante, diferente de si mesmo.

Esses conflitos que independem de condições externas e espaciais relativizam os conceitos de estrangeiro e de espaço, o que vem ressignificar antigos temas recorrentes e caros para os estudos culturais latino-americanos. A construção da identidade cultural dos países latino-americanos foi engendrada sob o olhar do estrangeiro, pois as primeiras criações e os primeiros registros foram produzidos pelo colonizador. Dos tempos da colonização até nossos dias, as definições que se possam dar àqueles de outro lugar sofreram muitas mudanças, sendo possível observar esse processo nas representações literárias através da transformação sofrida pela figura do estrangeiro e das formas de mobilidade cultural na trama narrativa. (CAPAVERDE, 2007).

A literatura migrante congrega em si o deslocamento, pois é escrita fora do lugar. No entanto propõe o entre-lugar, o caos-mundo, o não-lugar como forma de ressignificar espaços e identidades. Nesse universo conceitual, as figura do estrangeiro e das (in)definições espaciais tornam-se significativas, pois representam o imaginário da mobilidade e da relação com o outro. Diferentemente do retrato do deslocamento marcado pela perda, impregnado de nostalgia, a relação contemporânea com um novo território pode ser de conquista e de novas experiências. Os contrastes culturais muitas vezes são tratados pelo viés irônico e o distanciamento pode proporcionar uma visada crítica de sua própria condição. A relação estabelecida com o outro nem sempre é de submissão e de choque, mas pode ser de troca ou de indiferença. Dessa forma, a movência deixa de ser um movimento associado à negatividade e passa a ter valor, uma vez que proporciona novas relações. É a partir desses deslocamentos conceituais que a poética do deslocamento toma novo fôlego e contemporaneamente podemos citar uma literatura migrante que se propõe cosmopolita.

As narrativas migrantes de autores venezuelanos

Ao considerar a íntima relação entre o espaço e o pertencimento, as narrativas migrantes apresentam – tanto concreta quanto figurativamente – geografias instáveis, permitindo que os leitores percebam os cruzamentos entre o nacional e o transnacional, entre o global e o local na vida contemporânea. Narrativas sobre a migração expõem a artificialidade das fronteiras espaciais, ampliando e interrompendo noções fixas de tempo e de espaço, em um intrincado processo de negociação e de apropriação cultural. Na literatura escrita por venezuelanos, a escrita migrante e o tema da migração são cada vez mais recorrentes, uma vez que o fluxo migratório de venezuelanos só vem aumentando nas últimas décadas.

Como afirma Rojo (2016), essa é uma realidade na Venezuela que data desde os anos 90:

> *Si hasta los años noventa, el venezolano que inmigraba era la excepción, a partir de este siglo se ha convertido en una realidad dolorosa y en otra de nuestras heridas. Cada vez son más los venezolanos que, ante la pésima gestión del Gobierno desde 1999, migran buscando una mejor vida en el exterior. La partida, el recuerdo de Venezuela, la frustración, la crispación, el desprecio y la desesperación por una realidad que empuja a sus naturales fuera del país son los temas de muchos de varios de nuestros escritores, como Eduardo Sánchez Rugeles y Juan Carlos Méndez Guédez, principalmente; pero también de Miguel Gomes y Juan Carlos Chirinos, entre muchos otros. (ROJO, 2016, p. 655).*

Atualmente, a polarização política e a crise econômica só acentuaram o fluxo migratório, que não mais se restringe a grupos de intelectuais e à classe média, mas atinge famílias inteiras que buscam estabelecer-se nos países vizinhos da América Latina, além de buscar Estados Unidos, Canadá, Espanha, Itália, Portugal, entre outros.

Como salienta Carreño (2013, p. 93)

> *Entre fines del siglo XX y lo que va del siglo XXI cobra cada vez más presencia una narrativa latinoamericana que podemos llamar, para invocar a George Steiner, "extraterritorial", tanto en su lugar de enunciación como en el mundo cultural que esta anuncia.*

É a partir da década de 90 que podemos observar grande fluxo de escritores utilizando editoras de Barcelona, Madri, México e Buenos Aires para publicar suas obras. Os escritores venezuelanos expatriados mais citados são Juan Carlos Méndez Guédez, Juan Carlos Chiri-

nos e Eduardo Sánchez Rugeles, que vivem na Espanha, Miguel Gomes e Israel Centeno, residentes nos Estados Unidos, Gustavo Valle, que mora na Argentina, e Liliana Lara, que vive em Israel.

De acordo com Carreño (2013), as motivações e as circunstâncias da saída do país de cada autor não permitem entender a questão de forma homogênea, já que cada um escolhe a migração por motivos distintos.

> *[…] Juan Carlos Méndez Guédez, Juan Carlos Chirinos y Gustavo Valle salen del país en los 90 (Miguel Gomes sale al final de los 80), por razones de estudio, dedicándose posteriormente a la academia y/o a la literatura.*
> *Todos son de clase media, pero así como unos salieron a realizar estudios de posgrado, siguiendo en estos a muchos venezolanos en el siglo XX que luego se quedaron a vivir en el exterior, Gustavo Valle y Liliana Lara declaran que sus motivos para salir fueron personales, mientras que Eduardo Sánchez Rugeles dice que hubo varias motivaciones para irse y no fue algo concreto, sino una serie de circunstancias tanto emocionales, como sociales (la inseguridad, la violencia) y el desacuerdo con el "modelo político" de Chávez. (CARREÑO, 2013, p. 95).*

O que podemos afirmar é que em todos os casos transparece, em maior ou em menor grau, a crise institucional e política da Venezuela, além dos espaços e dos acontecimentos que remetem à memória coletiva. Na tessitura narrativa dos diferentes autores, as abordagens do tema e a construção dos personagens, sejam eles migrantes, exilados, viajantes ou aqueles deslocados frente a uma nova ordem social e política, adotam a poética do deslocamento como estética que ressignifica espaços e identidades.

Juan Carlos Méndez Guédez (1967 -) é um ótimo exemplo de escritor da literatura migrante da Venezuela. Nascido em Barquisimeto, Venezuela, vive na Espanha desde 1996. É licenciado em Letras e fez doutorado em Literatura Hispano-americana na Universidade de Salamanca. Tematiza em suas narrativas a mobilidade de venezuelanos em direção à Espanha, assim como o fluxo de europeus para a Venezuela. Em seus primeiros romances, *Retrato de Abel con isla volcánica al fondo* (1997) e *El libro de Esther* (1999), o tema migratório tem como cenário as Ilhas Canarias. Já em *Árbol de luna* (2000) e *Una tarde con campanas* (2004) as histórias retratam as aventuras de exilados na Espanha. Em *Tal vez la lluvia* (2009) o autor ambienta sua história em solo venezuelano, abordando os casamentos arranjados para a obtenção de vistos. Recentemente publicou *Chulapos Mambo* (2012) e *Arena Negra* (2013) em que volta a retratar a ida de venezuelanos às Ilhas Canarias na voz de protagonistas mulheres. Em seus contos mais conhecidos, *La bicicleta de Bruno* (2001) e *El último que se vaya* (1999), a migração também é temática predominante.

Sua situação migrante com certeza repercute em sua narrativa. Kunz (2012) afirma, destacando que não pretende cair no biografismo como forma analítica,

> *[…] que es lícito señalar cómo en las novelas de Méndez Guédez se repite el mismo modelo de existencia bipolar, dividida entre dos ciudades primero, entre dos países más tarde, que marca también la vida del autor, su niñez y juventud entre su Barquisimeto natal y Caracas donde vivía con su madre, por un lado, y su etapa adulta entre Venezuela y varios sitios en España (Tenerife y Madrid), por otro. (…)*
> *Las consecuencias que Méndez Guédez ha deducido de la vivencia bipartida son la superación, aunque no la supresión de los lazos que lo ligan al lugar de origen, y la relatividad de todo sentimiento de pertenencia a una cultura determinada, sin por eso dejar*

> *de ser venezolano, pero empezando a ser cosmopolita: "ser un poco de cada sitio", dominar varios acentos locales, ser de todo el mundo en Barquisimeto y llevar Barquisimeto al resto del mundo. (KUNZ, 2012, p. 37-38).*

Essa forma de se relacionar com o deslocamento corrobora com o que Vandenbosch (2012) afirma quando trata dos escritores migrantes na Espanha. O autor cita três posturas distintas entre os escritores, que naturalmente se refletem em seus personagens migrantes, o que Berlage (2014) resume em sua tese:

> *Distingue, así la postura cosmopolita – del escritor que se siente cómodo en cualquier parte y relacionado con la estética del cronotopo cero defendido por I. Padilla -, la de la migrante - que enfatiza e movimiento, el desarraigo y el mestizaje cultural- y la postura radicante – en la que prevalece la multiplicación del arraigo. (BERLAGE, 2014, p. 94-95).*

Como escritor cosmopolita, pode-se afirmar que o autor possui uma forma bem particular de tratar do tema, utilizando a ironia e a criação de personagens com dramas humanos que poderiam se passar em qualquer lugar do mundo. Dessa forma, dá dimensão universal a sua obra sem deixar de tratar do tema do deslocamento em suas diferentes facetas, já que

> *[…] los migrantes de Méndez Guédez no son seres traumatizados y desarraigados a causa de la emigración, sino más bien personajes que de una situación difícil han pasado a otra situación también precaria, aunque por otras razones, y que intentan arreglárselas con ese pragmatismo que caracteriza a muchos emigrantes. Lo que les ha pasado es menos un descentramiento violento que una dislocación, pues su vida ya había perdido el*

> *centro antes de salir de Venezuela, su desequilibrio es anterior a la partida. Sus conflictos irresueltos y sus insatisfacciones privadas les acompañan a donde vayan. (KUNZ, 2012, p. 38-39).*

Dessa forma, sua narrativa concilia um cenário específico que trata dos deslocamentos para e a partir da Venezuela, seu contexto político e econômico, que muitas vezes é apresentado de forma irônica, sem deixar de tornar a trama narrativa universal e densamente humana quando cria personagens desarraigados, fragmentários e errantes com uma complexidade desconcertante e uma subjetividade em constante devir. Tudo isso em um estilo narrativo leve e bem humorado. Como bem salienta Berlage (2014), em sua tese:

> *[…] los lectores nos enfrentamos casi siempre a personajes en busca de lo que quieren ser, intentando, a su vez, negar lo que se puede pensar de ellos por la imagen que puede reflejar a los estereotipos a los que podrían corresponder. Nos encontramos con personajes que viven desarraigos personales y familiares, pero también encuentros y desencuentros culturales que pueden ser logros o pérdidas, siempre tratados con ternura y humor. (BERLAGE, 2014, p. 49-50).*

Entre as novelas citadas de Méndez Guédez podemos nos deter em *Árbol de luna* e *Chulapos Mambo* para apontar em linhas gerais suas composições temáticas e narrativas, além da forma como os personagens migrantes e o deslocamento cultural são abordados.

Em *Árbol de luna* (2000) o autor nos apresenta o relato da viagem de Estela e Tulio a Espanha. A narração se passa no ano de 1997 e é apresentada de forma híbrida, através de diferentes pontos de vistas e de recortes narrativos apresentados por diferentes gêneros textuais. O romance possui capítulos nomeados 'Tratados', reforçando a

intertextualidade com a forma da narrativa picaresca, além de acrescentar de maneira intercalada fragmentos de diário e cartas pertencentes ao gênero escritas de si. A narração descreve a estada dos protagonistas na Espanha, suas aventuras e dificuldades de subsistência que os levam a constantes deslocamentos dentro do território espanhol, além de apresentar ao leitor, de forma retrospectiva, as motivações de cada um ao empreender a viagem e as relações construídas com o espaço simbólico que representa Venezuela. Pouco a pouco é possível adentrar o universo dos personagens e perceber como cada um se relaciona com seu passado e suas memórias a sua maneira. Tulio, com sua alma de Arlequim, é um errante sem raízes fixas, tornando-se passante, associando e misturando os espíritos dos lugares por onde passa (SERRES, 1996). Tulio foge em busca de algo que não sabe nominar, não se tratando de um espaço definido, mas adotando o próprio deslocamento como forma de vida. Empreende uma viagem completamente distinta da de Estela, que não busca fugir ou se deslocar de seus valores e do modo de vida que visam à exploração do território alheio. Ela vive a experiência da viagem como um momento de trânsito entre suas identidades: a identidade de Marycruz de Yaritagua, nome de nascimento, e a identidade de Estela, mulher das altas rodas sociais e políticas de Caracas. Sua experiência de alteridade é vivida através da escrita e tem como gatilho propulsor o deslocamento físico e o isolamento, já que a viagem lhe proporciona escolher quem ser no espaço da escrita. Estela e Marycruz convivem e praticam a alteridade na identidade nominal. "Inquietante, o estranho está em nós: somos nós próprios estrangeiros – somos divididos." (KRISTEVA, 1994, p. 190).

Em *Chulapos Mambo* (2012) o autor relata histórias distintas de três imigrantes em Madri. Henry, Simao e Alejandro; cada um a seu modo, encontra no desloca-

mento uma forma de vida. Henry deixa a Venezuela e sua família para ir em busca da famosa carreira como escritor em Madri. Acredita poder escrever 'La Gran Obra' e vive na busca pela inspiração. Simao dá a conhecer a seu leitor, através de um relato em primeira pessoa que, depois de a família ter entrado em falência na Venezuela e em Portugal, passou a viver de pequenos trambiques em Madri, juntamente com toda a família. Alejandro, natural das Ilhas Canarias, é um empresário bem-sucedido de valores morais e familiares duvidosos que abriu franquias em Madri e que reza todos os dias para que sua esposa resolva converter-se em freira para o deixar livre. Como não tem sucesso, resolve contratar um amante para ela e, dessa forma, acaba por conhecer os outros dois personagens. Assim como Alejandro, sua esposa Candelaria também é natural das Ilhas Canarias; no entanto ele faz questão de apagar seu acento insular e critica sua esposa por não ter feito o mesmo quando fala.

> *Tantos años en Madrid y a ella no se le quitaba ese puto acento. ¿Por qué no podía hablar normal, como él había aprendido a hacerlo, como tantos miles, millones de madrileños lo hacían, sin todas esas eses, sin esos cantaditos insulares? (MÉNDEZ GUÉDEZ, 2012, p. 46).*

Os três personagens acabam por encontrarem-se e, a partir de interesses difusos, apresentam um panorama deprimente e irônico das situações vividas no dia a dia de migrantes de condutas pouco recomendadas nas grandes cidades europeias. Acabam os três fugindo da polícia em função das mais variadas ilegalidades que cometem, e Henry, finalmente, encontra o tema de sua grande obra:

> *La historia que buscaba para iniciar el libro es esta que estoy viviendo. Una historia cercana, que me tenga a mí como absoluto protagonista [...] aunque sea acompañado por los dos miserables que ahora caminan a mi lado [...] (MÉNDEZ GUÉDEZ, 2012, p. 362).*

Como é possível observar nesses dois romances, a abordagem não é aquela do migrante que carrega a nostalgia do retorno, mas, sim, diferentes formas de lidar com o outro em um novo espaço que não se configura como uma nova identidade nacional ou cultural. São relatos de formas de vidas errantes e picarescas que vivem o trânsito nas suas diferentes dimensões, ressignificando o estar em outro país a um estado presente que não carrega raízes do passado e tampouco estabelece perspectivas futuras. No entanto, ao mesmo tempo em que apresenta personagens extremamente cosmopolitas, o ponto comum entre todas as diferenças é ser estrangeiro.

Para concluir

A literatura, como lugar privilegiado para as ficcionalizações, os trânsitos identitários e as mobilidades próprias às práticas culturais e às transações da memória, tem se apresentado como expressão potente e complexa desse imaginário. As movências dos personagens, longe de se configurarem como um mero deslocamento territorial, correspondem a uma forma de se relacionar consigo mesmo. A experiência de alteridade é vivida através da escrita e tem como gatilho propulsor o deslocamento físico e o isolamento, já que a viagem provoca o deslocamento das certezas identitárias e dos espaços pré-estabelecidos e previsíveis.

O autor, por sua vez, como migrante e porta voz na literatura dessa realidade vivida por muitos de seus conterrâneos, aborda a questão de diferentes ângulos e

possibilidades de interpretação. Sua perspectiva múltipla só é possível pela oscilação entre as visadas interna e externa ao mesmo tempo, o sentir-se outro e mesmo, um sentimento que, como afirma Kristeva, "começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades." (KRISTEVA, 1994, p. 09).

Podemos afirmar que as escritas migrantes obscurecem as fronteiras entre o nacional e o transnacional, assim como alargam e ressignificam a noção de espaço e identidade, seja no aspecto concreto, seja no aspecto metafórico subjetivo. Nesse marco teórico expandido, essas narrativas não só transgridem ou transcendem os espaços tangíveis, mas, também, geram novas ou alternativas possibilidades espaciais a partir das quais podemos observar a construção e a manutenção da identidade, ilustrando o fluxo e a fusão entre o local e o transnacional.

Dessa forma, podemos apontar que a migração venezuelana de escritores e a literatura migrante que resulta desses deslocamentos têm produzido complexas e interessantes obras literárias, que inovam na forma de tratar o tema e, por sua vez, ampliarão os trabalhos teóricos dedicados à conceituação da literatura migrante.

Referências

AUGE, M. **Não lugares**. Campinas: Papirus, 2012.

BERLAGE, P. **Las políticas de representación del género en la escritura de la migración latinoamericana**: un análisis comparativo de El Camino a Itaca, de C. Liscano; Arbol de Luna de J. C. Méndez Guédez; The Brief Wondrous Life of Oscar Wao, de J Díaz. Tese Universidade Autônoma de Barcelona - Programa de Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada. 2014.

BERND, Z. Afrontando fronteiras da Literatura Comparada: da transnacionalidade à transculturalidade. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 23, p. 211-222, 2013.

BERND, Z. Apresentação do Dossiê: Escritas Migrantes na Literatura Contemporânea. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 348-350, jan./jun. 2014.

CAPAVERDE, T. da S. Estrangeiro. In: BERND, Z. (org.) **Dicionário de Figuras e Mitos Literários das Américas**. Porto Alegre: Tomo Editorial, Editora da UFRGS, 2007. p. 249-255.

CARREÑO, V. Apuntes para una narrativa de la diáspora venezolana: enfoques, tendencias y problemas. **INTI-Revista de Literatura Hispánica**, n. 77-78, p. 93-104, dez. 2013.

ECO, U. As Migrações, a tolerância e o intolerável. In: ECO, U. **Cinco Escritos Morais**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GLISSANT, E. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KUNZ, M. Barquisimeto global: la narrativa migrante de Juan Carlos Méndez Guédez. In: VANDEBOSCH, D. (org.) **Aleph**: escritores hispanoamericanos en España, nº 25, 2012. p. 35-44.

MÉNDEZ GUÉDES, J. C. **Árbol de Luna**. Madri: Lengua de Trapo, 2000.

MÉNDEZ GUÉDES, J. C. **Chulapos Mambo**. Caracas: Lugar Comum, 2012.

PORTO, M. B. Literaturas Migrantes. FIGUEIREDO, E. (org.) **Conceitos de Literatura e Cultura**. Juiz de Fora: UFJF, 2005. p. 223-260.

PORTO, M. B. Para uma leitura de aspectos da paratopia na poética das migrações. In: DINIZ, D. C. B., BARROS, M. L. J. D., ALMEIDA, S. R. G., DINIZ, T. F. N. (orgs.) **Brasil-Canadá: olhares diversos**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 169-182.

ROJO, V. Las heridas de la narrativa venezolana contemporánea. **Cuadernos de Literatura**, v. XX, n.º 40, julio--diciembre de 2016, p. 653-656.

SANTIAGO, S. **Uma literatura nos trópicos**: ensaios sobre dependência cultural. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SERRES, M. **O Terceiro Instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

SOUZA, N. S. O Estrangeiro: nossa condição. KOLTAI, C. (org.) **O Estrangeiro**. São Paulo: Escuta, 1998. p. 155-163.

VANDEBOSCH, D. Introducción. In: VANDEBOSCH, D. (org.). **Aleph**: escritores hispanoamericanos en España, nº 25, 2012. p. 05-12.

RELATO DE MI EXPERIENCIA CON EL IDIOMA PORTUGUÉS

Patricia Chourio
UFAM

Antes de llegar a Brasil, mi contacto con el portugués fue solo con los brasileños que visitaban mi país, Venezuela, o cuando coincidía con ellos en las vacaciones fuera. Particularmente, me gustaba su manera de hablar, tan parecida a la mía, solo que se escuchaba mejor, pues para mi tenía un ritmo más bonito que el español; algunas cosas parecían de fácil comprensión mientras que otras no. Al llegar al Amazonas para una estadía de 4 años, tenía mucho que aprender. Sabía que por muy parecido que fuese mi idioma con el de los amazonenses, lo desconocía totalmente. Del brasileño tenía la visión de las novelas brasileñas que había visto en mi país – todas traducidas al español, las que, en su mayoría, mostraban un pueblo alegre que bailaba con pequeños saltitos y con excelente ritmo. En ese entonces creía que era *samba* y, luego de algún tiempo viviendo en Brasil, descubrí que era *pagode*.

Mi transición con el portugués fue más rápida que la de mis colegas, pues mis dos primeros años en Amazonas viví en un hostal, donde llegaban personas de todas partes de Brasil, por lo que recuerdo estar más de una vez sentada en la sala, solo para escuchar y acostumbrar mi oído al idioma. Al principio el portugués era un mix de expresiones: la dueña era *cearense*, su esposo *carioca*, había otro huésped fijo que era *mineiro* y cuando salía al barrio escuchaba a los *manauaras*, así que al momento de hablar mezclaba todo. Con tres meses había acostumbrado mi oído y no tenía vergüenza de hablar y de que más de uno se riese en mi cara.

Llegó un momento, ya tenía vocabulario suficiente y entendía lo que me hablaban, pero faltaba conectarme con los *amazonenses*. Y como no veía un *pagode* en cada esquina como lo había visto en las novelas, tenía que buscar algo que me uniera con el Amazonas, ya que, después de todo, iba a pasar cuatro años de mi vida aquí. En principio, cuando pregunté por la *samba*, me respondieron: aquí es la "*dança do boi*"; recuerdo haber buscado en *internet* para saber de qué se trataba y me pareció interesante, sólo que aún me faltaba 'algo'. Seguí un tiempo más en la búsqueda, hasta que finalmente lo encontré, y, por sorprendente que parezca, no era el color verde que abrazaba a la ciudad, ni su diversidad en especies o el encuentro entre los dos ríos; ese 'algo' resultó ser su culinaria, una mezcla de colores y sabores, que se parecían un poco a los de mi casa, mi cultura, y que me hicieron compartir con los *amazonenses* algo en común, pues ya tenía un tema de conversación y algunas frases ensayadas para seguir preguntando y ganando conocimiento.

De esa manera, expresiones como '*está até o tucupi*' me hicieron googlear qué era el famoso tucupí. Asimismo, en poco tiempo, mi oído consiguió entender que la palabra que siempre me decían era "*tacacá*", lo cual me llevó a preguntar dónde podría comprar uno para probarlo. A su vez, expresiones como '*Quem come jaraqui nunca mais sai daqui*' despertaron mi curiosidad por comer aquel pescado, pues ya había probado el *tambaqui* y lo había amado (incluso si me preguntan ¿cuál es mi banda favorita?, no voy a decir que es de música, sino la banda de *tambaqui*). Y así fue como en cada degustación estaba acompañada por un local; siendo sincera, ¿de qué vale comer sola un *tacacá*, cuando puedes disfrutar de una buena conversación que viene con el interés del *amazonense* de hablarte de su cultura?

Con el tiempo, logré interactuar con varios *amazonenses*, tanto de la Capital como del interior del Amazonas. De ambos aprendía palabras nuevas y expresiones propias

de lugar, y siempre intentaba ver los movimientos de su boca para poder imitar y posiblemente alcanzar ciertos sonidos al momento de pronunciar, puesto que el español no tiene algunos fonemas del portugués. Recuerdo que, en esa etapa, cuando estaba en el hostal, colocaba una cucharilla encima de mi nariz e intentaba decir: las palabras no y pan, en portugués *não e pão*, sólo para saber si mi nariz vibraba. Es importante mencionar que, dentro de esa fase, no me interesé por la estructura o por la gramática, solo escuchaba y repetía al igual que los niños cuando comienzan a hablar. Reconozco que en un principio me dolía la cabeza y por primera vez me gustaba que eso aconteciera, ya que era sinónimo de mi constante aprendizaje.

Luego vino la etapa donde más de una vez colocaba palabras del portugués cuando estaba al teléfono con mi familia, lo cual es normal cuando vives un nuevo idioma. Asimismo, ya podía adecuar ciertas palabras a las personas con las que me comunicaba, sabía que podía seguir usando '*mana*' (igual que lo hacía en español) con los *amazonenses*, pero que tenía que usar "*guria*" cuando llegaba un joven de Santa Catarina que frecuentaba el hostal. Y sabía decir muchas cosas como mosquito - '*carapanã*', tal y como los *manauaras* me habían enseñado. Además, podía salir a comprar frutas de la región y preguntarle al vendedor cómo sabér cuándo estaría lista para comerla.

Luego de la fase de escuchar, repetir e incitar conversaciones, me interesé por saber cuáles errores cometíamos los hispanohablantes al hablar portugués, pues no quería cometerlos. Me topé con la sorpresa de que muchas personas viven años aquí y siguen usando el género que usarían en español, cuando en portugués es al contrario; creo que nunca tuvieron la misma curiosidad que yo tuve, porque internet me mostró algunos tips que me fueron fáciles de aprender y de recordar. Ya en ese punto me sentía un poco más confiada, asumiendo que entendía del todo las

conversaciones y fue ahí cuando me sucedió lo más vergonzoso durante mi aprendizaje del portugués, mis enemigos falsos cognatos me hacían entender el mensaje como lo haría en español, cuando realmente no era así, haciendo también que más de una vez ofendiera (sin querer) a los nativos; gracias a Dios en esa etapa ya sabía disculparme en portugués.

De esa manera, em 6 meses me apropié de un idioma muy parecido a mi lengua materna, y, hasta el momento, uso sus expresiones con un fuerte acento de hispanohablante, pues me rehúso a obligarme a intentar usar un acento de alguna región en específico, ya que considero que me di la oportunidad de escuchar y de aprender de diversos brasileños; entonces imitar un único acento representaría enfocarme solo en unos y dejar de lado a otros. Además, es parte de una vieja influencia que traigo de casa, puesto que crecí rodeada de extranjeros que hablaban español con sus propios acentos. Entonces, aprendí a considerar como hermoso la diversidad de los mismos, es decir, disfruto escuchar nuevos acentos y mientras que, viviendo en el Amazonas, más de uno no concuerda con esto, yo por mi parte continúo amando el hecho de escuchar hablar a los brasileños, prestar atención y adivinar mentalmente de cuál región son. Después de tres años, ha solo un año de terminar mi estadía, reconozco que tengo que pronunciar lentamente al nombre de algunas ciudades del Amazonas, porque si lo hago rápido mi lengua hace una especie de nudo. Asimismo, disfruto las risas de mis amigos del interior, cuando les digo: "Tú no eres más *caboclo* que yo!" o cuando les canto una parte de una música que dice '*meu Brasil brasileiro*'.

A COMUNIDADE ÁRABE MUÇULMANA EM FOZ DO IGUAÇU

Gabriela Alejandra Blanco Reinaldo
UNILA

Francisca Paula Soares Maia
UNILA

Foz do Iguaçu encontra-se geograficamente localizada na região Sul do Brasil. Delimitando-se com *Puerto Iguazú*, Argentina, e com *Ciudad del Este*, Paraguai, constitui a tríplice fronteira. São três países em constante interação. É um lugar marcadamente influenciado pelo turismo onde, atualmente, destaca-se a Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, instituição que possui estudantes da América do Sul e do Caribe. Foz do Iguaçu, por ser uma cidade trifronteiriça, é multicultural, o que faz com que as diferentes culturas entrem em dinâmica entre si, contribuindo para um pluralismo marcado pelo cotidiano vivido no dia a dia nos processos culturais e sociais nesse cenário de fronteira.

Em Foz do Iguaçu, a comunidade árabe muçulmana tem uma forte visibilidade. Uma das causas é o fato de ser a segunda maior comunidade de árabes muçulmanos do Brasil, estando a primeira em São Paulo. Dessa forma, vamos focar nossa análise nessa comunidade que se faz 'visível', podendo ser tanto pelo fato do uso das vestimentas das mulheres, quanto por suas estruturas arquitetônicas.

Este relato pretende analisar e destacar a participação e a visibilidade da comunidade árabe muçulmana em Foz do Iguaçu e como isso influi na organização social da cidade. Isso será abordado a partir de uma revisão bibliográfica, de análise teórica e de dados coletados a partir de pesquisas realizadas em projeto de extensão, trabalhos de conclusão

de curso, entre outras pesquisas realizadas durante os anos de 2016 e 2019, na UNILA, em Foz do Iguaçu, dentro da Sociedade Beneficente Islâmica e na Escola Libanesa Brasileira.

Imigração Árabe em Foz do Iguaçu

Segundo Cardozo (2002), estima-se que os primeiros imigrantes árabes chegaram ao Brasil nos anos de 1940, 1970 e 1990. A imigração na região de Foz do Iguaçu foi gerada particularmente pelo comércio no Paraguai e pela busca de uma melhor qualidade de vida. Em um primeiro instante, a maior quantidade de imigrantes árabes foi composta de sunitas, como afirma Montenegro (2013), para, logo no período de 1980, igualar-se com o grupo de xiitas. Lembrando que quando falamos de cidadãos árabes, não é necessário que sejam especificamente muçulmanos.

É importante ressaltar que existem árabes com outras escolhas religiosas, como o Catolicismo, o Budismo, o Cristianismo, o Hinduísmo, assim como há pessoas de outras nacionalidades com opção pelo Islamismo etc. Geralmente existe uma confusão, ou um imaginário, de que todo cidadão árabe pertence à religião do Islam.[52] Isso é gerado, segundo Silva (2012), pela questão de vincular a identidade com a diferença, muitas vezes pensando ser 'natural', sendo que, na verdade, é uma construção social e cultural.

Em Foz do Iguaçu, a comunidade árabe muçulmana tem uma forte visibilidade, o que se explica pela migração que vem acontecendo historicamente desde meados do século XX até a atualidade, quando a migração muda completamente seu perfil no contexto atual. Historicamente, os primeiros imigrantes árabes migraram de seus países por motivos econômicos, o que, por sua vez, gerou intercâmbios políticos, sociais e culturais, já que, com o tempo, a comunidade árabe foi constituindo suas estruturas sociais, entre elas criando entidades representativas de sua cultura, de sua religião e de seus interesses (REINALDO; MAIA, 2018).

Atualmente, essa imigração é favorecida por redes de contatos, como os familiares, as amizades e a ajuda de instituições para que os imigrantes se estabeleçam nas cidades, como afirmou o Sheik – Líder espiritual – em uma entrevista realizada no ano de 2016, segundo Reinaldo (2016). Ele menciona que a mesquita Sociedade Beneficente Islâmica – SBI ajuda na integração desses membros na tríplice fronteira.

É evidente que essa nova imigração está marcada por fatores que a influenciam e a diferenciam da velha. Trata-se de imigrantes recentes e de processos de integração que assumem características próprias ou, como aponta Montenegro (2007), sujeitos em movimento.

Os imigrantes árabes têm alcançado uma condição econômica destacada nas cidades de Foz do Iguaçu e de Cidade del Este. Nesse sentido, gera-se uma inversão da relação que geralmente pode ser dada ao se encontrar em contextos de migração recente.

Espaços e representações sociais e culturais: instituições árabes muçulmanas em Foz do Iguaçu

As instituições foram criadas com a finalidade de gerar uma transmissão da cultura árabe e uma valorização da religião do Islam. São espaços de representação da comunidade árabe muçulmana, lugares que geram uma aproximação e um vínculo com a comunidade de Foz do Iguaçu.

Segundo Writgt (2000), citado por Cardozo (2002, p. 9),

> Cultura organizacional refere-se aos valores e padrões de crenças e comportamentos que são aceitos e praticados pelos membros de uma determinada organização". Salienta ainda que: "como cada organização desenvolve sua própria cultura singular, até mesmo organizações que pertencem ao mesmo setor e cidade podem exibir modos muito diferentes de operar.

Nesse sentido, a comunidade árabe muçulmana em Foz do Iguaçu foi constituindo suas estruturas sociais, criando entidades representativas da sua cultura, aplicando as leis da sua religião, no caso, o Islam.

> *La ley islámica es la Sharia (Shari'ah) y "regula la higiene personal, la dieta, la conducta sexual, y algunos aspectos de la creación de los hijos. También, prescribe reglas específicas para la oración, el ayuno, la limosna y otros temas religiosos (SEGATO, 2004, p. 8).*

A comunidade árabe muçulmana tem criado uma forte representatividade nos espaços sociais, econômicos, políticos nas cidades da tríplice fronteira. Nessa região trifronteiriça entre Brasil, Paraguai e Argentina existe, hoje, uma quantidade considerável de instituições árabes diversas encarregadas de aplicar o sistema Sharia, como escolas e mesquitas. Assim, vamos nomear algumas das instituições de espaços representativos árabes muçulmanos segundo Cardozo (2004): (i) o Centro Cultural Beneficente Islâmico de Foz do Iguaçu, Mesquita Omar Ibn Al-Khatab, é bem conhecido pela estrutura arquitetônica, uma réplica de uma mesquita em Jerusalém, (ii) a Sociedade Beneficente Islâmica é outra mesquita, localizada na região central da cidade de Foz do Iguaçu, também (iii) a Escola Libanesa Brasileira de Foz do Iguaçu, (iv) o Clube União Árabe, (v) o Lar dos Drusos Brasileiros, (vi) a Associação Árabe Palestina Brasil de Foz do Iguaçu, (vii) a Associação Beneficente Árabe Brasil, e (viii)a Associação Cultural Sírio Brasileira.

Nesse cenário, vemos a importância que a comunidade árabe teve na criação desses espaços representativos, com a finalidade de transmitir a cultura árabe e a religião islâmica. Compreendemos que são espaços de representação cultural, religiosa e política.

> Entende-se e desenvolve-se a ideia de que o Espaço de Representação fornece subsídios para os atores sociais construírem suas territorialidades e também multiterritorialidades. (CARLOTO, 2007, p. 10).

A comunidade árabe muçulmana tem se preocupado por criar espaços que ajudem na transmissão e na valorização da cultura árabe. Segundo Boas (1947), a cultura é dependente das estruturas com seus respetivos elementos.

A comunidade islâmica tem instituições importantes encarregadas da valorização e da transmissão da cultura árabe, como as escolas. Falando especificamente da Escola Libanesa Brasileira, foi criada para os filhos dos membros dos integrantes da comunidade islâmica. É importante deixar claro que nela também estudam jovens brasileiros. É uma instituição educativa onde se vivencia um contexto de duas culturas em interação, a cultura árabe e a brasileira.

Segundo Reinaldo (2019,) a estrutura da Escola Libanesa Brasileira é muito particular. Ela foi pensada para que fosse um espaço que gerasse uma similitude com os países árabes. É de suma importância o ensino da Língua Árabe e a valorização de aspectos culturais e sociais dos países de origem dos pais dos alunos.

Considerações Finais

O estudo que realizamos teve como meta contribuir para mostrar relevante o papel que tem a comunidade árabe muçulmana na cidade de Foz do Iguaçu, bem como colocar em evidência a importância de sua valorização e da transmissão da cultura árabe muçulmana. Dessa forma, compreendemos como a comunidade árabe islâmica tem uma forte presença na cidade trifronteiriça, lembrando que muitos de seus cidadãos já têm a nacionalidade brasileira, e os mais jovens são nascidos em território brasileiro, sendo descendentes, muitas vezes, de libaneses. Isso quer dizer que existe uma hibridez e uma interculturalidade em prática.

A comunidade árabe islâmica já é parte intrínseca à cidade de Foz do Iguaçu. Contribui com comidas típicas como o *showarma*, o pão sírio, restaurantes árabes, e palavras da língua árabe, como *habibi, salamaleikon, ramadam*, entre outras.

Referências

ARANGO, J. **La explicación teórica de las migraciones**: luz y sombra. Red de revista científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. 2003.

BOAZ, F. **Antropología Cultural**. Trad. Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

CARDOZO, P. F. **A imigração árabe em Foz do Iguaçu:** conservando sua cultura através de suas instituições representativas. (s. f.), 2004.

CARLOTO, D. R. **O espaço de representação da comunidade árabe-muçulmana de Foz do Iguaçu-Pr e Londrina-Pr**: da diáspora à multiterritorialidade. Curitiba, 2007.

MONTENEGRO, S. **La triple frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay**: globalización y construcción social del espacio. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Guadalajara, 2007.

OLIVEIRA, N. R. **Foz do Iguaçu intercultura**: cotidiano e narrativas da alteridade. 2012

REINALDO, G. A. B. **La libertad entre los límites de la religión**: estudio de caso de la comisión Nuestra Señora de Fátima. Foz de Iguazu, Brasil, 2016.

REINALDO, G. A. B. **Aspectos socioculturais do ensino da língua árabe:** estudo de caso - a Escola Libanesa Brasileira. Trabalho de Conclusão de Curso Especialização, Universidade Federal da Integração Latino-americana – UNILA, 2019.

REINALDO, G. A. B.; MAIA, F. P. S. Representações sociais e culturais da comunidade árabe muçulmana em Foz do Iguaçu/Paraná. **Philologus** (72), 2018. 1797-1808.

SAEZ, F. T. En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. **Porta Linguarum**, nº 4, 2005.

SEGATO, R. L. **Antropología y Derechos Humanos**: alteridad y ética en el Movimiento de los Derechos Universales. Serie Antropología, 2004.

CAPÍTULO 11

A FRONTEIRA NO PLANEJAMENTO ESCOLAR

Márcia Agendes Costa
UNIPAMPA

Carlos Rizzon
UNIPAMPA

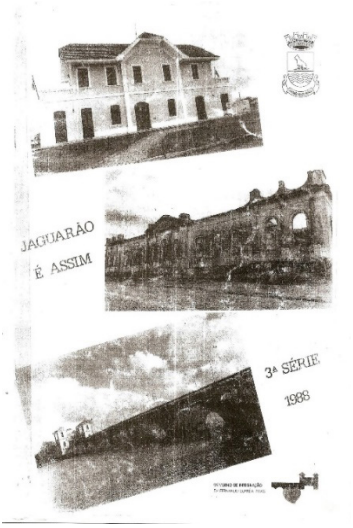
Introdução

Nós, nosotros. Nós, outros. Nós nos outros.
Aldyr Garcia Schlee

Fazem parte dos conteúdos escolares, tanto no Brasil quanto no Uruguai, o estudo da região onde se vive, a história do lugar, a organização da sociedade, a estrutura da cidade, sua economia, suas personalidades etc. Portanto, a análise do espaço não se reduz a um enfoque meramente geográfico da paisagem, pois ele se desdobra em temas bem mais amplos, abordando aspectos culturais na formação de um povo.

Procurando dar conta dessas questões, escolas de Jaguarão e de Rio Branco, cidades situadas na linha que divide Brasil e Uruguai, organizam seus programas curriculares de maneira que abarquem os assuntos relativos a sua territorialidade. Conforme é possível constatar, nas escolas municipais de Jaguarão há um caderno de apoio para o desenvolvimento das aulas do 4º ano do ensino fundamental, etapa escolar que trata dessa matéria. É um fascículo intitulado *Jaguarão é assim* (JAGUARÃO, 1988) – figura 1, onde constam textos e atividades sobre a cidade. De forma similar, escolas de Rio Branco também trabalham com um opúsculo no ensino do 3º ano. Tendo por título *Una historia de Rio Branco, 1853 – 1978* (1978) – figura 2, esse material versa sobre a ocupação e o desenvolvimento da cidade uruguaia.

Figura 1: Jaguarão é assim



Fonte: *Jaguarão é assim*, p. 1.

Figura 2: *Una historia de Rio Branco*, 1853-1978



Fonte: *Una historia de Rio Branco*, p. 1.

Diante disso, importante é perceber a presença e o tratamento do conceito de fronteira no âmbito escolar através da análise desses cadernos didáticos. Para tanto, buscamos discutir a compreensão e a significação de fronteira e sua diferenciação em relação a limite, seu reconhecimento simbólico e sua configuração como espaço intervalar. Nesse aspecto, considera-se, segundo conceito do professor Silviano Santiago (2000), a composição de um entre-lugar conformado por cidades interligadas, como é o caso de Jaguarão e Rio Branco.

Nas interpretações que fazemos sobre o tema da fronteira presente nos cadernos '*Jaguarão é assim*' e '*Una historia de Rio Branco*, 1853 – 1978', verificamos que, em ambos os fascículos, o enfoque fronteiriço não é reconhecido, muito mais o contrário, ou seja, a fronteira como uma demanda integradora chega a ser rejeitada e desconsiderada. Diante disso, queremos propor o desenvolvimento de aspectos que visam o diálogo entre Brasil e Uruguai,

entre as cidades cujas populações têm uma vivência de inter-relações cotidianas. Desse modo, traçaremos questões que poderiam compor um novo material didático, atualizado com as diretrizes políticas de hoje e que respeite o reconhecimento do Outro no processo formador da educação.

Portanto, levando-se em conta as realidades locais presentes em Rio Branco e em Jaguarão, cidades em que a diversidade de tradições hispânicas e lusitanas, indígenas e africanas, uruguaias e brasileiras é perceptível na cultura fronteiriça, faz-se pertinente que as escolas abarquem as particularidades híbridas – no sentido apontado pelo crítico Néstor García Canclini (2011) – dessa fronteira, onde identidades e alteridades se entrelaçam e se reformulam constantemente.

A fronteira e seu hibridismo

[a ponte] ao mesmo tempo liga e separa dois mundos iguais.
Aldyr Garcia Schlee

A compreensão do termo fronteira muitas vezes está associada a um limite, uma divisão entre um território e outro. Porém, mesmo sem excluí-la, essa percepção tradicional não define completamente o seu conceito. Diferentemente da restrição do limite, a fronteira pode ser entendida como um espaço amplo, sem definições rígidas, caracterizado pelo contínuo movimento de expansão e retração, configurando um lugar de encontro de diferenças acentuado por hibridismos.

A origem da palavra fronteira está relacionada às expansões conquistadoras, como as do Império Romano. Assim, deriva da palavra latina *frontis*, indicando a separação entre o território já conquistado e aquele que estaria 'em frente'. Apresentaria, pois, uma dupla função semântica: a defesa dos domínios de uma sociedade e a projeção das terras ainda a serem ocupadas. Nesse

sentido, indica um limite geográfico que encerra uma paisagem, demarcando os confins de um estado político. Esse aspecto é destacado pelo professor Enrique Padrós:

> a noção de fronteira apresenta este caráter aparentemente contraditório e que lhe é inerente a sua própria essência: sendo confins e limite de país, tanto separa Estados quanto os põe em contato (1994, p. 68).

Como margem de uma comunidade, a fronteira assinala um lugar distante, apresentando 'atraso' nas decisões estabelecidas por um poder central e, também, 'deformações' provocadas por influências estrangeiras de sentido contrário. Por outro lado, considerada como lugar de enunciação, a fronteira apresenta formas particulares e excêntricas, desconstruindo verdades únicas definidas a partir do centro. O deslocamento do discurso faz da fronteira um espaço intervalar – ou em terceiro espaço, conforme sinaliza o pensador Homi Bhabha (1998), um entre-lugar que propõe o diálogo das diferenças.

Se a delimitação dos territórios entre nações deu-se muitas vezes por meio de conflitos bélicos, houve, em outros momentos, tratados firmados em posições geopolíticas que definiam os espaços nacionais. Dessa forma, marcos naturais como desertos, montanhas e rios já serviram para assinalar o território de cada nacionalidade. No entanto, como aponta a historiadora Sandra Jatahy Pesavento, as fronteiras, antes de suas caracterizações físicas e geográficas, são construções simbólicas

> [...] que guiam a percepção da realidade. Nesse sentido, são produtos desta capacidade mágica de representar o mundo por um mundo paralelo de sinais por meio do qual os homens percebem e qualificam a si próprios, ao corpo social, ao espaço e ao próprio tempo.
> Referimo-nos ao imaginário, este sistema de representações coletivas que atribuem significado ao real e que pauta os valores e a conduta. (2002, p. 35).

A partir dessa abordagem, a fronteira remete às vivências e às experiências dos seus habitantes, determinando relações culturais que configuram identidades que, no contato com o Outro, possibilitam hibridações. Em oposição à ideia de limite, a fronteira abre-se a amplitudes que se estendem e se retraem constantemente, estabelecendo movimentos de ida e de volta no trânsito por caminhos permeáveis. Conforma, assim, identidades que se imbricam com alteridades em uma dimensão de ambivalência e ambiguidade, conforme definição de Pesavento: "Ambivalente porque a fronteira é trânsito que comporta dois espaços de ser, e ambíguo porque traz consigo uma promessa de superação no tempo, na possibilidade de ser um outro, um terceiro." (*idem*, p. 37).

No caso da fronteira do Brasil com o Uruguai, mais especificamente no pampa onde há o contato das cidades de Jaguarão e Rio Branco, não existem contrastes geográficos intransponíveis, pois, como assinala o historiador Sérgio da Costa Franco,

> A feição geográfica da região é virtualmente a mesma, seja do lado brasileiro, seja do uruguaio. [...] Nenhuma grande cadeia de montanhas, nenhum instransponível curso d'água, nenhum deserto ou pantanal inabitável separam o Uruguai do Brasil. E, ao revés, como tudo concorreu para aproximar cultural, social e economicamente os dois povos, o resultado final foi uma área de interação intensa. (2001, p. 10).

A ocupação do território pampiano pelos impérios ibéricos deu-se de forma conflituosa, provocando que, em diferentes tempos, muitos tratados de limites fossem firmados. Com isso, a linha divisória entre as colônias de Portugal e da Espanha, que pretendia fixar territorialidades, movimentava-se para um e outro lados, conforme o contexto político de cada momento. Em meio a esses

deslocamentos da delimitação, os habitantes fronteiriços transitavam por governos de diferentes bandeiras. A historiadora Helen Osório (1995) comenta que

> [...] o atual estado do Rio Grande do Sul e o Uruguai, no século XVIII, faziam parte de um mesmo espaço em construção, uma zona de fronteira, com ampla circulação humana e material, no qual os súditos de uma e outra Coroa instalavam-se conforme fosse mais fácil sua sobrevivência, independentemente de fidelidades estatais. (*in* CASTELLO *et al*., p. 114).

O pesquisador John Charles Chasteen também observa que

> Desde seu primeiro contato até o final do século dezenove, os fronteiriços falantes de espanhol e português pareciam misturar-se facilmente, não obstante os frequentes conflitos entre seus governos. Era comum o casamento entre eles. (2003, p. 39).

Essa conjuntura propiciou que surgissem enlaces culturais entre diferentes povos, apresentando suas variações, mas, ao mesmo tempo, revelando formas outras, mestiças. Isso se reflete, por exemplo, em expressões de linguagem presentes na atualidade. Prova disso são terminologias como 'merece' ou 'não me fica mais', muito usuais em Jaguarão. A primeira confere ao 'de nada', gentileza que dispensa a retribuição do favor sugerido pelo agradecimento 'obrigado'. A outra é uma tradução literal da forma espanhola '*no me queda más [en el stock]*', utilizada por um vendedor para dizer que já não há certa mercadoria no seu estabelecimento. Para um brasileiro de outra região, essa linguagem muitas vezes não é compreensível. Já para um uruguaio, mesmo sem saber português, o entendimento pode se estabelecer com facilidade.

Do mesmo modo que na linguagem, manifestações fronteiriças também se revelam de outras formas, seja no gosto gastronômico ou na maneira de se vestir, seja no âmbito econômico, como o contrabando, como a aceitação do real e do peso uruguaio nos comércios de ambas as cidades, ou no âmbito jurídico, como a dupla cidadania. Portanto, a fronteira merece ser incluída no planejamento dos conteúdos escolares, pois suas considerações históricas, geográficas e linguísticas, bem como outras questões culturais, são aspectos presentes no cotidiano das populações que habitam cidades que fazem o contato entre nações.

Estudos da terra de cá

[...] chega-se a Jaguarão, no perder-de-vista da amplitude circular dos sempre distantes e inatingíveis horizontes do pampa.
Aldyr Garcia Schlee

Para o estudo do tema da fronteira no planejamento pedagógico das escolas, tomamos um manual utilizado como apoio para o desenvolvimento das aulas nas escolas municipais de Jaguarão, cujo nome é *Jaguarão é assim*. Esse caderno, reconhecido por seus autores como um 'modesto manual', teve por objetivo suprir os conteúdos escolares com informações sobre a cidade. Mesmo tendo sido produzido há mais de duas décadas, esse material didático ainda é adotado nos dias de hoje.

O manual utiliza-se de pequenos textos objetivos que abordam o município através de sua zona urbana, de sua zona rural, dos costumes do povo, da arte, dos transportes, da comunicação, dos serviços públicos e de uma série de outras questões relativas à cidade. Alguns dos textos se complementam com o uso de mapas e outras ilustrações. A partir das informações apresentadas, são sugeridas atividades para serem respondidas ou completadas, como, por exemplo, "Qual o limite do nosso mu-

nicípio ao sul?" (p. 8), ou "Cola duas gravuras: uma que representa [sic] uma zona urbana e outra que represente uma zona rural." (p. 9).

Na página 18 do manual, no texto "Origem do nome de Jaguarão", há referência à denominação da cidade, que teria surgido, segundo alguns historiadores, através da lenda do monstro jaguaru nas barrancas do rio. Essa é uma história de domínio popular, tendo sido compilada por diferentes autores. Um deles é Hélio Ramírez, que faz a seguinte descrição do monstro:

> Yaguaru, ou Yaguarón, era um bicho horripilante: meio jaguar, meio peixe, do tamanho de um cavalo pequeno; pelo espesso como o da capivara; boca crivada de dentes como os da traíra e pontudos e afiados como os espinhos da coronilha. (2009, p. 5).

O manual aponta também que, conforme outros historiadores, Jaguarão deriva da língua tupi, sendo o aumentativo de jaguar. De uma forma ou de outra, pode-se perceber que o texto faz menção a uma busca de origem, seja por meio mitológico ou nas raízes de uma cultura indígena. A lenda do jaguaru não é exclusiva da região do rio Jaguarão, pois também está presente no imaginário guarani do Paraguai, onde também há uma localidade chamada *Yaguarón*, situada no departamento de *Paraguarí*, região em que existem lendas similares. Desse modo, é possível perceber que o nome da cidade possui aspectos fronteiriços, pois a palavra *yaguarón* transcende limites nacionais. O manual não faz menção a essa questão, restringindo o local de alcance da lenda. Por outro lado, como proposta de exercício, é solicitado o desenho de um jaguaru, possibilitando o devaneio como expressão criadora.

Na página anterior, o texto "Como começou nossa cidade" traz um enfoque histórico, mencionando as disputas entre Espanha e Portugal nas colônias americanas.

Muito sucintamente, fala do acampamento militar em 1801 que deu origem à futura freguesia (1812), depois vila (1832) e, mais tarde, cidade (1855). Entre as atividades que seguem, pede-se um postal, uma fotografia ou outra figura da cidade. A tarefa não necessariamente instiga à história de Jaguarão; no entanto deixa essa possibilidade. Talvez mais produtivo seria pedir uma imagem antiga, propiciando uma maior reflexão do aluno sobre como era a cidade de Jaguarão em outros tempos e como ela é no presente. Ainda como tema histórico, o texto "Aspectos antigos e atuais de Jaguarão", na página 29, faz menção ao caráter fronteiriço da cidade, apontando uma diversidade de ocupações e de nacionalidades dos seus habitantes:

> No início, nossa cidade era apenas um acampamento militar. Com o passar do tempo outras pessoas foram se estabelecendo no local, como criadores, tropeiros e contrabandistas, tanto brasileiros como espanhóis [sic].

A questão da fronteira é relevante, pois, como alerta o historiador Décio Freitas, o Rio Grande do Sul é "o único território brasileiro que o colonialismo lusitano conquistou mediante guerras contra outra potência colonial" (1987, p. 10-11). Esses enfrentamentos tiveram início com a fundação de Colônia do Sacramento, em 1680, e se estenderam até a independência do Uruguai, em 1828. Portanto o 'começo' de Jaguarão está em meio a uma disputa que perpassa os séculos XVII, XVIII e XIX. Nesse período, entre uma guerra e outra, Portugal e Espanha assinaram diferentes tratados, entre eles o de *Santo IIdefonso*, em 1777. Segundo o acordo, criaram-se territórios neutros, os chamados 'campos neutrais', que não deveriam ser ocupados. Porém, como aponta o historiador Sérgio da Costa Franco,

> [...] a faixa territorial localizada entre o [rio] Piratini e o [rio] Jaguarão fez-se objeto, entre 1790 e 1801, de uma espécie de jogo de xadrez entre espanhóis e portugueses. Desde 1789, aliás, as autoridades portuguesas começaram a conceder sesmarias ao sul do rio Piratini. (1980, p. 11).

Foi dessa forma que ocorreram, nas décadas iniciais do século XIX, as instalações das primeiras estâncias jaguarenses. Devido às lutas das monarquias ibéricas no território americano, essas construções tinham, para sua proteção, a arquitetura de fortins (figura 3). Algumas delas ainda mantêm essas características:

Figura 3: Estância de propriedade de Luiz Carlos 'João Nervoso' Silveira.



Foto: Carlos Rizzon. Janeiro de 2010.

Os muros desses fortins revelam uma imagem concreta do conceito de fronteira como limite. Representam, assim, uma ideia de barreira, uma separação. O mapa da página sete do manual se conforma nesse sentido, situando geograficamente Jaguarão no extremo do Rio Grande do Sul, mostrando um limite. O mapa da página seguinte (figura 4) acentua essa configuração, pois, ao estabelecer os limites territoriais do município, expõe

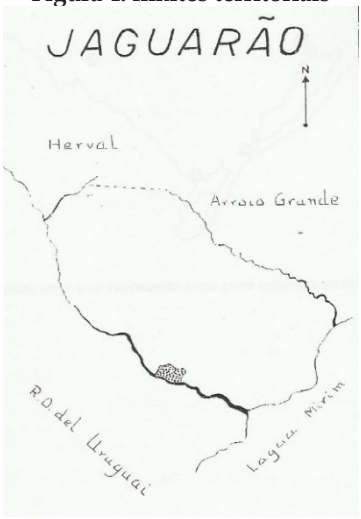
a zona urbana da cidade isoladamente, sem nenhuma referência a Rio Branco, no Uruguai.

Parece que, do lado uruguaio, não existe cidade, só campo. Os exercícios que seguem enfatizam a questão do 'limite', palavra que se repete cinco vezes. A noção de 'divisão' também está presente nessa atividade, destacando zona urbana do município, campos e lagoa. No entanto, não menciona a existência de uma outra zona urbana colada a Jaguarão. Outro aspecto presente no manual relativo à fronteira aparece na última página, que explica que, entre 1968 e 1984, o município foi instituído como área de interesse da segurança nacional. Nessa consideração, fica implícito um histórico de não interesse em uma integração, o que pode ter deixado uma praxe de isolamento, não reconhecendo vivências e costumes comuns às cidades vizinhas e tampouco diversidades culturais presentes na fronteira.

No manual existe uma única referência a Jaguarão como aproximação a outro país. Na página 19, o texto "O turismo em Jaguarão" relata que a Ponte Internacional Mauá "liga o Brasil ao Uruguai". Nessa abordagem, a ponte pode representar outra imagem concreta da fronteira, indicando uma inter-relação, ao contrário da separação que os muros dos fortins significam. O texto enfatiza Jaguarão como ponto de entrada de turistas argentinos e uruguaios. Por outro lado, o texto da página 16, que se refere aos transportes e informa as vias de acesso ao município, fala da rodovia federal BR 116 "que liga Jaguarão ao Rio de Janeiro" (na verdade, essa rodovia atravessa o Brasil de Sul a Norte, chegando até Fortaleza, no Ceará). Explica também que rodovias municipais "ligam Jaguarão ao interior do município e aos municípios vizinhos", sem mencionar a ponte como caminho para o Uruguai. Não diz, por exemplo, que em outros tempos existiu uma linha ferroviária entre Jaguarão e Rio Branco. Sobre as vias de transporte, o mapa da página

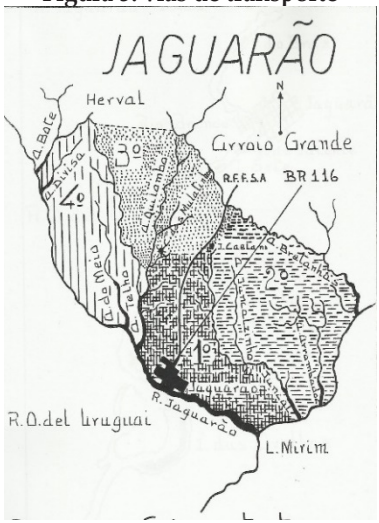
24 (figura 5) é muito elucidativo em relação à proposta de apresentação de Jaguarão, pois mostra a via férrea e a BR 116 em continuidade para além do município, que avançam Brasil adentro. No entanto, não há seguimento de nenhum caminho em direção ao Uruguai, como se não existisse. Uma vez mais pode-se concluir erroneamente que, no lado uruguaio, não há cidade alguma.

Figura 4: limites territoriais



Fonte: *Jaguarão é assim*, p. 8.

Figura 5: vias de transporte



Fonte: *Jaguarão é assim*, p. 24.

Já na questão das águas, o texto "Sistema hidrográfico de Jaguarão", na página 23, menciona os afluentes do rio Jaguarão tanto da margem esquerda (Brasil) quanto da margem direita (Uruguai). Essa relação dos afluentes contempla uma posição integradora da fronteira, pois permite caracterizar o rio a partir de todas as suas vertentes, sejam elas de um país ou de outro. Esse é um aspecto relevante no que se refere à fronteira no rio Jaguarão devido aos *Tratados de Limites*, de 1851, e *das Águas*, de 1909. Pelo tratado de 1851, o rio pertenceu unicamente ao Brasil, impossibilitando os uruguaios de navegar ou de pescar nele. O acordo foi vantajoso ao Brasil, porque ele se deu ao final da Guerra Grande, no Uruguai, uma guerra civil entre os partidos *Blanco*, apoiado

pela República Argentina, e *Colorado*, apoiado pelo Império Brasileiro. Acabada a guerra, o Império, através do Banco Mauá, emprestou recursos financeiros para a reconstrução do país, após anos de destruição e de estagnação econômica. Assim, o novo governo do Uruguai, dos *colorados*, além de contrair uma dívida, aceitou as condições impostas pelo Brasil na definição do *Tratado de Limites*, o primeiro entre as duas nações para estabelecer a territorialidade de cada país. Somente após meio século, um novo tratado permitiu aos uruguaios o uso das águas do rio. Através das negociações do estadista Barão do Rio Branco, em 1909, definiu-se nova linha divisória entre Brasil e Uruguai, estabelecendo-se o limite pelo talvegue da embocadura do rio Jaguarão até o seu extremo na Lagoa Mirim. Em homenagem ao negociador brasileiro, o Uruguai trocou o nome de sua cidade fronteiriça, deixando de ser *Artigas*, que reconhecia seu herói nacional, para se chamar Rio Branco. O *Tratado das Águas* possibilitou que o Governo Uruguaio oferecesse a construção da Ponte Internacional Mauá, inaugurada em 1930, como pagamento da dívida de 1851.

Outro tema tratado no manual, na página 17, que tangencia uma visão por aproximações entre as cidades fronteiriças, é a comunicação, pois menciona, através do rádio, da televisão, da telefonia, do jornal e de outros meios, contatos entre Jaguarão "com outros municípios do Brasil e do exterior". O texto traz referências históricas dos meios de comunicação existentes na cidade, porém não informa, por exemplo, que canais de televisão retransmitidos em Jaguarão são sintonizados em Rio Branco, assim como não diz que é possível assistir, no Brasil, a um canal uruguaio. Da mesma forma, não cita que as rádios, tanto as brasileiras quanto as uruguaias, são escutadas pelas populações de um e de outro lados do rio. Esses são dados que deveriam ser considerados, uma vez que fazem parte do cotidiano dos jaguarenses. Um dos exercícios propostos a partir do texto, por exemplo, pede: "Escreve o nome de um meio de comunicação que usas

para: falar com alguém à distância; enviar uma mensagem de Natal; enviar um telegrama de felicitações".

Como é possível reparar nessa última citação, os conteúdos expressos em *Jaguarão é assim* estão muito defasados. Percebe-se que, na época da sua confecção, em 1988, não houve a preocupação, e talvez não tenha sido a intenção, de que esse material pudesse ser usado até os dias de hoje! No entanto, na atualidade, esse continua a ser o material didático que serve de apoio para que os professores trabalhem sobre o município de Jaguarão com os seus alunos, pelo menos esse foi o depoimento coletado junto a docentes das escolas municipais.

Estudos da terra de lá

Había dejado en Yaguarón las cosas mal acomodadas.
Y era como si nunca más necesitase volver.
Aldyr Garcia Schlee

Da mesma forma que as escolas de Jaguarão possuem um material didático como aporte para o desenvolvimento dos conteúdos que tratam do município, também as escolas de Rio Branco têm o seu manual como recurso de informações a respeito da sua cidade. Elaborado por uma '*Comisión patriótica Rio Branco*' há mais de 40 anos, esse caderno, apresentado como um opúsculo e que tem por título *Una historia de Rio Branco*, 1853 - 1978, continua sendo um referencial de pesquisa para o planejamento de atividades escolares na atualidade, como se verificou no contato com professoras das escolas de Rio Branco.

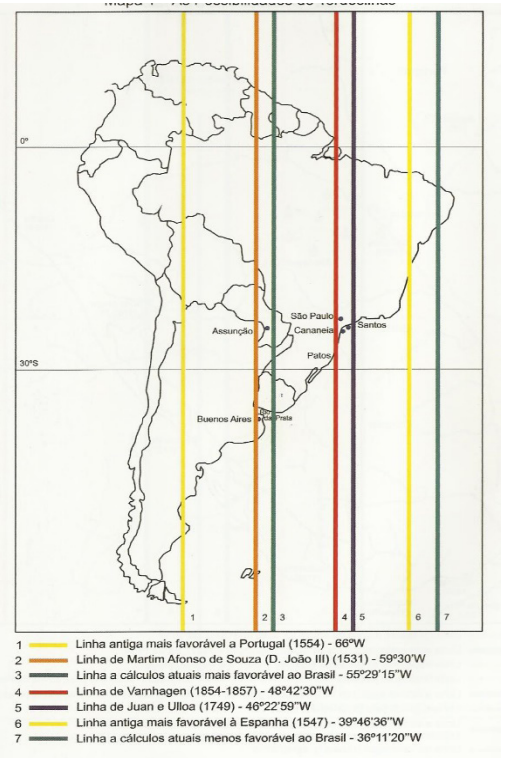
Percebe-se que os textos desse material possuem uma intencionalidade em afirmar Rio Branco como cidade uruguaia, afastando-se de relações que a aproximam com o Brasil. Mostra, por exemplo, uma "*sublime ambición de una patria mejor*" (p. 6, 1978), recolhendo "*los viejos ide-*

ales que acariciaron nuestros ancestros" (p. 6, 1978). Busca, assim, "*el destino mismo de la NACIÓN*" (p. 6, 1978).

Os textos que compõem o caderno aprofundam historicamente aspectos variados sobre Rio Branco. No sumário (p. 5, 1978), encontram-se os títulos: "*Proceso fundacional y Administración*"; "*El deporte*"; "*Actividad económica*"; "*Transportes y comunicaciones*"; "*Vida social y cultural*"; "*El periodismo*" e "*La enseñanza*".

Na página sete, no texto da introdução, destaca-se o desenho que indica o traçado do *Tratado de Tordesilhas*. Importa notar que a linha imaginária apresentada se localiza em posição diferente do que normalmente se vê nos livros escolares brasileiros. Nestes, o limite meridional passa pelo porto de Laguna, em Santa Catarina. Mas no texto uruguaio, a linha divisória é colocada bem mais a Leste, diminuindo o território da colônia portuguesa. Segundo o diplomata Fernando Cacciatore de Garcia, no seu livro *Fronteira iluminada* (2010), as imprecisões na redação do tratado fizeram com que, conforme cada leitor, houvesse possibilidades de diferentes traçados da linha imaginária (figura 6), uma vez que, em 1494, não existiam medidas de distância padronizadas.

Figura 6: Interpretações da linha do *Tratado de Tordesilhas*



Fonte: Garcia, p. 165.

Desse modo, cada metrópole ibérica determinou seu próprio limite, o que deu origem a muitas guerras e a conflitos de fronteira, ocasionando "*una rivalidad permanente por las tierras de América*" (p. 7, 1978), como se lê no opúsculo uruguaio.

No mapa da página oito, aparece o traçado do *Tratado de Santo Ildefonso*, de 1777, e se menciona que ele não foi respeitado pelos portugueses, obrigando os espanhóis a erguerem "*fortines con la finalidad de defender las tierras que le comprendían a España*" (p. 8, 1978). Essa foi a origem da hoje Rio Branco. No ano de 1793, formou-se a *Guardia*

Arredondo no chamado '*Cerrito de Yaguarón*', hoje conhecido como Cerro da Irmandade, no atual território brasileiro, deslocando-se em 1800 para a margem direita do rio Jaguarão. Esse posto militar tinha a tarefa de "*mantener la integridad de las fronteras*" (p. 8, 1978). Ao seu redor, formou-se um povoado, passando a se denominar *Pueblo Arredondo*. Conforme segue o texto na página nove, a origem do nome "*de los pueblos no son un mero capricho. Responden a hondas raíces emocionales*". Assim, com a morte do general José Artigas, em 1853, *Arredondo* é renomeado para *Villa de Artigas*, homenageando o herói que idealizou um Uruguai independente. Mais tarde, no início do século XX, há nova troca do nome do lugar, dessa vez em consideração ao brasileiro que acordou com os uruguaios um novo tratado, redefinindo os limites nacionais. Destarte, desde 1915, a cidade uruguaia tem o nome de Rio Branco.

O caderno sobre Rio Branco elaborado pela '*Comisión Patriótica*' apresenta vários dados sobre a cidade. Diz, por exemplo, que, nos primeiros tempos, as ruas eram iluminadas por faróis abastecidos a óleo de pata de cavalo, depois substituído por gás. O texto informa nas páginas 11 e 12 que, no início do século XX, a vizinha Jaguarão já possuía luz elétrica e poderia abastecer Rio Branco; no entanto, por falta de uma integração política, o governo uruguaio "*desestima una solicitud de la Comisión Auxiliar para proceder a la instalación de energía eléctrica en la Villa, proveniente de Yaguarón*". Outro dado apresentado se refere às inundações que sempre castigaram Rio Branco, como as de 1888, 1925, 1959 e, também, nas décadas de 60 e 70 do século passado. Fotografias de 1959 mostram o quanto cresceram as águas do rio Jaguarão, forçando muitos habitantes a abandonarem suas casas. Curiosa é a situação da cidade antes do tratado de 1909, pois, se naquela época todo o rio pertencia ao Brasil, em períodos de cheias a *Villa de Artigas* estaria em território brasileiro?

Una historia de Rio Branco, 1853 - 1978 não menciona sobre brasileiros habitantes no Uruguai, mas destaca, na página 11, que "*en 1898 la vecina ciudad de Yaguarón tenía un núcleo de población oriental*" devido a uma "*expatriación voluntaria*" motivada por crises econômicas, desemprego e revoluções. Esse último aspecto é abordado pelo historiador John Charles Chasteen na sua obra *Fronteira rebelde* (2003), em que diz que as guerras provocavam o trânsito tanto de famílias brasileiras quanto uruguaias de um lado a outro da fronteira. O autor cita, por exemplo, que, na década de 1840, a viúva Maria Angélica Saraiva

> Se sentia inclinada a voltar [ao Brasil] porque uma longa guerra civil estava finalmente terminando no Rio Grande do Sul, uma guerra que pode ter sido o motivo original para que a família tivesse ido para o Uruguai.
> [...] Como um incentivo a mais para que Maria Angélica Saraiva e seus filhos mais jovens voltassem para o Brasil, uma década de lutas acirradas conhecidas como a Guerra Grande começava entre os dois partidos uruguaios, os *blancos* e os colorados [...]. (p. 44).

Historiadores afirmam que, no decorrer das muitas revoluções uruguaias e sul-rio-grandenses, houve participação de combatentes do país vizinho nos conflitos internos do outro. Isso confirma que os distúrbios de uma nação interferiam na outra. Segundo o material da '*Comisión Patriótica*', na guerra civil uruguaia de 1904, embates entre revolucionários e governistas se deram nas margens do rio Jaguarão. Devido a isso, "*las autoridades brasileñas de Yaguarón protestaron, por cuanto los proyectiles disparados por los revolucionarios iban a dar al otro lado del río*" (p. 8, 1978).

Em relação à travessia do rio, menciona-se que, enquanto as águas eram exclusivamente brasileiras, somente os jaguarenses exploravam o transporte feito por

barcos. Após o tratado de 1909, o serviço passou a ser cumprido igualitariamente por "*cuatro botes uruguayos y cuatro del país hermano*" (p. 15, 1978). Cabe destacar aqui a expressão '*país hermano*', uma forma rara no conteúdo do manual, pois não é comum ele apresentar um visão integradora entre as nações. Porém, ao falar da construção da Ponte Internacional Mauá, na página 19, não houve como escapar de um entusiasmo ao se referir à aproximação entre Brasil e Uruguai possibilitada pela ponte:

> *Desde ese momento, Rio Branco y Yaguarón, que por hazar histórico tuvieron un origen común, sellaron una perenne hermandad como hijas de una misma Patria Grande hispano-luso-americana (p. 15, 1978).*

Mesmo assim, ao comentar o incremento dos caminhos, com a abertura de novas vias e a pavimentação das estradas, do mesmo modo que o manual brasileiro *Jaguarão é assim*, o opúsculo uruguaio traz informações somente em relação ao interior do seu país, como nesta citação:

> *Es así como en la década del 60 el viejo camino nacional que unía Rio Branco con Melo es sustituido por la moderna ruta 26 (hoy bituminizada). Con ella vienen las primeras empresas de ómnibus departamentales, algunas de efímera existencia y otras de más reciente creación que perduran aún. La primera línea interdepartamental que nos une permanentemente con Montevideo, por la citada ruta, es la Cooperativa de ómnibus "Ruta del Plata" desde el 25 de agosto de 1970. De ahí en más el progreso continúa, y muy en breve tendremos la ruta 18 que nos acercará aún más a Montevideo y otros puntos de América. (1978, p. 20).*

Paradoxalmente, o texto celebra conexões com '*otros puntos de América*' através da hoje existente Ruta 18, mas não faz nenhuma menção a Jaguarão, ponto de contato presente desde o povoamento da fronteira.

Entre outros assuntos também abordados em *Una historia de Rio Branco, 1853 - 1978* está o que se refere às comunicações. Menciona, por exemplo, que os primeiros telefones de Rio Branco eram atendidos pela central de Jaguarão, o que mostra parcerias efetivas entre Brasil e Uruguai. Por outro lado, em relação aos canais de televisão, o mesmo material condena uma interferência brasileira resultante de uma situação fronteiriça:

> *[…] ni los canales montevideanos ni los de Melo pueden ser captados en nuestra ciudad en 1978. Si podemos recepcionar canales brasileños, los que, si bien tienen su importancia, por el aporte cultural paralelamente resultan negativos ya que constituyen una evidente invasión cultural extranjera que a la postre resulta perjudicial para la cultura nacional. (1978, p. 22).*

Outro tema tratado no manual uruguaio, ainda que muito sutilmente, é o turismo. Na página 10, mostra uma fotografia com um '*carrito*', indicando que era um "*motivo de interés turístico para los brasileños*". De fato, isso é retratado pela personagem do conto *Ida e volta*, de Aldyr Garcia Schlee, ao tomar esse veículo para chegar a Rio Branco:

> A bolanta saiu com os três passageiros pelo asfalto e passou pelo Banco, pela Polícia, pelo Cine Rio Branco, pela Escuela, pela Igreja e pelo Club Artigas, costeou o rio pela Boca do Tigre e viu guris se lançando n'água e o cemitério sobre o cerro na outra margem. (1988, p. 10)

O aspecto turístico de Rio Branco, na atualidade, é o que lhe dá maior visibilidade econômica, pois, desde a instalação dos *free shops* na década de 90, grande contingente de brasileiros visita a cidade. Somente essa questão demonstra muito explicitamente o quão defasado está o texto do manual, uma vez que, da mesma forma que o caderno brasileiro, segue como material de consulta nos planejamentos das atividades escolares. Outro aspecto em que os dois materiais se assemelham é a quase ausência de referências em relação aos seus vizinhos, abdicando da riqueza que a diversidade cultural pode oferecer em contextos fronteiriços.

Estudos de uma terra só

> Ir a Jaguarão e Rio Branco é ir ao exterior *sem sair do interior*, é ir ao estrangeiro sem ser forasteiro, é sentir-se cosmopolita dentro de casa.
> *Aldyr Garcia Schlee*

Nos materiais didáticos sobre Jaguarão e Rio Branco trabalhados nas escolas está evidente que a realidade fronteiriça não é levada em conta na aprendizagem da cultura desses municípios, tanto nos aspectos históricos quanto nas questões do cotidiano presentes na atualidade. Por haver um contato permanente entre as populações desses lugares, seja por relações familiares, econômicas, profissionais etc., parece ser um absurdo que, nas escolas, não se atente à noção de fronteira como fator que conforma identidades e alteridades. Dessa forma, mesmo reconhecendo que são necessários pesquisas e maiores aprofundamentos, serão propostos aqui, a partir de uma perspectiva integradora, alguns temas que consideramos relevantes no estudo das cidades em foco.

O primeiro elemento que se destaca para esse objetivo é a Ponte Internacional Mauá, que já se faz presente nas capas dos dois manuais consultados, o que ilustra e comprova a existência de pontos em comum entre

Jaguarão e Rio Branco. No entanto, no manual jaguarense, a ponte é apresentada como local turístico de "nossa cidade", enquanto no caderno sobre Rio Branco a sua construção aparece para saudar uma "*perenne hermandad*". Em um sentido agregador, mais apropriado seria destacar a ponte como caminho que promove uma interligação entre duas cidades de diferentes países, através do trânsito e dos deslocamentos que ali se efetuam. Há nela uma imagem que caracteriza esse aspecto: anos atrás, existia no meio da ponte um risco vermelho, demarcando a separação do Brasil e do Uruguai. Hoje, essa marca está desbotada (figura 7), expondo um limite apagado e uma divisão inexistente no movimento diário das pessoas que caminham na ponte.

Figura 7: detalhe da Ponte Internacional Mauá



Foto: Carlos Rizzon. Julho de 2011.

É de se destacar também que a Ponte Internacional Mauá foi declarada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN como patrimônio binacional pelo seu valor histórico e arquitetônico.

As ilustrações dos mapas que aparecem nos manuais também merecem atenção e comentários. Ao invés de apresentar uma única visão sobre o *Tratado de Tordesilhas*, como exibe o manual uruguaio na sua página sete, mais pertinente seria mostrar as muitas possibilidades de leitura do tratado, tal como faz o diplomata Fernando Cacciatore de Garcia em *Fronteira iluminada*, em que explica que nunca existiu um único traçado da linha divisória. Conforme seu estudo, o acordo que deu origem aos conflitos entre Portugal e Espanha na definição das colônias americanas possui diferentes versões, podendo conceder territórios com maior ou menor extensão para cada metrópole. Assim, desenhar a linha imaginária passando pelo porto de Laguna (como se vê habitualmente nos livros escolares brasileiros) ou por São Vicente, em São Paulo (comum em materiais didáticos uruguaios), ou ainda no marco geográfico do rio da Prata (como interpretou Portugal ao fundar Colônia do Sacramento, em 1680), representa pensar em verdades parciais. A ideia mais completa e que, didaticamente, parece ser a mais válida é mostrar não uma única versão, mas, sim, as diferentes possibilidades de sua localização. Essa forma múltipla caracteriza a paisagem fronteiriça, em que a linha divisória se apresenta não de maneira fixa, mas, ao contrário, expõe a sua mobilidade. Interpretações históricas também deixam de ser únicas e passam a revelar validades diversas não somente a respeito do *Tratado de Tordesilhas*. Outros tratados, como o *de Santo Ildefonso* (1777), que aparece na página oito do caderno sobre Rio Branco, igualmente apresentam divergências. Com isso, a chegada dos luso-brasileiros à margem do rio Jaguarão pode ser interpretada ou como uma ocupação do seu próprio território ou como uma invasão das terras espanholas.

No que se refere à imagem da página oito de *Jaguarão é assim*, como já foi dito, há uma informação incompleta, pois nela aparece uma única zona urbana – Jaguarão – na margem do rio (*cf*. figura 4). Seria importante que também mostrasse a zona urbana de Rio Branco. Esse é um aspec-

to que se reincide na ilustração da página 24 (*cf*. figura 5). Esta, além disso, também deixa de traçar os caminhos que adentram ao Uruguai. Se no mapa houvesse a continuidade da estrada – BR 116 – *Ruta 18*, ficaria evidente a possibilidade de passagem entre Jaguarão e Rio Branco no deslocamento de um país a outro. Esse é um hábito comum entre jaguarenses e rio-branquenses, inclusive porque muitos cidadãos uruguaios vêm estudar ou trabalhar em Jaguarão, ou então moram no Brasil e trabalham e/ou estudam em Rio Branco. Com muitos brasileiros acontece o mesmo; ou seja, têm suas vidas espraiadas entre as duas cidades. Desse modo, esses habitantes fronteiriços fazem das duas zonas urbanas um único aglomerado populacional, o que caracteriza a fronteira como espaço de movimento e de encontro de diferenças.

Contudo, a ideia de fronteira como separação também pode ser perceptível em hábitos citadinos, pois é comum encontrar, nos domingos à tarde, muitos jovens brasileiros escutando músicas do ritmo 'sertanejo universitário' no Largo das Bandeiras, em Jaguarão; e jovens uruguaios ouvindo cúmbias na praça *Arredondo*, em Rio Branco. Mesmo sendo diversões similares, nesses lugares, muito raramente se vê interações entre rio-branquenses e jaguarenses. Diferente é o que acontece no verão, no balneário *Laguna Merín*. Nessa praia, os ritmos se misturam e brasileiros e uruguaios se divertem mergulhando nas mesmas águas.

Por sua vez, há bastante tempo, é um hábito enraizado entre os uruguaios assistir a programas da televisão brasileira, pois ela possui uma captação nítida em Rio Branco. Isso permite que a população da outra margem do rio, dependendo do seu interesse, saiba dos acontecimentos noticiados no Brasil, veja jogos de futebol dos campeonatos brasileiros e acompanhe os capítulos das telenovelas, entre outras programações. Por outro lado, em Jaguarão, o alcance da televisão uruguaia não se dá

da mesma forma. Não são em todos os pontos da cidade que ela consegue ser sintonizada e, quando possível, o sinal não é totalmente nítido. Com isso, o entusiasmo dos jaguarenses pela televisão uruguaia é bem mais restrito do que o dos rio-branquenses pelos canais brasileiros. Já em relação às audiências de rádio, tanto em Rio Branco quanto em Jaguarão escutam-se programas produzidos em ambas as cidades. Cabe destacar que o programa de maior popularidade em Jaguarão, durante anos, foi transmitido por uma rádio de Rio Branco. Como aspecto fronteiriço, importa notar também que tanto as rádios de Rio Branco quanto as de Jaguarão veiculam propagandas de estabelecimentos comerciais das duas cidades. Na imprensa escrita, no entanto, não há jornais que setorizem conjuntamente assuntos uruguaios e brasileiros. Nos jornais de Jaguarão é possível encontrar notícias regionais, tratando de ocorrências em Arroio Grande ou Herval, por exemplo. Mas é raro aparecer informações a respeito do lado uruguaio, apesar de que alguns acontecimentos afetem Jaguarão e Rio Branco ao mesmo tempo, como estiagens ou enchentes do rio. Essa indiferença é histórica, pois o jornal *A Folha*, por exemplo, ao tratar das inundações do rio Jaguarão, em 1959, informou sobre o socorro dos flagelados apenas da margem esquerda, sem se referir aos necessitados rio-branquenses, como nas notícias "A lição da enchente" e "Intensifica suas atividades a Sociedade das Damas Jaguarenes", do dia nove de maio daquele ano:

> Uma nota marcante e positiva do valor e fruto desta novel sociedade foi, sem dúvida, a demonstrada por ocasião da enchente que assolou nossa região. Ao primeiro toque de clarim, todas estiveram presentes e, em poucos dias, reuniram dezenas de fardos de roupas, alimentos e mesmo auxílios financeiros. (A FOLHA, 9/5/1959, p. 2)

Esse enfoque localista, sem abranger Rio Branco, reflete-se ainda nos dias recentes. Na enchente de 2009, *A Folha* divulgou:

> Devido à chuva dos dias da semana anterior, em Jaguarão, o nível do rio Jaguarão subiu, ficando a 4m69cm acima do normal, o que provocou o alagamento de várias casas na Vila dos Pescadores e no bairro Vencato. (29/11/2009, p. 4).

Sabe-se que a inundação dessa ocasião provocou estragos muito maiores em Rio Branco, mas isso não foi noticiado em Jaguarão.

No que se refere à história da fronteira, há um evento marcante que dá o nome de '*27 de janeiro*' para a rua principal de Jaguarão e lhe concede o título de 'Cidade Heroica'. Nessa data, no ano de 1865, a cidade repeliu um ataque dos uruguaios do partido *Blanco*. Popularmente, diz-se que os 'castelhanos' foram afugentados a 'pelegaços' e água quente:

> Conta a tradição que, enquanto Jaguarão se barricava para se defender, socorrida por centenas de gaúchos vagos da campanha, que a família Vergara trouxera em armas, as senhoras dos sobrados ferviam panelões de água com a simpática ideia de despejá-los em cima dos invasores, se chegassem à rua principal. A coisa não chegou a este extremo, e os blancos foram repelidos antes que elas os escaldassem. (GUIMARÃES *in* SOARES; FRANCO, 2010, p. 137).

Esse mesmo episódio, porém, é relatado de outra forma no Uruguai:

> *Siguiendo por el Yaguarón abajo, a tres leguas de la ciudad de Yaguarón, fue derrotada una fuerza brasileña de más de 500 hombres, la que emprendió la fuga refugiéndose en aquella plaza, dejando en*

> *poder de los vencedores varios oficiales y soldados prisioneros, muchos de ellos heridos, numerosas armas y caballadas y un pabellón imperial brasileño.* (CASTELLANOS, 1977, p. 51).

Se existem divergências nas interpretações históricas, há também reconhecimentos recíprocos em relação aos fatos do passado. Exemplo disso são os bustos do General Artigas e do Barão de Rio Branco tanto na praça Alcides Marques, em Jaguarão, quanto na praça *Arredondo*, em Rio Branco. O primeiro é herói nacional uruguaio por ter desejado a independência do seu país, enfrentando os colonizadores espanhóis, os invasores portugueses e refutando os projetos bonaerenses de incorporação. Em respeito ao povo uruguaio, Jaguarão faz homenagem a esse personagem com um monumento na praça. Em contrapartida, a cidade uruguaia, além de ter no seu nome um tributo ao negociador brasileiro que dividiu as águas do rio, também tem um monumento do Barão de Rio Branco na praça.

As venerações históricas prestadas por Jaguarão e Rio Branco a personagens de seus vizinhos refletem um caráter integrador, constituindo um ânimo tal como a figuração presente na obra literária do escritor Aldyr Garcia Schlee, autor que tem um de seus livros intitulado *Uma terra só* (2011). Consagrando essa vontade, esse título é também o nome de uma rua em Jaguarão, cujo caminho se dirige ao rio e mostra ao fundo o território uruguaio, o que configura a paisagem de uma terra só.

Nesse ideal, uma vez por outra realiza-se em Jaguarão a Feira Binacional do Livro, em que participam escritores do Brasil e do Uruguai. No mesmo sentido, existe a experiência do *Projeto Internacional Bilíngue da Fronteira*, que ocorre em escolas dos dois municípios. Outra demonstração de aproximações entre os habitantes

da fronteira está na abertura de vagas para uruguaios fronteiriços na Universidade Federal do Pampa, no *campus* Jaguarão, podendo eles frequentar um curso superior na proximidade dos seus domicílios.

As considerações apresentadas até aqui são apontadas como sugestões de possíveis temas para a elaboração de um novo material didático, respeitando a visão da fronteira como um lugar composto de diversidades, onde as diferenças, sejam elas nas interpretações históricas, nos costumes ou no próprio idioma, revelam uma riqueza cultural. Essas questões deveriam ser primordiais no ensino escolar de Jaguarão e de Rio Branco.

Considerações finais

> [...] a cada ida e a cada volta, a cada troca de lado, a cada mágica travessia, opõem-se e complementam-se sobre a ponte o perto e o distante, o nosso e o deles, assumindo-se ante cada um de nós, em nós mesmos, o outro.
>
> Aldyr Garcia Schlee

A compreensão da fronteira como um espaço múltiplo e culturalmente rico não é a percepção tradicional que muitas vezes se faz presente no imaginário coletivo. Bastante comum é a visão da fronteira como um lugar que define limites, impedindo que se efetuem projetos de integração e se realizem intercâmbios educativos. Conforme destacou-se no desenvolvimento deste capítulo, os materiais didáticos utilizados em escolas de Jaguarão e de Rio Branco não possuem um enfoque na inter-relação fronteiriça. Ao contrário, apresentam a cultura das suas cidades a partir da margem do rio em direção ao seu próprio país, sem abordar com o devido merecimento a relação com os seus vizinhos estrangeiros. Percebe-se que os manuais refletem o pensamento da época de suas confecções, pois excluem considerações integradoras pre-

sentes no cotidiano fronteiriço. Focalizam o oposto, uma vez que, nos governos militares das últimas ditaduras no Brasil e no Uruguai, o caráter nacionalista e ufanista era o mais festejado.

Na atualidade, as concepções educacionais são diferentes. No Uruguai, a *Ley General de Educación nº 18.437*, de 2009, que regulamenta o ensino naquele país, orienta que se desenvolvam integrações regionais e internacionais. Diz também, no seu Art. 13, letra "F", que se fomente "*diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona*" (URUGUAY, 2009, Art. 13), estimulando a criatividade e a inovação. Por sua vez, no Brasil, a *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*, aprovada no Senado Federal em 2017, no seu Art. 1º, determinou que, na construção dos currículos,

> A cultura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB, 2017, Art. 1º).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica* também contemplam possibilidades de especificidades locais nos programas escolares, pois possuem entre seus objetivos

> conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais (BRASIL, 1997, p. 18).

Nesse sentido, convém registrar o avanço das discussões entre Brasil e Uruguai. Dentro de um movimento que tem mobilizado diversas cidades da fronteira em direção à cultura, em julho de 2010, em Santana do Livramento,

os presidentes dos dois países, Luís Inácio Lula da Silva e José Mujica, firmaram, entre outros compromissos, o de fortalecer ações culturais entre as comunidades da fronteira e priorizar projetos cuja finalidade seja a valorização da cultura regional fronteiriça.

O imbricamento cultural presente entre Jaguarão e Rio Branco, configurado por aproximações e distanciamentos que estabelecem identidades e alteridades em constantes redefinições, confere ao lugar uma percepção de um espaço intervalar, ou terceiro espaço, conforme definição de Homi Bhabha:

> O que é manifestamente novo nesta versão do espaço internacional e sua (in)visibilidade social é sua medida temporal [...]. A temporalidade não-sincrônica das culturas nacional [ou local] e global abre um espaço cultural – um terceiro espaço – onde a negociação das diferenças incomensuráveis cria uma tensão peculiar às exigências fronteiriças. (1998, p. 300).

As exigências apontadas pelo pensador indiano colocam para a escola a tarefa de se adequar às realidades de hoje, um tempo em que fronteiriços brasileiros e uruguaios sabem da importância do convívio com o Outro por enriquecer social, cultural e economicamente as populações de ambos os países. Dessa forma, passa pelo âmbito escolar o compromisso de rever seus currículos para oferecer a visão e o estudo de Jaguarão e de Rio Branco não como cidades isoladas entre si, mas, sim, no reconhecimento do caráter fronteiriço que possuem.

A afirmação do conceito da Fronteira como lugar de trocas e de aceitação das diferenças permite que se identifiquem pluralidades, conformando aprendizagens mútuas no contato com o Outro. Portanto, cabe também à escola o papel de aprofundar as relações entre as comunidades fronteiriças, reconhecendo histórias, linguagens, geografias, memórias e desejos que se entrelaçam.

Referências

ARISMENDI, L. A.; PRIETO, J. A.; SILVEIRA, J. C. **Una historia de Rio Branco, 1753-1978. Rio Branco:** Comisión Patriótica, 1978.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CASTELLANOS, A. **Timoteo Aparicio**: el ocaso de las lanzas. Montevidéu: Banda Oriental, 1977.

CÉSAR, G. **História do Rio Grande do Sul:** período colonial. 3. ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2002.

CHASTEEN, J. C. **Fronteira rebelde**. Tradução de Rafael Augusto Sêga, Thelma Belmonte e Élvio Funck. Porto Alegre: Movimento, 2003.

FRANCO, S. da C. **Origens de Jaguarão**: 1790-1833. Porto Alegre: Evangraf, 1980.

GARCIA, F. C. de. **Fronteira iluminada**. História do povoamento, conquista e limites do Rio Grande do Sul a partir do Tratado de Tordesilhas (1420-1920). Porto Alegre: Sulina, 2010.

GUIMARAES, C. R. No passado e no futuro (excertos). In: SOARES, E. Á. de S.; FRANCO, S. da C. **Olhares sobre Jaguarão**. Porto Alegre: Evangraf, 2010. p. 137-138.

INTENSIFICA suas atividades a Sociedade das Damas Jaguarenes. **A Folha**, Jaguarão, 9 mar. 1959.

JAGUARÃO. **Jaguarão é assim**. Jaguarão: SMED, 1988.

OSÓRIO, H. O espaço platino: fronteira colonial no século XVIII. In: CATELLO, I. R. *et al*. (orgs.). **Práticas de integração nas fronteiras**: temas para o MERCOSUL. Porto Alegre: UFRGS/Instituto Goethe/ICBA, 1995. p. 110-114.

PADRÓS, E. Fronteiras e integração fronteiriça: elementos para uma abordagem conceitual. In: **Revista Humanas.** Porto Alegre, vol. 17, nº 1/2, jan/dez, 1994. p. 63-85.

PESAVENTO, S. J. Além das fronteiras. In: MARTINS, M. H. (org.). **Fronteiras culturais**: Brasil, Uruguai, Argentina. Cotia: Ateliê, 2002. p. 35-39.

RAMÍREZ, H. **Lendas do rio Jaguarão**. Jaguarão: SIC, 2010.

SANTIAGO, S. **Uma literatura nos trópicos**: ensaios sobre dependência cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SCHLEE, A. G. Ida e volta. In: SCHLEE, A. G. **Linha divisória**. São Paulo: Melhoramentos, 1988. p. 9-14.

SCHLEE, A. G. **Uma terra só**. 2. ed. Porto Alegre: Ar do tempo. 2011.

SCHLEE, A. G. **Ir a Jaguarão e descobrir o resto do mundo**. Disponível em: <http://ardotempo.blogs.sapo.pt/241269.html>. Acesso em: 13 out. 2018.

URUGUAI. **Ley General de Educación**. Disponível em: <http://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/histoweb.htm>. Acesso em: 22 ago. 2018.

UNA EXPERIENCIA, DOS PUENTES, TRES PAÍSES

Rocio González Fariña
UNILA

De niña nunca había entendido lo que significaba 'Tres Fronteras', esas dos palabras que estaban escritas en varias partes de mi ciudad; aún hasta hoy, por ejemplo, hay un barrio con ese nombre en la Ciudad Presidente Franco y una línea de ómnibus que se llama Tres Fronteras S.A, cuyo trayecto va desde Ciudad del Este hasta ese barrio. Por otro lado, era lógico no pensar en la existencia de tres fronteras, ya que, en la práctica, el espacio en el que yo circulaba era uno solo y la experiencia, única.

El acceso a información que podía tener una niña, en los años 2000, se limitaba a la TV y a la radio, que siempre pasaban programas de Argentina y de Brasil, la TV con más asiduidad. Así, desde pequeña estuve inmersa en el universo brasileño representado en los medios, al mismo tiempo que adquiría la lengua portuguesa sin querer. De esa manera, mis hermanas y yo conocíamos palabras sueltas en portugués, pero comprendíamos como si fuera español o guaraní, una lengua más que nos servía a la hora de entretenernos y descansar viendo programas como *Bom dia & CIA, É Fantástico, Tv Globinho, Cinema da Tarde, Domingão do Faustão, BBB*, e *shows* presentados por Gugu, Silvio Santos o Celso Portiolli, y, por supuesto, las famosas telenovelas.

Lo interesante de esto es que durante el proceso de constitución de identidad, no es posible disociar toda esa cultura brasileña absorbida desde siempre, que solamente ahora puedo distinguir como parte de una cultura 'extranjera' a la paraguaya. En aquel tiempo, era más que normal e, incluso, necesario para la aceptación social estar

'ligado' a los programas brasileños y a los acontecimientos de Brasil. Además, en la misma escuela tenía compañeras y compañeros que nacieron en Paraguay, cuyos padres eran brasileños, y que no se les trataba diferente ni se veía su situación como algo raro.

Por otro lado, es importante considerar que la escuela que yo frecuentaba, anteriormente, era una de las escuelas de élite, que solamente recibía estudiantes que fuesen hijas o hijos de trabajadores de ITAIPU y de ANDE, importantes estatales en la época de la dictadura. Si bien esa selectividad terminó poco después de la transición a la democracia, la institución mantenía su comunidad con una minoría periférica. Eso implicaba que casi la mayoría tenía ese contacto con Brasil, a partir de la TV, y tenía también cierto nivel de bilingüismo español-guaraní, a diferencia de otras escuelas que tal vez contaban con una mayoría monolingüe en guaraní, que provocaría un choque entre las lenguas y la concepción de lo diferente.

Ya en la adolescencia era más latente el contacto entre países porque estaba de moda comprar ropa en *Foz do Iguaçu*. Brasil era visto como un lugar paradisíaco, con un montón de cosas que no teníamos en Ciudad del Este, como un cine en el *shopping* o determinadas tiendas. Cualquiera que conociese *Foz* era muy privilegiado y gozaba de mucha atención cuando relataba lo que había visto en la ciudad vecina. En el octavo grado, fuimos al zoológico de la ciudad para conocer la diversidad de la fauna en la región; el viaje fue lindo y vimos animales que nunca antes habíamos imaginado. En esa oportunidad, también pasamos por el *Big*, el supermercado; algo tan común fue toda una aventura, ese contacto con los nombres de las cosas y alimentos, junto con la conciencia de la diferencia en la moneda marcaron nuestras formas de ver la ciudad, reafirmando lo que ya teníamos en nuestro imaginario.

Todo eso cambió cuando comencé a aprender inglés por una beca que gané de la Embajada de los Estados Unidos. A lo largo de esos dos años de curso, me separé mucho de la noción de frontera, dejando de hablar y de vivir en portugués, enfocando todos mis esfuerzos en el inglés. La influencia de ese curso provocó que los Estados Unidos se convirtieran en el país que quería conocer, en el cual quería estudiar y hacer mi vida; el único país que merecía ser visitado. Por suerte, ese pensamiento comenzó a quebrarse cuando comencé a trabajar en el microcentro de CDE con brasileños, que mantenían una relación directa todos los días conmigo. Fue en ese momento que se dieron diversos choques culturares y que comencé a reconocer qué aspectos me diferenciaban de ellos, en cuanto a la comida, a la música, a las palabras, a las expresiones faciales, a las formas de entender las cosas, al mundo y, principalmente, a las personas.

Trabajé 4 años en el microcentro, junto a brasileños de diferentes partes de Brasil: Paraná, Santa Catarina, São Paulo y Minas Gerais. Durante el primer año conocí la UNILA y su *campus* en PTI, a través de PTI-PY, me recibieron tan bien que quedé encantada con toda la propuesta. Ese mismo año apliqué a la carrera de Letras Español y Portugués. En 2016, el campus JU estaba recién reformado y me encantaba; ese contacto era increíble, como la cristalización de lo que significaba para mí vivir en la frontera, pero sin decirlo explícitamente. A partir de la UNILA, ese tránsito se hizo más fuerte, me reencontré con el idioma que tanto me había animado en la infancia, entonces me aprendí sus reglas y sonidos con gusto, a la vez que me lanzaba a conocer otras ciudades más alejadas de los dos puentes, de la frontera.

RIOS E IDEOGRAMAS: INSERÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA JAPONESA NO AMAZONAS

Cacio José Ferreira
UFAM

Era um tempo de agonia...ou era uma vez uma diáspora? Bem, a lucidez de *Amaterasu*, deusa do sol, é de tempos idos. Seus descendentes alcançaram o solo amazonense em 1929 para viver as mais diferentes aventuras que a vida de um imigrante suporta. O Japão precisava de terras para alocar a população em rápido crescimento, padecendo com a escassez de vagas de trabalho. A expansão territorial também era vista como demonstração da força bélica japonesa, principalmente após derrotar a Rússia (1904 - 1905), o início da ocupação da Coreia, em 1910, e a invasão da Manchúria, em 1931. Nesse sentido, a imigração da população era outro caminho como solução para a reordenação da economia do Japão. Manchúria, China, Havaí (Estados Unidos), Peru (América do Sul) foram os primeiros destinos de milhares de famílias japonesas.

Nesse cenário de mobilidade humana, foi pensado para o Amazonas, em um primeiro momento, o modelo de imigração semelhante ao que já havia acontecido no Sudeste do Brasil. O Amazonas precisava de trabalhadores que pudessem criar um novo cenário de produção a fim de subsidiar o já decadente ciclo da borracha.

Nessa perspectiva, em 1895, o Governo Japonês assinou com o Governo Brasileiro, em Paris, o *Tratado de Amizade, Comércio e Navegação*. Contudo, segundo Mesquita (1999), no final do século XIX já havia planos do Governador do Amazonas, Eduardo Ribeiro (1892-1896), de se assentar três mil imigrantes japoneses, havendo contratação da

Companhia Oriental de Imigração e Comércio do Rio de Janeiro. Entretanto, o desejo semiestruturado sucumbiu.

Nesse percurso de tratado e imigração, o Governador Eduardo Ribeiro era favorável à permanência de imigrantes no Estado, fato conferido por meio da *Lei nº 8, de 21 de setembro de 1892*, em conformidade com "a Constituição Federal de 1891 que deu autonomia aos Estados da Federação para legislarem sobre imigração e colonização" (SÁ, 2010, p. 17). Dessa forma, o primeiro modelo – trabalhadores que laborariam com a plantação do guaraná – de imigração japonesa aloca-se no Amazonas em 1930. Contudo, por falta de assistência e por problemas com a malária, espalharam-se por outras regiões do Amazonas ou retornaram ao Japão.

A segunda vertente de imigração para o Amazonas, preparada por Tsukasa Uetsuka, Katsuki Terada e Isamu Miwa, diferenciava-se da primeira em razão da preparação e da formação no Japão antes de chegar ao Amazonas. De certa forma, eram especialistas que dariam suporte a pesquisas e aos trabalhadores. Um pedaço de terra denominado Vila Amazônia – antiga Vila Batista, próxima a Parintins – foi comprado e os primeiros imigrantes dessa segunda fase chegaram em 1931. Ali delineava o triângulo perfeito: terra fértil, acolhimento certo do imigrante para que a mão de obra fluísse e o escoamento da produção pelos rios, dando ao recém-chegado a ideia de prosperidade que faltava em terras orientais no início do século XX.

Nesse cenário de busca de engrandecimento e de conquistas, surge a Vila Amazônia – recebendo uma mão de obra especializada e definitiva. O indivíduo migrado não poderia voltar ao Japão. Dessa forma, mais um cenário de deslocamento entre tantos se concretizava no Amazonas. O nordestino, o árabe, o judeu, o europeu, o japonês pintavam a terra verde de cores múltiplas e de corpos serviçais diversos.

Em relação aos japoneses, houve a tentativa de fomentar a economia por meio do guaraná e da juta. Por vezes conseguiram, mas foram derrotados ora por moléstia, ora

pela concorrência em terras longínquas ou por ações desencadeadas pela Segunda Guerra Mundial.

Após diversas turmas de imigrantes terem chegado ao Amazonas antes da guerra, houve uma interrupção, sendo retomada apenas em 1953, dessa vez para diversas regiões amazonenses, como a Colônia Bela Vista e Efigênio Salles, próximas a Manaus. É importante salientar que, mesmo antes da entrada oficial dos imigrantes em solo amazonense, já havia relatos da existência de imigrantes japoneses oriundos do Peru – Peru *Kudari*, que migraram para o Brasil em busca do sonho imperioso da borracha.

A questão linguística era um elemento torturante para o novo imigrante japonês – tão múltipla nesse vasto Norte. Uma babel encenada por gestos aflitos, sorrisos e desconfianças. Contudo, havia disposição para a comunicação, o comércio, a religiosidade e a aprendizagem, que funcionavam de uma forma ou de outra.

De forma geral, entre avanços, retrocessos e recomeços, o ensino da Língua Japonesa no Amazonas se manteve presente nas comunidades de imigrantes japoneses. No âmbito político, o Governo Brasileiro, talvez por medo, dificultava o ensino da Língua Japonesa. Segundo Ferreira e Teixeira,

> No intuito de fortalecer e de (re)despertar o interesse dos filhos e dos netos dos imigrantes japoneses pela aprendizagem do idioma nativo de seus pais e avós, na década de setenta, foram criadas as primeiras escolas de Língua Japonesa nas comunidades do Amazonas. A falta de professores era suprida pelas donas de casa que conheciam a língua. Por meio desse esforço coletivo, coletaram e utilizaram materiais didáticos que possuíam, provenientes do Japão, com vistas à manutenção e à difusão do ensino da Língua Japonesa. (FERREIRA & TEIXEIRA, 2017, p. 568).

Nessa esteira, a Casa dos Estudantes Japoneses do Amazonas – CEJA, que, a partir de 1º de maio de 1980, foi denominada de Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental – NIPPAKU, foi a primeira instituição a oferecer o ensino de Língua Japonesa na Capital do Amazonas, ditando a organização referente ao ensino da Língua Japonesa na região.

Paralelamente à NIPPAKU, Hisae Ideta, em 1972, também ofertava o curso de Língua Japonesa, nas tardes de sábado, em Manaus. Nessa vertente, em 1975, a colônia Efigênio Salles também iniciava o ensino de Japonês. Com a criação do Polo Industrial de Manaus – PIM, pelo *Decreto-lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967*, diversas empresas japonesas instalaram-se no Amazonas, fomentando, mesmo que indiretamente, a demanda pelo ensino de Língua Japonesa.

Nessa corrente de ensino da Língua Japonesa, surgiu, em 2001, a Associação *Koutaku* do Amazonas, com a intensão de preservar a história dos *Koutakussei*, prezando por exposições culturais, palestras em universidades e em escolas. Merecem igual destaque as ações do Consulado Geral do Japão em Manaus, que incentiva o ensino de Língua Japonesa por meio palestras e eventos culturais oriundos do Japão, além de buscar integrar as diversas instituições japonesas com as instituições brasileiras.

Com a crescente demanda pela Língua Japonesa na região, foi criado, em 2011, o curso de Graduação em Letras – Língua e Literatura Japonesa, na Universidade Federal do Amazonas – Ufam. Diversos profissionais já habilitados pela Ufam atuam com a Língua Japonesa em diferentes instituições e empresas em Manaus. Em 2015, nasceu a primeira escola pública bilíngue Português/Japonês do Brasil. A Escola Estadual Bilíngue Português/Japonês Professor Djalma da Cunha Batista – do 6º ao 9º anos, do Ensino Fundamental, em Manaus, surgiu a partir de uma ação política conjunta do Consulado Geral do Japão em Manaus e do Governo

do Amazonas. Dois anos depois, a Língua Japonesa também começou a ser ensinada na Escola Estadual Professora Jacimar da Silva Gama – no Ensino Médio, em Manaus.

Além da licenciatura em Letras – Língua e Literatura Japonesa, por meio do Centro de Línguas – Projeto CEL, a UFAM oferece o curso livre de Japonês à comunidade amazonense, propiciando aos acadêmicos da graduação de Japonês um laboratório de ensino e de pesquisa. A Escola Josephina de Melo, a Escola Japonesa Nihonjin Gakko e o Kumon também oferecem cursos livres do idioma. Vale destacar que a Escola Japonesa Nihonjin Gakko é uma instituição do Governo Japonês, ensinando não apenas a Língua Japonesa, mas também outras disciplinas que são ministradas no Japão como Geografia, Matemática, Ciências, História do Japão, sendo todas as aulas ministradas em japonês. Trata-se de uma escola destinada aos filhos de japoneses que trabalham no Polo Industrial de Manaus.

A Ufam, desde 2016, possui acordos de cooperação técnica, ensino e pesquisa com Universidades japonesas de Kagoshima e de Kanazawa, promovendo ainda diversos projetos de extensão, integrando a academia com a comunidade.

Portanto, o ensino de Língua Japonesa no Amazonas é um misto de interesses que começou a partir da imigração japonesa na região, por iniciativas das comunidades de imigrantes.

> Por conseguinte, as ações do Governo Japonês e a consolidação do PIM fortaleceram a situação no Estado do Amazonas, permitindo, atualmente, o funcionamento de diversas instituições de ensino que atendem a mais de mil e duzentos alunos (FERREIRA & TEIXEIRA, 2017, p. 572).

Eis a política linguística em torno da Língua Japonesa no Amazonas que sempre convida a novos debates nesse universo fronteiriço e plurilinguístico! Estou inserido nela!

Referências

FERREIRA, C. J.; TEIXEIRA, W. B. Considerações (gloto) políticas sobre o ensino de línguas estrangeiras no Amazonas: um olhar especial para a Língua Japonesa. XI Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil / XXIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa: **Anais**: 21 a 23 de setembro de 2016. Manaus- AM: Universidade Federal do Amazonas, 2017.

MESQUITA, O. M. de. **Manaus**: História e Arquitetura – 1852-1910. Manaus: Editora Valer, 1999.

SÁ, M. E. B. de; NISHIKIDO, K. O ensino de língua japonesa no Amazonas. In: **Revista Estudos Japoneses**, São Paulo, nº 32, 2012.

CAPÍTULO 12

RACIAL BOUNDARIES AND RACIAL-ETHNIC ISSUES OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE MUNICIPAL CITY HALL OF RIO DE JANEIRO[2]

Antonio Ferreira da Silva Júnior
UFRJ

Juliana Pereira Rodrigues de Melo
SEEDUC-RJ/ SME-RJ

Introduction: racial boundaries and education

In Brazil, we usually witness a long historical process of racial boundaries crystallization, creating a representation that there is no racism in our society and we all live in the most perfect harmony. For a long time, the notion of race / ethnicity was absent from public policies, universities, curriculum documents, teacher training, school and teaching material, the focus of our discussion in this article.

According to Guimarães (2018), racial boundaries grow again in our country from the adoption of phenotypes about the race conception for access to quota notices in universities and other public notices. For the researcher, despite all debate and expansion of discussions on ethnic-racial issues in recent years, color is still crystallized in Brazilian legislation - and in social practices - just as an appearance, when the debate should be something much more complex.

2 This article has been updated and expanded from the publication: SILVA JÚNIOR, A.F.; MELO, J. P. R. Atividades didáticas sobre a temática étnico-racial na coleção *Zip From Zog*: um panorama do ensino de língua inglesa no município do Rio de Janeiro. **Afluente**, v. 4, p. 122-142, 2019 . Retrieved from: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/11597>.

There is an erasure of any type of ethnic identification, understood as subjective, by the courts of justice and evaluation committees of these selection processes. In the researcher's view, the concept of racial boundaries had a first conception of social enclosure that restricted certain advantages to a specific social group. However, this concept is dangerous because it goes against the collective desire - so we hope - of demands from Brazilian state that need to guarantee equal rights for all, despite the countless injustices that we still see through the media. Unfortunately, according to Guimarães (2018, p. 36), "as always, the Brazilian political-racial clash remains open"[53].

In the context of editorial policy and language teaching, how can we contribute to breaking this idea of class enclosure and abyss between races? We believe that one way is to address the cultural and racial diversity that exists in Brazil, through texts and discussion of its problems, including critical work with imagery texts. Therefore, this article aims to reflect on the presence or absence of this theme in didactic material used for English language teaching in the City of Rio de Janeiro, between the years 2010 and 2017, the longest period of the curriculum offer for teaching English in history at Municipal Secretary of Education (SME-RJ), due to the implementation of Global Child Program. Thus, it will be possible to observe whether racial boundaries are still demarcated or not by a local educational policy.

We argue that debates on ethnic-racial issues can contribute for students - since Elementary School I - to break the racial and cultural boundaries that still circulate in school spaces, especially when we think about additional language discipline. Therefore, our reflection seeks to highlight the importance of reflection on race / ethnicity in additional languages classes, aiming at a more human and egalitarian society. This work must be motivated by teacher and the material adopted.

The article is organized into sections on our understanding of what critical language teaching would be like, opening of textbooks to ethnic-racial themes, current policies of the Ministry of Education (MEC), Rio Global Child Program, the analysis of two didactic activities, and some final notes.

What is meant by critical language teaching?

From a political point of view, additional language class (NICOLAIDES; TILIO, 2013) should aim to form a critical citizen, so that student can actively participate in an empowered way in social process, inside and outside the classroom. Therefore, language teaching must go beyond simply teaching linguistic content and structures, it needs to collaborate with reducing the differences contained in educational context and also offer conditions to make student the protagonist of his/her own life in society. The content taught cannot omit student social role and the need for his / her critical training for acting in society.

Addressing ethnic-racial issue may be surprising to some people, considering that relating language teaching to cultural aspects is still recent in Brazil. However, English language teaching, which aims to form a critical citizen, in addition to acquiring linguistic aspects, must be engaged with intercultural teaching, without disregarding the speaker's origin, culture and social place (RAJAGOPALAN, 2003). A democratic coexistence between cultures in English classes can offer a liberating and anti-racist educational experience.

The main goal of critical education is to produce autonomous and non-subservient citizens, so that they can collaborate in the process of promoting equality and social justice (FERREIRA, 2006). This teaching should enable students to rethink the world critically and lead them to transform their actions. Critical education

rejects the notion of banking education (FREIRE, 1996), in which students are seen as passive subjects who only receive information, as empty boxes where teachers deposit their knowledge. In times of curriculum based on a neoliberal vision of education, indicated by National Common Curricular Base - BNCC (SILVA JÚNIOR; ERES FERNÁNDEZ, 2019), a recent educational policy that should guide the elaboration of pedagogical projects, the present moment demands a teacher who does not consider knowledge as something finished or as an unconditional truth and perceives the student capable of co-constructing knowledge. The language teacher should look for possible loopholes offered by BNCC and think of different proposals for his pedagogical action (SILVA JÚNIOR; ERES FERNÁNDEZ, 2019).

Thus, it is necessary to rethink English language teaching in its social, cultural and political contexts, "taking into account gender, race and other power relationships, as well as the subject's conception as being multiple and formed within different discourses"[54] (PENNYCOOK, 1998 *apud* URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2011). To teach an additional language critically, in order to make student reflect on political and social issues, it is necessary to extrapolate "the mere correlations between language and society, establishing more critical questions about access, power, disparity, desire, difference and resistance[55]" (PENNYCOOK, 2001 *apud* URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2011).

Teachers are critical intellectual (GIROUX, 1997 *apud* SIQUEIRA, 2011), their function is to develop anti-hegemonic pedagogies and provide students with the necessary social skills and knowledge, preparing them to assume the roles of critical and transforming agents in society.

Therefore, we affirm that the work of an additional language teacher goes beyond making students proficient in target language. We also need to teach our student to

break these imaginary boundaries that society is building in us. Teaching a language is instructing to engage in social construction of meaning and, therefore, in construction of students' social identities (MOITA LOPES, 1996). According to Rajagopalan (2006), the sooner language teachers understand that their task is full of political and ideological implications the more relevant developments will be for those involved in this process. Understanding textbook as a tool associated with teacher's work, below, we make brief considerations about its role and the dialogue with ethnic-racial theme.

Presence or absence of ethnic-racial debate in language textbook

The textbook, in addition to being an important educational tool, plays an important role in Brazilian educational policy. The official trajectory of textbook policy in Brazil began in 1929 with the creation of a National Book Institute, culminating in 1985 with corroboration of *National Textbook Program* - PNLD. This program is still in force today and aims to universalize access to books for public school students.

Using textbooks at school has always been present in Brazilian education history and, for many people, school success does not occur without this support tool. According to Luquetti and Crisóstomo (2011), in school curriculum, textbooks assume the role of main controller, guiding contents to be taught, their sequence, learning activities and the evaluation of students' performance. Thus, textbook can be understood as one of the main sources of knowledge transmission.

Textbook can perfectly serve as a working tool suited to the needs of critical and autonomous teaching. Reflective teachers (LEFFA, 2001), needs to realize that textbook is not exempt from intentionality, it is necessary

to question its ideologies and purposes and not reinforce perpetuation of dominant concepts.

The history of additional language textbook is based on three ideological stances that also reflect three different language conceptions and pass through the main teaching approaches and methods. The first, named "colonizer myth" (SCHEYERL, 2012), textbooks present an idealized world of target culture, known as WASP[56] world, a white, Anglo-Saxon and Protestant world. The target language is standardized according to native pronunciation of colonizing country, the objective is non-native student to appropriate a new linguistic-cultural identity.

In the late 1970s, additional language textbooks began to present multicultural aspects. However, although this perspective present diversity among peoples who speak target language, different cultures was treated superficially, it aimed at valuing Euro-American culture. This stance is called "melting pot myth" (SCHEYERL, 2012), since there is little commitment to presenting other cultures.

The third ideological stance, on the other hand, is called "myth of consumerism" (SCHEYERL, 2012), since, in current world there is a new cultural homogeneity, in which different cultures merge into one, the consumerist. Values and beliefs are based on commodities and brands, these ideals of values are also sold in textbooks. As well as, images of beautiful and successful artists, of white and harmonious families, formed by heterosexual and happy parents, with successful professionals, are also presented in textbooks. Therefore, these stereotypes need to be questioned by teachers in the classroom.

About ethnic-racial theme in additional language textbook, it should not present characters or black people just for the record, that is, to comply with Federal Laws of our country since Law Nº. 10.639 /2003 (BRASIL, 2003).

Black character or black person must be presented in a complex, dignified, capable and not inferior way in society.

Ferreira (2011) states that Eurocentric perspective has been hallmark of textbooks, in which whiteness is taken as a concept of normality and dominance. The representation of black people in textbook has been a concern since the creation of Unified Black Movement in 1979 (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014). One of the movement's main demands is to reduce stereotypes and prejudices against blacks in books, curricula and in various pedagogical practices. From celebrations of Abolition Centenary and Unified Black Movement whose intention was to elaborate a new Constitution (1988) originated several other projects, seminars, meetings and publications that were mechanisms for articulation of Black Movement to Public Power. Among the Movement's achievements is the inclusion of themes such as racism and sexism in publishing notices and in criteria used for evaluation of textbooks from National Book and Didactic Material Program (PNLD) in 1993 and the National Program of Human Rights since 1996, whose proposal was to "encourage textbooks emphasized history and struggles of black people during the construction of our country, eliminating stereotypes and discrimination[57]" (BRASIL, 1996).

For the first time, in 2011, the additional language participates in PNLD notice, to buy books that discuss ethnic-racial theme, diversity and education for Human Rights, affirming the rights of children and teenagers. Since then, it has been deduced that ethnic-racial theme would be positively present in public policies as well as the historical and social valorization of blacks in Brazilian society formation. However, Brazilian research, which analyzes ethnic-racial relations in textbooks, confirms that these changes, over decades, are relatively small. There

is still more permanence of hierarchies between whites and blacks than ruptures (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014), with a persistent discourse that represents black people trapped in a colonial past of slavery (JÚNIA, 2010, p.147). With BNCC (BRASIL, 2017b) publication, another scenario of uncertainties arose where policies such as PNLD are threatened, in addition, cultural diversity and racial issues are likely to have a setback in didactic treatment during classes and future materials made available by the Brazilian school.

According to perception of experts on this subject, in classrooms of our country there is still the idea that relations between whites, blacks, indigenous people, quilombolas, homosexuals and other groups considered minorities are in complete harmony (FERREIRA, 2014). Once again, there is an understanding that these racial and cultural boundaries do not exist. In many cases, racist clashes are ignored by teachers, because they do not have adequate training to address this issue.

The positive representation[58] of black people in textbook is fundamental, through their social participation and not in a stereotyped or scourged way. Even today, textbooks are examples of racial division and racism hidden at school, they have the ideology of whiteness, overlapping whites in relation to blacks (CAMARGO; FERREIRA, 2014). When black students find images of stereotyped blacks, they suffer a scourge in their identity formation, being able to carry irreparable marks in their adult education (OLIVEIRA, 2004). Below, we briefly explain how language policies ensure the treatment of ethnic-racial themes in some of its documents.

And MEC policies: what do they prescribe?

Since 1998, through the publication of *National Curriculum Parameters* - PCN (BRASIL, 1998), ethnic-racial issue has been inserted in programs on cultural plurality. However, only in 2003 was the first official change to *Law of Directives and Bases of Education*, LDB Nº. 9.394, of December 20, 1996 (BRASIL, 1996), with the inclusion of Federal Law Nº. 10.639 /2003 (BRASIL, 2003), which inserts in school the need to problematize Afro-Brazilian and African history and culture in programs of all subjects of school curriculum, especially Artistic Education, Literature and History. In 2008, a new change was made to the LDB, with inclusion of Federal Law Nº. 11.645 /2008 (BRASIL, 2008), which required the inclusion of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in official curriculum. Currently, these advances that problematize cultural diversity in school context are threatened, due the approval of Law Nº. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), whose proposal also changes the 1996 LDB and aims to reform high school. Allied to this rule is the approval of BNCC (BRASIL, 2017b).

It is relevant to mention the publication of another important prescriptive document on teaching work, responsible for diversity insertion in classroom. In 2013, the *National Curriculum Guidelines for Education of Ethnic-Racial Relations and for Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture* (BRASIL, 2013) were published, their content seeks to combat racism and discrimination that particularly affects black people. This document starts to function as an affirmative action policy for Afro-descendant population, that is, as a policy of reparation, recognition and appreciation of their history, culture, identity.

After *Curriculum Guidelines* (BRASIL, 2013) publication, the search of black Brazilian population for recognition, appreciation and affirmation, in educational scope, started to be supported. This recognition is made explicit as:

> [...] justice and equal social, civil, cultural and economic rights, as well as valuing the diversity of what distinguishes blacks from other groups that make up the Brazilian population. And this requires a change in discourse, reasoning, logic, gestures, postures, way of treating black people. It also requires that its history and culture be presented, explained, specifically seeking to deconstruct the myth of racial democracy in Brazilian society; a myth that spreads the belief that, if blacks do not reach the same levels as non-blacks, it is due to lack of competence or interest, disregarding the secular inequalities that the hierarchical social structure creates with losses for blacks[59]. (BRASIL, 2013, p. 499).

The regularization of ethnic-racial relations in education aims to expand the focus of school curricula for Brazilian cultural, racial, social and economic diversity. It is a curricular policy that enables students to understand different dimensions of black population presence in historiography, art and literature, since black culture has often been hidden or denied in the course of formation process and Brazilian nation consolidation. The new reform of high school (BRASIL, 2017a) contributed, unfortunately, to the non-problematization of diversity.

Regarding the inclusion of ethnic-racial relations in school, Laws and / or official documents intend not only to change the curriculum from an ethnocentric focus to one that includes only themes about blackness, but provide learning between whites and blacks, exchanges knowledge and break mistruth, building a democratic

society, where everyone has their rights guaranteed and their identities valued. According to Munanga (2005), teacher omission in face of prejudice situations and racism within the school is harmful, he needs to show students the cultural wealth on living together in diversity and in combating racism, therefore, this is not a task only for black teachers or those more sensitive to ethnic-racial relations theme.

In view of teacher social responsibility, regardless of the subject he teaches, we believe that additional language teachers (NICOLAIDES; TILIO, 2013), play a political role (LEFFA, 2001), because language is a social practice. According to Moita Lopes (2002), it is expected that language teacher involves student in discourse so that he makes ethical choices about the social world, enabling him to act and refute any type of human suffering. For this reason, in additional language classes, we can contribute to formation of critical citizens concerned with ethnic-racial issues.

Although the discussion of race seems obvious, it is, in fact, complex and dynamic and, at the same time, dangerous in contemporary society (GILLBORN, 1995 *apud* FERREIRA, 2006). There is still a belief in the myth of racial democracy (FREYRE, 1933) in school space, whether through the curriculum, textbooks or interpersonal relationships. This means that we are different from each other, but we need to learn to respect these differences and discuss them. Thus, additional language class can promote a space for citizenship, for social and racial equality, so we can guarantee and legitimize school experience (MOITA LOPES, 2002). Moreover, it is necessary reflect with teacher the importance of a more critical education. When teacher is more aware, he can put into practice anti-racist education through reflective attitudes in classroom (GILLBORN, 1995 *apud* FERREIRA, 2006).

The laws and official Brazilian documents that defend the inclusion of diversity and education for ethnic-racial relations were the result of demands for a history of struggle by black movements. The continuous denial of racism by society is one of the reasons why, even today, many proposals contained in official documents do not find an effective application in school environment. We believe that in order to provide new directions for Brazilian education, we need to transform pedagogical processes, overcome Eurocentrism and value Afro-Brazilian and indigenous identity, history and culture. This, of course, is possible in additional language classes as long as teacher has pedagogical support and adequate training to address these issues during classes in a critical and reflective way.

Additional language teaching should be empowering, enabling students to question social problems and break free from uncritical pedagogical bonds. We must keep in mind the reason why a language is taught and the implications that it can have on lives of subjects involved in teaching-learning process. For this reflection, we chose to present the English language curriculum offered by SME-RJ because it was a policy of great impact for curricular component. For the first time, English language became part of curriculum since Elementary School I and the Program hired a significant number of effective teachers to put the project into practice. The program acquired material from a publisher linked to private system of a renowned language franchise, we consider important to analyze how its didactic material was organized, the presence of ethnic-racial themes and how its didactic activities were presented, reflecting if the proposal adopted by SME -RJ was articulated or not to an additional critical language teaching at school.

In the following section, as a way of reflecting a little on what happened in English language teaching in Rio Global Child Program, we intend to expose the objectives

of this teaching program and analyze the presence or erasure of ethnic-rational theme in *Zip from Zog* didactic Collection, adopted to teach English language from Elementary School I. As mentioned above, we were interested in relating English language teaching and ethnic-racial issues (FERREIRA, 2006, 2014; CAMARGO; FERREIRA, 2014) and, mainly, the role of textbook in maintaining or refuting certain views of additional language learning (CAMARGO; FERREIRA, 2014; TÍLIO, 2008; SCHEYERL, 2012).

Rio Global Child Program and English Language Teaching

The Municipal Secretary of Education in Rio de Janeiro adopted *Zip from Zog* collection from Learning Factory Educational publisher (from Cultura Inglesa branch) between the years 2010 and 2017[60]. The collection was developed for students in the 1st to 5th grades of Rio Global Child Program. This program was implemented in all schools of SME-RJ with the objective of universalizing English teaching in schools. The program's goal was to transform children into host for World Cup and Olympics Games events (RIO DE JANEIRO, 2010). In this aspect, we expose our greatest criticism, considering the presence of a private language franchise in public school space and the conception of work adopted by this project on teaching language for instrumental communication purposes and focus on systemic-functional structures. This is an opposite direction to the perception of additional language presented in this article, as we understand that a new language to be learned must be part of learner's linguistic-cultural repertoire and his learning cannot be focused on mere repetition (NICOLAIDES; TILIO, 2013).

Before Rio Global Child Program, SME-RJ had a document entitled *Curriculum Guidelines for Foreign Languages* - OCLE (RIO DE JANEIRO, 2010)[61], whose proposal guided the teaching of three additional language subjects offered in educational system up to that moment, for Elementary School II. The text main objective was to support teachers in their pedagogical work (RIO DE JANEIRO, 2010). The document did not propose a closed or inflexible curriculum, but reflections that guided the teaching practice in a much diversified network of schools.

The OCLE presented language from a discursive perspective, that is, as a social and historical phenomenon (BAKHTIN, 2003), learning a language would not be just mastering skills based on linguistic structures. Student should appropriate new perspectives on the world around him, considering different cultures and discourses. The document favored reading skills, considering that this ability in additional language could provide multiple opportunities for students in terms of access to new knowledge and discourses produced globally through the multiplicity of textual genres. However, speaking skills was also inserted, in a complementary way with a focus on production and understanding.

With the beginning of Rio Global Child Program, *Zip from Zog* didactic collection was adopted for English language teaching since Elementary I. It consisted of ten volumes, each with two copies. Each copy contained the Student Book and Play & Learn[62]. For example, first year books in the first semester received the titles of *Zip from Zog* 1A Student's Book and *Zip from Zog* 1A Play & Learn, while those of the second semester were named *Zip from Zog* 1B Student's Book and *Zip from Zog* 1B Play & Learn. Each book contained four units, consisting of four lessons, divided into two pages. In the collection were two mascots Olympio and Olympia, which led the

moments when teacher should offer information about Olympic sports and Olympics Games.

Students received one textbook per semester, totaling two a year. The collection aimed to present English language teaching in a playful and objective way, prioritizing oral production in activities appropriate to the age group of 6 to 10 years. The collection featured the character Zip, an extraterrestrial that left Planet Zog and arrived on Earth using English to communicate with children. Zip invited students to participate in playful activities; the collection purpose was to transform language learning into a fun and memorable experience[63].

For each copy of the student's book there was a corresponding Teacher Manual[64], with information about class development, audio transcription, content tips, pedagogical ideas and information about the Olympic Games. In the student's book there were oral communication and listening comprehension activities, with emphasis on music, rhymes and playful activities, which involved cognitive and motor development, as well as exercise books. For teachers, there was a manual with detailed lesson plans, containing suggestions for games and projects, extra-class activities, proposals for cross-cutting themes development, methodology tips and approach to teaching English for children, audio CD, DVD and puppets of book's main characters.

We observed in the *Zip from Zog* collection, the use of black people images[65] and characters, including the English teacher character. Considering book content that showed characters of black race, we started from the hypothesis that the publisher was concerned with the obligation to approach / teach ethnic-racial issues in school system.

Although, didactic material program presents a communicative approach to English language teaching, SME-RJ published in 2012 the *Revisited Curricular Guidelines for English Language* - OCRLI (RIO DE JANEIRO, 2012)[66], a specific document for English language prepared with references in the same Program. Such guidelines favored oral ability, the document reflected Rio Global Child Program objective, understood by SME-RJ as innovative and auspicious for teaching English, since all Elementary School students would have English language classes. According to OCRLI:

> The main objective, in the first two years, is to raise the student's linguistic awareness in relation to orality, familiarizing them with sounds and rhythm of the language from children's songs in English, tongue twister games, small dialogues, use of phrases that allow immediate contact with other people, etc., understanding, primarily, that one learns a language by doing something with it, that is, acting in the world.[67] (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 4).

From the third year, reading began to be introduced without abandoning the focus on speaking development. From the 5th year onwards, the emphasis was also on oral production and written comprehension processes. The document mentioned teaching English from the 1st year of Elementary School as a global trend, since, every year, English language discipline was implanted in Elementary School I curriculum in countries that did not have this language as first language (RIO DE JANEIRO, 2012). OCRLE affirms that, in addition to being a crucial tool for communication in contemporary world, English has also become a fundamental instrument for learning and thinking critically about the world, access to knowledge can be facilitated through the use of this language in various media.

The Curricular Guidelines OCLE (RIO DE JANEIRO, 2010) and OCRLI (RIO DE JANEIRO, 2012) reinforced that the document's main objective was to guide pedagogical practice, presenting proposals and actions for it to transform classroom into a plural environment, in which linguistic and cultural diversity occupy space in curriculum design. The guidelines showed only one among many paths to be followed by teacher, he is responsible for adapting documents content to the specific context where he works.

Thus, we realized that curriculum guidance documents prepared by SME-RJ were partly in line with PCN LE (BRASIL, 1998), both documents in their general objectives proposed the need to consider the student, the educational system and the social role of additional language in question. The guidelines also highlighted the formative function of additional language in curriculum. This did not mean that teaching images were materialized in didactic activities prepared by publisher of Cultura Inglesa. In OCRLI (RIO DE JANEIRO, 2012), speaking was the privileged communicative skill for teaching additional language, this option was in conflict with the proposal defended by PCN (BRASIL, 1998), because this document also considered other communicative skills.

Since the adoption of BNCC (BRASIL, 2017b) as a curriculum for Brazilian schools, further research is necessary in order to verify working approaches with English language - the only mandatory additional language in curriculum - and to address sensitive topics such as ethnic-racial issues. In the next section, we present two examples of activities found in didactic material investigated in this article.

Examples of activities on ethnic-racial theme

The collection in question presented an expressive number of books. First, we made a survey, from the Teacher's Manual[68], of units that approximate ethnic-racial issues. Second, we analyzed the proposed activities, and found that they contained characters from the collection or personalities from artistic or sports environment. After surveying themes present in the collection, we investigated units division around the following transversal themes: ethics, cultural plurality, environment and health. Among 10 books, only book 4A instructed the work on skin color differences, however, no theoretical support or guidance for addressing the theme was provided to teacher. There was no didactic unit entirely dedicated to the theme, but only black characters / people presence.

For this article, we selected two examples of activities and images based on the representation of black characters in their units, that is, whether or not the image broke stereotypes. When we analyzed books from this collection, we realized that there was no association of black characters with socially devalued professions. Black characters had established families and shared school space with non-black characters in harmony. This contributed to demonstrate a positive image of black people, corroborating the identity construction of black students and raising awareness among non-black students.

In book 1A, we selected unit 3. The unit title was 'My school' and was subdivided into 4 lessons; this subdivision was the same in all units of all copies. The objectives of Unit 3 were to teach student to name school objects, understand and execute some commands related to classroom space, learn to borrow school objects and respond politely to the borrowing of these objects.

Figure 1 – The classroom



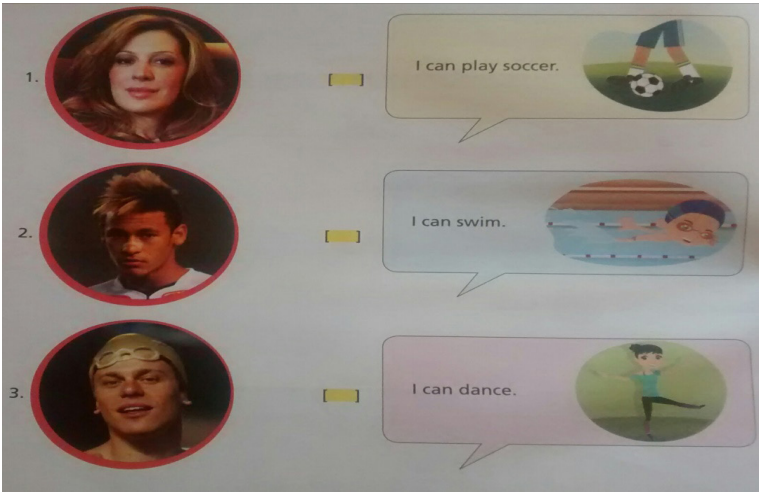
Zip From Zog 1A – Student Book, p. 24.

The previous picture represented an activity in which students listened to an audio and needed to draw the object that was borrowed. The fact that the teacher is black and classroom is composed by students from different races and ethnicities (including a student with special needs and even the main characters in the collection that were extraterrestrials) was what surprised us when we analyzed this didactic material. It is important to note two desks that were empty in the figure, they will be occupied in later lessons by black characters, Jessica and Mark.

Certainly, a black character working as teacher was very important for the process of deconstructing stereotype that blacks only work in professions of lesser power on the social scale, such as manual workers or domestic workers. Another positive point of this illustration was that black characters were socializing with other ethnic-racial groups, exposing to students that it is possible for different racial identities to socialize, without any boundary between races. We believe this illustration helped teacher to instruct on the respect for different identities in school environment.

In book 3B, we selected lesson 1 from unit 8 entitled Abilities. The general objectives were to enable student to talk about his or her personal and classmate skills, ask about each person's skills, pronounce the alphabet, spell words in English and sing a song related to the alphabet.

Figure 2 – Skills



Zip From Zog 3B – Student Book, p. 28

This figure illustrated an activity in which students should correlate figures of personalities with the professional skills of each one. Previously, the teacher should ask students why these people are famous and the answers in Portuguese should be accepted. Among famous people only one was black and had a socially stereotyped profession, considered the only successful job for poor blacks.

The book showed concern for the positive representation of black people, as previous example demonstrates, it would be significant that a larger number of famous Brazilian black people with prominence in different professions, other than art or sport, would be

presented in this activity. The minority representation of a single black Brazilian personality can ratify the idea of veiled racism, confirming the false idea that blacks are only successful in professions related to luck, gift or sport.

Although the *Zip from Zog* collection has not been evaluated by PNLD, we can say that it was concerned with the mandatory teaching of African history and culture, thus considering the guidelines of our country's Federal Laws. The present visual discourse contributed to the deconstruction of some stereotypes, for example, that blacks work only in manual professions and are violent and unhappy. Most of the collection images featured black characters smiling, with varied expressions of joy. This characterization, according to Camargo and Ferreira (2014), contributes to remove the stereotyped idea of suffering linked to historical issues from slavery period, which has been recurrently recovered.

The non-inclusion of ethnic-racial themes in materials for teaching and learning additional languages is contrary to what is presented in official documents for Basic Education. Erasing and stereotyping the black race in textbooks contributes to repetition and maintenance of race relations with white supremacy and superiority, without providing critical awareness of ethnic-racial plurality.

We do not intend to affirm that presence of black characters or the discussion of this theme in textbook will bring changes on race relations in the school environment. We know that erasing the existence of distinct races in textbook contributes to the maintenance of whiteness as a standard norm. In the absence of another perspective on this issue, black student tends to believe that being white is the norm and that for him to be accepted into the group, seen as a majority, he needs to be made equal. The non-black student, on the other hand, continues to believe that, in social pyramid, he is at the top, and blacks are at the bottom, building large social abyss.

Through a critical analysis of official documents, Federal Laws and bibliography on the ethnic-racial theme, we ended this article in agreement with Camargo and Ferreira (2014) thinking, when they affirm the need to centralize efforts not only in the textbook, but also in educational and linguistic policies that favor the critical training of additional language teachers.

Final remarks

The *Zip from Zog* collection presented in its books a diversity of black characters and some personalities, however, the ethnic-racial issue was not critically discussed, and this can be seen in teacher's manual that offered reduced guidance on this topic. The presence of racial diversity has the function of deconstructing whiteness as a norm, contributing to the reduction of racism, but if there is a denial of the differences present in society, this simple presence is not enough. It is necessary to promote reflective discussions that give the student a voice and enable their critical empowerment and the breaking of racial boundaries.

The Teacher's Manual could contribute to more theoretical and critical discussions for addressing the ethnic-racial issue in English language class. The indication of complementary readings should be considered, such as the Federal Laws, which address the mandatory teaching of ethnic-racial issues, as well as official national and municipal documents, responsible for compiling norms and knowledge necessary for the teacher's performance in Education. In times of BNCC (BRASIL, 2017b), the participation of teachers in curricular discussion and struggle for a more democratic and free of prejudice education is necessary.

We know the ideal textbook does not exist (TÍLIO, 2008), and it will always need the teacher to complement proposed activities. Adequate teacher training is necessary

in order to enable the teacher to develop his own material, to make theoretical-practical choices, and to know how to justify the choice of his pedagogical actions. Teacher needs to be prepared to deal with classroom's cultural diversity, to know how to use the textbook critically and also to criticize the curriculum and its practices in order to point out pertinent suggestions regarding ethnic-racial issues in classroom and at school.

In view of the discussions proposed in this article, we verified the need for more research on ethnic-racial theme in academic scenario, especially in times of BNCC (BRASIL, 2017b) imposition and the reinforcement of social clauses, considering the small number of works on additional language teaching area.

References

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Lei Federal n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 20 de dezembro de 2017b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação. Brasília:** MEC, SE, DICEIA, 2013.

BRASIL. **Lei Federal n.º 11.645**, de 10 de março de 2008.

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos II/ PNDH II**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: LE. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos I/ PNDH I.** Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

CAMARGO, M.; FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livro Didático**. Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 163-184.

FERREIRA, A. J. (Org.) **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em LD**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FERREIRA, A. J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca da raça/etnia. In: **Línguas & Letras,** v. 7, n. 12, 2006, p. 171-187.

FERREIRA, A. J.; FERREIRA, S. A. Raça/Etnia, Gênero e suas implicações nas construções das identidades sociais em sala de aula de línguas. In: **Revista Virtual de Letras,** v. 03, n.°2, ago./dez. 2011, p. 114-129.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt, 1933.

GUIMARÃES, A. S. A. Recriando fronteiras raciais. **Revista Sinais Sociais**, v. 34, 2018, p. 21-43.

JÚNIA, E. R. D. **Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de Português para séries iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras;** construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001, p. 333-355.

LUQUETTI, E. C. F.; CRISÓSTOMO, M. T. A ideologia presente nos LD de Língua Portuguesa. In: **V Jornada Internacional de Políticas Públicas**. Maranhão, 2011, p. 23-26.

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

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NICOLAIDES, C. S; TILIO, R. C. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 285-305.

OLIVEIRA, A. G. de. O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 40, set. 2004.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: Edufba, 2006, p. 17-24.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa**. Rio de Janeiro: SME, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares Áreas Específicas:** Língua Estrangeira. Rio de Janeiro: SME, 2010.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs). **Materiais didáticos para o ensino de língua na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 39-56.

SILVA, P. V. B.; TEIXEIRA, R.; PACIFICO, T. M. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as?. In: FERREIRA, A.J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em LD**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 23 – 45.

SILVA JÚNIOR, A. F.; ERES FERNÁNDEZ, G. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: Quais implicações esperar? In: GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 181-208.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D.C. de. (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 93-110.

TÍLIO, R. C. O papel do livro didático no ensino de línguas estrangeira. In: **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 26, 2008, p. 117-144.

URZÊDA-FREITAS, M. T; PESSOA, R. R. Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e formação crítica de professores/as: a pedagogia como transgressão. In: **Anais/ Resumos da 63ª Reunião Anual da SBPC** - Cerrado: Água, Alimento e Energia. Goiânia-GO: Editora da UFG, 2011, p. 1-6.

CONTRIBUIÇÕES DE ASPECTOS CULTURAIS E DO ENSINO DE PLE PARA VENCER FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS

Valéria Moisin de Araújo
Celpe-Bras/UFAM

A localização geográfica fronteiriça do estado do Amazonas nos permite ter proximidade com pessoas, territórios e línguas dos países vizinhos - Peru, Colômbia e Venezuela, sem haver uma hegemonia das línguas predominantes nessa região.

Nessa última década verificou-se um grande fluxo migratório a partir das cidades de Tabatinga, no Amazonas, fronteira Brasil-Colômbia-Peru, e a partir de Pacaraima, em Roraima, fronteira com a Venezuela.

O ano de 2010 foi o marco da imigração haitiana no Brasil em consequência do sismo que dizimou parte da população do país. Em 2014, foi a vez dos venezuelanos que, castigados pela acentuada crise socioeconômica e política, passaram a chegar ao país.

Outra motivação para a migração tem sido a visão do Brasil como destino auspicioso, o que tem trazido estudantes estrangeiros que buscam oportunidades de ingresso em cursos de graduação e/ou de pós-graduação, por meio de redes de cooperação internacional, deixando família, trabalho, amigos e sua terra natal em troca de formação superior de qualidade e de imersão cultural no 'país do futebol e do carnaval'.

Este relato apresenta de forma breve alguns aspectos que contribuíram para o processo de aculturação de discentes vinculados em cursos da Universidade Federal do Amazonas e da Universidade do Estado do Amazonas, participantes em programas de mobilidade internacional que o Brasil mantém por meio de acordos educacionais

e culturais, entre os quais o Programa Estudante-Convênio de Graduação – PEC-G, administrado pelos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação em parceria com universidades públicas federais e estaduais, e o Programa de Aliança para Educação e Capacitação – PAEC, parceria entre a Organização dos Estados Americanos, a Organização Pan-Americana de Saúde e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras.

Além da aculturação, esses discentes precisaram encarar e superar as fronteiras linguísticas para se dedicarem aos estudos acadêmicos. Para apoiar esse processo, faz-se vital o oferecimento de um curso de Português Língua Estrangeira – PLE por parte da universidade. Na UFAM, o curso de PLE é oferecido pela Faculdade de Letras, *campus* Manaus, com apoio do seu Centro de Estudos de Línguas – CEL e do programa Idiomas sem Fronteiras – IsF.

Desde 2013, atuo como docente de PLE e preparo alunos para o exame de proficiência em língua portuguesa, o Celpe-Bras. As turmas sempre foram grandes e diversificadas, facilitando o enriquecimento cultural de seus aprendizes. Para Schlatter (2000), no que se refere à cultura, as diferenças, singularidades e até oposições podem servir de pontos de apoio e devem auxiliar como fonte de autoquestionamento e valorização da própria cultura.

No início das aulas geralmente há um ou dois alunos que informam que estudaram o idioma em seus países e que possuem um nível básico de português; no entanto, na segunda aula eles já percebem que o aprendizado em seu país só rendeu alguns diálogos na vida real no Brasil; de certa forma, podemos descrever como uma tentativa de socialização para evitar sofrer preconceito. É um aspecto estratégico de aculturação que engloba a interferência das culturas em contato e constitui, de forma leve, mudanças na população e, em termos individuais, nas pessoas em interação. O processo de aculturação possibilita compreender o desenvolvimento da pessoa em sociedades pluriculturais (SANTANA, 2019).

Nesse sentido, a seguir, apresento fragmentos de depoimentos de três estudantes de PLE no Amazonas, focando em suas impressões sobre o processo de aprendizado da língua meta e destacando como o componente cultural apoia esse processo.

O primeiro estudante se chama Seth Okyere, acadêmico do curso de Odontologia da Universidade Federal do Amazonas desde 2016, participante do PEC-G. É original da cidade de Suhum, em Gana, país localizado no Oeste da África. A língua oficial do país é o inglês britânico, porém existem mais de 40 línguas nativas que são usadas, principalmente, no seio das famílias. Atualmente, Gana é dividido em 16 regiões e cada região possui a sua língua peculiar. Conforme Seth, é devido a essas divisões que o país acaba tendo várias línguas. "Acho muito legal essa diversidade, porque só pelo sotaque a pela língua que a pessoa fala dá para adivinhar de qual região a pessoa é."

Sobre suas impressões acerca da cidade e dos costumes, ele afirma:

> Eu me lembro vividamente que quando eu cheguei a Manaus, no dia 21 de janeiro de 2016... nem bom dia eu sabia falar. [...] embora existam diferenças em termos de culinária, vestuário, música, entre outras coisas dentro das regiões, há um entendimento e respeito no Brasil.

Em sua turma de PLE, no ano de 2016, havia também falantes de francês e de espanhol, e, em sua percepção, esses alunos aprenderiam mais facilmente o português pela proximidade de seus idiomas nativos com o Português do Brasil, o que foi um motivador a se dedicar aos estudos. "Não vi isso como uma barreira, mas uma oportunidade para me desafiar e ir além."

Como podemos perceber pelo depoimento do estudante ganense, seu processo de aculturação se deu pelo envolvimento com a cultura manauara e com a realidade

de estudantes de diferentes países durante as aulas de PLE. É importante estabelecer a interculturalidade relacionando nossa cultura com a cultura do outro. Compreender outra cultura requer relacioná-la com sua própria (SCHLATTER, 2000). Acompanhei esse processo e percebi a contribuição das culturas no crescimento do aluno no tocante ao aprendizado da Língua Portuguesa.

O segundo depoimento é de Richemond Dacilien, aluno do curso de mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia na UFAM, desde 2018, participante do PAEC. Nasceu na pequena cidade de Christant, localizada na seção comunal de Verrettes, no departamento de Artibonnites, no Haiti, país que possui duas línguas oficiais de acordo com sua constituição, o crioulo haitiano e o francês. Ele destaca suas impressões sobre a língua e as estratégias interculturais que utilizou para aprender o idioma.

> [...] Quando cheguei aqui, eu nem sabia como cumprimentar alguém em português. Então, participei no curso de 'Português para estrangeiros' da UFAM. [...] minha dedicação pessoal, adaptei rapidamente... agora, tenho muitos amigos brasileiros, visitei lugares históricos... [...] A experiência foi muito difícil... graças a Deus, saí vitorioso.

Pelo visto, seu processo de aculturação teve também a contribuição das aulas de PLE na UFAM. Além disso, utilizou-se de pequenas estratégias como conhecer lugares e pessoas, o que vai ao encontro de Schlatter (2000) ao afirmar que a cultura pode nos auxiliar no tratamento e no entendimento do outro.

O último depoimento é o do estudante Darwin Ariel Amador Valdez, aluno do curso de mestrado em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas, também participante do PAEC. É original da cidade de Tegucigalpa, capital de Honduras, país localizado na

América Central, cuja língua oficial é o espanhol, também havendo nove grupos indígenas que falam suas línguas próprias. Para o estudante,

> [...] a diversidade cultural do Brasil acho muito interessante, além das diferenças históricas e linguísticas que tem Brasil com os outros povos latino-americanos, dentro do território encontram-se diferenças entre os brasileiros mesmos, pelo qual penso que provavelmente essas diferenças deram à pesquisa cultural brasileira esse desenvolvimento e importância que agora tem. [...] o português e o espanhol sejam muito parecidos, a realidade é diferente: se você é hispanofalante e acredita que vão te entender na rua, estás muito errado. [...] as diferenças que há entre o português da rua e o português das aulas. [...] quando escutava aos meus companheiros ou aos professores, sentia que seu português era mais lento, mais entendível.

Pelo exposto, ficam evidentes as impressões do aluno sobre a cultura brasileira e sobre a língua portuguesa falada dentro e fora de sala de aula, aspectos que mostram como a cultura e o contato formal com o ensino do idioma contribuem para o processo de aculturação. Outras impressões sobre esses aspectos são percebidas no seguinte fragmento:

> [...] Me senti acolhido pela gente, acho que o brasileiro tem essa vontade carinhosa de, não apenas escutar, mas conhecer outras culturas. [...] Brasil é uma complexidade bonita de múltiplos encontros de diversas culturas.

Além disso, fica claro que o aluno assume uma postura intercultural ao considerar o aprendizado a partir do contato e da abertura para com o outro.

> [...] Aprender uma língua nova é se abrir a um mundo diferente. Cada língua dá a gente uma perspectiva diferente, uma forma de olhar que am-

> plifica sua percepção dos outros e de si mesmo. [...] Levarei comigo uma língua que deu para mim muitas experiências boas, e que abriu um mundo novo, uma terra que, além de me dar a oportunidade de me desenvolver academicamente, também deu-me o prazer de comer o tambaqui, nadar no belíssimo rio Negro, visitar meu grande amor, o Teatro Amazonas, cantar, como qualquer outro, as músicas de Barão Vermelho, e, principalmente, de viver.

Diante das percepções do estudante hondurenho, podemos olhar para nossa própria língua e para a língua do outro, estudar e tentar compreender o que é dito, como é dito e como os falantes se interrelacionam através da língua e como se interrelacionariam em outra cultura.

Como docente de PLE que acompanhou o processo de aprendizado e de aculturação desses três estudantes, fico feliz em perceber seu crescimento linguístico e, principalmente, sua percepção transcultural que valoriza a cultura e a língua do outro como forma de autovalorização de sua própria cultura e de sua própria língua. Nessa esteira, creio que estamos no caminho certo e que ações de oferecimento de cursos de PLE são necessárias e significativas em regiões transfronteiriças e transculturais como o Amazonas, devendo ser incentivadas, valorizadas e mantidas.

Referências

SCHLATTER, M. Inimiga ou Aliada? O papel da Cultura no Ensino de Língua Estrangeira. In: INDURSKY, F; CAMPOS, M. C. (orgs.). **Discurso Memória e Identidade.** Coleção Ensaios, Porto Alegre: Sagra. 2000.

SANTANA, M. L. S. **Migração diária e estratégias de aculturação de estudantes paraguaios**. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3790>. Acesso em: 17 mai. 2020.

O LUGAR DE ENCONTRO DAS ÁGUAS

Kamila Nogueira Cevidanes
Prefeitura de Foz do Iguaçu

Primeiramente, destaco que, o olhar que você adquire ao residir em um local é distinto daquele de quando você o visita. Quando vim a passeio, transitei apenas pela região central da cidade, nos espaços destinados aos turistas. Morar é diferente. A realidade dos bairros é diferente. A vida cotidiana possui nuances e situações que não são observadas quando você está em viagem. Por exemplo, nas duas vezes anteriores em que estive na cidade, não me incomodei de tomar o ônibus e de seguir até o destino final em pé, diferentemente de hoje, em que não há um dia que não questiono sobre a ineficiência do transporte público. Um aspecto a ser destacado diz respeito à diversidade cultural existente. Foz do Iguaçu possui aproximadamente 70 grupos étnicos diferentes, provenientes de diversos lugares do mundo, projetando a cidade como uma das mais multiculturais do Brasil, além de ser a segunda maior comunidade libanesa do país. Destaca-se ainda o elevado número de pessoas oriundas de diversos locais do Brasil que residem na cidade. Essa migração teve início na década de 1970, período em que as obras para a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu começaram. Nos dias atuais, esse processo migratório se dá pela instalação de uma universidade federal desde 2010 (UNILA) e do aumento de oferta de cursos de medicina em *Ciudad del Este* (Paraguai), que atraem um número elevado de brasileiros dos mais diversos locais do País à cidade, tendo em vista o baixo custo das mensalidades dos cursos no país vizinho, comparado com a realidade brasileira. Esses processos imigratórios e migratórios fazem de Foz do Iguaçu um local único que é caracterizado pela heterogeneidade da população, diferentemente de outras cidades da região

Sul do Brasil, onde se observa uma concentração de pessoas descendentes de países europeus, demonstrando o aspecto homogêneo da população em alguns locais. O 'encontro' dos idiomas (português e espanhol) é evidenciado em todo o tempo na fronteira. Nos diversos locais públicos, as línguas se misturam e o 'portunhol' também se faz presente. Recordo-me que, quando cheguei à Foz do Iguaçu, quando me deparava com alguém que me dirigia a palavra em espanhol, tentava ser compreendida com um péssimo portunhol. Felizmente, hoje, o idioma já não me impede de ter uma boa comunicação e isso se deu graças à proposta de ensino bilíngue que a UNILA tem. Sinto-me confortável para ir a uma loja em *Ciudad del Este* ou na 'feirinha' em *Puerto Iguazú* e conversar no idioma do país. Acredito que isso é necessário não somente como uma forma de viabilizar a comunicação, mas também de valorizar a cultura do país vizinho, fazendo do espaço fronteiriço um local onde as delimitações impostas pela concepção geográfica e política de fronteira não são superiores aos demais aspectos que constituem o local. Algo que sempre me encantou na região são as histórias ouvidas. Hoje, sendo funcionária da Prefeitura de Foz do Iguaçu, trabalhando na área da Atenção Básica da Saúde, o contato com a população é rotineiro. Dessa maneira, as histórias, as vivências que são apresentadas são de grande valor. A pessoa que nasceu em determinado estado e veio morar na região por algum motivo, ou o que nasceu na região Sul e em algum momento se mudou para o Paraguai e depois regressou... Enfim, essas histórias que chegam aos meus ouvidos todos os dias me permitem compreender, pelo menos minimamente, as especificidades da região de fronteira.

Residir em região de fronteira oferece a oportunidade de vivenciar experiências que não ocorrem nas demais cidades. Tratando da tríplice fronteira, as origens do local, o contexto histórico que envolve esses espaços, os processos de migração e imigração ocorridos deixam essa região com características específicas. A diversidade aqui

existente oportuniza a quem vive ampliar sua visão sobre esses locais, desprendendo-se de estereótipos construídos que relacionam fronteiras apenas com criminalidade e problemas correlatos. Construir amizades, compartilhar histórias, ouvir relatos, inserir-se no meio onde se está vivendo proporciona a quem reside em região de fronteira desenvolver uma concepção diferente sobre o local e sobre sua própria existência nesse espaço. A elaboração deste relato permitiu-me realizar um exercício de reflexão que, até então, não havia feito nesses anos morando na cidade. Acredito que o olhar ficará cada vez mais apurado ao observar tudo o que envolve essa região. Em linhas gerais, é possível afirmar que, mesmo com as dificuldades enfrentadas na cidade (que não é uma particularidade de Foz do Iguaçu), a experiência de viver em região de fronteira acumula mais benefícios e situações positivas, principalmente com toda a mescla de culturas encontradas nesse lugar, fazendo com que me sinta, cada vez mais, privilegiada por residir nessa cidade.

BREVES CENAS DA FRONTEIRA[3]

Jorgelina Tallei
UNILA

Real desvalorizado, peso na mesma, supermercados no Brasil com muitos argentinos comprando. Adoro observar essas coisas.
Casal argentino comprando tomates.
Casal brasileiro comprando carne.
Breve diálogo:
-Oi amor, que tipo de carne vamos comprar?
-A que você quiser, qual acha melhor?
E segue no tom carinhoso.
Do lado dos tomates:
-Comprá bastante y elegí bien!
-A vos te parece que compramos muchos?
-Dale, no me rompás las pelotas que no tengo todo el día!!!

Meu marido entrando no cabaleiro em Foz de Iguaçu:
-Queria cortar o cabelo?
-Você fala inglês?
-Falo, mas falo português também.
-É que o cabeleleiro é árabe, chegou agora é só fala inglês.
Enquanto isso passa na rua uma mulher cantando em guarani e a manicure pinta as unhas em espanhol.
La frontera es esa línea que marca territorios e que atravesamos com o amor diario.
A fronteira também tem seus estereótipos e sua xenofobia

Tia! me confundo un poco con eso de los idiomas:
-Esse quadro, tia, é a Frida?
-É, sim, é o outro que você vê é o Dali.
-Ele é mexicano também?
-Não, era espanhol.
-Ahhh, igual que eu!
-Não, você é Argentina!
-Mas eu falo espanhol para que, então? Todos os que falamos espanhol não somos espanhóis?
Es tal vez por eso que tenemos que aprender sobre "descolonizar las lenguas", não acha, minha pequeña?

Um certo dia fui fazer uma compra de limpeza no super. Não achava o produto e fui perguntar no caixa. Aí expliquei à caixeira etc.
Um mês depois vou ao super de novo e passo no caixa (mesma caixeira) Ela me disse: e aí, conseguiu tirar a mancha com o produto? Eu fiquei surpresa, como ela lembrou disso com tanta gente que passa pelo caixa! Perguntei e ela me respondeu: eu lembrei porque a senhora foi muito gentil e simpática quando solicitou. E foi engraçada.
Ela me perguntou se eu era Argentina ou paraguaia. Respondi: Argentina. E ela me respondeu: obrigada. Eu sempre pensei mal dos argentinos mas sempre que vêm aqui eles são muito gentis.
Pensei nesses gestos que descontruímos e construímos o tempo todo. Seja amável sempre. Você pode ajudar a fazer um mundo mais justo.

Açougue.
Quero costela.
Para churrasco?
Não, essa não é costela. Quero para panela, bife, essa de bife.
Hum, espera aí.
Volta 5 minutos depois com outro atendente.
Pois não, senhora? Eu já sabendo, expliquei com gestos. Sabe a costela para bife, tipo na frigideira? A costela borboleta? Mas que borboleta? Não! Costela, meu Deus! Então, e borboleta! Meu senhor, não é uma borboleta nada!

Resumo: fui lá pegar patinho na gôndola de carnes.

POSFÁCIO

Quatro micro-histórias do *Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira* (PEIBF): uma geopolítica das relações cotidianas

Demorei a achar o tom para finalizar um livro tão variado e rico em experiências pessoais, tão diversificado em alcance geográfico e em focos linguísticos e culturais… pensei finalmente que queria dialogar com os autores do livro trazendo, à guisa de posfácio, quatro micro-histórias da minha experiência como assessor do *Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira* (PEIBF) no período de 2005 a 2009. São histórias que lidam com costumes e expectativas, mas também com alegrias e dificuldades de estar e de trabalhar com o outro.

O *PEIBF* foi uma riquíssima experiência de encontros e desencontros pessoais, de movimentos em busca do entendimento para um trabalho comum. Começou como uma iniciativa bilateral Argentina-Brasil e em 2008 passou a ser um projeto do Mercosul Educacional, expandindo-se para as fronteiras do Brasil com o Uruguai, o Paraguai e a Venezuela. Teve uma primeira fase de 2005 a 2010, em que o MEC brasileiro contou com uma equipe de assessoria unificada, que tive o prazer de coordenar através do IPOL, o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística de Florianópolis, e uma segunda fase, de 2010 a 2016, em que a assessoria foi descentralizada através de diversas universidades, em vários estados. Em 2016 o projeto foi definitivamente encerrado por Michel Temer.

No *PEIBF* a busca pelo bilinguismo e pela interculturalidade começou, ironicamente, pelos aparelhos de construção do monolinguismo e da monoculturalidade nacionais: as escolas e o sistema escolar.

Enquanto os habitantes das cidades gêmeas de fronteira constroem suas relações bilíngues e interculturais nas ruas, nos mercados, nas rádios, nos locais de trabalho, nos bares, as escolas foram tradicionalmente as responsáveis por separar o joio do 'estrangeiro' do trigo do 'nacional', o órgão para a construção da 'língua de fechamento', o português ou o espanhol, conforme o caso, para captar o olhar das crianças para o 'centro', para virar as suas costas para o outro, o próximo, do outro lado do rio ou da cancela da política.

A 'língua de fechamento' visa mostrar que a fronteira é 'normal', tem e deve ter a mesma 'normalidade' nacional que o resto do país, deve ser monolíngue, para que nenhuma outra língua ameace a 'alma nacional' perfeitamente estabilizada por instituições fortes e responsáveis.

Algumas historinhas que me ficaram na lembrança dos 5 anos de assessoria ao MEC brasileiro retratam alguns dos choques entre o fechamento e a abertura, a circunscrição e o trânsito, o medo e a curiosidade possibilitados pelo projeto. Ouvi essas narrativas das pessoas que as vivenciaram e ficam registradas aqui, mais de dez anos depois que deixei de atuar no projeto, com os lapsos e as fantasias da memória que são normais nesse caso…

1) Uma inesperada visita do MEC argentino, que na época se chamava MECyT…

Um dos lugares de início do projeto foi a emblemática fronteira Uruguaiana, no Rio Grande do Sul, e Paso de los Libres, em Corrientes, separadas pelo caudaloso Rio Uruguai e ligadas pela bela Ponte Internacional Getú-

lio Vargas-Agustín Pedro Justo, inaugurada em 1945, na época a maior obra de engenharia da América Latina. Ali, na praça central de Uruguaiana, está a estátua – não de um general, mas do Barão do Rio Branco, com o braço misteriosamente apontando na direção da Argentina; o herói das demarcações de fronteiras do Chuí ao Oiapoque sempre sentado, com o seu charuto, em meio a montes de documentos no Palácio do Itamaraty, no Rio de Janeiro.

Um dia as representantes do MEC argentino, ou simplesmente 'Nación', como é chamado por lá, chegaram de Buenos Aires para conversar com a diretora da Escuela Nº 667 Vicente Eladio Verón, escolhida para sediar o projeto, que devia se iniciar em três diferentes fronteiras, depois apenas em duas, no início do ano letivo de 2005.

A diretora pode ter ficado um pouco surpresa com a visita, mas talvez nem tanto com uma das perguntas que a assessora do MEC argentino lhe fez, sobre se as crianças da escola falavam português… Pergunta esperável de um representante do centro do poder nacional da capital para uma escola de fronteira: será que as escolas na fronteira estavam cumprindo o seu dever de nacionalizar adequadamente as crianças, o que nesse contexto significa que falassem castelhano, e de preferência só castelhano…?

A diretora, sem pestanejar, respondeu que não, que as crianças não falavam português, porque "No les dejamos hablar portugués"…

As representantes se entreolharam e disseram… que pena, professora, porque viemos aqui para implantar o projeto de escolas bilíngues de fronteira, o objetivo é que falem as duas línguas…

As professoras brasileiras que começaram a chegar em março de 2005, no entanto, e mais tarde também o levantamento sociolinguístico feito em cada escola do projeto, demonstraram que as crianças entendiam e fa-

lavam bastante português, viam televisão em português, passavam com os pais para o lado brasileiro por uma infinidade de razões – muitos eram de famílias mistas, um dos pais era brasileiro…

2) Uma reunião no Palácio Pizzurno, Buenos Aires

Em dezembro de 2004 fui pela primeira vez ao Palácio Sarmiento, conhecido popularmente como Palácio Pizzurno, a bela sede do Ministério de Educação da Argentina, em companhia de duas pessoas do MEC brasileiro, para conversações preliminares para o início do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira, que deveria *arrancar* em duas fronteiras em março de 2005.

Fui chamado para essa função de assessor após uma reunião com os responsáveis no MEC brasileiro em Brasília no final de novembro de 2004, aproveitando um regresso meu da Amazônia para o Sul do país. O MEC brasileiro tinha recebido um documento do MEC argentino com a pauta da reunião, e tinha ficado intrigado, entre outras coisas, com o termo "diglossia", constante no documento. Esclareci vários pontos sobre escolas bilíngues, tinha trabalhado na implantação do projeto de escolas bilíngues alemão-português e polonês-português no município de Blumenau no período 2001-2003, talvez a primeira iniciativa de escolas bilíngues públicas não-indígenas do país depois do Estado Novo.

Na nossa chegada, ao final do corredor térreo, em uma gande sala de reuniões do início do século XX, esperavam-nos 21 representantes do MEC argentino e de alguns ministérios provinciais de educação, como são chamadas lá as secretarias estaduais, como Misiones, por exemplo. Entre eles estava o assessor internacional do MEC argentino. Ladeavam o assessor as coordenadoras do projeto de ambos os países. Eu me sentei mais retirado, mais para o final do 'U' formado pelas mesas.

O assessor internacional começou dizendo que na sua preparação para a reunião tinha ido verificar nos arquivos do Ministério o que já tinha sido feito sobre as escolas na fronteira e a última iniciativa que encontrou foi um projeto do governo militar argentino, da década de setenta, intitulado *Marchemos hacia las Fronteras*, que propôs um trabalho conjunto entre as escolas e a *Gendarmería Nacional* (tropa que cuida das fronteiras, equivalente à Polícia Federal no Brasil), para uma 'educação de defesa' em relação ao expansionismo dos países vizinhos.

Quando escrevi, com um colega argentino, o documento matriz do *PEIBF*, lá, naquele mesmo Palácio Pizzurno, em 2007, lembrei-me de introduzir essa história no início; o assessor quis marcar esse passo histórico que estava sendo dado na região com a modificação das relações entre os países e muito concretamente das relações entre a Argentina e o Brasil, e que o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira invertia os sinais do projeto de 1979.

Agora, nessa nova fase da história inaugurada com a redemocratização dos dois países, o Outro não era mais uma ameaça da qual se cuidar, mas uma oportunidade a explorar, um parceiro de caminhada; o país não terminava mais no meio do rio, mas estendia-se ao outro lado, nas teias das relações entre professores, alunos e famílias, na circulação das culturas e das línguas…

A resposta a isso condensou-se na fala de uma professora de Paso de los Libres meses depois, quando considerou que "antes ouvíamos falar de Mercosul e víamos os aviões voando sobre as nossas cabeças". E continuou: "agora o Mercosul chegou aqui…"

Muitos meses depois, porém, passado o otimismo de achar que a integração seria fácil, que as fronteiras, as várias fronteiras não estavam mais ali, uma outra pro-

fessora comentou que "só vocês, que moram longe, nas capitais, poderiam ter tido uma ideia dessas…". "Nós, os daqui, ao contrário, somos ainda muito atravessados pelos séculos desta fronteira…"

3) Festa na fronteira

Dionísio Cerqueira, em Santa Catarina, e Bernardo de Irigoyen, em Misiones, têm uma fronteira seca com uma única rua que atravessa de um país para o outro, onde se situam as polícias e as alfândegas.

No resto das duas cidades, onde ambas se tocam, o terreno foi escavado, aprofundado de um lado, para impedir que os carros possam passar por qualquer lugar; os dois sistemas de ruas por vezes são paralelos, justapostos, mas não se tocam, ainda que a fronteira seja facilmente transposta a pé. Escadinhas, às vezes escavadas no barro, permitem subir o metro e meio que separa Argentina e Brasil. Num certo ponto da fronteira há uma espécie de capelinha com duas Nossas Senhoras gêmeas siamesas, coladas pelas costas; a Nossa Senhora Aparecida olhando para o lado brasileiro e a Nossa Senhora de Luján olhando para o lado argentino. As santinhas também ajudam no estabelecimento da identidade nacional com o simbolismo de virarem as costas uma para a outra.

Essa rua paralela de fronteira foi escolhida para a cerimônia de inauguração do *Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira*, em março de 2005, com os alunos argentinos organizados com bandeirinhas argentinas do lado argentino e os alunos brasileiros organizados com bandeirinhas brasileiras do lado brasileiro... Perpendicular às duas filas de alunos e ocupando o centro da rua estava disposto o palanque das autoridades. Sobre o palanque a mesma lógica: do lado argentino os argentinos, do lado brasileiro os brasileiros…

Ali se encontraram os dois ministros da educação, Tarso Genro, pelo Brasil, e o criador do projeto, Daniel Filmus, pela Argentina, acompanhado de grande número de políticos e administradores locais.

Longe da vista de todos, no entanto, pouco tempo antes da festa, ocorreu um fato engraçado na Escola Bilíngue No. 1, em Bernardo de Irigoyen. Todos os alunos da escola estavam enfileirados, esperando a cerimônia, menos os pequenos, do pré-escolar, que estavam em sala de aula quando aterrisou no pátio da escola o helicóptero do ministro Daniel Filmus vindo de Posadas, capital da província de Misiones, onde estava o aeroporto mais próximo.

As crianças todas se amontoaram nas janelas da sala para verem o helicóptero, muito excitadas. As hélices pararam, o ministro Filmus desembarcou e se dirigiu em direção à sala. Foi quando então as crianças começaram a gritar: "Lula, Lula, Lula!", para grande constrangimento do ministro e das professoras.

O ministro também usava barba…

Ele teria dito para uma das professoras, embaraçadas com a situação, que ia mandar uma foto do Presidente Néstor Kirchner para pendurar na parede da sala…

Essas crianças não estavam só do lado argentino, como as que a cerimônia tinha organizado, estavam também do lado brasileiro e puseram o seu sistema de referência para funcionar… meses depois uma das professoras do pré-escolar contou a história numa das reuniões do projeto…

4) E a bandeira brasileira?

Na Argentina todas as crianças aprendem como Belgrano criou a bandeira nacional em azul celeste; é um conteúdo escolar importante da escola daquele país, como

em todos os regimes verdadeiramente republicanos, que não passaram pela experiência do poder personificado em um rei ou imperador, como foi o caso do Brasil.

Em Rosário está o imponente monumento à bandeira, que ano após ano cumpre a sua função de recordar o feito de Belgrano, desobedecendo ao Triunvirato de Buenos Aires, que não queria falar em independência naquela altura para não desagradar a Inglaterra, então aliada da Espanha.

Embora os fatos sejam outros, as crianças aprendem a historinha didática de que Belgrano olhou para cima e, encantado com o celeste límpido do céu, mandou fazer a bandeira argentina.

Na mesma turma do pré-escolar que havia recepcionado o ministro Daniel Filmus aos gritos de "Lula, Lula, Lula"! uns meses antes, um aluno curioso, imaginando a cena de Belgrano olhando para o céu, perguntou para a *maestra* como os brasileiros teriam inventado a bandeira deles.

Esse aluno de 5 ou 6 anos não se satisfez em saber a história da sua bandeira; o conhecimento não estaria completo se não soubesse como foi inventada a bandeira do Brasil…

Como a professora não sabia, usou o velho encaminhamento de dizer "vamos pesquisar e outro dia trazemos a resposta…"

Não foi preciso, no entanto. No outro dia o aluno entrou muito entusiasmado na sala e disse, para contentamento de todos, "*maestra* eu sei como os brasileiros inventaram a bandeira deles…"

Silêncio na sala, todos os olhos postos no aluno… ele apontou para uma bandeira do Brasil de papel colada na parede…

"Eles também olharam para o céu, só que Belgrano olhou de dia, e os brasileiros olharam de noite… ó as estrelas aqui…"

Interculturalidade é não deixar ser possível pensar sem pensar o outro, é o diálogo mental permanente com esse outro dentro do lugar que ocupamos no mundo e que, como se vê, é algo que uma criança de seis anos sabe fazer, quando não a impedimos…

Este importante volume organizado por Jorgelina Tallei e Wagner Barros Teixeira transborda de exemplos de interculturalidade e de multilinguismo que ajudarão a nos conduzir a novas metodologias e sensibilidades.

Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira
Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo, UFSC

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Pizarro é doutora em Letras, pela Universidade de Paris. É professora e pesquisadora na Universidad de Santiago de Chile, especialista em temas relacionados a estudos de cultura, literatura e história na América Latina e no Caribe. Autora de diversos textos, possui experiência como professora e palestrante em diferentes universidades da América Latina, dos Estados Unidos, do Canadá e da Europa. Coordenou e atuou em vários projetos, entre os quais: '*Oralidad: testimonio y memoria en Amazonia*' e '*Diseño cultural del área amazónica*'. Participou como conferencista convidada do 18º CBPE, em Manaus e na fronteira Brasil-Colômbia-Peru, em 2019.

Angelise Fagundes é doutora em Educação e mestre em Letras, pela UFSM, com bolsa fornecida pela CAPES. É licenciada em Letras/Português e Letras/Espanhol, também pela UFSM. Foi professora da Rede Municipal de Ensino de Dilermando de Aguiar/RS, e, atualmente, é professora adjunta da área de Ensino de Espanhol, no Curso de Letras - Português e Espanhol Licenciatura da UFFS, *Campus* Cerro Largo/RS. Coordena cursos de línguas no *campus* e é colaboradora externa do Curso de Extensão Além da Visão, na UFSM, voltado para o Ensino de Espanhol para pessoas com Deficiência Visual.

Antonio Ferreira da Silva Júnior possui graduação em Letras-Português-Espanhol, mestrado e doutorado em Letras Neolatinas, pela UFRJ, especialização em Língua Espanhola Instrumental pela UERJ, e pós-doutorado em Linguística Aplicada, pela PUC-SP, e em Educação, pela USP. É professor de Língua Espanhola da UFRJ, atuando no Colégio de Aplicação e no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Atuou como coordenador adjunto de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol do PNLD, Ensino Médio 2018.

Cacio José Ferreira é doutor em Literatura pela UnB e professor de Língua e Literatura Japonesa da UFAM, desde 2013. Escreveu *Inocente céu de cinzas*, o seu primeiro livro de poesia haicaísta. Também publicou a obra *Fábulas da terra falada* e organizou diversos livros, entre os quais: *Casulos de imagens*: a poesia japonesa no Amazonas. A relação com a fronteira e com a língua japonesa compõe um cenário quase idílico no campo das línguas na região em que reside, o Amazonas.

Carlos Rizzon é mestre e doutor em Literatura Comparada. Trabalhou na rede municipal de Porto Alegre, na UNISC, em Santa Cruz do Sul/RS, e na UESC, em Ilhéus/BA. Atualmente é professor na Universidade Federal do Pampa, *campus* Jaguarão/RS.

Daniele Graeff é estudante do curso de Letras - Espanhol e Português como línguas estrangeiras da UNILA. Nasceu em Francisco Beltrão, morou em algumas outras cidades do Paraná, mas já vive em Foz do Iguaçu há quase 20 anos, considerando-se iguaçuense nata. É apaixonada pela fronteira, por esse lugar e por toda sua riqueza cultural.

Débora Medeiros da Rosa Aires possui graduação em Letras – Português e Espanhol e respectivas Literaturas e especialização em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Pelotas. É mestre em Letras, pela Universidade Federal de Pelotas, na área de Estudos da Linguagem, desenvolvendo pesquisa sobre ideologias linguísticas e ensino de língua estrangeira, vinculada ao grupo de pesquisa do CNPq 'Línguas em Contato'. Atualmente é professora da disciplina de Língua Espanhola na rede pública de ensino do município de Capão do Leão/RS.

Elisabeth Britto da Costa é graduada em Letras-Língua e Literatura Inglesa, pela UFAM, mestre em Linguística Aplicada, pela UnB, e doutoranda em Estudos de Tradução, pela Universidade de Coimbra – Portugal. É professora da UEA, atuando no curso de Letras, no ensino de Língua Inglesa, na fronteira Brasil-Colômbia-Peru. Foi professora no PARFOR na fronteira Brasil-Colômbia-Venezuela, ministrando a disciplina de Português como língua estrangeira, em 2015.

Fabiana Ferreira é paulista, acadêmica de Letras - Espanhol e Português como línguas estrangeiras na UNILA. Chegou à fronteira em 2006, por trabalho, e, desde então, sua identidade é latina, sua língua é o portunhol e é fronteiriça.

Fabio Tadeu Cabral Stoller é graduado em Letras-Libras, pela UFSC, especialista em Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue em construção, pelo INES, mestre profissional em Diversidade e Inclusão, pela UFF. É professor na UFAM, atuando no Ensino de Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade de Letras. Atuou no PARFOR na fronteira Brasil-Colômbia-Peru, e participou do 18º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, evento realizado em Manaus e na fronteira Brasil-Colômbia-Peru, em 2019.

Francisca Paula Soares Maia possui doutorado em Estudos (Sócio)Linguísticos, pela Universidade Federal de Minas Gerais, especialização em Alfabetização e Letramento, mestrado com ênfase em variação linguística, e graduação em Letras, licenciatura em Língua Portuguesa. É docente na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, onde coordena o projeto de extensão Português para Estrangeiros em Foz do Iguaçu: integração pela diversidade e interdisciplinaridade.

Gabriela Alejandra Blanco Rinaldo possui graduação em Antropologia, pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, situada na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Paraguai. Os seus interesses de pesquisa são educação, religião e migração. Fez especialização com trabalho intitulado *Aspectos socioculturais do ensino da Língua Árabe: estudo de caso* – a Escola Libanesa Brasileira. Atualmente é aluna do Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos – IELA, na UNILA.

Gilvan Müller de Oliveira é linguista e professor associado da Universidade Federal de Santa Catarina; atualmente dirige a Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (2018-22), com sede na UFSC, que envolve 25 universidades em 14 países e se dedica a pesquisas das diferentes facetas do multilinguismo.

Gracilene Montalvan Reis é acadêmica no curso de Letras-Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola da Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura. Foi professora de Espanhol no Programa CEL da UFAM, e, atualmente, é bolsista no programa de iniciação científica – PIBIC. Participou da organização da segunda parte do 18º CBPE. Nascida na cidade de Tabatinga/AM, sempre viveu na fronteira Brasil-Colômbia-Peru.

Henrique Rodrigues Leroy é professor adjunto da área de Linguística Aplicada: Língua Portuguesa Adicional e Língua Portuguesa Materna, da Faculdade de Letras e professor do Mestrado Profissional em Letras da UFMG. É doutor em Letras, pela UNIOESTE, mestre em Estudos de Linguagens, pelo CEFET-MG, e graduado em Letras, pela UFMG. Foi professor de Língua Portuguesa Adicional da UNILA, de 2013 a 2018. Trabalha com as perspectivas críticas do Giro Decolonial e das práticas translíngues e transculturais no ensino-aprendizagem de PLA/PLM e na formação dos professores.

Ingrid Karina Morales Pinilla é graduada em Letras: Língua e Literatura Espanhola, e mestre em Letras, pela UFAM, com área de concentração em Estudos Literários. É doutoranda em Literatura, pela Universidade de Brasília – UnB. É professora do curso de Letras no Instituto de Natureza e Cultura – INC, unidade da UFAM localizada na fronteira Brasil-Colômbia-Peru, em Benjamin Constant.

Isabella Mozzillo é graduada em Letras/Português-Francês e em Direito, pela Universidade Federal de Pelotas. Possui mestrado em Letras, pela Universidade Católica de Pelotas, e doutorado em Letras, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde realizou estágio pós-doutoral. É Professora Titular do Centro de Letras e Comunicação da UFPel, líder do grupo de pesquisa do CNPq 'Línguas em Contato', pesquisando bilinguismo, contato linguístico, ensino e aprendizagem de Francês, formação e desenvolvimento do profissional de língua estrangeira.

Jaineth Stefanía Piñeros Cerpa é colombiana. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. É bolsista no Programa de Iniciação Científica da UNILA.

Janete Fátima Pará Velasco possui graduação em Letras, com habilitação em Português e em Espanhol, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia, línguas estrangeiras e ensino.

Joana Angélica Ferreira Monteiro Cabral Stoller é graduada em Letras-Libras, pela UFSC, especialista em Docência Superior, pela Uniasselvi, mestre profissional em Diversidade e Inclusão, pela UFF. É professora na UFAM, atuando no Ensino de Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade de Letras. Atuou no PARFOR na fronteira Brasil-Colômbia-Peru, e participou do 18º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, evento realizado em Manaus e na fronteira Brasil-Colômbia-Peru, em 2019.

Jorge Luís de Freitas Lima é licenciado em Letras-Língua Portuguesa e respectivas literaturas, pela UNIR, especialista em Linguística Aplicada pela FAP-RO, mestre e doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia, pela UFAM. É docente e coordenador do curso de Letras: Português/Espanhol, no Instituto de Natureza e Cultura – INC/UFAM. Desenvolve pesquisas nas áreas de formação de professores e em processos socioculturais em regiões de fronteiras, com ênfase na fronteira amazônica entre o Brasil e o Peru, no Alto Solimões.

Jorgelina Tallei é professora de Espanhol - Língua Adicional no Ciclo Comum de Estudos na Universidade Federal da Integração Latinoamericana – UNILA. É doutora em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, mestre em Letras, pela Universidade de São Paulo – USP, e graduada em Letras, pela Universidade Nacional de Rosario – UNR, na Argentina. Trabalha com perspectivas críticas interculturais desde o paradigma da fronteira como eixo teórico nas políticas públicas educacionais.

José Maria Lopes Júnior (Júnior Lopes) é professor, diretor, ator e dramaturgo. Atua como professor na Universidade Federal de Rondônia, desde 2008, inicialmente no curso de licenciatura em Espanhol, e, desde 2010, vinculado ao curso de licenciatura em Teatro. Possui doutorado em Artes Cênicas, pela UFBA, mestrado em Estudos Literários e graduação em Letras/Espanhol, ambos pela UFMG. Atualmente desenvolve pesquisas e práticas cênicas em Teatro e Guerra: cicatrizes do Oriente Médio e da América Latina, com trabalhos de intercâmbio e residências artísticas em Beirute, no Líbano.

Juliana Bevilacqua Maioli é professora da Universidade Federal de Rondônia, *campus* Porto Velho, desde 2010, lotada no Departamento de Línguas Estrangeiras. Possui licenciatura em Letras e doutorado, pela Universidade Estadual Paulista, defendendo tese na área da crítica literária latino-americana. Possui pós-doutorado em literatura hispano-americana, pela Universidade de Salamanca, na Espanha, desenvolvendo pesquisa na área de literatura latino-americana contemporânea, relacionada a temas ligados a migrações, viagens, identidade, fronteira, e escrituras desterriorializadas.

Juliana Pereira Rodrigues de Melo possui graduação em Letras-Português e Inglês, pela Universidade do Grande Rio, especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em questões étnico-raciais e ensino de Língua Inglesa. Atua como professora de Língua Inglesa na Rede Estadual do Rio de Janeiro e na Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

Kauê Aguillera do Carmo é estudante do curso de licenciatura em História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA.

Ligia Karina Martins de Andrade é professora adjunta na UNILA, desde 2013. É mestre e doutora em Língua Espanhola e literaturas espanhola e hispano-americana, e graduada em Letras-Espanhol/Português, pela USP. Foi professora do curso de Letras, na UFAM, em Manaus. Possui um livro e artigos publicados sobre a obra do peruano José María Arguedas, e se dedica a pesquisar o discurso, as políticas de línguas indígenas, a tradução e a interculturalidade. Coordena o projeto 'Literatura e ecocrítica na escola' e realiza pesquisas na área do discurso, artes e educação para a justiça ambiental.

Lílian Latties é graduada em Letras-Português/Espanhol, pela UEAP, mestra em Linguística Aplicada, pela Unisinos, e doutoranda em Língua e Cultura pela UFBA. É professora assistente na UEAP, atuando no curso de Letras. Foi vice-presidente da APEEAP, no período de 2016 a 2018. Desenvolve estudos sobre identidade, formação de professores e ensino/aprendizagem de línguas na perspectiva da educação intercultural, dos estudos de letramento e decoloniais. Faz parte do grupo 'Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação – Decolide/UFBA'.

Lorene Fernández Dell Negro Ferrari possui graduação em Letras, Licenciatura com habilitação em Português e em Espanhol, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e mestrado em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Atualmente é professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e é Tradutora Pública e Intérprete de Espanhol – JUCEMS. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola e em Língua Inglesa.

Luana Ferreira Rodrigues é graduada em Letras-Português/Espanhol e mestra em Língua e Cultura, pela UFBA. Atualmente, é docente no curso de Letras-Língua e Literatura Espanhola, na Faculdade de Letras da UFAM, e desenvolve a pesquisa de doutorado 'Práticas e políticas linguísticas no Alto Solimões: multilinguismo e desenvolvimento sustentável na Tríplice Fronteira', pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC com apoio da FAPEAM.

Luana Scherer Martins é estudante de Letras - Espanhol e Português como línguas estrangeiras na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Nasceu e mora na cidade fronteiriça, Foz do Iguaçu, que faz parte da tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai. Por crescer na fronteira, sempre esteve em contato com diversas culturas, vendo a multiculturalidade como pilar para a formação/construção de nossa sociedade.

Márcia Agentes Costa é graduada em Pedagogia e especialista em Supervisão Escolar. Foi professora de Educação Infantil da rede municipal de Arroio Grande/RS.

Marcus Vinicius Liesssem Fontana é pós-doutor em Linguística Aplicada, pela UCPel, com pesquisa sobre LMOOCs, sob supervisão do professor Vilson Leffa. É doutor em Educação, pela UFSM, mestre em Linguística Aplicada, pela UCPel, com bolsa fornecida pela CAPES, e licenciado em Língua Espanhola e Literaturas, pela UFPel. É Professor Adjunto da UFSM, onde atua nos cursos de Licenciatura em Espanhol e no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede.

Mayara Cristina Dias é estudante de Letras – Espanhol e Português como línguas estrangeiras na UNILA. Veio de uma cidade chamada Barueri, localizada na região metropolitana de São Paulo, uma cidade de concreto e caos. Mora, estuda e vivencia a fronteira há quatro anos e meio. Sua relação com a fronteira tem sido observar e absorver os múltiplos existires, pensares e sentires que emanam de tantos corpos e paisagens diferentes.

Neide Therezinha Maia González é licenciada em Letras e doutora pela Universidade de São Paulo, instituição onde atuou como professora. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, e trabalha principalmente com os seguintes campos: aquisição/aprendizagem de línguas, ensino/aprendizagem de língua estrangeira, ensino/aprendizagem do Espanhol, e linguística contrastiva. Nos últimos anos tem se dedicado também a questões de política linguística, sobretudo focalizando a situação do ensino do Espanhol no Brasil, cujas características também são objeto de suas análises. Participou da mesa de encerramento do *18º CBPE*, na fronteira Brasil-Colômbia-Peru, em 2019.

Noelí Camargo Rodrigues é gaúcha, estudante de Letras - Espanhol e Português como línguas estrangeiras na UNILA. Mora em Foz do Iguaçu desde 1999, e sua relação com a tríplice fronteira é uma experiência indescritível. Para ela, fronteira é mais que um marco físico ou natural e, sobretudo, simbólico; é a possibilidade de intercâmbio entre culturas em um mesmo lugar. É feliz por pertencer a esse lugar que fala o portunhol e outras diversas línguas e que lhe oportunizou construir uma identidade latina.

Patricia Paola Chourio Pirela é graduada em Engenharia em Informática e mestre em Informática Educativa, pela URBE, Venezuela. É especialista em Docência pelo IUTAJS, Venezuela. Possui experiência como desenvolvedor *E-learning* e como analista de sistemas. Atualmente é doutoranda em Informática, área do conhecimento: Educação em Informática, subárea: Educação em Engenharia de *Software*, na linha de pesquisa: sistemas inteligentes, pela UFAM. Apoiou o 18º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, evento realizado em Manaus e na fronteira Brasil-Colômbia-Peru, em 2019.

Rocio González Fariña é paraguaia, graduanda em Letras - Espanhol e Português como línguas estrangeiras pela UNILA. Desde criança, sempre foi da fronteira. O trânsito entre as línguas guarani, espanhol e português está presente em sua vida desde muito cedo.

Santiago Javier Galán é graduado em Letras-Português e Espanhol, pela UFAM e pela ESBAM, especialista em Metodologia do Ensino Superior, pela ESBAM, e mestrando em Letras, pela UFAM, área de Linguística Aplicada. É professor no Colégio Militar de Manaus. Atuou como professor no curso de Letras-Espanhol/PARFOR na fronteira Brasil-Colômbia-Venezuela, de 2010 a 2014, e ministrou aulas no curso técnico para agentes indígenas de saúde em 2011 em Cucui, na fronteira Brasil-Colômbia-Venezuela.

Serevali – Rafael Antonio da Silva Brito é graduado em Normal Superior pela UEA, em Letras – Espanhol pela UFAM, e especialista em Gestão Escolar pela UFAM. Atualmente é Vereador Municipal de São Gabriel da Cachoeira, município no extremo noroeste do Amazonas, fronteira entre Brasil, Colômbia e Venezuela, 2018 a 2020.

Suzana Vinicia Mancilla Barreda possui graduação em Letras - Português e Espanhol, e mestrado em Educação, pela UFMS. Possui ainda doutorado em Educação, pela USP. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* do Pantanal. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em prática de ensino de línguas estrangeiras, atuando principalmente nos seguintes temas: língua espanhola, português como língua estrangeira/língua de fronteiras, culturas, interculturalidades, fronteiras, formação de professores e ensino de línguas.

Tatiana da Silva Capaverde é professora de Literaturas Hispânicas e membro do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRR. É doutora em Literatura Comparada, pela UFF, e mestre, pela UFRGS. Entre suas publicações, destaca-se a organização do *e-book Escrita não Criativa e Autoria*: curadoria nas práticas literárias do século XXI (E-Galaxia, 2018). Seu projeto de pesquisa 'Representações do deslocamento cultural na literatura hispânica' faz parte da 'Cátedra da UNESCO Políticas para o Multilinguismo', coordenada pelo professor Gilvan Müller de Oliveira, da UFSC.

Thalyta Sousa Costa é graduanda em História, pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Atualmente é pesquisadora na qualidade de bolsista IC – UNILA, no projeto 'Aprender a viver juntos? Ensino de História e Educação Intercultural na América Latina'.

Valéria Moisin de Araújo é professora de Português Língua Estrangeira, graduada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e especialista em Mídias na Educação, pela Universidade Federal do Amazonas. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literaturas em Língua Portuguesa, e avaliadora-interlocutora do exame Celpe-Bras.

Viviane Busko Souza é graduada em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras, pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA.

Wagner Barros Teixeira é graduado em Letras-Português/Espanhol, pelo UBM, especialista em Educação Tecnológica, pelo CEFET Celso Suckow da Fonseca, mestre e doutor em Letras Neolatinas, pela UFRJ. É professor na UFAM, nos cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Linguística Aplicada. Lidera o GP 'Observatório de Ensino de Línguas'. Coordenou o curso de Letras-Espanhol/PARFOR na fronteira Brasil-Colômbia-Venezuela e o 18º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, evento realizado em Manaus e na fronteira Brasil-Colômbia-Peru.

NOTAS

1 Baseado em conferência proferida no 18º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, no Instituto de Natureza e Cultura da Ufam, em Benjamin Constant/AM, em novembro de 2019.

2 Gentilicios usados para referirse a las personas nacidas en Barrancabermeja, departamento de Santander, Colombia. En el artículo del periódico *Vanguardia*, Barrancabermeja cumple 91 años, pero nada que se pone de acuerdo con el gentilicio (2013) se hace referencia a la discusión que hay sobre cuál es el término adecuado. Fonte: <https://www.vanguardia.com/santander/barrancabermeja/barrancabermeja-cumple-91-anos-pero-nada-que-se-pone-de-acuerdo-con-el-gentilicio-EYVL205643>.

3 Gentilicio de personas nacidas en el departamento de Santander, Colombia.

4 Término informal, a veces peyorativo, usado para referirse a las personas que son de Bogotá, capital de Colombia. También se puede usar el término cachaco.

5 Gentilicio de personas nacidas en Colombia.

6 Após essa reportagem não houve novos dados apresentados pela prefeitura até a presente data. A notícia na íntegra está disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/para-dar-escola-a-659-bolivianos-corumba-gasta-rs-1-4-milhao-por-ano>. Acesso em: 17 fev. 2019.

7 É importante lembrar que, à data de inauguração do CAIC (1997), o Sistema educativo de Corumbá passava por uma reorganização na sua estrutura que acabou desmembrando a Educação Infantil do CAIC, razão pela qual atualmente o mesmo espaço é designado como CAIC (Centro de Atendimento Integral à Criança) e como CEI (Centro de Educação Infantil).

8 Desde a promulgação da Medida Provisória 746/2016 e a posterior aprovação da Lei nº 13.415/2017, que determina que a língua que deve ser ensinada a partir do 6º ano é a Língua Inglesa, as escolas municipais de Corumbá na sua maioria restringiram a oferta de ensino de Espanhol, motivo pelo qual a Comissão de Estágio do Curso de Letras foi favorável à participação em duplas no Estágio Obrigatório de Espanhol. Entretanto, tal medida é optativa, podendo-se desenvolver o estágio também de forma individual.

9 A nomenclatura 'série' atualmente é denominada 'ano'.

10 Denominada professora supervisora no estágio obrigatório.

11 *El Chavo del 8*, nome original em espanhol – Chaves em português – é um seriado de televisão mexicano muito popular nos países hispano-falantes e no Brasil, pois os enredos apresentados atendem ao público de todas as idades. Mais informações e alguns episódios estão disponíveis em: <https://www.televisa.com/canal-de-las-estrellas-latinoamerica/capitulos/242170/chavo/>

12 Yopará é a língua falada pelos paraguaios que contém traços do guarani e do espanhol.

13 Este texto utilizará, ao longo de toda sua extensão, depoimentos de uma educanda que terá sua identidade preservada.

14 Apesar da presença do vocábulo 'Estrangeiras' na nomenclatura do curso de graduação, este capítulo adota o termo língua adicional, corroborando a definição de Schlatter e Garcez (2009) para esse termo, para expressar que essa língua nos pertence e não é estrangeira para nós. Por isso, os estudantes escolhem adicioná-la aos seus repertórios linguísticos idiossincráticos com o objetivo de fazerem uso dela em suas práticas sociais. A visão desse termo valoriza a comunicação transnacional, isso é, aquela que transcende as fronteiras nacionais e que visa à inclusão cidadã para a justiça social, fazendo com que as dicotomias nativo/estrangeiro ou primeira/segunda língua percam seus significados.

15 Doente literalmente em razão da pandemia da *Corona Virus Disease 2019 (Covid-2019)* causada pelo novo coronavírus, que já infectou milhares de pessoas em todo o planeta, levando a óbito outros milhares. Certamente, o mundo não será mais o mesmo após essa crise de saúde pública e sanitária. Nossos imediatismos, nossas intensas agendas, nossas desnecessárias ambições, sejam elas econômicas, materiais, pessoais e profissionais terão de ser reconfiguradas e revistas. O Planeta Terra resolveu dar um basta, mostrando-nos que somos apenas seus convidados e não donos dele e de sua exuberante natureza.

16 De acordo com Leroy (2020), a expressão 'mundo moderno/colonial' é de fundamental importância para o Giro Decolonial. O Giro Decolonial foi a nomenclatura dada para os estudos surgidos e publicados a partir das reuniões do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), um grupo de intelectuais, em sua maioria latino-americanos, que, a partir do fim da década de 1990, ampliou e renovou o pensamento crítico

latino-americano. Um dos fundamentos dos estudos do Giro Decolonial era a constituição da modernidade pela colonialidade e vice-versa. Para eles, a Modernidade ou a Idade Moderna não se inicia no século XVIII com a Revolução Industrial, a Revolução Francesa, e o Iluminismo. Ela se inicia na invasão da Abya Yala (América Latina), no século XV pelos colonizadores europeus. Por isso, eles se referem sempre ao 'mundo moderno/colonial' e essa é a razão pela qual o grupo dos teóricos decoloniais é chamado de 'modernidade/colonialidade'. Para Mignolo (2013), a colonialidade é o lado obscuro da modernidade. Colonialidade e modernidade são dois lados de uma mesma moeda para os estudiosos da decolonialidade.

17 As 'vozes do Sul' é um termo utilizado pelas Epistemologias do Sul, pensadas pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2009). As Epistemologias do Sul, surgidas na Europa considerada marginalizada e subalternizada, têm como ponto de partida o sul global e não somente a Abya Yala (América Latina), ou seja, as regiões de todo o planeta não somente localizadas no sul geográfico, mas que também estão ontologicamente e epistemologicamente no sul, ou seja, do outro lado da linha abissal. Estar deste outro lado é ter as suas ontologias e epistemes invisibilizadas e negadas por uma matriz de poder moderno/colonial que oprime, coloniza, explora e destrói. É estar do lado de fora mundo moderno/colonial. Tanto o Giro Decolonial como as Epistemologias do Sul dialogarão intimamente neste texto.

18 Pereira Carneiro (2016) discute os construtos de regiões transfronteiriças e transfronteirizações como conceitos em construção. O primeiro seria caracterizado pela porosidade existente nas regiões entre dois ou mais países, onde a abertura prevalece sobre o fechamento, um lugar vivo, dinâmico e complexo que prepara o terreno para os processos de transfronteirizações, quando seus habitantes transcendem as fronteiras, valorizando e incorporando em suas estratégias de vida, hábitos que já não podem mais ser limitados a um país ou outro.

19 *Cf*. <https://portal.unila.edu.br/institucional>. Acesso em: 29/04/2020.

20 'Abya Yala' é como os povos originários Kuna, habitantes da Colômbia e do Panamá, chamam a América Latina. Na língua Kuna, Abya Yala significa 'terra de sangue vital' ou 'terra em plena maturidade'. (WALSH, 2013).

21 Este capítulo, por questão de espaço, abordará as impressões e as transformações de apenas uma graduanda. A disciplina contou com a presença de 12 graduandos oriundos da tríplice fronteira e de outras regiões do Brasil.

22 Para Quijano (2005), colonialismo é a dominação político-administrativa–institucional de um povo sobre outro, enquanto colonialidade do poder é a matriz racializada de dominação capitalista, eurocêntrica e moderna/colonial que advém do colonialismo e que se perpetua mesmo depois que o colonialismo não mais existir, ou seja, quando o país se descoloniza, tornando-se independente da metrópole opressora. A herança da dominação no plano político institucional-administrativo, ou seja, a herança do colonialismo, passa para a sua matriz de dominação eurocêntrica, colonizadora e capitalista, que é a colonialidade do poder - atravessada pela ideia socialmente construída de raça. As racializações que advêm da colonialidade do poder são pulverizadas e absorvidas pela produção epistemológica, pelas ontologias, pelas artes e culturas, pelos gêneros e suas sexualidades, pela apropriação da natureza e do meio ambiente etc. A colonialidade do poder é a herança deixada pelo colonialismo e ela apresenta dimensões diversas. Por exemplo, sua dimensão ontológica é a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), sua dimensão epistemológica é a colonialidade do saber (LANDER, 2006; CASTRO-GÓMEZ, 2007), sua dimensão linguística é a colonialidade das linguagens (GARCÉZ, 2007; MIGNOLO, 2013), sua dimensão do feminino e do masculino é a colonialidade dos gêneros (LUGONES, 2014; SEGATO, 2012), sua dimensão sexual é a colonialidade das sexualidades (PEREIRA, 2015) etc. Assim, as colonialidades diversas são constituintes da colonialidade do poder e não derivativas dela.

23 Apesar de algumas críticas (EDWARDS, 2012; ORMAN, 2013), que consideram esses termos –trans como 'vinho velho em garrafas novas' ou como 'verborragia infértil e improdutiva' ao invés de uma 'ruptura epistemológica', corroboramos o fato de que as práticas translíngues existem antes mesmo das invenções e construções do que convencionou-se chamar de línguas (CANAGARAJAH, 2013). Canagarajah (op. Cit.) afirma que as práticas translíngues sempre estiveram presentes e vivas no cotidiano do Ocidente, do Oriente e das comunidades indígenas autóctones de todo o planeta. Essas comunidades sempre utilizaram de variados repertórios e recursos linguísticos e semióticos para se comunicarem, mas elas sempre foram desconsideradas e escondidas

pelos discursos dominantes e legitimadores do poder. Para Canagarajah (2013, p. 33), o que é considerado como saber legitimado na academia ocidental está longe do que realmente acontece fora dos muros escolares, das pesquisas e das academias. "O que temos são novas teorias, mas não novas práticas" (CANAGARAJAH, p. 33. 2013). Devemos levar em consideração o que Pennycook (2017) observa sobre o risco de incorporarmos as práticas translíngues ou as translinguagens nas caixinhas da sociolinguística ortodoxa. Devemos estar sempre vigilantes para que isso não aconteça, evitando, assim, considerarmos as translinguagens como um bilinguismo ou multilinguismo tradicional, em que as línguas são consideradas como sistemas autônomos, não-dinâmicos, estanques e segmentados. Japers (2018) também tece críticas à perspectiva translíngue, afirmando que (1) seria mais monolíngue que plurilíngue; (2) toma relações causais que não podem ser presumidas e (3) torna-se uma força mais dominadora do que libertadora. Contrapondo-me a Jaspers (2018), afirmo que ele se utiliza de termos modernos/colonizadores para descrever e defender seus argumentos como 'falante nativo', 'inatismo', 'instinto' e 'competência/desempenho', por exemplo. Ademais, parece-me que há um equívoco de interpretação da perspectiva translíngue no que tange ao uso, por parte do falante plurilíngue, de todo o seu repertório linguístico. Enxergar as línguas-culturas pelas lentes das translinguagens é sair, por meio do pensamento crítico inspirado por Freire (2013), das caixinhas limitadoras modernas/coloniais do que entendemos como língua. Portanto, existem realmente línguas homogêneas ou as línguas são produtos e processos abertos e inconclusos advindos dos contatos autopoiéticos e crioulizadores com outras línguas que também são abertas, intermináveis, vivas e dinâmicas? Os falantes monolíngues não são também translíngues nessa 'nova' perspectiva? Fazer uso do seu continuum linguístico não significa suprimir uma língua em detrimento da outra. Ao contrário, significa fazer uso de todos os traços linguísticos que o falante possui em seu repertório, sem se preocupar se este traço pertence a um sistema linguístico estático e fechado ou a outro e isso é libertador, (r)existente e insurgente.

24 O conceito de entre-lugar ou in-between é atribuído a Homi Bhabha (2004), quando se refere à criação de um terceiro espaço advindo da interação entre culturas.

25 O termo "terceira margem" é retirado do conto de João Guimarães Rosa, "A terceira margem do rio" presente no livro Primeiras Estórias (ROSA, 2015b), em que ele narra a história de um pai que, um dia, resolve adentrar um rio em uma canoa, e ali permanecer, para sempre. A terceira margem pode ser um terceiro lugar, que não é nem a margem direita e nem a margem esquerda do rio, podendo ser a canoa a própria terceira margem. Ela também pode ser a eternidade, ou seja, aquilo que todos presenciamos pode ser apenas o inconsciente ou o delírio do narrador-personagem que é filho do pai que está na canoa. Por fim, a terceira margem também pode ser o desconhecido, ou a busca interior, o autoconhecimento. A necessidade que o pai tem de se buscar por meio do isolamento. Portanto, aterceira margem é tanto um "entre-lugar" como um "não-lugar" ou como um terceiro lugar que surge de encontros, fluidez e hibridizações. O encontro, o diálogo e o trânsito entre diferentes culturas na sala de aula de PLA pode criar muitas "terceiras margens". A terceira margem não seria nem o lugar do opressor/colonizador que oprime, nem o lugar do oprimido que sofre a opressão (FREIRE, 2013), mas o lugar da constante busca pela libertação, onde oprimido e opressor transformam-se seres em libertação.

26 De acordo com Guilherme (2014), "o termo "línguas glocais" parte do termo "glocalization" e da teorização sobre as formas de produção de glocalização de Boaventura de Sousa Santos (2009): (a) "localismo globalizado" – o processo pelo qual um fenômeno local se torna globalizado; (b) "globalismo localizado" – o impacto específico das práticas e dos imperativos transnacionais nas condições locais; (c) "cosmopolitanismo"; (d) "patrimônio universal da humanidade".

27 Os termos 'fronteiras-redemoinhos' e 'redemoinhos-fronteiras' foram utilizados aqui em referência à frase presente no romance Grande Sertão: veredas, de Guimarães Rosa: "... O diabo na rua, no meio do redemoinho..." (ROSA, 2015a, p. 19). Utilizou-se a expressão "fronteira-redemoinho" para relacionarmos a fronteira a um redemoinho em constante movimento, a algo que não para, onde a vida circula a todo momento e onde também se vivem momentos alegres e tristes, divinos e diabólicos. A fronteira, dependendo da maneira com que a vivenciamos e a enxergamos, pode se abrir e pode se fechar. Fronteiras que se abrem e que se fecham e que estão em constante movimento, tal qual um diabólico ou divino redemoinho.

28 Freire (2015) inspirou-se em um professor da Física para utilizar o termo 'sulear' e seus derivados, que significa que, agora, o nosso norte é o nosso sul. Portanto, ao invés de 'nortear', vamos 'sulear', valorizando primeiro as ontologias e epistemologias advindas do sul, dos locais invisibilizados, de onde partimos, do nosso contexto.

29 Notas do diário de pesquisa campo do mês de maio de 2019.

30 Cf. VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. Ethnic and Racial Studies, v. 30, n. 6, 2007. p. 1024-1054. Disponível em: <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713685087>. Acesso em 06 jun. 2019.

31 Mais informações disponíveis em: < http://www.oas.org/dsd/publications/unit/oea08b/ch05.htm#3.3.3%20brasil%20%20%20colombia> Acesso em: 15 mar. 2020.

32 Cf. CALVET, L.-J. Les politiques linguistiques. Paris: Press Universitaires de France,1996.

33 Cf. BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 04 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Brasília, DF, 1938. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del0406.htm> Acesso em 13 nov. 2018.

34 As respostas dos professores foram inseridas individualmente por cada um deles e enviadas no formato de formulário on-line. Manteve-se nas transcrições a maneira exata como foram recebidas.

35 Texto original: "durante décadas se pensó que esta era la única fuente de errores, de tal manera que a mediados de los años cuarenta se desarrolló un modelo de investigación –el Análisis Contrastivo (AC)— que defendía que la descripción y comparación sistemática de los sistemas lingüísticos de las dos lenguas involucradas en el aprendizaje podía preveer las dificultades que se darían en el proceso." [Tradução de responsabilidade da autora Débora Aires]

36 Apesar de a entrevista ser de 2015, em tempos de pandemia de Covid19, aborda temática atual, evidenciando uma realidade que tem se revelado, cada vez mais, impactante e avassaladora.

37 Relato de morador da tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru, no alto rio Solimões/AM.

38 Transfronteirização é o nome que o investigador atribui a um conjunto de estratégias/ações de integração supranacional, podendo ser desenvolvidas por atores sociais diversos.

39 Como mencionado no relato do vereador gabrielense.

40 Caso de comunidades de colombianos, de coreanos, de japoneses e de peruanos, por exemplo.

41 Tal discurso pode ser visto em Almeida e Rauber (2017) e nas reportagens: http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2017/03/ponte-entre-brasil-e-uniao-europeia-e-aberta-no-amapa-apos-6-anos-pronta.html; e https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160103_ponte_brasil_guiana_francesa_rb

42 Para maiores informações sobre a ACLER e seus membros, consultar a página: http://acler.com.br/.

43 O termo já havia sido usado desde 1780, mas acabou ficando amplamente conhecido na América do Norte e no mundo a partir da peça teatral de mesmo estreada em 1908, por descrever a situação de formação dos Estados Unidos21 .

44 Caldeirada é um prato típico da culinária amazônica em que em uma grande 'caldeira' (panela) se cozinha o peixe com tomate, cebola, batata, ovos cozidos, chicória. Podendo também ser cozida no tucupi, nome dado à água extraída da mandioca brava.

45 No entanto, nem todos os relatos seguem essa tônica de composição. Dentre eles estão o conto Bilhete para mamãe, de Adaídes Batista dos Santos, o ensaio Um dia em Porto Velho, nas páginas do Alto do Madeira, de Dante Ribeiro Fonseca, e a crônica O mochileiro, de Chico Chagoso, que optam por um discurso menos nostálgico e pessimista, a favor de um olhar mais lírico ou subjetivo, como constatamos no primeiro caso; mais dialético e irônico, no segundo; ou mais despojado e fluído, no terceiro.

46 Entre eles, Prêmio Jango Rodrigues, Prêmio Sesc de Incentivo às Artes, Amazônia das Artes e Palco Giratório, ambos do Sesc, e o Patrocínio Banco da Amazônia.

47 Edital disponível no site: https://www.bancoamazonia.com.br.

48 Edital disponível no site: http://www.sescmatogrosso.com.br.

49 Edital disponível no site: http://rincaocultural.ro.gov.br.

50 Projeto com mais de 30 anos de vida no seio da sociedade amazonense, vinculado à Faculdade de Letras – FLet da Ufam, em sua sede em Manaus, que oferece o ensino de diferentes idiomas na Capital e em cidades do interior, como em Benjamin Constant, no Instituto de Natureza e Cultura da Ufam.

51 ECO, Umberto. As Migrações, a tolerância e o intolerável. In: ___ Cinco Escritos Morais. Rio de Janeiro: Record, 1998.

52 Existe um artigo intitulado: "Representações sociais e culturais da comunidade árabe muçulmana em Foz do Iguaçu/Paraná", que explica um panorama maior da chegada dos árabes e de seus espaços de representação sociais e culturais na cidade de Foz do Iguaçu.

53 Our translation to "[...] como sempre, o embate político-racial brasileiro continua em aberto". (GUIMARÃES, 2018, p. 36).

54 Our translation to "[...] levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos." (PENNYCOOK, 1998 apud URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2011).

55 Our translation to "[...] as meras correlações entre linguagem e sociedade, estabelecendo questões mais críticas sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência." (PENNYCOOK, 2001 apud URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2011).

56 White Anglo Saxon Protestant.

57 Our translation to "[...] estimular que os LD enfatizassem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações" (BRASIL, 1996).

58 Our understanding for a positive representation would be one that presents an image of blacks without stereotypes, with black characters or people working in professions of social prestige. And also to present the important contribution of blacks to Brazilian society advancement between the 16th and 19th centuries, even though these people were under the regime of slavery at the time.

59 Our translation to "[...] justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também

que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros". (BRASIL, 2013, p. 499).

60 The Program began to be structured in 2009. In 2013, SME-RJ also inaugurated the first bilingual schools. In 2017 there are already 10 bilingual schools managed by SME-RJ and from that moment the project is changed due to government policy issues.

61 The final writing of the document had the participation of SME-RJ language teaching team, formed by the teachers: Ana Maria Lucena Vianna Santos (French), Edwiges de Araujo Rego (English) and Maria Celeste Ramos Veiga (Spanish), in addition to consulting Profa. Dr. Solange Coelho Vereza (UFF).

62 The Play & Learn book was a complementary material consisting of digital activities and printed tasks, to be used in conjunction with a CD-ROM.

63 The presentation of Zip from Zog collection is available on LF Educational publisher website. (<http://www.lfeducacional.com.br/fundamental-1-zip-zog>). At this website it is also possible to access the collections and have contact with activities analyzed in the last section of this article.

64 For example, Zip from Zog 1A Student Book has the Zip from Zog 1A Teacher Manual. Likewise, Zip from Zog 1B book has the Zip from Zog 1B Teacher Manual. These manuals are distinct, as they guide the teacher to use each book according to the content of each copy. Play & Learn copies did not have a Teacher's Manual.

65 Among the ten central characters, five were black: Ms. Honey, an English teacher and Fred, Jessica, Lucy and Mark, the students. The parents of the character Lucy were Karina and Hebert, who worked, respectively, as a writer and doctor, considered prestigious professions. As well as the parents of the character Fred, Cyntia and Victor, who were, respectively, lawyer and military firefighter. Among the black personalities were Camila Pitanga, Lázaro Ramos, Neymar, Ronaldo Gaúcho, Taís Araújo, all with professions linked to the idea of talent or luck.

66 The document final writing counted on the participation of the SME-RJ English language teaching team formed by the teachers: Edwiges de Araujo Rego and Renata Suraide Silva da Cunha Branco, with consulting of Profa. Dr. Branca Falabella Fabricio (UFRJ) and Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ).

67 Our translation to "[...] O objetivo central, nos dois primeiros anos, é a sensibilização linguística do/as aluno/as em relação à oralidade, familiarizando-os com os sons e o ritmo da língua a partir de músicas infantis em inglês, jogos de trava-línguas, pequenos diálogos, uso de frases-feitas que permitem um contato imediato com outras pessoas etc., entendendo-se, primordialmente, que se aprende uma língua fazendo algo com ela, ou seja, agindo no mundo." (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 4).

68 The survey was made based on Teacher's Manuals, as they contained the guidelines on how teacher should conduct English classes.



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Avenida Gal. Rodrigo Otavio Jordão Ramos, n. 6200 – Coroado I, Manaus/AM

Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Centro de Convivência – Setor Norte

Fone: (92) 3305-4291

E-mail: edua@ufam.edu.br

Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles faz das variadas línguas de nossa América Latina a sua estrada, percorrendo os múltiplos atalhos de seu emaranhado geográfico.

Neste livro, você encontrará diversas discussões sobre fronteiras geopolíticas, culturais ou linguísticas, vistas a partir dos quatro cantos de nosso país, embora haja dois lugares de referência: a UFAM e a UNILA, duas universidades históricas, conforme se lê na Apresentação.

A partir desses dois lugares, os ensaios atravessam diversas e diferentes fronteiras, falando em português, em espanhol, em inglês, em francês, em árabe, em japonês, em LIBRAS e, claro, em línguas indígenas. Atravessam também fronteiras geopolíticas, saindo do Brasil para entrar na Bolívia, na Colômbia, na Guiana Francesa, na Argentina, no Paraguai, na Venezuela, no Peru e até mesmo no Chile, com quem não fazemos fronteira de verdade, embora as palavras chilenas de Ana Pizarro, imprescindíveis à leitura do livro, sejam comuns a todos nós.

Como diz Ana Pizarro "nascemos entre palavras, vivemos no curso de sua evolução e morremos entre elas". Sem as palavras, portanto, não há vida, não há história, não haverá futuro. Sem as palavras não há língua, ou melhor, não há línguas, já que as palavras se dispersaram e foram sendo encaixadas em diferentes lugares, onde ganharam cara própria.

É bonito ver a travessia que as palavras fizeram, mas os novos contornos passaram a limitar as travessias entre as pessoas que precisavam das línguas. E se as palavras são as pontes para os atravessamentos, é preciso conhecê-las. E como conhecer as palavras sem cruzar as tantas fronteiras de nossa América Latina?

Só vejo uma saída: realizar pesquisas que apaguem as fronteiras entre nossas línguas, pois só assim a América Latina será uma só. Essa é a proposta política desse livro.

ISBN 978-655839001-5
9 786558 390015

Marcia Paraquett
UFBA/CNPq





UFAM

UNILA
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Observatório de Ensino de Línguas