



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
MESTRADO EM ESTUDOS FRONTEIRIÇOS**

LOURIVAL MONTEIRO DE MORAES

**BILINGUISMO E JOGO DE IDENTIDADES NA REGIÃO DE
FRONTEIRA: A Escola Eutrópia Gomes Pedroso de Corumbá**

**CORUMBÁ – MS
2012**

LOURIVAL MONTEIRO DE MORAES

**BILINGUISMO E JOGO DE IDENTIDADES NA REGIÃO DE
FRONTEIRA: A Escola Eutrópia Gomes Pedroso de Corumbá**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

**Linha de Pesquisa: Ocupação e
Identidade Fronteiriças**

**Orientador: Prof. Dr. Antônio Firmino
de Oliveira Neto**

Corumbá - MS

2012

Este documento corresponde à versão final da dissertação de mestrado intitulada BILINGUISMO E JOGO DE IDENTIDADES NA REGIÃO DE FRONTEIRA: A ESCOLA EUTRÓPIA GOMES PEDROSO DE CORUMBÁ, apresentado à Banca Examinadora do Curso de Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal

Presidente da Banca Examinadora
Prof. Dr. Antônio Firmino de Oliveira Neto

Avaliadora
Profa. Dra. Claudete Cameshi de Souza

Avaliador
Prof. Dr. Gustavo Villela Lima

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao grande mistério da vida, Deus. Aquele que é a fonte do sentido de toda a minha existência. O desembaraçador dos meus nós, o oceano pelo qual quero navegar pelo resto dos meus dias.

Agradeço à minha esposa, Lidia Vaneza, minha princesa que me ajudou grandemente nesse tempo e tem me ajudado a me encontrar todas as vezes que me perco de mim mesmo.

Agradeço ao meu orientador, Antônio Firmino de Oliveira Neto, pela dedicação, por entender cada momento da pesquisa.

Agradeço aos meus irmãos que são sempre uma referência e uma inspiração para mim.

Agradeço aos meus amigos do curso do Mestrado em Estudos Fronteiriços que contribuíram para que o trabalho chegasse ao seu final.

Agradeço aos professores do programa de Mestrado em Estudos Fronteiriços que nos iniciaram nesse grande tema. Nosso projeto estava ainda em formação e foi ganhando sentido em cada aula.

Agradeço aos professores, alunos, direção, coordenação da escola “Eutrópia Gomes Pedroso” que participaram dessa pesquisa e contribuíram que esse trabalho tivesse êxito.

“Precisamos de pessoas que trabalham e se engajam profundamente na realização de um sonho que corresponda aos desafios da crise, abertos à crítica e à autocrítica, dispostos a aprender sempre”. (Leonardo Boff)

MORAES, Lourival M. **BILINGUISTO E JOGO DE IDENTIDADES NA REGIÃO DE FRONTEIRA: A ESCOLA EUTRÓPIA GOMES PEDROSO DE CORUMBÁ**, Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Strictu Senso. Estudos Fronteiriços, da Fundação Universidade de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal. Corumbá/MS. 70 f. 2012.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as questões de bilinguismo no jogo de identidades em alunos brasileiros que moram na Bolívia, mas estudam no Brasil e diariamente fazem esse fluxo. A pesquisa realizou-se na Escola Municipal Rural “Eutrópia Gomes Pedroso”, localizada no assentamento Tamarineiro I, na qual, aproximadamente 40% dos alunos residem na Bolívia. Procurou-se, nesta pesquisa compreender como se dá o processo identitário que se instaura diariamente, uma vez que moram com seus pais e passam parte do seu tempo na Bolívia e noutro momento estudam no Brasil e participam de todas as atividades que a escola proporciona. Esses alunos são bilíngues e vivenciam uma situação sociolinguística complexa nesta fronteira entre países hispano-falantes Brasil/Bolívia, mas precisamente nas cidades Corumbá/MS e Puerto Quijarro/SC. A pesquisa caracteriza-se como etnográfico um Estudo de caso, pautado, em especial no pensamento de André (1995) e KLEIMAN (2001), de cunho qualitativo e interpretativista. Para as discussões de fronteira utilizou-se os textos de Saque (2007); Oliveira (2009, 2010,2011); Oliveira (2005, 2009); Oliveira Neto (2009); Costa (2009); Raffestin (1993) e, nas questões de bilinguismo, o suporte teórico se sustentou, entre outros, no pensamento de Borstel e Doebber (2003); Borstel (2007); Pereira (2007); Sturza (2004, 2006, 2011). O tema identidade fundamentou-se nos postulados de Costa (2010, 2011); Oliveira (2000); Santos (1994); Silva (2008); Souchaud, Baeninger (2008). Como resultado, este trabalho revelou que a educação numa região de fronteira remete necessariamente às

discussões sobre a complexidade linguística. Uma realidade que caminha para o bilinguismo, línguas em contato, interlínguas: português/espanhol; que, conseqüentemente contribui para a constituição identitária diferenciada.

Palavras-Chave: Fronteira - Bilinguismo – jogo de identidades

MORAES, Lourival M. **BILINGÜISMO E JOGO DE IDENTIDADES NA REGIÃO DE FRONTEIRA: A ESCOLA EUTRÓPIA GOMES PEDROSO DE CORUMBÁ**, Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Strictu Senso. Estudos Fronteiriços, da Fundação Universidade de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal. Corumbá/MS. 70 f. 2012.

RESUMEM

El objetivo de este estudio fue investigar los problemas del bilingüismo en el juego de las identidades de los estudiantes brasileños que viven en Bolivia, pero el estudio en Brasil y en ello el flujo de todos los días. La investigación se llevó a cabo en la Escuela Rural “Eutrópia Gomes Pedroso”, ubicada en el asentamiento de Tamarineiro que, en el que aproximadamente 40% de los estudiantes viven en Bolivia. Se intentó en esta investigación para entender cómo el proceso de identidad que se establece todos los días, ya que viven con sus padres y pasan la mayor parte de su tiempo en Bolivia y en otro estudio realizado en Brasil y actualmente participa en todas las actividades que ofrece la escuela. Estos estudiantes son bilingües, y vivir una compleja situación sociolingüística de la frontera con los países de habla hispana, Brasil/Bolivia, sino precisamente en el ciudades Corumbá/MS y Puerto Quijarro/SC. La investigación se caracteriza por ser un caso de estudio etnográfico, basado, en particular idea de André (1995); Kleiman (2001), un salto cualitativo interpretativo. Para un análisis de la frontera se utilizan en texto de Saque (2007); Oliveira (2009, 2010, 2011); Oliveira (2005, 2009); Oliveira Neto (2009); Costa (2009); Raffestin (1993), y en cuestiones de bilingüismo, el marco teórico se apoya, entre otros, en el pensamiento de Borstel e Doebber (2003); Borstel (2007); Pereira (2007); Sturza (2004, 2006, 2011). El tema de la identidad se basa en los postulados de la Costa (2010, 2011); Oliveira (2000); Santos (1994); Silva (2008); Souchaud, Baeninger (2008). Como

resultado, este estudio reveló que la educación en una región fronteriza necesariamente se refiere a los debates sobre la complejidad lingüística. Una realidad que se dirige hacia el bilingüismo, contacto de lenguas, interlenguas: portugués/ español, que por lo tanto contribuye a la constitución propia identidad.

Palavras-clave: Frontera – Bilinguismo – Juego de las identidades

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização das escolas CAIC Pe. Ernesto Sassida e Eutrópia Gomes Pedroso em Corumbá-MS.....	20
Figura 2 - Grupo de dança da Bolívia, apresentação cultural na escola. Festa: "Dia da Integração".....	45
Figura 3 - Dança boliviana dos índios do Norte. Festa: "Dia da Integração".....	45
Figura 4 - Crianças jogando bola de gude durante o intervalo da Escola "Eutrópia Gomes Pedroso.....	46
Figura 5 - A frente da Escola "Eutrópia Gomes Pedros". Festa: Dia da Integração".....	50
Figura 6 - Limite da fronteira, local onde os alunos que moram na Bolívia esperam o ônibus.....	60
Figura 7 - Alunos que moram na Bolívia dentro do ônibus no percurso para a escola.....	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: NÓS SOMOS FRONTEIRA.....	16
1.1 Em busca de significados: Etnografia Escolar.....	16
1.2 Fronteira e Educação.....	18
1.3 Fronteira: um conceito simbólico.....	20
1.4 Uma Fronteira, dois Territórios e muitas Territorialidades.....	21
1.5 Fronteira: Identidade e Cultura.....	23
1.6 Desafios Fronteiriços: Preconceito/Solidariedade.....	24
1.7 Fronteira, Educação, Língua e Identidade.....	26
CAPÍTULO 2 - BILINGUISMO: OPÇÃO OU INEVITABILIDADE?.....	28
2.1 Bilinguismo: um a ser melhor definido.....	28
2.2 Fronteira Bilíngue e Políticas Linguísticas de fronteira.....	32
2.3 Bilinguismo na escola de fronteira: opção ou inevitabilidade?.....	34
2.4 Bilinguismo: definições e redefinições.....	37
CAPÍTULO 3 - A CONSTRUÇÃO DO "JOGO DE IDENTIDADES" NO CONTEXTO DE FRONTEIRA	39
3.1 Fronteira: um lugar de identidades.....	39
3.2 Jogo de identidades: caminhos de uma identidade fronteiriça.....	42
3.3 As identificações nesse jogo: considerações.....	47

CAPÍTULO 4 - AS NARRATIVAS: A REALIDADE DOS ALUNOS QUE MORAM NA BOLÍVIA E BUSCAM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....49

4.1 "São legais e muito inteligentes, gosto do jeito que eles falam, gostaria de um dia falar assim também" - Alunos que moram no Brasil.....52

4.2 "50% para cada nacionalidade" - Professores.....55

4.3 "São brasileiros de fato" - Coordenadores.....57

4.4 "Somos fronteira" - Alunos que moram na Bolívia e estudam no Brasil.....58

4.4.1 "Moro na fronteira"58

4.4.2 "É melhor morar em Arroyo, meus parentes moram lá".....60

4.4.3 "Eu não falo espanhol, mas falo castelhano".....61

4.4.4 "Ah, professor, eu não gosto de falar espanhol nem em casa.....62

4.4.5 "Tudo misturado, meu pai é boliviano e minha mãe é brasileira".....64

4.4.6 "Eu responderia que sou boliviana com muito orgulho".....65

CONSIDERAÇÕES FINAIS: BILINGUES E FRONTEIRIÇOS.....67

BIBLIOGRAFIA.....70

ANEXOS.....75

INTRODUÇÃO

As fronteiras nacionais ao serem estudadas devem ser contextualizadas nas inúmeras realidades vividas, sentidas e entendidas. Realidades essas que passam pelos vieses históricos, econômicos, políticos, sociais e ideológicos.

Neste trabalho, a fronteira é entendida a partir de contornos mais sociais, embora reconhecendo que a fronteira geopolítica influencia a maneira, ou o grau, da diversidade, da complexidade e do dinamismo dessa fronteira social. Entendido isso, propõe-se aqui analisar a situação sociolinguística da Escola Municipal Rural “Eutrópia Gomes Pedroso”. Localizada na fronteira Brasil-Bolívia, na cidade de Corumbá, em Mato Grosso do Sul, que se depara com cenários de bilinguismo, onde quase 40% dos seus alunos moram na Bolívia, mas estudam no Brasil. Todos os dias, esses alunos fazem o percurso de um país ao outro, convivendo com diversas realidades socioculturais existentes dos dois lados. A partir dessa realidade é que esta pesquisa procurará analisar a realidade do bilinguismo e a construção do “jogo de identidades” que esses alunos enfrentam diariamente.

Como o que se fala está intimamente ligado ao que se é, o bilinguismo dos sujeitos da pesquisa, ou seja, das crianças e adolescentes que estudam na escola influencia na construção de sua identidade. Cabe ressaltar que todas as crianças que ali estudam são oficialmente brasileiras, já que documentadas com registro de nascimento no Brasil.

Dessa maneira, de início procurou-se responder como se apresenta o cenário de bilinguismo e do “jogo de identidade”, por meio de perguntas problemas: como é aprender o português e o espanhol, fluentemente, para uma criança ou um adolescente? Por que outras crianças e adolescentes que são fronteiriços e estudam na mesma escola não são bilíngues? Esses alunos que moram na Bolívia, mas estudam no Brasil, são mais bolivianos ou mais brasileiros?

Como a pesquisa caminhou num estudo etnográfico escolar, no pensamento de André (1995); Borstel e Doebber (2003); Borstel (2007); Kleiman

(2001); Santos (2004), não se ateu a um único e exclusivo questionamento. Novas perguntas e questionamentos foram surgindo durante o processo de investigação, procurando interpretar os significados de ser bilíngue e participar desse “jogo de identidades”.

Numa realidade como esta é fácil construir estereótipos: eleger uma variedade linguística de maior prestígio, como única legítima; desprestigiar a complexidade linguística; evidenciar a identidade nacional de um grupo em detrimento do outro e transformar em algo ainda mais complexo a construção identitária de fronteira.

Os resultados da pesquisa foram organizados na seguinte ordem: No Capítulo 1, contextualizou-se a pesquisa, refletindo na concepção que a fronteira não são os outros, somos nós. Assim, ela não se apresenta como um problema, mas como uma possibilidade, uma solução. Como o foco da fronteira pesquisada é a social, apresentaram-se as particularidades de tensões e de enriquecimentos quando se fala em educação.

Na fronteira a educação toma contornos bem definidos e diferentes de outros lugares. Nesse contexto, estudar o poder da linguagem e a construção das identidades nessa região tornou-se de suma importância para a compreensão desse fenômeno do bilinguismo e do “jogo de identidades”.

Ainda no Capítulo 1, fundamentou-se teoricamente a fronteira, território, territorialidades, redes sociais e a busca de significados na pesquisa etnográfica escolar. Os teóricos sobre fronteira foram utilizados Saque (2007); Oliveira (2009, 2010, 2011); Oliveira (2005, 2009); Oliveira Neto (2009); Costa (2009); Raffestin (1993).

No Capítulo 2, discute-se o cenário de bilinguismo existente na escola, protagonizado pelos alunos que moram na Bolívia e procuram estudar no Brasil. Como a definição de bilinguismo não é um consenso aceito por todos, propõe-se alguns caminhos para uma interpretação de um aluno bilíngue. Com os seguintes teóricos, Borstel (2003); Irala (2004); Flory, Souza (2009); Pereira (2007); Sturza (2005, 2006, 2011).

No Capítulo 3 apresenta-se a construção do “jogo de identidades” desses alunos moradores da Bolívia. O sentimento de pertencimento, onde ele é mais atraente e atrativo. O preconceito e a solidariedade enfrentados pelos alunos em cada situação de contato. Neste capítulo, o suporte teórico, Costa (2010, 2011); Oliveira (2000); Santos (1994); Silva (2008); Souchaud, Baeninger (2008).

Finalmente, o Capítulo 4, apresenta-se por meio de narrativas próprias o cenário de bilinguismo e a construção do “jogo de identidades” - buscando o significado dessas realidades. Seguem as considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

CAPÍTULO 1- Contextualização da pesquisa: nós somos fronteira

Este primeiro capítulo apresenta como se baseou a pesquisa e quais os seus caminhos: pesquisa etnográfica escolar, conceitos teóricos sobre fronteira, interligando os temas educação, território e territorialidades, língua e identidade.

1.1 Em busca de Significados: Uma pesquisa Etnográfica Escolar

A Pesquisa Etnográfica caminha sempre na interpretação e na busca de significados das várias situações observadas e presenciadas (ANDRÉ, 1995; BORSTEL e DOEBBER, 2003; KLEIMAN, 2008; SANTOS, 2004). É necessário levar em consideração a opinião dos atores sociais, seu papel dentro do contexto local e os significados ou re-significados de cada uma das situações vividas pelos indivíduos, sujeitos da pesquisa.

Na pesquisa Etnográfica é fundamental o modo do olhar. Para melhor analisar a fronteira, o bilinguismo e o “jogo de identidade” é necessário que o olhar seja de dentro para fora, por isso é importante o pesquisador conviver no local da pesquisa para poder viver aquela situação pesquisada. A Etnografia, na Antropologia, segundo Geertz (1978), é um método interpretativo em busca de significados.

Outro ponto forte nesse tipo pesquisa é o encanto pelo Outro, buscar os significados das entrevistas, das conversas informais, o que é dito e o que é silenciado. Entendendo, assim, que tudo é construído socialmente. Olhando o outro, de vez em quando, entende-se a si próprio.

Busca-se, assim, entender qual o significado de ser bilíngue para o aluno que mora na Bolívia e vem estudar no Brasil. O que significada ser brasileiro ou ser boliviano, isso muda muita coisa para os sujeitos da pesquisa? A construção do “jogo de identidade” é natural ou penoso? Qual o significado disso? Como é

visto o nacional boliviano para esse aluno morador da Bolívia? É muito diferente do brasileiro domiciliado no Brasil?

Faz-se necessário identificar os significados para essas questões, atribuídos pelos sujeitos da pesquisa e pelos que observam, o pesquisador (BORSTEL e DOEBBER, 2003). Confrontando as lógicas dos alunos que moram na Bolívia, com a lógica dos alunos que moram no Brasil, dos professores; da direção escolar; enfim, da comunidade escolar.

Estudar esse tema se tornou um desafio. O fato de ser professor da escola pesquisada se tornou uma peculiaridade a ser interpretada. Ao observar esses alunos percebia que eram bilíngues, que falavam perfeitamente o português e o espanhol. Somente em alguns desses alunos se percebia um sotaque do espanhol, imperceptível na grande maioria. Segundo professoras que atuam há mais tempo na escola, a maioria dos alunos chega à escola falando somente o espanhol e aprende a falar o português após a entrada na escola. Essa é uma realidade que continua, já que há algumas crianças do primeiro ano que aprendem a falar o português na escola.

Assim, as professoras regentes dos anos iniciais do ensino fundamental os coíbiam de falar espanhol a todo tempo, para assim poder ensinar a Língua Portuguesa com mais eficiência. Esses alunos tinham fluência no espanhol e precisavam aprender falar bem o português, para poder ler e escrever adequadamente.

O interesse da pesquisa são os alunos que frequentam as séries finais do ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Uma vez que esses alunos já são bilíngues. Falam perfeitamente o português e o espanhol. Na verdade, esses alunos conversam mais em português com os professores e com os demais alunos que moram no Brasil. No entanto, só falam em espanhol com os outros alunos que moram também na Bolívia.

Dessa maneira, procura-se entender qual o significado de ser bilíngue para esses alunos. O potencial bilíngue que devia ser enriquecedor parece ser um problema, pois atrapalha na escrita, o que é comum em situações de interlínguas.

Além disso, o preconceito linguístico que esses alunos enfrentam se torna um desafio a mais a ser vencido, pois alguns sentem receio de falar em espanhol com os professores e com os demais alunos que moram no Brasil.

Das atitudes de aparente vergonha em falar o espanhol, cabe ao pesquisador interpretar essas ações além de outras observadas durante a pesquisa, pois elas são a base para a construção de sentidos. O papel do pesquisador, na pesquisa etnográfica, é compreender de que modo as formas locais e não locais de organização social se relacionam e influenciam as ações dos atores sociais. Assim, a noção social é central na pesquisa de campo (SANTOS, 2004).

Na pesquisa etnográfica o método se refere ao processo da pesquisa, e, ao longo do processo podem surgir acontecimentos inesperados que não se compreende, chamados de “pontos ricos”, assinalados por palavras ou por ações. Nesse momento, o pesquisador deve guardar analisar esses “pontos ricos” procurando seus significados. (SANTOS, 2004).

Portanto, nesse tipo de pesquisa, deve ser considerado todo tipo de material: questionários, conversas informais, entrevistas gravadas, situações em sala de aula, vivência no recreio e no ônibus.

Na análise dos dados: as entrevistas gravadas, os questionários, as conversas informais, as observações em sala de aula, no recreio e no ônibus são considerados como material coletado passivo de interpretação. No último capítulo deste trabalho serão apresentadas as narrativas dos alunos, professores e comunidade escolar, fazendo as interpretações que não se julga estarem acabadas, mas indicam caminhos para novas discussões.

1.2 Fronteira e Educação

A busca por melhoria na educação básica em regiões de fronteiras internacionais apresenta grandes desafios, diferentes daqueles enfrentados no

resto do Brasil. E reconhece-se que há poucos trabalhos nessa área. No caso da cidade de Corumbá, muitas escolas recebem alunos que moram na Bolívia, que, neste trabalho, serão identificados como “alunos moradores da Bolívia que estudam no Brasil”. Esses alunos procuram o lado brasileiro para realizar todo o ensino básico – desde o ensino infantil, ensino fundamental até o ensino médio.

Primeiramente, cabe esclarecer que o aluno boliviano só pode estudar no Brasil com a permissão da Polícia Federal, que expedirá um documento para tal, Constituição Federal Brasileira, lei n. 6.815, 19 de agosto de 1980 (BRASIL, 1998). Outro fato importante a pontuar é corrigir aquilo que foi estereotipado nesses alunos, até mesmo por pesquisadores: bolivianos que estudam no Brasil. Uma vez que todos, ou a maioria deles, são documentados, com registro de nascimento no Brasil o qual lhes garante a nacionalidade brasileira.

Assim, muitos estudantes chamados bolivianos, na verdade, pelo documento, são brasileiros residentes na Bolívia. Essa é a realidade das duas escolas de Corumbá que mais recebem alunos moradores da Bolívia: CAIC e Eutrópia Gomes Pedroso.

Interessante notar que as escolas procuradas geralmente são as mesmas, para o ensino fundamental - a escola municipal rural “Eutrópia Gomes Pedroso” e a escola municipal CAIC Padre Ernesto Sassida (Centro de Atendimento Integral a Criança), que estão situadas próximas à linha de fronteira. Entretanto, limitar-se-á o estudo na escola: “Eutrópia”, (Figura 1), que localiza no Assentamento Tamarineiro I, zona rural. Nela todos os alunos moradores da Bolívia possuem certidão de nascimento brasileira, embora seus pais sejam bolivianos. Nessa escola estudam irmãos, primos, conhecidos, formando uma rede de mútua-ajuda (SCHERER-WARREN, 2007).



Figura 1 – Localização das escolas CAIC Pe. Ernesto Sassida e Eutrópia Gomes Pedroso, em Corumbá-MS.

Fonte: Google. Setembro, 2010.

A escola municipal rural “Eutrópia Gomes Pedroso” é a que mais recebe alunos moradores do lado boliviano e, por isso, a prefeitura municipal de Corumbá disponibiliza um ônibus escolar para transporte desses alunos, nos períodos matutino e vespertino. Em 2011, quase 40%, ou seja, 105 dos 271 alunos matriculados nessa escola residiam na Bolívia. Um número expressivo que influencia em toda a escola, pontuando características peculiares da fronteira, tanto nos aspectos socioculturais, como linguísticos.

1.3 Fronteira: Um conceito simbólico e híbrido

A palavra fronteira tem seu poder polissêmico. É o traço definidor das jurisdições (COSTA, 2009), mas também é a fronteira vivida com significado e significação do olhar de quem vive na fronteira (NOGUEIRA, 2007). Para iniciar as reflexões que interessa a pesquisa emprestar-se-á a questão da problemática-armadilha que encontramos na busca do conceito fronteira, levantado por Oliveira, Marco Aurélio (2009, p.80):

Penso que as fronteiras que fazem parte da América Latina também se encontram, da mesma maneira, à espera de especulações novas. Não que elas não existam, mas estão na posição de obediência perante o rigor científico. Pretendo esclarecer que entendo por conceito uma ideia, um pensamento, a respeito de um determinado assunto, e interpretação um sentido, uma declaração, que buscamos dar àquilo que conceituamos [...]

O conceito de fronteira é uma ideia, e ideias se têm várias. Dar sentido àquilo que se conceitua não é uma tarefa fácil, assim, a fronteira é “marcada por forças simbólicas e esse poder é mais presente é mais real que qualquer outro tipo de poder”, como afirmou Siqueira (2009, p. 32). Sempre quando se conceitua algo, empobrece, diminuí, cristaliza o real significado daquilo que foi conceituado, daí a dificuldade em conceituar fronteira. Como território, a fronteira, possui dupla conotação: material e simbólica.

Igualmente, quando se aferi o conceito simbólico da fronteira, se resgata deveras a fronteira vivida, das pessoas que convivem e se inter-relacionam. Como é o caso da fronteira Brasil-Bolívia, nas relações Corumbá e *Puerto Quijarro*. O simbólico valoriza o lado dialético da fronteira, pois ela não é, está sendo. Nisso apresentam-se caminhos para se falar de fronteira, pois existem muitos outros caminhos ainda não percorridos. O símbolo sempre remeterá a algo mais, é a ponta de uma realidade ainda maior.

De acordo com Raffestin “o estatuto de conceito permite uma formalização e-ou uma quantificação” (1993, p.143). Precisamente disso que se quer fugir: entrar numa forma de conceito, definir e dar por acabado. Pois, como afirmou Oliveira, Marco Aurélio, a fronteira é: “identificável e ilusória, verdadeira e aparente, inteligível e invertida” (2009, p. 87). Assim, recorrerá ao sentido simbólico – a fronteira como aquilo que ela remete aos que vivem nela e dela (NOGUEIRA, 2007). Uma fronteira híbrida, como a identidade dos fronteiriços, sempre em movimento.

1.4 Uma fronteira, dois territórios e muitas territorialidades

O território é um espaço, acima de tudo, delimitado por e partir de relações de poder, política e culturalmente, dotados de recursos naturais e materiais

(COSTA, 2009). O território sofre a multiterritorialização constantemente (T-D-R). Ao mesmo tempo em que ocorre a territorialização, pode ocorrer a desterritorialização e a reterritorialização, tudo numa mesma ação dos atores sociais (SAQUET, 2007).

A afirmação acima pode ser entendida no seguinte exemplo: Os alunos que moram na Bolívia têm o seu território; ao vir para o Brasil estudar eles desterritorializam onde estavam e reterritorializam no Brasil, mais precisamente na escola onde estudam. E fazem esse movimento diariamente.

Um conceito deve estar bem claro nisso: são dois territórios, um do lado boliviano e um do lado brasileiro. As ações de construções de significados ou identidades dentro de qualquer um desses territórios se constituirão territorialidades. Ainda, segundo Saquet (2007), o território é multiescalar, acontece em várias escalas, e é multitemporal (acontece no tempo, processualmente).

Primeiramente se pensa fronteira, território e territorialidade dentro da realidade da pesquisa. Assim, os alunos que moram na Bolívia, constituem uma realidade fronteiriça, estudam no Brasil, na escola municipal “Eutrópia Gomes Pedroso”, ou seja, um território, cuja interação desses alunos dentro desse território escolar constitui uma territorialidade. Nessa concepção Costa (2009, p. 62, 65) afirma:

O território é entendido nessa reflexão como um espaço delimitado por e a partir de relações de poder, cujas materialidades são reflexos das imaterialidades e das ações territoriais dos agentes e atores do espaço. [...] O território é resultado das relações humanas - sociais, culturais, mas fundamentalmente políticas – sobre um receptáculo físico que se modifica e é modificado pela sociedade. [...] O uso do território é uma forma que se pode denominar territorialidade.

Dessa maneira, constata-se que o território da fronteira é, acima de tudo, uma realidade bio-político-social. É relacional e sempre dinâmico: se constrói, desconstrói e reconstrói a cada momento. É identitário, a todo tempo perde e ganha novas identidades (COSTA, 2009, p.63). Está em profunda relação biossocial e político-econômico com o seu contexto. Segundo Oliveira Neto (2009,

p. 46), o conceito de território extrapola os limites teóricos, pois o mesmo constitui-se também uma “relação de produção de bens”.

No que se refere à “territorialidade”, pode-se dizer que se trata da forma de interagir no espaço dos vários atores e agentes. A territorialidade é diferente de território, que para Raffestin (1993, p.144) pode ser comparado a uma “prisão que os homens constroem para si”. Nesse sentido, o território é uma construção, algo estático (mas dinâmico), a territorialidade é movimento (COSTA, 2009). Os seres humanos produzem suas territorialidades do dia-a-dia, (re)fazendo seus territórios. Cria-se, portanto, um conjunto de significações e significados valorizados por esses agentes sociais. Haverá sempre “recriações, novas territorialidades, novas identidades, novos arranjos territoriais, redefinições, novos significados”, como afirma Saquet (2007, p.56). As territorialidades são, acima de tudo, ações:

[...] culturais (folclóricas), políticas (do Estado, de partidos e de bairros) e econômicas (centradas na criação e reprodução do capitalismo) [...]. Têm uma postura múltipla frente ao conceito de território, apreendendo aspectos (i)materiais de sua constituição no *real*. (grifo do autor).

Gerir o território, portanto, perpassa pela consideração dos inúmeros territórios que possam existir num dado espaço, muitas vezes sobrepostos, e as territorialidades dos atores e agentes que ali se encontram, e que, desta forma, devem ser os principais beneficiados no gerenciamento do dado espaço.

A territorialidade é percebida na integração econômica, cultural e política num território de fronteira. O papel da fronteira sempre será dialético, ambíguo (COURLET, 1996, p. 02) que liga e desliga, que acende e apaga, que permite e impede, que propõe e indispõe; de acordo com interesses, motivações e interesses sócio-político-econômicos.

1.5 Fronteira, Identidade e Cultura

Cada fronteira apresenta a sua particularidade, sua singularidade dentro da pluralidade e complexidade existente ali. Ser da fronteira implica na relação de

pertencimento e identificação com o lugar (NOGUEIRA, 2007). Assim, o morador da fronteira não percebe apenas a fronteira, mas a vive, identifica-se com essa cultura plural, por meio da convivência. Oliveira comenta sobre esta pluralidade fronteiriça (2005, p.380):

Esta pluralidade de ambiente determina por conceber comportamento similar para a população: os fronteiriços se parecem e criam as condições necessárias para a produção e reprodução de uma localidade específica [...] Este ambiente plural transforma as fronteiras em territórios singulares. São singulares. São singulares em relação ao território-nação e singulares entre si – cada fronteira é uma fronteira.

Segundo Nogueira (2007), a perspectiva da fronteira vivida remete a relação entre o ser e o lugar, ou seja, a questão da identidade do morador da fronteira com o lugar, a ligação e o apego a identidade territorial que é construída vivendo a cada dia a realidade do local. A identidade de um povo nasce do processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (COSTA, 2009).

A identidade é construída de forma contínua, coletiva e historicamente. Igualmente se territorializa por meio das ações políticas e culturais. Dessa maneira existe uma junção da processualidade histórica e relacional na explicação da identidade (SAQUET, 2007). Há uma relação entre contexto de fronteira, cultura e identidade. Todos esses temas estão interligados. Com a globalização, tem surgido novos contextos como afirmou Peñalongo (2001, p.149) :

[...] que en este momento los contextos culturales existen en un contexto mayor que reconocemos como el “nueva ordem mundial”, con sus diferentes expresiones globalizantes, que está creando nuevos contextos que algunos han llamado “culuras de frontera”.

Assim a fronteira pode constituir uma cultura e uma identidade territorial de fronteira de duas formas: uma, contrapondo as regiões centrais; outra, interagindo com o outro lado fronteiriço (NOGUEIRA, 2007).

1.6 Desafios na área de fronteira: Preconceito/Solidariedade

Fronteira é o local onde afloram os preconceitos, pois são dois territórios diferentes. Ainda mais quando se repete a visão do Estado no fronteiriço, que é a

visão da fronteira do centro: lugar das contravenções, do contrabando, da violência, dos descaminhos (COSTA, 2009; NOGUEIRA, 2007). Assim, a observação dos alunos, residentes na Bolívia, no ônibus escolar, na sala de aula, em conversas formais e informais, durante anos de experiência como professor e, no contato com toda a comunidade escolar, é possível pontuar os seguintes conflitos:

a) O preconceito nacional. É muito comum na escola usar o termo “boliviano” de modo pejorativo, com o sentido de diminuir o próximo. Na escola pesquisada, como quase 40% dos alunos são de moradores da Bolívia, esse preconceito nacional, diminui bastante. Só é aflorado quando há uma discussão ou briga. Na sala de aula um aluno discutiu com o morador da Bolívia e disse: “Vai estudar na Bolívia, seu boliviano, aqui é o Brasil”. O aluno aparentemente não ligou nem devolveu a provocação.

b) Preconceito linguístico. No Brasil, o preconceito linguístico é marcado profundamente pela valorização de uma norma dita culta, intensificada por uma maneira de falar das regiões do centro, promovido pela mídia nacional em detrimento de outras normas (coloquiais) (BAGNO, 2005). Numa região de fronteira, o preconceito linguístico é contra o país menos desenvolvido. Ou aquele que pela ordem das nações está mais abaixo. No caso do Brasil, o inglês é uma língua de prestígio, enquanto o espanhol é desprestigiado em comparação com a língua inglesa. Dessa maneira, percebe-se o desinteresse em aprender o espanhol e até mesmo o preconceito linguístico com o idioma.

Esse assunto será enfocado no segundo capítulo, quando discutir-se-á sobre a realidade do bilinguismo e o preconceito com a língua espanhola.

c) Aproximações culturais. Em relação a brincadeiras: o jogo de bolita (bolinha de gude) é uma das mais apreciadas pelas crianças, tanto as moradoras do assentamento como nas moradoras na Bolívia, mas com regras diferentes do jogado no Brasil. O estilo musical mais apreciado é o “reggaeton”. Tanto o jogo de “bolitas”, quanto ao ritmo “reggaeton” são apreciados pelos alunos brasileiros. Há mais resistência com o tipo de alimento da Bolívia, pois o tempero é mais forte, apimentado. Portanto, a merenda da escola só segue o cardápio brasileiro.

Esse tema também será mais bem explicado e pontuado no terceiro capítulo, que tratará do tema: jogo de identidade dos alunos que moram na Bolívia e buscam educação no Brasil.

d) Formação de professores. A escola Municipal “Eutrópia Gomes Pedroso” localiza-se no assentamento Tamarineiro I e apresenta toda uma complexidade própria da realidade do campo. Isso porque a escola tinha uma extensão próxima, ou ao lado, da Receita Federal Alfandegária, chamada “Barão”, na qual estudavam somente os alunos brasileiros que moravam na Bolívia. Entretanto, o prédio onde funcionava era da Receita Federal que solicitou a sua devolução. Assim, a extensão da escola “Barão” foi transferida para o assentamento que terminou por juntar a realidade rural com a realidade de fronteira. Dessa maneira, trabalha-se com duas situações: as dificuldades específicas do aluno rural e do aluno que mora na Bolívia. Dois grupos marginalizados social e economicamente. Mais para frente evidenciar-se-á de maneira mais abrangente sobre essa situação.

e) Políticas linguísticas. As políticas linguísticas do Brasil se encontram percorrendo caminhos e derrubando obstáculos. Com a LDB, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abriu-se a possibilidade da ampliação do currículo, como prevê o parágrafo 5º, artigo 26 (PEREIRA, 2002).

Com a preocupação do aportuguesamento de algumas palavras inglesas, o Deputado Aldo Rabelo criou um projeto de lei, que foi arquivado, para defender a Língua Portuguesa (PEREIRA, 2002). Imagine se o Deputado convivesse numa região de fronteira. Se o inglês, que é prestigiado, ele rechaçou, é impensável qual projeto nasceria para proteger o português do espanhol. Aprofundar-se-á mais essa realidade no segundo capítulo.

1.7 Fronteira, educação, linguagem e identidade

A educação no contexto de fronteira é marcada, sobretudo, por desafios, caracterizados por escolas que vivem geograficamente próximas da fronteira, mas pedagogicamente distante. É claro que não se consegue uma educação fronteiriça, apenas com medidas pedagógicas e planejamento anual curricular,

mas; sobretudo, com lutas, resistências, solidariedade, políticas públicas e pesquisas na área (PEREIRA, 2009).

O conceito de fronteira, a importância da educação, o poder da linguagem e a construção da identidade precisam sempre vir à tona, segundo a realidade estudada, para cada vez mais, clarear temas importantes nos vários campos do saber. Sem dúvida, cada um desses temas tem seu “poder” polissêmico, que encontrará significados dentro do contexto estudado. Assim, a fronteira é um símbolo da possibilidade.

A fronteira também se apresenta como um lugar de crises: preconceitos nacionais, linguísticos, falta de capacitação dos professores, políticas linguísticas ineficientes dentre outros problemas. Mas crise também significa oportunidade de crescer, de superar, de trans-pôr o velho e vivenciar o novo.

Caminhando nesse elo: fronteira, educação, poder da linguagem e construção da identidade, é que se procurou, neste primeiro capítulo, conceituar os temas de maneira interligada, pontuando questões empíricas pesquisadas na escola. No segundo capítulo, aprofundar-se-á mais no tema bilinguismo.

CAPÍTULO 2 – BILINGUISTO: OPÇÃO OU INEVITABILIDADE?

O objetivo deste capítulo é discutir a temática do bilinguismo e as tensões decorrentes dos conflitos linguísticos enfrentados pelos alunos moradores da Bolívia que procuram a Educação Básica no Brasil. A escola estudada apresenta uma realidade sociolinguística complexa, recebendo alunos brasileiros, moradores no território boliviano para estudar no Brasil. Esses alunos revelam uma fluência nas duas línguas: o português e o espanhol; ou seja, um caso de bilinguismo, num contexto peculiar, a fronteira, com todas as suas implicações e possibilidades que o contexto proporciona.

No decorrer da pesquisa realizaram-se leituras de textos pertinentes sobre bilinguismo em região de fronteira, políticas linguísticas, educação bilíngue, línguas em contatos/conflitos; assim como, num segundo momento, entrevistas gravadas, conversas informais e a experiência de ser professor da escola municipal rural “Eutrópia Gomes Pedroso”, local da pesquisa. Momento no qual nasceram os questionamentos e o desejo de pesquisar essa realidade fronteiriça.

Neste capítulo, caminhar-se-á no conceito de fronteira vivida nos textos Nogueira (2007), bilinguismo em Borstel (2003, 2007); Flory e Souza (2009); Oliveira (2005); Megalle (2005); Morello (2010); Sturza (2004, 2006, 2011), e sobre Políticas Linguísticas em Pereira e Costa (2007); Calvet (2002).

2.1 Bilinguismo: um conceito a ser melhor definido

Nos dias hodiernos, com a globalização e com o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e da informação intensificam-se a integração mundial (CATAIA, 2007), as migrações de pessoas de um país para o outro, as resignificações das fronteiras como zonas de cooperação e sinergia (MACHADO e STEIMAN, 2002), as revitalizações das línguas minoritárias ou desprestigiadas; a partir disso, surge um interesse maior pela língua, patrimônio imaterial de um povo

e da humanidade - ponto de referência para compreender a cultura e a identidade de um povo.

Na realidade de fronteira a linguagem ganha novos contornos e ricos significados. É impossível ignorar a realidade bilíngue numa região de fronteira. Se bem que hoje seria difícil identificarmos um povo totalmente monolíngue e unicultural. Embora num país considerado oficialmente monolíngue, podem existir várias línguas utilizadas em seu território. Dos países do mundo, 94% é plurilinguista, inclusive o Brasil (OLIVEIRA, 2005). O Brasil, segundo o IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas), tem 220 línguas diferentes, das quais 180 são indígenas, 30 são línguas de imigração e 2 de sinais (FLORY, SOUZA, 2009). Assim, cabe

[...] a visão de que o Brasil é e deve continuar sendo um país plurilíngue, e que as diversas comunidades linguísticas que integram a cidadania brasileira têm direito a manter suas línguas, culturas e nacionalidades, em conformidade com o que reza a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Oliveira, 2005, p. 89).

Outrossim, numa região de fronteira, a situação da linguagem é totalmente diferente das demais regiões do país. O bilinguismo toma outros significados, o de sobrevivência e, o de vivência no dia a dia de cada morador de fronteira. Quando se discute fronteira, precisa-se delimitar de que fronteira está se falando, pois a mesma tem um poder polissêmico. Aqui ela é entendida como fronteira vivida com significado e significação do olhar de quem vive na fronteira (NOGUEIRA, 2005).

A realidade do bilinguismo não é tanto estudada como deveria, há poucas pesquisas sobre o assunto, por isso o seu conceito é tão controverso. Segundo Nincao (2008, p. 65), as representações sobre o bilinguismo, ou do sujeito bilíngue, são oriundas de conceitos, preconceitos e mitos em torno de um bilíngue ideal.

Assim, se considerar que um terço da população mundial utiliza mais de uma língua para se comunicar e, se considerando também como bilíngues, todas as pessoas que estudam outra língua, verificar-se-á; dessa maneira, que o número de bilíngue seria maior que o número de monolíngues. Há países que são

oficialmente bi ou multilíngues. No Paraguai, por exemplo, que é oficialmente um país bilíngue, há um projeto de programa intercultural trilingue: português, espanhol e o guarani, nas regiões de fronteira entre Ciudad del Este e Foz de Iguaçu e Pedro Juan Caballero e Ponta Porã (PEREIRA, 2009).

A situação do bilinguismo nas zonas de fronteiras se mostra diferente. Em toda fronteira do Brasil com os países da América do Sul, encontram-se muitas línguas e pessoas falando fluentemente várias delas, nas ruas, nas lojas e nas escolas. A passagem de um língua para a outra não obedece a limites fronteiriços.

Nesse contexto, as escolas acolhem um cenário plural e dinâmico da fronteira. Assim, propondo potencializar uma educação para o cidadão fronteiriço surge o Programa das Escolas Bilíngues de Fronteira (PEIBF). Iniciado em 2005 com um acordo bilateral entre Brasil e Argentina, o Programa foi incorporado em 2007 ao Mercosul Educacional, abrindo para a participação dos países membros. Hoje conta-se com 28 escolas (14 brasileiras e 14 dos países vizinhos), distribuídas em 24 cidades pares (PEREIRA, 2009).

O objetivo é promover uma educação que valorize o conhecimento linguístico e cultural do aluno e do docente que vive na fronteira. As escolas de fronteira têm como desafio a gestão compartilhada, com foco no bilinguismo e na interculturalidade. No Brasil é o IPOL que assessora o Programa (MORELLO, 2010).

Não há um consenso entre os pesquisadores acerca de uma definição de bilinguismo. Flory e Souza, citando Butler e Hakuta, definem como sendo uma pessoa que tem o controle de duas línguas semelhante ao de um nativo (FLORY e SOUZA, 2009). E as autoras mesmas fazem os questionamentos: quais os critérios para julgar a proficiência como semelhante à de um nativo? O que é a proficiência de um nativo?

Outras perguntas poderiam ser feitas: se uma pessoa que entende o que é falado, mas não consegue produzir sentenças com sentido, é considerado

bilíngue? Ou a pessoa que fala e entende o que é dito, mas não sabe escrever é considerado bilíngue? E quando uma cidade é de fronteira, o critério muda ou é o mesmo?

Assim, a melhor maneira de conceituar o termo bilinguismo deve partir pela definição dos vários tipos de bilinguismo, analisando seu contexto e realidade. Desse modo, para se conceituar o termo bilinguismo deve-se levar em consideração os seguintes contextos:

a) Primeiro contexto: *Idade para a aquisição da língua*. Chamado de bilinguismo simultâneo, quando as duas línguas são adquiridas ao mesmo tempo. A idade de aquisição da língua afeta aspectos do desenvolvimento linguístico, neuro-linguístico, cognitivo e sócio-cultural do indivíduo (MEGALLE, 2005). Ainda que empiricamente, nota-se o domínio do português e do espanhol, com proficiência, dos alunos brasileiros que moram na Bolívia. Uma facilidade que eles têm de passarem do português para o espanhol com a maior tranquilidade e naturalidade.

b) Segundo contexto: *Língua prestigiada e língua desprestigiada*. Dentro da dimensão social o prestígio de uma língua confere um prestígio adicional dentro dessa sociedade, um status atribuído a determinadas línguas na comunidade em questão (MEGALLE, 2005). Numa zona de fronteira, o povo com a língua desprestigiada assimilará com maior rapidez a língua do povo com a língua mais prestigiada. Não ignorando que o prestígio de uma língua passa pelo desenvolvimento econômico dos países envolvidos.

c) Terceiro contexto: *Manutenção/perda da língua materna*. A segunda língua é adquirida em detrimento da primeira, pelo fato de ser desvalorizada, é pouco usada e acaba sendo ignorada e esquecida. As duas línguas aprendidas pelo bilíngue devem ser valorizadas na comunidade em que vive. Realidade observada, também empiricamente, nos bolivianos mais velhos que moram no Brasil, Corumbá-MS, há bastante tempo.

d) Quarto contexto: *bilinguismo e biculturalismo*. É a identificação não somente com a língua, mas com a cultura da língua aprendida (FLORY e SOUZA, 2009). Pois há bilíngue que não é bicultural, pois não suporta a cultura diferente da dele, ou o pré-conceito impede de interagir também culturalmente.

e) Quinto contexto. *Bilinguismo funcional, bilinguismo em contexto* (PEREIRA e COSTA, 2007). Usado para fins socialmente determinados. O bilinguismo comercial ou popular, usado para uma questão de necessidade de comprar e vender.

Cada um desses contextos faz parte da realidade dos alunos da escola pesquisada bem como de alguns moradores da cidade de Corumbá. Qualquer pesquisa sobre bilinguismo deve levar em consideração essas realidades contextuais. Contudo, ainda surgem outros questionamentos, como: a proficiência linguística deveria ser o único critério? Quem só entende e não sabe falar? O conceito de bilinguismo varia de lugar para lugar? E quem não fala bem a língua, mas lê. É considerado bilíngue? E aquele que possui apenas uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler ou escrever) numa outra língua, é considerado bilíngue? A pessoa bilíngue está em constante transformação e aprimoramento da língua aprendida e isso deve ser levado em consideração no momento de conceituar o termo bilinguismo também.

2.2 Fronteira Bilíngue e Políticas Linguísticas de Fronteira

O conceito de bilinguismo em região de fronteira toma outras proporções, como a realidade estudada na escola municipal “Eutrópia Gomes Pedroso”. Como professor da escola há quatro anos, empiricamente é possível perceber que esses alunos são bilíngues, uma vez que falam fluentemente o espanhol e o português. Utilizam o espanhol só para conversar com seus amigos que moram na Bolívia e

falam apenas em Português com os professores e com os outros colegas que moram no Brasil.

Segundo Pereira e Costa (2007), a política linguística do Brasil teve início no século XVIII com Marquês de Pombal, com a intenção da criação de uma identidade brasileira a partir da língua, determinando a exclusividade da língua portuguesa e a proibição do uso de outras línguas. No século XX, para impedir uma formação identitária dos imigrantes - alemães e italianos - voltaram às medidas da exclusividade da língua portuguesa. Desde essa época se evidencia uma violência às etnias minoritárias. Na lei de Nacionalização de Ensino de 1938, todo material didático deveria ser escrito em português e os professores e diretores deveriam ser brasileiros natos, proibindo, também, o ensino da Língua Estrangeira a menores de 14 anos, mesmo que essa fosse sua língua materna. Assim, historicamente, a Língua Estrangeira foi vista como um elemento perigoso à formação da identidade dos brasileiros.

Na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, lei 9.394, quanto às questões linguísticas e a presença da Língua Estrangeira, observa-se no artigo 49 do capítulo IX, que o currículo do ensino fundamental deverá ser ministrado em língua portuguesa, salvo às comunidades indígenas. E o ensino da Língua Estrangeira deverá ser obrigatório a partir da 5ª. Série, à escolha da comunidade escolar (PEREIRA e COSTA, 2007).

Dessa afirmação surgem duas perguntas: Não se ensina Língua Estrangeira desde pequeno, mesmo numa região de fronteira (sendo que essa é a melhor idade para aprender uma língua) com a preocupação de comprometer a identidade brasileira? Ainda outra pergunta: Na realidade fronteiriça, da cidade de Corumbá, não havia a formação do curso de Letras em espanhol, por um simples desinteresse político e linguístico, por preconceito ou para reforçar a soberania nacional?

Atualmente, como é o caso da fronteira Brasil-Bolívia, nas relações Corumbá e *Puerto Quijarro* a fronteira não é, está sendo. Nisso apresentam-se

alternativas para se falar de fronteira, pois existem muitos outros caminhos ainda não percorridos. E a língua apresenta-se como ponto de contato para esse novo caminho a ser percorrido.

No contexto de fronteira, a preocupação da identidade brasileira, como historicamente percebida pelas políticas linguísticas, revelam contornos diferenciados. Segundo Albuquerque:

As fronteiras nacionais, em seus mais diferentes contextos geográficos e históricos, apresentam geralmente uma ambivalência que pode ser traduzida por meio da dupla face de *Jano*: um deus dos começos, das transições e das travessias, das portas que se abrem e que se fecham.

Desse modo, essa metáfora indicaria uma fronteira como fluxo, não só de mercadoria e de pessoas, mas também de ideologias e línguas.

2.3 O Bilinguismo na escola de fronteira: opção ou inevitabilidade?

Numa realidade de fronteira semiconurbada, como é o caso da cidade de Corumbá, o bilinguismo é praticado por “alunos moradores da Bolívia que estudam no Brasil”, e que procuram o lado brasileiro para realizar todo o ensino básico, trazendo consigo toda a riqueza do bilinguismo e a cultura boliviana.

A escola municipal rural “Eutrópia Gomes Pedroso” é a que mais recebe alunos moradores do lado boliviano. Quase a metade dos discentes da escola encontra-se nessa situação, evidenciando ainda mais a realidade sociolinguística complexa do bilinguismo, juntamente com sua riqueza cultural e identitária. Neste item, pretende-se apontar os seguintes conflitos e possibilidades linguísticas verificados na pesquisa.

a) Preconceito linguístico/ Status linguístico. O preconceito linguístico, em nível nacional, “[...] está ligado, em boa medida, na confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa” (BAGNO, 2005, p. 09). No Brasil, o preconceito linguístico é acentuado e marca uma exclusão social, entre os que dominam a norma dita culta (prestigiada) e os que não dominam

(desprestigiados). Numa região de fronteira, o preconceito linguístico é contra o país menos prestigiado, com o desprestígio do espanhol. Assim, constata-se um desinteresse em aprender o espanhol por parte dos corumbaenses, diferentemente do esforço dos bolivianos em aprender o português.

Dessa maneira, afirma-se o prestígio da língua portuguesa sobre a língua espanhola. Na parte do seu livro, que discorre sobre preconceito linguístico, Calvet (2002, p.67), relata que “Carlos V falava aos homens em francês, em alemão a seus cavalos e em espanhol com Deus”.

É claro que o preconceito linguístico relaciona-se com o prestígio geográfico do país fronteiriço e seu poder econômico. Quanto mais pobre o país, mais marginalizado, embora a história mostre que o sentimento de valor pode mudar no tempo. O preconceito linguístico fronteiriço passa por outro estigma, a discriminação do “Espanhol da América”, em relação ao “Espanhol da Espanha” (IRALA, 2004).

Contudo, essa situação de preconceito linguístico, na região de Corumbá e Ladário, poderia diminuir se comesçassem a valorizar mais a língua espanhola, colocando-a na grade curricular do município desde o ensino fundamental, nas séries iniciais. Elaborar uma política linguística que aprecie o espanhol como uma segunda língua na região de fronteira é uma condição para minimizar gradualmente os sentimentos de aversão contra o aprendizado da língua espanhola.

Empiricamente é possível notar que a maioria dos alunos que moram na Bolívia e procuram educação no lado brasileiro já estão no processo de bilinguismo, já dominam a Língua Portuguesa para a conversação, pelo menos no caso dos estudantes da Escola “Eutrópia”. É claro que há alguns casos de alunos que aprendem a falar o português na escola. A questão preocupante é o preconceito linguístico dos nacionais brasileiros que desvalorizam esse potencial bilíngue e não fazem questão de aprender a língua do país vizinho. Assim essas crianças e adolescentes bilíngues percebem esse preconceito e não se sentem a vontade em falar o espanhol, por isso só falam em português com os professores.

Também, uma vez que foram desencorajados a falar o espanhol na escola para poder aprender a Língua Portuguesa.

b) Formação de professores. Há poucos professores habilitados para ministrar aulas em espanhol. Não há formação de professores para atuar em região de fronteira, nem capacitação, nessa área específica. Somente no ano de 2010 é que se formou a primeira turma do curso de Letras em português-espanhol pela UFMS, Campus do Pantanal. Os professores que trabalham na escola, campo de pesquisa, recebem formação, participam de seminários, fóruns de debates sobre educação no campo (rural), e não sobre educação de fronteira. Até os PCN se omitem a discutir essa realidade de forma aprofundada, de acordo com a especificidade de fronteira:

Os PCN citam e contemplam as diversidades culturais, existentes no país, e tentam construir referências nacionais comuns ao processo educativo. Procuram auxiliar a comunidade escolar no contexto das discussões pedagógicas atuais. Estes documentos se posicionam contra as discriminações, pelas diferenças culturais, mas com relação à alternância de código, alternâncias e transferências gramaticais (fônica, morfológica, sintática, lexical e semântica) e misturas de línguas, é observado nesses documentos que há uma ausência de informações a este respeito (BORSTEL, 2007, p, 61).

Apesar de não ter uma formação adequada ao contexto de fronteira, com a realidade bilíngue, a coordenação pedagógica cobra dos professores para que contemplem em seus planejamentos essa realidade fronteiriça e caminhos de trabalho. É claro que a maior responsabilidade cai para o professor de língua portuguesa, já que os alunos que moram na Bolívia falam o português fluentemente, mas encontram dificuldade na escrita. Nas redações feitas por eles, constata-se variações da mistura do espanhol com o português.

e) Políticas linguísticas de fronteira. Outra problemática é que as políticas educacionais de fronteiras se encontram incipientes ainda. Embora, alguns municípios que fazem fronteira com outros países da América Latina, já estejam caminhando nos acordos educacionais de fronteira. No caso do Brasil, existe parceria do MEC (Ministério da Educação) com a MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) educacional.

A política de maior notoriedade na área de fronteira do território nacional é o projeto denominado Escolas Bilíngues de Fronteira, implementado pelo Ministério de Educação (MEC), desde 2005. O referido projeto está em desenvolvimento em cinco escolas brasileiras de Educação Básica, nos municípios de Dionísio Cerqueira (SC), Foz do Iguaçu (PR), Uruguaiana, São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul, e em escolas argentinas na fronteira com essas cidades. (PEREIRA, 2009, p.113).

Essa materialização da política educacional é uma realidade nos municípios brasileiros que fazem fronteira com a Argentina. O projeto está caminhando para o Uruguai e Paraguai. Já com a Bolívia, até mesmo pela pouca participação no bloco (pelo fato de não ser membro, apenas convidado), essa integração (no formato de escolas bi-nacionais) caminha num acordo educacional muito mais lento do que se espera (PEREIRA, 2009).

Cada um desses conflitos linguísticos percebidos e pontuados se constitui crises a serem superadas, como: o preconceito linguístico, a falta de capacitação de professores fronteiriços que falam o espanhol e a falta de políticas linguística de fronteira. Acredita-se que a escola constitui um lugar fundamental para começar a criar laços mais profundos de integração e interação fronteiriça; bem como, conceituar dentro da realidade desses alunos o que é bilinguismo.

Apesar do preconceito linguístico, da falta de prestígio do Espanhol da América, os alunos bilíngues não param de se comunicar ora em português ora em espanhol; superando os problemas da falta de professores em espanhol e da falta de políticas linguística de fronteira. Dessa maneira, a condição de uma sociedade bilíngue é bem possível numa realidade de fronteira. Esse cenário de fronteira confronta e conflita com a “visão monolíngue” adotada pelo país (BORSTEL, 2003). Há um jogo de linguagem, de identidade, de cultura em toda a escola, tanto entre os alunos que moram na Bolívia, como entre os que moram no Brasil. Assim, surge a pergunta: se é possível não ser bilíngue numa realidade desta?

2.4 Bilinguismo: definições e redefinições

Bilinguismo é um termo ainda em definição, devido sua complexidade e vários contextos, caminha-se, na verdade, para uma redefinição. O bilinguismo no contexto de fronteira é marcado, sobretudo, por desafios, pois, nessa região há vários interesses e engessamento advindos da visão do centro: fronteira como o lugar da contravenção e da violência, preocupação com a soberania nacional, status de uma língua, o contato histórico e genealógico muitas vezes conflitante entre o português/espanhol e o tipo de política linguística. Tanto o conceito de bilinguismo quanto o de fronteira é polissêmico e precisam ser definidos dentro do contexto e propósito da pesquisa. Em toda fronteira, o contato linguístico é inevitável e as práticas linguísticas de contato/conflito toma contornos com os demais países hispano-americanos, muitas vezes de identificação ou de preconceito, dependendo do grau de interação/integração, políticas linguísticas e acordos de solidariedade.

A escola de fronteira se apresenta como um lugar no qual a realidade do bilinguismo e biculturalismo se mostram a todo o momento. Lugar ideal para um desenvolvimento dessa interação/integração cada vez maior entre as zonas de fronteira e os contatos linguísticos – português/espanhol. Diante disso: ser bilíngue é uma opção ou isso é inevitável numa região de fronteira?

Enfim, não se sugere aqui colocar um ponto final ou uma resposta definitiva a essa pergunta, mas começar ou continuar com esse questionamento. Pretende-se que este trabalho possa contribuir para instigar mais pesquisas sobre o tema. Assim, temas como fronteira bilíngue, política linguística de fronteira, escola bilíngue de fronteira, línguas de contato português/espanhol (brasileiro/castelhano), integração dos países – Brasil e Bolívia; e as cidades de fronteira Corumbá/*Puerto Quijarro*, possam ser focos de estudos frequentes.

CAPÍTULO 3 – A CONSTRUÇÃO DO “JOGO DE IDENTIDADES” NO CONTEXTO DE FRONTEIRA

Neste terceiro capítulo, pretende-se caminhar pelo conceito de identidade, no qual, constata-se, na região de fronteira, a construção identitária aqui chamada de “jogo de identidades”, do qual são participantes os alunos brasileiros que moram na Bolívia e vem ao Brasil procurar uma educação mais eficiente.

3.1 Fronteira: um lugar de identidades

As identidades não são perenes nem imutáveis, estão num processo transitório de identificação (SANTOS, 1994). Assim, para cada jogo de identidade há um jogo de interesse ou político, sociocultural ou econômico. Há um jogo de sentido para fugir, muitas vezes, do absurdo. Essa realidade identitária processual é um traço desafiador na região de fronteira entre nações. O que ocorre nesses lugares não é apenas a conjugação de jogo de interesses/ jogo de identidades locais, daqueles que vivem na e da fronteira (NOGUEIRA, 2007); mas, sobretudo de jogo de interesses políticos nacionais do centro.

No contexto de fronteira, a identidade toma diversos contornos, têm suas configurações hermenêuticas próprias, em especial diante das hierarquias das nações, dos interesses políticos do Estado. Sua preocupação com a segurança e a lealdade, o impedimento para que essa identidade se pluralize fora dos “muros” da nação. Sobre esse ponto escreveu Santos (1994, p.38):

Concluo assim que, sob a égide do capitalismo, a modernidade deixou que as múltiplas identidades e os respectivos contextos intersubjetivos que a habitavam fossem reduzidos à lealdade terminal ao Estado, uma lealdade devoradora de todas as possíveis lealdades alternativas.

Múltiplas identidades e possíveis lealdades alternativas são palavras facilmente compreendidas na fronteira. O fluxo de pessoas que moram num país e trabalham no outro, fazem compras, estudam, comercializam, casam, tem seus

filhos, muitos morando no Brasil, mas com descendência boliviana, tendo pais e avós ainda residentes na Bolívia. Tudo isso é muito comum na zona de fronteira. Uma fronteira de vida, integração, significados e sentidos; não apenas como um lugar do contrabando, do descaminho, do tráfico, do ilícito como a mídia quer vender.

A fronteira vista pelos que moram nela é bastante diferente daquela apresentada e vista pelo Estado-nacional. É a diferença da fronteira vivida e fronteira percebida (NOGUEIRA, 2007). Segundo Oliveira, Marco Aurélio, a fronteira é: “identificável e ilusória, verdadeira e aparente, inteligível e invertida” (2009, p. 87); dessa forma, tanto a fronteira como a identidade tem seu poder polissêmico, ambíguo, dialético.

Segundo Roberto Cardoso de Oliveira (2000) o exame da identidade deve partir da:

a) *Contextualização dentro das sociedades que os abrigam.* Assim, analisar a identidade dentro da realidade sociocultural. Sobre sociedade e cultura,, Barth (2000, p.111) afirma: “O que os antropólogos chamam de cultura de fato torna-se fundamental para entender a humanidade e os mundos habitados pelos seres humanos”. Dessa maneira, para se analisar identidade não há como dissociarmos do local social: a fronteira.

Outro fator importante, dentro desse ponto, além de analisar a identidade dentro do contexto social e cultural, ou seja, contexto fronteiriço; é necessário, para quem analisa a “identidade/fronteira”, estar ligado as suas teias de significado e sentidos, como descreveu Geertz (1978, p. 15).

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, *mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.* [grifo do autor]

b) *O foco é o Nós e não o eu.* As pessoas constroem sua identidade num processo de referências cruzadas. É no jogo das semelhanças e das diferenças

entre as alternativas oferecidas pelo local que se constrói a identidade. O que as pessoas são é inseparável daquilo que elas não são. As marcas e referências daquilo que marca uma pessoa ou um grupo é reforçada por aquilo que eles não são. A identidade será sempre um processo, e se estrutura nas práticas sociais. Assim, a identidade é construída sempre a partir do “nós” e não a partir do “eu”.

c) *Equacioná-lo enquanto crise*. Quando dentro do sistema social algum grupo social vive situações de extrema ambivalência, forçando a percorrer descaminhos, meandros, quase sempre os únicos possíveis, se tem nessa realidade uma rica fonte de pesquisa sobre identidade. Dessa maneira, a identificação pessoal ou do grupo está mais condicionado pela sociedade envolvente do que pelas fontes originárias; chamado por alguns de crise identitária. Segundo Hall (2006, p. 25) a tentativa de construir identidades nacionais e culturais homogêneas tem como problemática a existência de grupos, dentro de suas “fronteiras”, que se identificam com culturas diferentes.

Ainda nesta realidade de crise identitária, Joana A. Fernandes Silva (2008), comentando sobre etnia, cita Barth na sua posição que pertencer a uma etnia não significa ter um parente biológico, “mas sim, as relações entre grupos distintos que buscam definições de quem é e de quem não é uma etnia”. A identidade, assim, é mais que uma etnia é uma teia de relações e “jogo de interesse”.

Há ainda o estigma ou a identidade deteriorada (GOFFMAN, 1988), ou seja, aquilo que estigmatiza uma identidade individual ou coletiva e confirma a normalidade do outro grupo ou pessoa. Aqueles que se aproximam da expectativa do outro grupo ou do outro indivíduo serão considerados normais e aceitos. “As identidades social e pessoal são parte, antes de mais nada, dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em questão” (GOFFMAN, 1988, p. 91). Assim, a identidade de um indivíduo ou de um grupo pode nascer antes do seu nascimento e continuar após a sua morte ou ao seu desaparecimento. “A identidade não é só conhecer o que a pessoa é, mas também ter o conhecimento do que outros acreditam que ela seja” (PEREIRA, 2009, p. 13).

Enfim, analisar e conceituar a identidade não propõe ser uma tarefa simples, tanto individual quanto de um grupo. O que se tem são caminhos para reflexão: contextualização sociocultural, focalização em “nós”, equalização enquanto crise.

Numa região de fronteira não se pode esquecer também das diferenciações identitárias nacionais, linguísticas e culturais. Não obstante, se pode ter a mesma identidade nacional e diferente identidade cultural ou linguística, ou vice-versa, situação não muito difícil de acontecer numa zona fronteiriça.

3.2 Jogo de identidades: caminhos de uma identidade fronteiriça

A fronteira é um lugar que ganha significações diferenciadas, em especial para aqueles que nela vivem, pois ela se define como um espaço de contato; na qual, as culturas se tocam, as línguas se aproximam e as nações se entreolham e se entrelaçam (STURZA, 2006). Lugar do “jogo de identidades”. É o que neste trabalho se denomina o vaivém de alunos que moram na Bolívia, porém estudam no Brasil. Se a educação nacional é desafiadora, na região de fronteira ela é mais instigante. Esse é o caso da fronteira entre nações Brasil/Bolívia, nas cidades Corumbá/*Puerto Quijarro*, mais precisamente na escola “Eutrópia Gomes Pedroso”.

A fronteira percebida, pelos que “não são da fronteira”, é o lugar das contravenções, do contrabando, da violência, dos (des)caminhos (COSTA, 2010; NOGUEIRA, 2007). A fronteira vivida, visão dos que “são fronteira”, não ignora essas mazelas, mas percebem e vivem novos sentidos, novas significações. Todas as ações significativas dos sujeitos da pesquisa foram analisadas por meio de entrevistas, questionários, observação em sala de aula, no recreio, no percurso do ônibus escolar e no contato com toda a comunidade escolar. Diante da realidade observada, pontuam-se os seguintes parâmetros:

Identidade nacional. As identidades nacionais europeias para se formarem precisavam de um estado, uma língua, uma cultura e força militar

(FIGUEIREDO e NORONHA, 1998). A identidade nacional ou “alma nacional” é uma construção. O que move o processo de criação da identidade nacional é a busca de reconhecimento pelos de dentro e pelos de fora.

Numa região de fronteira o território produz marcas de preconceito/aceitação, estranheza/aproximações como forma de marcar as diferenças nacionais. Na fronteira de Corumbá, na escola Eutrópia Gomes Pedroso, registra-se isso quase a todo o momento. Todos os alunos que estudam na escola são brasileiros, até mesmo os que moram na Bolívia. Entretanto esses alunos que moram na Bolívia têm o fenótipo de nacional boliviano. Embora, muitos alunos brasileiros que moram no Brasil tenham a aparência de nacional boliviano, também. Afinal, brasileiros casados com bolivianos ou com descendentes bolivianos são comuns na cidade.

É usado de forma pejorativa o termo “boliviano”, com o intuito de depreciar a pessoa. Pelo fato da escola, campo de pesquisa, apresentar um grande número de alunos de “procedência” boliviana o preconceito ameniza um pouco. Só aflora quando ocorre uma discussão ou desentendimento.

Certo dia, veio na escola um homem que se identificou como um pesquisador de Santa Cruz. Ele esteve conversando com o coordenador e perguntou quantos alunos bolivianos estudavam na escola. Ao que o coordenador respondeu que nenhum, pois todos tinham a certidão de nascimento brasileira. Então, esse pesquisador entrou numa sala do 8º ano e perguntou quando era o aniversário do Brasil, eles não souberam responder; quando perguntou quando era aniversário da Bolívia, eles responderam imediatamente.

Afinal, esses alunos, especificamente, são brasileiros ou bolivianos? Todos os dias fazem o trajeto entre Brasil e Bolívia, e participam de todas as festividades promovidas pela escola. Todos os dias, antes da entrada na sala de aula têm-se um momento cívico e cantam o hino nacional do Brasil. Em alguns dias, canta-se também o hino de Mato Grosso do Sul e o hino à bandeira. Nesse momento os professores, cobram que os alunos todos cantem e dizem, “você todos são brasileiros, devem cantar o hino nacional com orgulho”.

Na verdade, parece que esses alunos têm orgulho de serem brasileiros, de serem chamados de brasileiros de estudarem na escola do Brasil. Contudo, não demonstram desprezo pela Bolívia, ao contrário, a defendem, têm orgulho de morar na Bolívia e de terem pais bolivianos. Será um legítimo caso de dupla cidadania?

Identidade linguística. Os trabalhos sobre os estudos linguísticos, chamados de línguas de fronteira ou línguas em contato, indicam que o percurso tem sido árduo. Essas reflexões trouxeram as implicações da relação dos sujeitos com as línguas na fronteira, sobre isso Sturza (2011, p.94) comenta:

Entende-se que essa relação significa politicamente a condição histórico-social na qual o sujeito fronteiriço está exposto e de como ele marca sua identidade. Ao historicizar a situação das línguas, evidenciando o sentido que elas apresentam para os falantes fronteiriços, propõe-se uma interpretação sobre o modo como as comunidades fronteiriças se organizam em referência ao que exterior e ao que é local.

Para a autora, como se vê, a língua que o fronteiriço está exposto marca profundamente sua identidade. Não as línguas de fronteira em si, mas sobretudo os significados que os fronteiriços dão para cada uma das línguas, levando em consideração a questão política e histórico-social dos sujeitos.

Não se pode estudar as línguas das fronteiras dissociadas dos seus sujeitos, das suas realidades e as condições em que foram viabilizados esses contatos. Assim, ainda segundo Sturza, deve se pensar as práticas linguísticas ancorado no espaço fronteiriço, mesmo as questões nacionais, visando um caráter transnacional (STURZA, 2011, p. 95).

Na escola campo de pesquisa, nota-se a situação: alunos que falam perfeitamente o espanhol e o português. Um dos alunos disse que foi morar na Bolívia com seis anos e seu pai e sua mãe são brasileiros. Até mesmo seu fenótipo denuncia sua fala. Entretanto, o aluno fala um espanhol que até mesmo os bolivianos do lugar onde ele mora pensam que ele nasceu na Bolívia.

Quando esse mesmo aluno está falando português, não se percebe, pelo menos no sotaque, qualquer resquício do espanhol. O aluno consegue falar o

espanhol com fluência de um boliviano e o português com a eficiência de um brasileiro.

Enfim, esses alunos conseguem ter essa identidade linguística, falam perfeitamente o espanhol e o português se identificando com os falantes castelhanos e com os falantes em português. Será que esses alunos conseguiram encontrar caminhos de uma identidade linguística de fronteira?

Identidade cultural. Nos aspectos socioculturais, nota-se uma relação aparentemente harmoniosa. Todos os eventos culturais da escola: festa junina, aniversário de Corumbá, desfiles com a banda marcial da escola, feiras pedagógicas, momentos cívicos, festival da América do Sul; esses alunos, moradores da Bolívia, participam com satisfação e identificação.

Outro ponto de harmonia é uma festa iniciada em 2010, chamada “Festa da integração”, na qual conta-se com brincadeiras, comidas típicas, danças que valorizavam as culturas: brasileira e boliviana (figuras 1 e 2). Inclusive, outras escolas da Bolívia, apresentaram danças, valorizando seus vários grupos indígenas, o plurinacionalismo (SOUCHAUD e BAENINGER, 2008).



Figura 2: Grupo de dança da Bolívia, apresentação cultural na escola. Festa: “Dia da Integração”.
Fonte: Autor, agosto de 2010.



Figura 3: Dança boliviana dos índios do Norte. Festa: “Dia da Integração”.
Fonte: Autor, agosto de 2010.

Nos aspectos socioculturais, nota-se a influência da cultura boliviana nas brincadeiras como: jogo de bolitas (bolas de gude), com regras diferentes das jogadas nas outras escolas centrais da cidade de Corumbá. O jogo se realiza com apenas dois jogadores e cada jogador com duas bolitas (bolas de gude), ganha o jogo quem conseguir “bicar” (estalar ou unir) a sua “bolita” mais a “bolita” do adversário numa mesma jogada. Sendo que alguns alunos moradores do Brasil, do próprio assentamento, jogavam com a seguinte regra: cada jogador participava com apenas uma “bolita” e deve “bicar” (estalar) somente a “bolita” do adversário. Atualmente, na escola, “joga-se bolita” com a mesma “regra” que se joga na Bolívia.



Figura 4 – Crianças jogando bola de gude durante intervalo na Escola Eutrópia Gomes Pedrosa.

Fonte: Autor, julho de 2010.

O tipo de música, ritmo conhecido entre eles como “Reggaeton” é frequentemente tocado na “hora do recreio” e nas festas. No final do ano letivo, nas formaturas de turma, os alunos moradores da Bolívia convidam vários amigos

e parentes e cada um desses convidados é um “padrinho”: padrinho do anel, padrinho do vestido (da roupa), padrinho do bolo, padrinho do sapato e assim por diante. É uma prática comum em aniversários e formaturas na cultura boliviana de fronteira. Entretanto, mesmo com a convivência, essas práticas não foram alteradas: nem os bolivianos deixaram de fazê-las, tampouco os brasileiros incorporaram-nas.

Assim, constata-se que esses alunos moradores da Bolívia conseguem interagir com as duas culturas, mesclando-as e assimilando-as.

Identidade fronteiriça. A escola “Eutrópia Gomes Pedroso” possui uma riqueza e traços de identidade nacional, linguística e cultural peculiar dessa fronteira e dessa escola. Principalmente esses alunos que moram na Bolívia, poderiam considerá-los binacionais, bilinguistas e biculturais (ou pluriculturais)? Será que a partir dessa realidade pode se pensar numa identidade fronteiriça, de fato? Com relacionamento pessoal, identificação, diálogo e entendimento? Contudo, sabe-se que há muitas implicações que advêm dessas interações, dificuldades que precisam ser superadas para se pensar numa identidade fronteiriça que valorize as duas nacionalidades, as duas línguas e as duas culturas (ou pluricultura). Para Saquet (2007, p. 142) “uma identidade é trabalhada a partir da dificuldade de adaptação de um indivíduo em situações novas ou como um modo de ser coletiva” e Bauman (2005, p. 21) confirma essa ideia dizendo que a identidade “só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto”.

3.3 AS IDENTIFICAÇÕES NESSE JOGO: CONSIDERAÇÕES

O conceito de identidade é sempre complexo, híbrido. Na modernidade já até se fala em identidade fluida ou identificações. Numa região de fronteira o desafio aumenta; contudo, as possibilidades de novas e ricas definições são inevitáveis. Para se analisar a identidade procurou-se na pesquisa, caminhar nos seguintes parâmetros de identificação/diferenciação da identidade nacional, linguística e cultural nessa região de fronteira.

Além das diferenciações/identificações de nação, de língua e de cultura, não se pode esquecer que a identidade só entra em questão quando em crise. Quando está em relação com os outros, o foco é o “nós”, quando contextualiza com o lugar onde está inserido. Assim, a realidade escolar estudada corresponde com essas três referências para se estudar a identidade na fronteira.

Nesta dissertação, procura-se refletir sobre a possibilidade de identificar uma identidade fronteiriça ou os “processos de construção das identidades” na realidade de fronteira e seus contornos de interesses políticos, sociais, econômicos e de significados (COSTA, 2010, P.84). É claro que o estranhamento sempre existirá, pois a identidade se firma na diferença. Contudo, as aproximações são visíveis e perceptíveis, a interação e a satisfação do “jogo de identidade” desses alunos em foco é notadamente constatada. Talvez um caminho para se pensar um começo de uma identidade fronteiriça que pode dar certo.

Enfim, não se pretende dar respostas sobre identidade na fronteira; entretanto, propor caminhos para novas discussões, encontrar na crise as possibilidades, ver no outro o diálogo necessário para entrar nesse jogo de identidade.

CAPÍTULO 4: AS NARRATIVAS: A REALIDADE DOS ALUNOS QUE MORAM NA BOLÍVIA E BUSCAM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste último capítulo, pretende-se apresentar as narrativas desses alunos e o que falam sobre eles. O que eles apontam de significativo dessa situação. Para isso, usou-se de questionários, de entrevistas com gravações, de conversas informais, de observações, tanto com os alunos que moram na Bolívia quanto os que moram no Brasil, bem como, dos professores e coordenadores.

O campo da pesquisa, a Escola Municipal Rural “Eutrópia Gomes Pedroso”, localizada no Assentamento Tamarineiro I, atende crianças e adolescentes em dois períodos. No período matutino recebe alunos do ensino fundamental dos anos finais; no vespertino, alunos do ensino fundamental das séries iniciais.

Os dados apresentados da Escola mudam dependendo das ações políticas tanto internas como externas, bem como o número de alunos matriculados pode variar de um mês para o outro. Assim, pontua-se nesta pesquisa que os dados aqui referendados são do mês de outubro de 2010. O que pode diferenciar com dados do mesmo ano, mas do mês diferente (RIBEIRO, 2011).

A Escola é formada por docentes devidamente qualificados de acordo com a LDB/96, Artigo 67, e tem no seu quadro funcional: 01 diretor, 02 coordenadores pedagógicos, 01 secretário geral, 03 auxiliares de secretaria, 02 auxiliares de disciplina, 06 auxiliares de serviços diversos, 03 professores de educação infantil, 13 professores do Ensino Fundamental das séries iniciais, 10 professores do Ensino Fundamental dos anos finais.

Nesse ano de 2012 começou uma reforma na referida escola. Cobriram e reformaram a quadra, construiu uma cozinha maior, uma secretaria, estão reformando o banheiro e está no projeto construções de novas salas de aula, sala da direção, sala dos professores e cobertura do corredor. Essas melhorias na estrutura da escola contribuirão para toda a comunidade escolar.

No período de chuva intensa, dependendo do ano, o calendário escolar fica comprometido, pois as estradas (travessões) ficam intransitáveis. Então, a direção escolar elabora um calendário alternativo, como foi o caso do ano letivo de 2011.



Figura 5 – Frente da Escola “Eutrópia Gomes Pedroso”. Festa: Dia da Integração.

Fonte: Autor, agosto de 2010.

O corpo discente é formado por 271 (duzentos e setenta e um) alunos matriculados e frequentes, sendo que 105 (cento e cinco) desses alunos são moradores da Bolívia, representando, portanto, 40% do total dos alunos da Escola, campo da pesquisa.

Como os sujeitos da pesquisa são os alunos que moram na Bolívia, analisando sua realidade bilíngue e a construção do “jogo de identidade”, pesquisou-se apenas os alunos do 6º ano ao 9º ano. Limitou-se a pesquisa nesses alunos dos anos finais do Ensino Fundamental pelo fato de quando esses alunos chegam no 6º ano em diante, são o que compreendemos como bilíngues de fato. Segundo Mattoso apud Nincao (2003, p. 15), “Bilinguismo é entendido como a capacidade de um indivíduo usar duas línguas distintas como se fosse sua língua materna, optando uma ou outra, conforme a situação social...”. Assim são esses alunos sujeitos da pesquisa, falam fluentemente o espanhol em determinados contextos, com os amigos, no ônibus e em português com a maior naturalidade e eficiência com os professores.

No quadro 1 pode-se observar o número de alunos do Ensino Fundamental dos anos finais e a quantidade de alunos que moram na Bolívia, tanto o sexo,

quanto a faixa etária. Esse detalhe marca a característica importante e peculiar desta Escola.

Quadro 1 – Discentes dos anos finais do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, em outubro de 2010, total de alunos e faixa etária.

Turmas	Número Total/ Alunos	Mas.	Fem.	Alunos/ Moram/ Bolívia	Mas.	Fem.	11	12	13	14	15	16
6º ano	36	22	14	19	11	08	05	08	05	07	05	06
7º ano	32	23	09	03	02	01		07	09	02	06	08
8º ano	18	08	10	07	05	02		01	02	06	01	08
9º ano	09	03	06	06	01	05					04	05
Total	97	56	39	35	19	16	05	16	16	15	16	27

Fonte: Secretaria da Escola “Eutrópia Gomes Pedroso”, 2010.

Outro ponto importante a destacar é que embora a Proposta Pedagógica, o Estatuto do Colegiado Escolar, o Regimento Interno e o Estatuto da Associação de Pais e Mestres estar em harmonia com a LDB/96, nº 9.394, não atenta para a realidade fronteiriça que Escola vivencia. Ponto esse constatado pela direção colegiada, coordenadores e professores que debatem o assunto nas reuniões, conselhos de classes, reuniões de pais e mestres e tem como proposta adaptar a Proposta Pedagógica, bem como os Estatutos.

Vale ressaltar que os planejamentos dos professores contemplam essa realidade: alunos bilíngues que moram na Bolívia e sofrem todo tipo de influencia desse contexto. Geralmente são alunos que apresentam mais dificuldades em Língua Portuguesa e as disciplinas afins do que em Matemática. Até porque segundo Sturza (2005, p.50) “a Língua Portuguesa além das fronteiras brasileiras é uma outra língua.” Surgindo assim, mais um desafio para os professores de português.

Assim, pesquisaram-se os 97 (noventa e sete) alunos, por meio de questionários. Porém o foco maior foram os 35 (trinta e cinco) alunos que são moradores da Bolívia. Com esses sujeitos da pesquisa, além do questionário, realizaram-se entrevistas, com aqueles que aceitaram participar e conversas informais durante o recreio, no ônibus e na hora do futebol (torneio interclasses).

Outrossim, foi realizado um outro questionário diferenciado para todos os professores e os coordenadores, bem como entrevistas. As perguntas do questionário estão em anexo e são as mesmas da entrevista com perguntas em aberto, podendo caminhar pela direção que o entrevistado estiver guiando.

Dessa maneira, pontuamos no trabalho algumas das entrevistas mais significativas para a pesquisa. Para não comprometer as pessoas que participaram da entrevista, serão identificados como sujeitos da pesquisa (S1) de acordo com que forem aparecendo no trabalho:

4.1 “São legais e muito inteligentes, gosto do jeito que eles falam, gostaria de um dia falar assim também”. Alunos que moram no Brasil

Para todos os alunos foi feito um questionário com 16 (dezesesseis) perguntas, em anexo. Depois realizaram entrevistas com alguns alunos que aceitaram participar da pesquisa. Ou seja, todos os alunos aceitaram responder o questionário, mas ficaram constrangidos na hora da entrevista.

Um questionário foi feito aos alunos que moram no Brasil para que opinassem sobre os alunos que moram na Bolívia. Interessante que não se perguntou sobre a língua, mas sobre os alunos. Mas as respostas dos alunos, pelo menos a maioria deles, relacionaram alunos que moram na Bolívia com o espanhol. Assim, relacionaram língua e identidade. Como nota-se na entrevista:

Lourival: O que você acha dos alunos que moram na Bolívia estudar aqui?

S1 – Aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, 14 anos: São legais e muito inteligentes, gosto do jeito que eles falam, gostaria de um dia falar assim também.

S2 – Aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, 14 anos: Acho legal porque conversando com eles nós aprendemos a falar a linguagem deles.

S3 – Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, 16 anos: Eu acho bom, porque nós que não falamos espanhol, sabemos um pouco da língua deles e eles da nossa.

S4 - Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, 15 anos: Maravilhoso porque tanto como eles aprendem a falar brasileiro, como nós do Brasil entendemos um pouco de sua língua.

S5 – Aluno do 6º ano do Ensino Fundamental, 12 anos: É legal, porque eles ensinam a língua deles para nós.

Como se percebe nessa pergunta a maioria dos alunos que moram no Brasil e estudam na escola, gostam dessa realidade da escola. Principalmente da linguagem dos alunos. Pelas respostas observa-se um interesse em aprender o espanhol. É claro que o preconceito ocorre e existe em todo lugar, mas pode ser atenuado devido um contexto de interação. Na escola, há um interesse maior em aprender o espanhol do que o inglês. O interesse pelo inglês ao invés do espanhol acontece nas escolas centrais de Corumbá (RIVAS, 2011, p. 58).

O contexto da escola se modifica da realidade de toda a cidade. Enquanto na cidade a maioria prefere o inglês, na escola, há uma preferência pelo espanhol. Entra na questão do uso e prática da língua.

Numa outra questão perguntou-se se sabia falar ou escrever espanhol. A maioria respondeu que não. Muitos colocaram: “infelizmente não”. E perguntando sobre o que acham do país vizinho, responderam:

Lourival: O que você acha da Bolívia?

S6 – Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, 15 anos: É um país bom de se viver. É um país pobre, mas que tem muito orgulho de serem bolivianos.

S7 – Aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, 14 anos: Ela é muito importante para nós porque nós compramos comidas, roupas e outras coisas na Bolívia.

S8 – Aluno do 7º ano do Ensino Fundamental, 13 anos: Bacana, eu nunca morei lá mais eu acho a cultura legal.

S9 – Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, 15 anos: Eu acho que é um país muito próximo ao nosso. Isto é bom porque conhecemos novas línguas.

S10 – Aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, 14 anos: Pra falar a verdade eu acho a Bolívia sem higiene, eles não têm educação e os bolivianos muito chatos, mais alguns não, alguns são legais e educados como alguns que estudam nessa escola.

Nota-se que nessa pergunta a maioria dos alunos respondeu que gostam da Bolívia e acha importante essa proximidade para fazer compras, aprenderem novas línguas, novas culturas. Sempre fazendo a relação da Bolívia com os alunos que estudam na escola e moram lá.

Como se pode comprovar uma das alunas, falou a verdade do que ela achava (ou o que passaram para ela) sobre a Bolívia. Ela diz que são sem higiene e sem educação, diferentes de alguns alunos que estudam na escola e moram lá. Esse apontamento de que a Bolívia é sem higiene e sem educação é dela ou é reflexo do que ela ouve em casa ou na rua? De onde ela tirou essa conclusão? Se alunos que ela conhece na escola que moram lá são diferentes. Até onde o preconceito repassado de pais para filhos, de adultos para crianças e adolescentes terá força para impedir uma (re) significação dessa realidade. Afinal, em todos os lugares e países encontram-se pessoas educadas e pessoas sem educação, pessoas higiênicas e pessoas sem higiene, tanto no Brasil como na Bolívia.

Com a última pergunta, pretendeu-se analisar um preconceito na cidade, na qual associam o termo boliviano de modo pejorativo. Até mesmo porque a escola trabalhou com o assunto bullying num projeto escolar.

Lourival: Se alguém chamasse você de boliviano, o que você responderia?

S11 – Aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, 13 anos: Tenho orgulho de ser boliviana e não tenho vergonha de falar.

S12 – Aluno do 6º ano, do Ensino Fundamental, 11 anos: Sou com muito orgulho.

S13 – Aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, 13 anos: Você não tem nada com isso se eu sou boliviana.

S14 – Aluno do 7º ano do Ensino Fundamental, 12 anos: Não reclamaria, porque a finada minha vó era boliviana e não teria porque reclamar.

S15 – Aluna do 6º ano do Ensino Fundamental, 11 anos: Que eu não sou boliviana apenas brasileira.

Analisando essa pergunta constata-se que a maioria dos alunos usou a palavra orgulho de ser boliviano (a). Mesmo sabendo que na cidade, muitas vezes, usa-se o termo boliviano de modo pejorativo para associar com falta de higiene e educação. Assim, verifica-se uma relação de proximidade desses alunos,

de visões “harmoniosas”. Embora, sabendo que questionários e entrevistas muitas vezes não mostram a realidade completa de uma situação; raramente, notaram-se alunos que responderam associando o ser boliviano com o uso pejorativo ou depreciativo.

4.2 “50% para cada nacionalidade” - Professores

A maioria dos professores da escola são efetivos e trabalham na escola há mais de dez anos. Já conhecem bem essa realidade há muito tempo, desde quando havia uma escola perto da linha da fronteira, Escola “Barão do Rio Branco”, era extensão da Escola “Eutrópia”, local onde atualmente funciona o depósito da receita federal.

No questionário e na entrevista procurou-se identificar como os professores enxergavam esses alunos. Antes eram duas escolas: a do assentamento “Eutrópia Gomes Pedroso” (pólo) e a extensão, próxima a linha da fronteira, Barão. Em 2005, pediram o prédio, que era da receita federal e a extensão “Barão” foi para o assentamento. Uma das professoras fez a seguinte declaração a respeito da união das escolas.

S16 – Professora do Ensino Fundamental, anos iniciais, graduada na UFMS de Corumbá, com especialização em educação infantil, efetiva, há 12 (doze) anos trabalhando na Escola: No início, havia a separação alunos da Bolívia e do Assentamento. Lembro quando fomos realizar uma festa junina no Barão, teve brigas dos alunos do assentamento com os alunos do Barão. Atualmente estamos em paz. Depois que juntou as escolas, trabalhamos vários projetos e deu certo.

Na fala do Entrevistado – professora – (S16), há uma afirmação que a junção das escolas e dos alunos, amenizou o preconceito, a rixa, a rivalidade. Como as pessoas melhoram quando se conhecem melhor. Talvez seja um caminho para uma aproximação e integração de toda cidade. Segundo Albuquerque (2011, p. 81) a preocupação dos estudiosos sobre fronteira é pensar os conceitos como “produtos de experiências sociais e relacionais”. Na verdade, é nessa situação que melhor se consegue estudar um tema fronteiriço.

Numa outra pergunta procurou-se saber se havia muita diferença entre os alunos que moravam na Bolívia e os que moravam no Brasil em relação ao ensino-aprendizagem.

Lourival: Quais alunos apresentam mais desafios em relação ao ensino-aprendizagem?

S17 – Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos finais, graduado pela UFMS, Corumbá, efetivo, há 11(onze) anos trabalha na Escola: Os que moram na Bolívia.

S18 – Professora do Ensino Fundamental, anos iniciais, graduada pela UFMS, Corumbá, efetiva, há 10 (dez) anos trabalha na Escola: 50% para cada nacionalidade.

S19 – Professora do Ensino Fundamental, anos iniciais, graduada pela UFMS, Corumbá, com Especialização em Educação Infantil, efetiva, há 6 (seis) anos trabalha na Escola: Depende da disciplina. Em matemática, que é uma linguagem universal. Os alunos da fronteira se saem muito bem. Mas o grau de dificuldade é igual para todos.

S20: Professor de História do Ensino Fundamental, anos finais, graduado pela UFMS, Corumbá, contratado, há 2 (dois) trabalha na Escola : Há alunos bons da fronteira e alunos bons do assentamento.

Lourival: O fato desses alunos morarem na Bolívia e falarem o espanhol (ou castelhano) dificulta ou facilita a aprendizagem?

S21 – Professora do Ensino Fundamental, anos iniciais, graduada pela UFMS, Corumbá, efetiva, há 8 (oito) anos trabalha na Escola : Sim, dificulta.

S22 – Professora do Ensino Fundamental, anos iniciais, graduada pela UFMS, Corumbá, especialização em Educação Infantil, efetiva, há 6 (seis) anos trabalha na Escola: Dificulta um pouco.

S23 – Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos finais, graduado pela UFMS, Corumbá, efetivo, há 11(anos) trabalha na Escola: Eu acho que dificulta no início quando ainda mistura o português com o espanhol. Depois vai embora.

S24 - Professor de História do Ensino Fundamental anos finais, graduado pela UFMS, Corumbá, contratado, há 2 (dois) anos trabalha na Escola: Eles trocam algumas letras por outras do espanhol.

Como se pode constatar nas respostas dos professores, na observação, conversas informais e nos conselhos de classe, a dificuldade no ensino-aprendizagem, de uma maneira geral, não diferencia de forma efetiva os alunos que moram na Bolívia e alunos que moram no Brasil. Há alunos bons e alunos com dificuldades dos dois lados, “50% para cada nacionalidade”. Essa sentença dita que os alunos que moram na Bolívia têm mais dificuldade pode ser nos

primeiros anos, mais tarde a partir do 6º ano as coisas começam a se equilibrar um pouco.

A língua só é um entrave nos primeiros anos. Entende-se que o 6º ano é divisor de águas. Ali é o momento de saber diferenciar bem o português do espanhol. Os alunos do 7º ano em diante parecem ter adquirido uma maturidade linguística para diferenciar as línguas e vencer as dificuldades de ensino-aprendizagem.

4.3 “São brasileiros de fato” - Coordenadores

O coordenador da escola contou um caso em que um pesquisador da UFMS, veio fazer uma pesquisa na escola e para tal enviou uma carta aos pais pedindo autorização para entrevistar os alunos. Mas na carta estava pedindo autorização para entrevistar os **alunos bolivianos**. Alguns pais vieram na escola:

S25 – Coordenador concursado na área de coordenação escolar, formado em Pedagogia, pela UFMS, Corumbá. Foi professor da mesma escola há 20 (vinte) anos atrás, efetivo como coordenador há 12 (doze) anos: Eles se ofenderam e disseram que os filhos não são bolivianos são brasileiros. Teve uma reunião sobre educação de fronteira, a nossa escola ficou sabendo dessa reunião pela mídia. Disseram que existiam 580 alunos bolivianos estudando no Brasil. Se existir deve ser dois ou três, pois todos esses alunos são brasileiros, com documentação brasileira. São brasileiros de fato.

Muitas vezes se vê pessoas comentando sobre esses estudantes que moram na Bolívia, chamando-os de bolivianos em trabalhos científicos, na mídia em geral, sem saber quem são realmente e como se sentem. Na verdade, esses alunos **são brasileiros de direito**. Outro entrave são reuniões, simpósios, sobre educação fronteiriça sem comunicar ou convidar quem já trabalha com essa realidade há mais tempo. Como na palavra do coordenador: “só ficamos sabendo dessa reunião pela mídia”.

Lourival: Dentro da escola Eutrópia, apesar de quase 50% dos alunos morarem na Bolívia, há preconceito e discriminação?

S26 – Coordenador adaptado para a coordenação, graduada em História, pela UFMS, Corumbá, efetiva como professora há 10 (dez) anos: Tem 10% dos alunos brasileiros que discriminam esses alunos que moram na Bolívia, mas estamos mudando essa porcentagem com os projetos: bullying e outros e a festa de integração.

Não há como declarar que não há preconceito ou discriminação, até mesmo porque isso está intrinsecamente ligado ao ser humano em diversas situações: preconceito racial, social, étnico, cultural, intelectual, linguístico e nacional. Contudo, cabe a escola, como foi comentado pelo entrevistado, sujeito S26, diminuir o índice, otimizar as situações, promover elos de integração.

4.4 “Somos da fronteira” - Alunos que moram na Bolívia e estudam no Brasil

Todos os alunos que moram na Bolívia responderam o questionário e aqueles que quiseram participaram da entrevista. Muitos acenaram que participariam da entrevista, entretanto, na hora ficaram constrangidos. Mas no momento de escrever o que eles pensam se saíram melhor. Vale ressaltar que todos os alunos do 9º ano, responderam o questionário e participaram da entrevista. As falas mais importantes e significativas aconteciam na hora do intervalo, em conversas informais em situações corriqueiras de sala de aula.

4.4.1 “Moro na Fronteira”

Lourival: Onde você mora?

S27 – Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, 15 anos, filho de pai e mãe brasileiros, mas moradores na Bolívia: Na fronteira, Brasil/ Bolívia.

S28 – Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, 16 anos, filha de mãe boliviana e pai brasileiro: Na Bolívia, fronteira.

S28 – Aluna do 6º ano do Ensino Fundamental, 12 anos, filha de pai boliviano e mãe brasileira: Na fronteira.

S29 – Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, 15 anos, filha de pai e mãe brasileiros: Fronteira, Arroyo Concepción.

S30 – Aluno do 7º ano do Ensino Fundamental, 13 anos, filho de mãe brasileira e pai boliviano: Moro na fronteira.

A maioria dos alunos associa a Bolívia com a fronteira. Até porque na escola chamam-se os alunos que moram na Bolívia de alunos da fronteira. Interessante notar que a entrevistada (S26), mora no lado brasileiro e respondeu que mora na fronteira, Arroyo Concepción. Sabe-se onde a aluna mora, pois o ônibus tanto dos alunos como dos professores passa em frente da sua casa. O ônibus dos alunos os pega no limite da fronteira, como se pode observar na foto 6 e 7. Na verdade, a aluna entrevistada não mora em Arroyo, mora no lado brasileiro. Mas pelo fato de se identificar mais com a Bolívia, na questão de localidade, disse que morava na fronteira, Arroyo Concepción.

De qualquer forma eles são os alunos da fronteira. No trabalho, como os verdadeiros fronteiriços, até mesmo denominados assim na escola. Geralmente quando ocorre algum problema como falta de água, ônibus estragado, a direção chega à sala de aula e dá o recado: “**os alunos da fronteira** vão sair 20 minutos antes porque um dos ônibus estragou e só tem um ônibus rodando pra fazer a fronteira e o assentamento”.

Nessa associação da Bolívia como fronteira, Costa afirma que os moradores da fronteira sentem no direito de ultrapassar as barreiras nacionais, ainda mais se esses moradores tem uma relação parentesca com os dois países:

Para entendermos as configurações sociais que se constroem nas regiões de fronteira, é preciso considerar, do ponto de vista empírico que, apesar do papel estratégico da fronteira para os estados nacionais, não é possível menosprezar a construção local do espaço social fronteiriço a partir de seus moradores. Os moradores da fronteira sentem no direito de ultrapassar as barreiras nacionais [...]. (COSTA, 2010. p. 71)

A construção local do espaço social fronteiriço acontece diariamente e contextualiza na realidade vivida em cada fronteira. Há relações de sobrevivência, de necessidade de comprar e vender, necessidade de estudar, de parentesco, de direito como ser fronteiriço, relação de superação de qualquer barreira para conseguir seus sonhos e objetivos.



Figura 6: Limite da fronteira, local onde os alunos que moram na Bolívia esperam o ônibus.
Fonte: Autor, Maio de 2012.



Figura 7: Alunos que moram na Bolívia dentro do ônibus no percurso para a escola.
Fonte: Autor, maio de 2012.

4.4.2 “É melhor morar em Arroyo, meus parentes moram lá”

Na escola estudam irmãos, primos, conhecidos, formando uma rede de ajuda mútua (SCHERER-WARREN, 2007). Alguns professores já deram aula para os pais de muitos alunos que estudam hoje na escola. Até 2007 a escola oferecia a EJA, no período noturno, na qual estudavam muitos pais de alunos que moram na Bolívia. Atualmente não oferece mais esse ensino no período noturno.

Lourival: Você tem parentes, primos que estudam aqui? Quantos?

S29 – Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, 15 anos, filha de mãe brasileira e pai boliviano: Sim, tenho 1 irmã e 16 primos.

S30 – Aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, 14 anos, filha de mãe boliviana e pai brasileiro: 5 sobrinhos e 1 irmão.

S31 – Aluna do 6º ano do Ensino Fundamental, 12 anos, filha de mãe e pai bolivianos: Sim, 1 irmão e 5 primos.

S32 - Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, 15 anos, filha de mãe boliviana e pai brasileiro: Tenho 15.

S33 – Aluno do 7º ano do Ensino Fundamental, 12 anos, filho mãe brasileira e pai boliviano: Sim uma irmã e 7 primo.

S34 – Aluno do 8º ano do Ensino Fundamental, 14 anos, filho de mãe boliviana e pai brasileiro: 2 irmãos 9 primos que estudam aqui.

Verificou-se que além desses alunos morarem na Bolívia e estudarem na escola, a maioria deles são parentes. Outro fato interessante dos alunos moradores da Bolívia é perceber a importância deles falarem onde moram. Arroyo Concepcion é tipo um distrito de Puerto Quijarro, mas eles diferenciam como lugares diferentes. Numa conversa informal, durante o intervalo do recreio, perguntei qual era o melhor lugar para se morar: Arroyo ou Puerto Quijarro? Eles responderam: é melhor morar em Arroyo, meus parentes moram lá. Ao perguntar o motivo disseram que em Puerto Quijarro tem muito “pandillero” (guangueiro), “drogaditos” (viciados). E na verdade, Arroyo Concepcion é mais movimentado durante o dia, mais cheio de comércios, de construções do que em Puerto Quijarro.

4.4.3 “Eu não falo espanhol, mas castelhano”

Procurando saber a respeito da linguagem e como os alunos viam essa realidade bilíngue perguntou-se se ele sabia ler e escrever o espanhol. Os alunos do 9º ano que tem uma maturidade e experiência de vida e observação da sua realidade responderam, na sua maioria, que não falavam espanhol, mas castelhano.

Lourival: Você fala e escreve em espanhol?

S35 – Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, 16 anos, filha de mãe brasileira e pai boliviano: Eu não falo espanhol, mas castelhano. E escrevo sim, castelhano.

S36 – Aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, 14 anos, filha de mãe boliviana e pai brasileiro: Sim eu falo. Escrevo mais ou menos.

S37 – Aluno do 6º ano do Ensino Fundamental, 11 anos, filho de pai e mãe bolivianos: Eu falo os dois. E escrevo sim.

S38 – Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, 15 anos, filha de pai e mãe brasileiros: Sim. Mais ou menos. E escrevo algumas coisas.

S39 – Aluna do 8º ano do Ensino Fundamental, 14 anos, filha de mãe boliviana e pai brasileiro: Falo e escrevo.

Lourival: Qual a diferença entre espanhol e castelhano?

S40 – Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, 16 anos, filha de mãe brasileira e pai boliviano: É que o castelhano é mais rápido e o espanhol mais lento. E tem outras línguas lá na Bolívia, quéchua, aymara...

Lourival: Quem é que fala espanhol então?

S40 – Lá pra dentro da Bolívia.

Nota-se que o preconceito linguístico não é apenas entre o português e o espanhol. Está também entre o espanhol e o castelhano. Parece que, pela fala de alguns alunos, há um espanhol puro e outro misturado.

Isso é resquício do preconceito que Irala aponta quando diferenciam o “Espanhol da América”, como o espanhol misturado, o castelhano e o “Espanhol da Espanha”, o puro. Os países europeus com a preocupação com o poder, pretende expandir sua variante, enquanto o espanhol da América é depreciado, sem uma política linguística adequada.

A Espanha tem uma política clara de difusão do castelhano peninsular espalhada por todos os continentes, porque sabe o que representa, em termos de poder, a expansão de uma variante. A América, fragmentada em diversos países e com muitos problemas internos, não consegue estabelecer uma política clara que favoreça a difusão de suas diversas variedades, salvo algumas iniciativas isoladas de algumas universidades, mas com raro respaldo do mercado editorial para sua difusão (IRALA, 2004, p.116)

Então, essa falta de políticas linguísticas que contemplem realidades de fronteira é uma proposta ainda incipiente nos países da América Latina, precisando ser revista e melhorada. É claro que isso envolve questões políticas/sociais e interesses econômicos, como respaldo do mercado editorial para sua difusão e políticas concretas.

4.4.4 “Ah, professor, eu não gosto de falar espanhol nem em casa”

No final da entrevista, pediu para os alunos falarem em espanhol como era o seu dia e depois escrever isso num papel, como uma redação. Como forma de provar que eles sabem falar e escrever o espanhol fluentemente. Todos eles falaram em espanhol como era o seu dia, mas para escrever em espanhol alguns tiveram dificuldades, embora empolgados em escrever.

Quando foi pedido para uma determinada aluna, moradora da Bolívia, falar como era o seu dia, mas em espanhol, ela relutou, mas falou. Depois de

terminada a entrevista e desligado o gravador ela disse: “Ah, professor, eu não gosto de falar espanhol nem em casa”.

Inclusive, Borstel (2007, p. 58) comenta sobre essa situação afirmando que “em muitos casos os usos de línguas ainda envolvem fatores ideológicos e o estigma que existe em relação a determinadas variedades, principalmente a determinadas comunidades de (i)migrantes de fronteira (...)”. Por isso nota-se essa fala na aluna, reflexo do estigma dos falantes em espanhol.

Embora, foi verificado que essa aluna, na sala de aula, falava só em espanhol com outros alunos da Bolívia. Na verdade, os alunos moradores da Bolívia só falam em espanhol entre eles. Pela fala da aluna pode-se notar que há: preconceito linguístico da própria língua. Mas observando-a e conhecendo o seu dia a dia na escola nota-se outra realidade. Pelo fato dessa aluna falar em espanhol com seus colegas moradores da Bolívia, afirma que ela não tem tanto preconceito assim. Talvez esse preconceito seja reflexo do que ela vê em alguns alunos, em algumas pessoas do Brasil ou na própria escola.

Uma das alunas entrevistada falou como era o seu dia a dia e depois escreveu o seguinte texto em espanhol:

S41 – Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, 15 anos, filha de mãe brasileira e pai boliviano: “En la mañana que yo ago? Yo boia al colegio, a estudiar, a aprender mas las cosas. Despues buelno del colégio a la casa, me baño. Despues yo boia almosar, despues me pongo a lavar los platos. Despues me pongo a mirar novela com mi mama. Y despues me pongo a ser tarea. Despues me pongo a bañar de nuevo. Despues me pongo a mirar novela de nuevo. Y en la noche me pongo a senar, y despues me pongo a dormir. Y en el dia a dia yo me pongo aser la misma cosa”.

Outra aluna que foi para a Bolívia aos quatro anos com seus pais, atualmente com 14 anos, tendo o pai e mãe brasileiros, não tendo fenótipo, daquilo que em Corumbá esteriotipa-se como boliviano, fala o espanhol fluentemente e escreveu o seguinte texto:

S41 – Aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, 13 anos, filha de pai e mãe brasileiros: “Como es mi dia? Por la mañana boi al colegio quando salgo del

colegio boi um ratito ala Plaza a berbo mi cortejo, despues boi al shopping al trabajo de mi mama a almorsar despues me boi a mi casa i por la tarde boi al internet i alas sei la espero a mi mama em mi casa i por la noche salgo a senar com mi mama. Esto es todo loque ago em mi dia”.

O interesse não é analisar gramaticalmente, relacionar o português com o espanhol, perceber onde ocorre a mistura de uma língua com a outra. O interesse é confirmar que os alunos são bilíngues: falam fluentemente o espanhol e o português e escrevem o suficiente para se comunicarem e se fazer entender na Bolívia. Os alunos gostaram de escrever em espanhol. Até mesmo uma aluna que mora no assentamento disse que sabia falar um pouco de espanhol e escreveu o seu texto, é claro que com mais dificuldade dos outros que moram na Bolívia.

4.4.5 “Tudo misturado, meu pai é boliviano e minha mãe brasileira”

Lourival: Seus pais são brasileiros ou bolivianos?

S42 - Aluna do 6º ano do Ensino Fundamental, 11 anos: Brasileiros e bolivianos são misturados.

S43 – Aluno do 8º ano do Ensino Fundamental, 14 anos: Tudo misturado, meu pai é boliviano e minha mãe brasileira.

S44 – Aluno do 7º ano do Ensino Fundamental, 13 anos: Meu pai é paraguaio e minha mãe de Miranda a gente veio morar na Bolívia para conhecer.

S45 – Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, 16 anos: Minha mãe é brasileira e meu pai boliviano.

S46 – Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, 15 anos: Meu pai mineiro e minha mãe brasileira.

S47 – Aluno do 8º ano do Ensino Fundamental, 14 anos: Brasileiro, meu pai e minha mãe.

S48 – Aluna 7º ano do Ensino Fundamental, 12 anos: A minha mãe é boliviana e meu pai é brasileiro.

S49 – Aluno do 6º ano do Ensino Fundamental, 11 anos: Brasileiros.

Todos os alunos moradores da Bolívia que responderam o questionário disseram que seus pais eram brasileiros e estavam apenas morando na Bolívia ou escreveram que havia uma mistura: mãe brasileira e pai boliviano ou vice-versa. Entretanto, a maioria já mora na Bolívia há bastante tempo. A maioria estudou nessa escola desde o primeiro ano. Então, o número de brasileiros morando na Bolívia pode ser maior que se imagina. Mas alguns deles aprenderam a falar o

português na escola. Depoimento dos próprios alunos e dos professores dos anos iniciais.

4.4.6. “Eu responderia que sou boliviana com muito orgulho”

Lourival: Se alguém chamasse você de boliviano(a), o que você responderia?

S50 – Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, 16 anos, filha de mãe boliviana e pai brasileiro: Eu responderia que sou boliviana com muito orgulho.

S51- Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, 15 anos, filha de pai e mãe brasileiros: Com orgulho sou boliviana.

S52 – aluno do 8º ano do Ensino Fundamental, 14 anos, filho de mãe brasileira e pai boliviano: Eu diria que falo duas línguas e ele não.

S53 – Aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, 13 anos, filha de pai e mãe brasileiros: Boliviana não, eu apenas moro na Bolívia, mas eu sou brasileira.

S54 – Aluna do 6º ano do Ensino Fundamental, 12 anos, filha de mãe brasileira e pai boliviano: Eu ia falar, eu não sou boliviana eu sou brasileira.

S55 – Aluna do 6º ano do Ensino Fundamenta, 11 anos, filha de mãe brasileira e pai boliviano: Eu só moro na Bolívia mas eu sou brasileira.

Os alunos que moram na Bolívia sabem que muitas vezes esse termo é utilizado de modo pejorativo. A pergunta tinha esse objetivo. Como eles reagiriam sendo que moram lá e gostam de lá?

Todos os alunos do 6º ano responderam que não eram bolivianos e só moravam na Bolívia. Nas demais séries dividiam em afirmar que tinham orgulho de ser boliviano e orgulho de ser brasileiro. Os alunos do 9º ano parecem ser mais maduros e responderam todos que se sentiriam orgulhosos de serem chamados de bolivianos. Dessa maneira, nota-se que o preconceito e a discriminação vão diminuindo aos poucos.

O ser humano na sua caminhada vai se redefinindo, num processo longo e sempre de mãos dadas com o seu contexto.

Na sua caminhada, o homem vai cunhando suas marcas indeléveis, num processo ininterrupto de (re) organização, (re) definição, (re) escritura que aflora nas suas práticas cotidianas – gestos, maneiras de falar de caminhar, etc. O presente, de fato, não é a soma do passado, mas se constitui na atualização da pluralidade dos tempos [...] (SANTOS, 2004, p. 153).

A escola campo de pesquisa se mostra como um laboratório, peculiaridades que não se encontram noutras escolas, riquezas, desafios e possibilidades. A linguagem pode ser um ponto de elo e aproximação ou de preconceito e estranhamento. Cabe cada realidade escolar reescrever suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fronteiras são sempre complexas, simbólicas, polissêmicas e híbridas; portanto, de difícil conceituação, bem como os temas trabalhados na pesquisa: o bilinguismo e a construção do “jogo de identidades”. Situações essas comuns na fronteira estudada.

Procurou-se trabalhar na pesquisa o conceito de fronteira a partir dos seus contornos sociais, sempre em movimento, sentida e vivida a partir da realidade daqueles que vivem na fronteira, analisando suas experiências e situações de significados. Ser da fronteira está relacionado ao sentimento de pertencimento do local, identificação e significados diferenciados (NOGUEIRA, 2007).

O campo da pesquisa foi a escola “Eutrópia Gomes Pedroso”, os sujeitos da pesquisa os alunos moradores da Bolívia. Assim, três temas complexos, dinâmicos, híbridos dentro da realidade escolar: fronteira, bilinguismo e identidades. Dessa maneira, a educação em contexto de fronteira é feita por lutas, resistências e solidariedades. Mesmo não ignorando que fronteira é também o lugar da crise: do preconceito nacional e linguístico e a falta de políticas públicas de fronteira que atendam as realidades dos fronteiriços.

Nas fronteiras, o contato/conflito linguístico é inevitável e as práticas tomam novos contornos dependendo da realidade e do momento histórico vivido pela fronteira nacional. Embora que as políticas linguísticas, os acordos de cooperação podem aumentar o grau de interação/integração nos países hispano-americanos. Na pesquisa verificou-se que a escola pode ser um lugar onde sentimentos de pertencimento da fronteira, integração, ajuda mútua, compartilhamento entre nações pode ser uma realidade a ser construída.

O bilinguismo no contexto de fronteira, e principalmente a realidade pesquisada, é marcado pelo desafio e superação. Pois, observam-se alunos brasileiros que moram na Bolívia que são bilíngues de fato, mas não conseguem usar esse potencial bilíngue para que contribua de alguma forma para seu êxito

profissional ou educacional. Sabe-se que na região de fronteira há vários interesses e engessamento advindos da visão da fronteira como o lugar da contravenção, do descaminho, da preocupação com a soberania nacional, status de uma língua sobre a outra, o contato histórico, muitas vezes conflitante entre o português/espanhol. Contudo, acredita-se que a realidade pode ser mudada ou atenuada como na observação das conversas, das falas dos alunos pesquisados. O mundo é compartilhamento, todas as nações são válidas umas para as outras (CATAIA, 2011).

Na realidade pesquisada comprovou-se uma situação de bilinguismo e biculturalismo se mostrando a todo tempo. No percurso do aluno dentro do ônibus, falando espanhol com seus amigos e na escola falando português com os professores. Constatamos que a escola pode ser um lugar ideal para um desenvolvimento dessa interação/integração cada vez maior entre as zonas de fronteira e os contatos linguísticos – português/espanhol. E respondendo a pergunta do capítulo segundo, se na fronteira é uma opção ser bilíngue ou é inevitável. Acredita-se que é inevitável. Talvez haja pessoas que não falam o espanhol, mas compreendem nem que seja um pouco. Estão num processo, só faltam mais incentivos: escolas bilíngues, valorização do espanhol e políticas linguísticas que valorizem a integração.

Por que no trabalho, bilinguismo e identidade? Como se sabe, é indissociável - língua e identidade. Ou pelo menos associação da língua com uma das identidades nesse jogo de interesse político, sociocultural ou econômico. Assim, sabendo que as identidades não são perenes nem imutáveis e estão em contínua construção, verificou-se na pesquisa que esses sujeitos da pesquisa realizam esse jogo quase diariamente. Essa realidade identitária é processual, está sempre em construção dentro de um “jogo” e determina um traço desafiador na região de fronteira e desses alunos.

Numa região de fronteira o desafio de estudar a realidade do bilinguismo e do jogo de identidades aumenta; contudo, as possibilidades de novas e ricas definições, descobertas e caminhos inesperado são inevitáveis.

Nesta dissertação, procurou-se refletir sobre a possibilidade de identificar uma identidade fronteiriça ou os “processos de construção das identidades” na região de fronteira, com seus meandros de interesses políticos, sociais, econômicos e significados próprios. É claro que o estranhamento sempre existirá, pois a identidade se firma na diferença. Contudo, as aproximações são visíveis e perceptíveis, a interação e a satisfação do “jogo de identidades” desses alunos estudados são notadamente constatada. Talvez um caminho para se pensar um começo de uma identidade fronteiriça que pode dar certo.

Enfim, o “jogo bilingue e o de identidades” é uma realidade dessa região de fronteira, Brasil/Bolívia, Corumbá-MS/ Puerto Quijarro-SC. Dessa maneira, não pretende-se encerrar essas discussões; entretanto, propor caminhos para novos debates, diálogos, estudos. Encontrar na crise novas possibilidades, ver no outro sinalizações de novos horizontes de águas mais mansas e harmoniosas.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas. SP: Papyrus, 1995.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BORSTEL, Clarice Nadir von; DOEBBER, Ana Paula. **Cenas de sala de aula: contextos bilíngues**. Anais do 5º Encontro do Censul, Curitiba-PR, p. 336-341, 2003.
- BORSTEL, Clarice Nadir Von. **Os traços (inter)linguísticos/culturais e os parâmetros curriculares nacionais**. Línguas e Letras. Vol. 8, n. 14, p. 51-66, 1º sem 2007.
- CALVET, Louis Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo, SP: Parábola, 2002.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Os (des) caminhos da identidade. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 7-21, 2000.
- CATAIA, Márcio. **A relevância das fronteiras no período atual: unificação técnica e compartimentação política dos territórios**. [s.n.] Rio Grande do Sul, 2007.
- CATAIA, Márcio. Uso do território e as fronteiras políticas no período da globalização. In: COSTA, E.A.; COSTA, G.V.L.; OLIVEIRA, M.A.M. (orgs). **Fronteiras em Foco**. Campo Grande: UFMS, 2011.
- COSTA, Edgar A. Ordenamento Territorial em Áreas de Fronteira. In: COSTA, Edgar Ap.; OLIVEIRA, Marco A. M. (orgs). **Seminário de Estudos Fronteiriços**. Campo Grande: UFMS, 2009.

COSTA, Gustavo. V. L. As fronteiras da identidade em Corumbá-MS: significados, discursos e práticas. In: COSTA, E.A.; COSTA, G.V.L.; OLIVEIRA, M.A.M. (orgs). **Estudos Fronteiriços**. Campo Grande: UFMS, 2010.

COSTA, Gustavo. V. L. “Fechar a fronteira”: rituais, estratégias políticas e mobilização social em Arroyo Concepción/Puerto Quijarro – Bolívia. In: COSTA, E.A.; COSTA, G.V.L.; OLIVEIRA, M.A.M. (orgs). **Fronteiras em Foco**. Campo Grande: UFMS, 2011.

COURLET, Claude. **Globalização e fronteira**. Ensaios FEE, Porto Alegre, RS, Tradução Beatriz Azevedo. 1996, Site e revista. Vol. 17, no. 1. Disponível no site: <http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/index>

FIGUEIREDO, Eurídice; NORONHA, Jovita Maria Gerhein. Identidade nacional e identidade cultural. Niterói: EdUFF, 1998.

FLORY, E.V.; SOUZA, M. T. C.C. **Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações**. Revista intercâmbio, volume XIX: 23-40, 2009, São Paulo: LAEL/PUC-SP.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Zahar editora, Rio de Janeiro, 1978.

GOFFMAN, Erving. **Stigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 11ª Ed, 2006.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Acessado em 12-06-10. http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/exibedados.php?idnivel=BR&idserie=EC E310

IRALA, Valesca Brasil. **A opção da variedade do Espanhol por professores em serviço e pré-serviço**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 99-120, jul./dez. 2004. Acessado em 29/06/10: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/art_valesca.pdf

KLEIMAN, Ângela B. **Os estudos de letramento e a formação de professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – Lem D, v.8, n.3, p. 487-517, set/dez. 2008.

LUDKE, M. E ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lia Osório; STEIMAN, Rebeca. **Limites e fronteiras internacionais: uma discussão histórico-geográfica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

MEGALLE, Antonieta Heyder. **Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudo de Linguagem. Revel, v. 3, n. 5, Agosto, 2005.

MORELLO, Rosângela. Escolas Bilíngues de Fronteira. **Revista Linha Direta: inovação, educação e gestão**. Dez. 2010, Ed. 153, ano 14.

NINCAO, Onilda Sanches. **Representação de professores indígenas sobre o ensino da Língua Terena na escola**. Dissertação de Mestrado: Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem. PUC-SP, 2003.

NINCAO, Onilda Sanches. **“Kóho Yoko Hovôvo/ o Tuiuí e o sapo”:** **Biletramento, identidade e política linguística na formação continuada de professores Terena**. Tese de Doutorado. Estudo da Linguagem. Campinas-SP, 2008

NOGUEIRA, Ricardo J.B. **Fronteira: Espaço de referência identitária**. Ateliê Geográfico, Goiânia- GO, v.1, n.2, dez-2007.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. **Política linguística na e para além da educação formal**. Estudos linguísticos. XXXIV, p. 87-94, 2005.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. Os imigrantes e as fronteiras: armadilhas interpretativas. In: COSTA, E. A.; SILVA, G. A. M.; OLIVEIRA, M. A. M. (orgs). **Seminário de Estudos Fronteiriços**. Campo Grande, Editora: UFMS, 2009.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. Os elos da integração: o exemplo da fronteira Brasil-Bolívia. In: COSTA, E. A, OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. (orgs). **Seminário de Estudos Fronteiriços**. Campo Grande, Editora: UFMS, 2009.

OLIVEIRA NETO, Antônio Firmino. A origem do território: a constituição do território na histórica relação entre homem e natureza. In: COSTA, E. A.; SILVA, G. A. M.; OLIVEIRA, M. A. M. (orgs). **Seminário de Estudos Fronteiriços**. Campo Grande, Editora: UFMS, 2009.

PEÑALONZO, Jacinto Ordóñez. La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, 2001.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira internacional**. In: Intermeio, revista de pós-graduação em Educação. UFMS, Campo Grande, v. 15, n. 29. Jan-jun, 2009.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Currículo, identidade e diversidade étnica e nacional em escolas de fronteira**. In: 25 Reunião da Anped, 2002, Caxambu/MG. Anais 2002 – Educação: manifestos, lutas e utopias, 2002, p. 01 – 12.

PEREIRA, Maria Ceres; COSTA, Rinaldo Vitor da. **Bilinguismo e opção pela segunda língua em contexto formal: uma política linguística indefinida?** Línguas e letras. Dossiê: refletindo sobre pesquisas em linguística. Volume 8 número 14, p. 37-50, 1º sem. de 2007.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Maria Lúcia Ortiz. **O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá-MS (BR).** Dissertação de Mestrado – Estudos Fronteiriços. Câmpus do Pantanal, 2011.

RIVAS, Verônica Elizabeth. **Yo no soy boliviano soy carioco. Entre línguas e preconceitos na fronteira Brasil-Bolívia.** Dissertação de Mestrado – Estudos Fronteiriços. Câmpus do Pantanal, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira.** Tempo Social. Rev. Sociol. USP, S.P.1994.

SANTOS, Maria Elena Pires. **O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai, na escola e no entorno social.** 2004, Tese: Doutorado em Linguística Aplicada. 237p. Unicamp.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território.** São Paulo: Expressão Popular, 2007, pp. 53 – 96, 139 – 177.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes sociais: trajetórias e fronteiras. In. **Redes, sociedades e territórios.** DIAS, L.C.; SILVEIRA, R.L.L. (org.). E.ED. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, pp. 29-51.

SILVA, Joana A. Fernandes. **Identidades e conflito na fronteira: poderes locais e os chiquitanos.** Revista: Memória Americana 16 (2), ano 2008, 119-148.

SIQUEIRA, Kiase S. M, OLIVEIRA, Marco A. M. A fronteira e a fronteira Brasil-Bolívia: um viéz histórico. In. COSTA, E. A, SILVA, G. A. M, OLIVEIRA, M. A. M. **Despertar para a fronteira.** Campo Grande. Editora UFMS, 2009.

SOUCHAUD, Sylvain; BAENINGER, Rosana. **Collas e cambas do outro lado da fronteira: aspectos da distribuição diferenciada da imigração boliviana em Corumbá, Mato Grosso do Sul.** R. bras. Est. Pop. São Paulo, v. 25, n.2, p. 271-286, jul./dez. 2008.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de Fronteira: O desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras.** Ciência e Cultura (SBPC), São Paulo, p. 47 – 50, 2005.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de Fronteira e Políticas de Línguas: uma história das ideias linguísticas.** Tese de doutorado. Campinas, SP, 2006.

STURZA, Eliana Rosa. Fronteiras, línguas e sujeitos. In: COSTA, E.A.; COSTA, G.V.L.; OLIVEIRA, M.A.M. (orgs). **Fronteiras em foco**. Campo Grande, Editora, UFMS, 2011.

ANEXOS

QUESTIONÁRIOS

I. Alunos que moram na Bolívia e estudam no Brasil.

- 1) Onde você mora?
- 2) Quantos anos você tem ?
- 3) Há quanto tempo estuda na escola?
- 4) Gosta de estudar nessa escola? Por quê?
- 5) Tem irmãos primos que estudam aqui também? Quantos?
- 6) Você fala em espanhol (castelhano)?
- 7) Você escreve o espanhol (castelhano)?
- 8) O que você acha mais fácil, aprender o português ou o espanhol? Por quê?
- 9) Você acha melhor estudar aqui no Brasil ou na Bolívia? Por quê?
- 10) Marque as vantagens que você acha de estudar no Brasil:
 - () O ensino
 - () Os professores
 - () A escola (mais bonita, mais estruturada)
 - () Os recursos da escola (material escolar, uniforme, merenda, fanfarra, esportes)
 - () Os incentivos do governo para os estudantes (bolsa escola)
 - () Aprender melhor a escrever o português.
- 11) O que você apontaria como o principal motivo de não estudar na Bolívia?
- 12) Você já sofreu discriminação de estudar aqui no Brasil e morar na Bolívia? Como aconteceu?
- 13) Você já sentiu discriminação por parte da escola, professores, coordenadores, direção, alunos que moram no Brasil? Como aconteceu?
- 14) O fato de você falar o espanhol ajuda você na escola ou atrapalha na hora de escrever o português?
- 15) Você conhece alguém que mora na Bolívia (parente, amigo, etc) que está fazendo faculdade no Brasil?
- 16) Se tivesse uma escola no Brasil só com alunos que moram na Bolívia, seria melhor? Por quê?

- 17) O que você acha se a escola ensinasse o português e o espanhol ao mesmo tempo, com o mesmo número de aulas?
- 18) Se alguém lhe perguntasse: Você é mais brasileiro ou mais boliviano? O que você responderia?
- 19) Se alguém chamasse você de boliviano, o que você responderia, sendo que você tem a certidão de nascimento brasileira?
- 20) Seus pais são brasileiros ou bolivianos?
- 21) Você gosta de morar ali na Bolívia ou preferiria morar no Brasil?

II. Alunos que moram na Brasil e no assentamento Tamarineiro I

- 1) Onde você mora?
- 2) Quantos anos você tem ?
- 3) Há quanto tempo estuda na escola?
- 4) Gosta de estudar nessa escola? Por quê?
- 5) Você fala em espanhol (castelhano)?
- 6) Você escreve o espanhol (castelhano)?
- 7) O que você acha dos alunos que moram na Bolívia estudar aqui? Por quê?
- 8) Você sabia que eles apenas moram na Bolívia mas são brasileiros? Eles têm certidão de nascimento brasileira e possui o mesmo direito de estudar em qualquer lugar do Brasil?
- 9) Você acha que eles sofrem discriminação de morarem na Bolívia?
- 10) O que você acha da Bolívia? Por quê?
- 11) O que você acha dos alunos que moram na Bolívia? Por quê?
- 2) Se tivesse uma escola no Brasil só com alunos que moram na Bolívia, seria melhor? Por quê?
- 13) O que você acha se a escola ensinasse o português e o espanhol ao mesmo tempo, com o mesmo número de aulas?
- 14) Se alguém chamasse você de boliviano, o que você responderia?
- 15) Você tem parentes bolivianos?
- 16) Você tem amigos bolivianos?

III. COORDENADORES

- 1) É coordenador da escola “Eutrópia” há quanto tempo?
- 2) Você acha que aqui na escola Eutrópia constitui um desafio maior que outras escolas?
- 3) Lecionou na escola “Barão” (próximo da linha de fronteira) que era extensão da escola Eutrópia? Por quanto tempo?
- 4) Na escola “Barão” estudavam só alunos que moravam Bolívia?
- 5) Qual era a porcentagem de alunos que moravam no Brasil e os que moravam na Bolívia que estudavam na escola Barão?
- 6) Juntar a escola “Barão” com a escola “Eutrópia” foi bom ? Por quê?
- 7) Para você, os alunos que moram na Bolívia (alunos de fronteira) convivem bem com os que moram no Brasil, durante o convívio escolar?
- 8) Quais alunos apresentam mais desafios: os que moram na Bolívia ou os que moram no Brasil (do assentamento)?
- 9) Para você, o fato desses alunos morarem na Bolívia e falarem castelhano dificulta a aprendizagem ou facilita?
- 10) Você fala o espanhol (castelhano) ?
- 11) Você escreve o espanhol (castelhano)?
- 12) Acha importante aprender falar ou escrever em espanhol? Por quê?
- 13) Por que você acha que esses alunos que moram na Bolívia não estudam na Bolívia e preferem estudar no Brasil?
- 14) Você acha que as escolas e o ensino no Brasil é melhor do que na Bolívia?
- 15) Você acha que esses alunos sofrem discriminação por morarem na Bolívia?
- 16) E dentro da escola Eutrópia, apesar de quase 50% dos alunos morarem na Bolívia, há preconceito e discriminação?
- 17) O que você acha que poderia ser feito para melhorar a situação de ensino/aprendizagem dos alunos que moram na Bolívia?
- 18). O que você acha de uma escola Bilíngue em Corumbá, MS? Seria o caso dessa realidade?

IV. Professores

- 1) É professor de que disciplina e leciona para que séries?
- 2) Há quanto tempo leciona na escola Eutrópia?
- 3) Lecionou na escola “Barão” (próximo da linha de fronteira) que era extensão da escola Eutrópia? Por quanto tempo?
- 4) Na escola “Barão” estudavam só alunos que moravam Bolívia?

- 5) Qual era a porcentagem de alunos que moravam no Brasil e os que moravam na Bolívia que estudavam na escola Barão?
- 6) Juntar a escola “Barão” com a escola “Eutrópia” foi bom ?Por quê?
- 7) Para você, os alunos que moram na Bolívia (alunos de fronteira) convivem bem com os que moram no Brasil, durante o convívio escolar?
- 8) Quais alunos apresentam mais desafios: os que moram na Bolívia ou os que moram no Brasil (do assentamento)?
- 9) Para você, o fato desses alunos morarem na Bolívia e falarem castelhano dificulta a aprendizagem ou facilita?
- 10) Você fala o espanhol (castelhano) ?
- 11) Você escreve o espanhol (castelhano)?
- 12) Acha importante aprender falar ou escrever em espanhol? Por quê?
- 13) Por que você acha que esses alunos que moram na Bolívia não estudam na Bolívia e preferem estudar no Brasil?
- 14) Você acha que as escolas e o ensino no Brasil é melhor do que na Bolívia?
- 15) Você acha que esses alunos sofrem discriminação por morarem na Bolívia?
- 16) E dentro da escola Eutrópia, apesar de quase 50% dos alunos morarem na Bolívia, há preconceito e discriminação?
- 17) O que você acha que poderia ser feito para melhorar a situação de ensino/aprendizagem dos alunos que moram na Bolívia?
- 18). O que você acha de uma escola Bilíngue em Corumbá, MS? Seria o caso dessa realidade?