

O CENÁRIO MULTILÍNGÜE/MULTIDIALETAL/MULTICULTURAL DE FRONTEIRA E O PROCESSO IDENTITÁRIO “BRASIGUAIO” NA ESCOLA E NO ENTORNO SOCIAL *

Maria Elena Pires SANTOS

RESUMO *O objetivo do presente trabalho é investigar, nas práticas discursivas, a construção e a (in)visibilização das identidades “brasiguaias”. A análise evidenciou duas construções: a) uma tendência essencialista, que procura estabelecer características inerentes, fixas e partilhadas por um grupo, filtrada pelos olhares da mídia impressa e on-line e da escola, embora a escola em que foi realizada a pesquisa tenha procurado desenvolver práticas que se aproximam de uma proposta pedagógica culturalmente sensível, fazendo um movimento de distanciamento dessa identidade essencialista; b) identidades não-essencialistas, isto é, fragmentadas, complexas, mutáveis e sempre em fluxo, filtradas pelas narrativas dos próprios “brasiguaios”, que apontam para uma constante (re)significação e (re)construção de novas subjetividades, eternos devires. A visibilização das identidades “brasiguaias” se evidencia no contexto escolar principalmente pela linguagem. Assim, para se invisibilizarem, buscam justamente apagar a linguagem híbrida e se identificarem com o grupo de maior prestígio, os estabelecidos da comunidade escolar e do entorno social. Embora a escola seja acolhedora em relação a estes alunos e aos demais, a busca pela invisibilização evidencia a crença no mito do monolingüismo e, conseqüentemente, na negação, ainda, da situação multilíngüe/multidialetoal/multicultural do Brasil.*

ABSTRACT *This study aimed at investigating the construction and (in)visibilization of the “brasiguaias” identities in discourse practices. The analysis showed two main constructions: An essentialist tendency, which establishes the inherent, shared, and fixed characteristics of the group, filtered by some outside eyes, that is, by the printed press, the internet press and the school itself, although it has tried to develop practices which can be considered close to a culturally relevant pedagogical proposal, in a*

* Texto resultante da Tese de Doutorado, apresentado ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 15 de julho de 2004, orientada pela Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti.

movement in which it distances itself from the essentialist view of identity; b) non-essentialist identities, that is, fragmented, complex, changeable and fluid identities, filtered by the narratives of the “brasiguaios” themselves, which point to a constant (re)signification and (re)construction of new subjectivities. The visibilization of the “brasiguaias” identities, is evidenced in the school context mainly through language. Thus, in order to make themselves invisible, they try to mitigate their hybrid language and to identify themselves with the prestige group, the ‘established’ group of the school community and society as whole. Even though the school welcomes and shelters the “brasiguaios” students as well as the other students, the search for visibility stresses the belief in the monolingual myth, consequently, denies the Brazilian multilingual/multidialectal/multicultural situation in Brazil.

INTRODUÇÃO

Os programas educacionais voltados para os interesses dos grupos dominantes e, conseqüentemente, para o apagamento da diversidade e das diferenças, marginalizam progressivamente uma parcela considerável da população, principalmente em contextos multilíngües/multidialectais/multiculturais de fronteira. A ideologia da homogeneidade parece ser prática comum, não apenas no Brasil, como apontam Bortoni-Ricardo (1984); Kleiman, Cavalcanti & Bortoni-Ricardo (1990); Cavalcanti (1999); Martin-Jones & Saxena, (1995). Exemplo disso são os alunos “brasiguaios”¹ nas escolas brasileiras, mais pontualmente nas escolas do Oeste do Paraná.

Estes alunos têm como língua materna a língua portuguesa e/ou outra língua estrangeira (como o alemão e/ou italiano). Iniciaram o processo de alfabetização no Paraguai, em espanhol. Ao retornarem ao Brasil, deparam-se na escola com a língua portuguesa escrita, que pouco conhecem.

Considerando o exposto, o objetivo do presente trabalho é investigar como são construídas e como são invisibilizadas, nas práticas discursivas, as identidades “brasiguaias” no contexto escolar e no entorno social.

Concordo com Moita Lopes (2002: 16) quando afirma que “a escola é um dos espaços institucionais mais importantes para aprendermos a nos constituir como seres sociais e também para construirmos os outros”. Parece-me relevante, então, abordar a socioconstrução das identidades “brasiguaias” no contexto escolar e no contexto social mais amplo.

¹ São chamados “brasiguaios” os brasileiros que migraram para o Paraguai e que, embora não haja estatísticas oficiais, calcula-se sejam em torno de 500.000. Entre estes, muitos estão retornando ao Brasil. Embora a denominação “brasiguaios” geralmente seja empregada em sentido pejorativo, será aqui mantida justamente para que se traga para discussão as questões que envolvem essa construção.

Assim, espero que, ao estender o olhar sobre o cenário escolar de fronteira, possa contribuir para a compreensão das situações das minorias linguísticas da região e talvez contribuir também para a reflexividade e formação continuada do professor.

1. O CENÁRIO E O DESENHO DA PESQUISA

Com base nos métodos interpretativistas (conf. Duranti, 1997; Ely *et alii*, v 1980/1996, entre outros), a presente pesquisa foi realizada no período de 11 de abril de 2001 a 20 de outubro de 2002, numa cidade do Oeste do Paraná, que tem aproximadamente 24.000 habitantes e apresenta uma economia basicamente agrícola.

A escola focalizada, funcionando no período matutino e vespertino, com aproximadamente 850 alunos de 5ª. a 8ª. série, apresenta prédios amplos e bem conservados, com vasto pátio e quadras de esporte, biblioteca em uso – inclusive com televisão e vídeo – cantina, tudo muito limpo e bem decorado, com painéis e cartazes pintados pelos alunos. A escola mostrou-se acolhedora em relação aos alunos, em sua maioria de origem rural e/ou participantes de projetos sociais como “Renda Mínima”, “Viva Melhor”, “Da Rua para a Escola”, “Bolsa Escola”. Esta era a única escola do município que recebia alunos “brasiguaios”. É importante mencionar que a escola desenvolvia, desde 1996, diferentes projetos como “SENAR- Programa Agrinho”, “Esporte na Escola – Ministério do Esporte e Turismo”, “Pastoral da Educação” e diferentes projetos interdisciplinares relacionados ao “Vale Saber”. Além desses, toda a comunidade escolar, incluindo Grêmio Estudantil e Associação de Pais, participava nos projetos “Projeto Ensinar e Aprender para não Reprovar” – que recebeu o “Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar” – e “Projeto de incentivo à Disciplina”, todos objetivando ações para desencadear a expansão e desenvolvimento de contextos produtivos de ensino/aprendizagem, o que me levou a considerar a escola como desenvolvendo um trabalho que se aproxima de uma pedagogia culturalmente sensível (conf. Ladson-Billings, 1994; Erickson, 1987; Osborne, 1996).

Para a geração de registros foi seguida a orientação da Etnografia Escolar (conf. Erickson, 1985, 1987, 1989; Heller, 2000; Bortoni-Ricardo, 1993; 1999; Cavalcanti, 1996, 2003; Maher, 1998; Kleiman, 1998; Moita Lopes, 2002, 2003). Foram realizadas entrevistas com professoras(es), alunas(os), funcionários(as) da escola, profissionais da educação e assistência social nas esferas públicas, gravações em áudio/vídeo de aulas e atividades culturais e recreativas na escola, diário de campo, consulta a documentos, sendo também utilizadas reportagens da mídia impressa e *on-line*, para a análise a partir dos olhares alheios. Para a análise a partir dos olhares dos próprios “brasiguaios”, foram utilizadas as entrevistas realizadas com mães, pais, avós, alunas(os).

Todas as entrevistas, por terem sido realizadas em grupo e, principalmente, por representarem construções que atendiam àquele momento interacional em que estavam envolvidos interlocutores específicos, ou seja, participantes da pesquisa e pesquisadora,

estão sendo consideradas como narrativas, isto é, como tendo potencial de contribuir para a construção dos processos identitários dos participantes. Conforme Moita Lopes (2002) as narrativas têm uma natureza dual, possibilitando um duplo olhar. Ao mesmo tempo em que se prestam para a construção de quem somos enquanto narramos, também introduzem no jogo nosso(s) interlocutor(es).

2. A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

Na interface da Linguística Aplicada, a perspectiva teórica, além da Etnografia Escolar já mencionada, segue orientações de diferentes áreas do conhecimento: Sociolinguística Interacional (conf. Heller, 1999); Análise Crítica do Discurso (conf. Fairclough, 1992, 1995a, 1995b); Antropologia (De Certeau, 2001; Filosofia (Morin, 1994); Estudos Culturais (Bhabha, 2001); Sociologia (Elias & Scotson, 2000).

Com base nas abordagens teóricas mencionadas, apresentarei a seguir os conceitos de identidade, interação e discurso, por considerar estes imbricados e fundamentais para a análise..

Fairclough (1992, 1995 a, 1995 b), ao discutir a conexão entre a linguagem e as relações desiguais de poder, conceitua linguagem como ação e o discurso como prática social, isto é, como uma forma de as pessoas agirem sobre o mundo, sobre o outro. Assim, tanto as pessoas constroem como são construídas nos/pelos discursos.

Em consonância com o conceito de discurso como prática social, considero como “processos interativos adequados” não apenas aqueles em que as pistas de contextualização são corretamente interpretadas, mas os espaços de conflito e mal-entendidos (conf. Signorini, 1998; Cavalcanti, comunicação pessoal). Desta maneira, se não há lugar para a regularidade nas atividades interacionais, também não há espaço para uma concepção de linguagem monolítica, homogênea, mas para a linguagem híbrida.

Seguindo esta perspectiva, parece-me possível considerar que o processo interacional cumpriu sua função até mesmo quando a intenção é justamente que não haja uma interpretação correta, como acontece com as políticas governamentais invisíveis, que acabam induzindo os indivíduos a empreender uma determinada caminhada, mesmo que estes não compreendam as decisões reais que motivaram essas ações e que, quase sempre, se destinam a encobrir outros interesses e ideologias, revelando relações desiguais de poder como acontece, por exemplo, quanto aos “brasiguaios”.

As singulares relações desiguais de poder são apresentadas por Elias & Scotson (2000) em termos de *estabelecidos* e *outsiders*. Os estabelecidos se auto-representam e são percebidos como fazendo parte de um grupo mais poderoso e se pensam a si mesmos como humanamente superiores, constituindo o que os autores denominam a “minoridade dos melhores”. Por outro lado, os outsiders são caracterizados como um conjunto

heterogêneo e difuso, que não chega a se constituir como um grupo social e, por isso, existem sempre no plural. O mais surpreendente, constata os autores, é que os estabelecidos, ao se verem como melhores, como partilhando virtudes que faltam aos outros, acabam fazendo com que os outros se sintam realmente como carentes de virtudes.

As relações desiguais de poder, embora não-determinísticas, revelam a procura de um lugar próprio, ou seja, de identidades que, sempre complexas e em permanente fluxo, se atualizam em uma determinada interação, atendendo aos interesses daquele momento histórico. Para a compreensão do conceito de identidade, busco em De Certeau (2001) os conceitos de estratégias e táticas. As estratégias permitem o gerenciamento do tempo para garantir um lugar próprio e assim se valem de um saber em que um poder é a preliminar desse saber. Por outro lado, as táticas, na ausência de um lugar próprio, se introduzem de surpresa no lugar do outro, para aproveitar a ocasião. Seguindo esta perspectiva, busco relacionar o conceito de identidade às estratégias e o de identificação, às táticas. Explicando melhor, as rápidas e grandes mudanças que ocorrem atualmente e as respectivas transformações dos valores agregados a estas mudanças geram conseqüentemente diferentes modos de integração, transformação, combinação, distorção, isto é, de apropriação (conf. De Certeau, *op.cit.*), tornando difícil o surgimento de identidades classificáveis, o que provoca também o deslocamento constante das identificações. As identificações, como as identidades, tornam-se então sempre complexas, provisórias, contraditórias e mutantes.

Por sua vez, as identificações engendram subjetivações que, conseqüentemente, também não têm unidade nem fixidez primordial, estão em eterno processo de (re)construção, nunca sendo a mesma nem havendo nunca a possibilidade de um fechamento ou do retorno a um princípio, constituindo-se um eterno devir.

Após as conceituações apresentadas, passo à análise da construção das identidades “brasiguaias” filtradas pelos olhares alheios, que será realizada com base nas notícias divulgadas pela mídia impressa e *on-line* e também a partir do olhar da escola.

3. OLHARES ALHEIOS: O OUTRO MIGRANTE E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES “BRASIGUAIAS

a) O olhar da mídia impressa e *on-line*

Inicialmente, devo esclarecer que a análise realizada a partir do olhar da mídia impressa e *on-line* não pretende ser exaustiva porque tem por finalidade apontar a influência desses veículos de comunicação numa construção encadeada que, ao contribuir para a construção das identidades “brasiguaias”, acaba influenciando sutilmente o imaginário popular no sentido de rejeição aos “brasiguaios”, com reflexos visíveis no contexto escolar.

Milhares de brasileiros que se deslocaram para o Paraguai têm buscado fazer o caminho de volta, o que fez com que se tornassem alvos de um controle rigoroso das autoridades brasileiras que procuram impedir sua entrada no país, negando-se a reconhecê-los como brasileiros, como exemplificado no fragmento abaixo:

Fragmento 1

Polícia Paraguaia tortura e persegue brasiguaios

Brasileiros pobres estão sendo torturados e espancados pela Polícia Nacional Paraguaia em Santa Rita, cidade a 175 quilômetros de Foz do Iguaçu. A vítima foi um garoto de 16 anos. Mesmo baleado, o rapaz foi torturado e quase morreu. Em Santa Rita, brasileiros ricos e policiais nacionais formaram um grupo para reprimir pobres e negros, conforme admite o próprio comissário da PN, Gilberto Viveiro: “brasileiro branco e rico é bem vindo, mas pobre e preto, nós queremos distância”. Boa parte dos casos de tortura da polícia, tem apoio dos “brasileiros-coronéis”. No último final de semana, o vice-cônsul brasileiro no Paraguai, Djalma Mariano de Souza, investigou as denúncias e cobrou atitudes do comissário. (Franca, A. A Gazeta do Iguaçu, 21/02/1996, p. 1/6/7).

A denominação “brasiguaios” cria no leitor uma expectativa da denominação como uma representação (Fairclough, 1995a, 1995b; Wortham, 2001; Sarup, 1996) de todos os brasileiros que vivem no Paraguai, ou seja, faz pressupor a homogeneidade de um grupo. Mas, conforme o fragmento acima, já fica difícil manter a delimitação das identidades “brasiguaias” em termos de conceitos universais de classe, raça, nacionalidade. No texto aparecem outras especificações que apontam profundas particularidades: *brasileiros pobres, negros, brasileiros ricos, “brasileiros-coronéis”*. Como apenas os *brasileiros pobres e negros* estão sendo perseguidos pela polícia paraguaia, conforme o texto, torna-se possível a leitura de que “brasiguaios” são apenas os pobres e os negros. Para os demais, essa identidade não se aplica, ou não há interesse em se aplicar, pelo menos por enquanto.

Embora a imprensa pretenda a neutralidade na veiculação de notícias, seu papel é primordial na construção das identidades “brasiguaias” ao construir uma representação homogênea que colabora para criar no imaginário popular uma determinada imagem estereotipada dos brasileiros que migraram para o Paraguai, tanto daqueles que permanecem no país vizinho como daqueles que estão retornando. O resultado é a atualização de um estereótipo em que predomina uma semantização negativa que os representa numa relação com a pobreza, o fracasso, a invasão de terras, a causa de problemas sociais, a exclusão, o desemprego, etc., tanto num país como no outro, que induzem a atitudes de rejeição e estigmatização por parte da comunidade envolvente. A percepção dessa estigmatização por parte dos “brasiguaios”, por sua vez, pode gerar uma auto-representação nos mesmos moldes e, conseqüentemente, levar a uma baixa estima.

b) Os olhares da escola: a (in)visibilização do aluno “brasiguaião”

Embora o aluno “brasiguaião” seja “visibilizado” no ato da matrícula, por causa da documentação e dos diversos procedimentos institucionais, já que muitos são registrados como paraguaios ou trazem documentação escolar incompleta, sua visibilização ocorre principalmente na sala de aula pela linguagem, mais especificamente pela leitura e pela escrita, conforme excerto abaixo:

Excerto – Entrevista com professor

Maria Elena: Olha/ outra coisa/ quanto aos alunos do Paraguai/ como você vê essa questão dentro da escola?

João: Olha/ sabe/é tão natural/ é tão natural a questão dos alunos que vêm do Paraguai/ é tão natural que nós não temos/ pra ser bem realista contigo/ que nós não temos nenhum projeto específico pra cuidar dos alunos que retornam do Paraguai. [...] na questão das línguas/ o que está sendo muito discutido e valorizado é a questão de que// o conhecimento de línguas estrangeiras modernas/ isso é muito valorizado na atualidade/ então/ contando uma história// chegou um aluno aqui na escola que o pai descreveu o seguinte// nós somos de origem alemã/ eu voltei com os meus filhos de colo ainda para o Paraguai/ lá no Paraguai eles aprenderam na escola espanhol e guarani e traziam de casa como eu havia falado/ o alemão/ e agora eu mudei pro Brasil/ no município de (x) estou aqui na tua escola e existe no currículo aqui o português/ é lógico né/ e também o inglês// eu tenho um filho que entre essas todas línguas o português pode não ser o mais forte dele/ então// o aluno falava alemão/ falava espanhol e guarani que havia aprendido no Paraguai e agora// ele era muito pequeno quando tinha ido pro Paraguai/ / agora ele tinha que vir para o Brasil aprender português e conhecendo o currículo tinha inglês/ então os professores quando ouviram a história eles ficaram perplexos/ a professora de português chegou e disse “esse aluno não sabe quase português”/ daí/ discutindo com as professoras nós chegamos a uma conclusão que o que estava acontecendo na vida daquele aluno não era um problema/ era um privilégio/ tendo em vista do que se quer na totalidade/ eu vejo que/e nós estamos tentando desenvolver, que não saber desenvolver corretamente o português// porque aprender o Espanhol/ porque aprender o guarani no Paraguai não é um problema// isso deve ser visto como um privilégio/ então não existe aquela rejeição/ aquela discriminação/ aquele voto pro aluno paraguaio/ nós não/ francamente/ nós não temos o aluno/ eu não tô querendo dizer que o ensino no Paraguai é ótimo e que a realidade lá é boa/ que o aluno que vem do Paraguai tá acima do nível dos alunos dessa escola/ eu não estou querendo dizer isso/ só que nós temos uma proposta de sensibilidade/ né/ eu acho que nós temos a obrigação de valorizar/ de compreender o momento difícil daquela criança/ daquela família e trabalhar essa questão/ assim/ sem trauma/ sem tanta polêmica/ sem tanto rigor.

Os significados das interações vão sendo construídos conjuntamente, mostrando como as personagens agem em suas práticas discursivas e constróem o mundo a sua volta (conf. Fairclough, 1995 a, 1995 b, Moita Lopes, 2002, 2003; Sarup, 1996, entre outros) e, conseqüentemente, suas identidades.

Considerando a narrativa acima, há um reconhecimento de que o aluno “brasiguaião” tem algumas dificuldades, principalmente em relação à língua portuguesa, o que leva à confirmação de que esse aluno é visibilizado na escola pelos seus usos lingüísticos. No entanto, parece não haver uma preocupação dos diferentes segmentos da comunidade escolar com a homogeneidade lingüística, podendo esta escola ser vista como uma

exceção porque, além da atitude de compreensão em relação ao período de adaptação necessário para a integração na escola brasileira, também o bilingüismo dos alunos “brasiguaios” é visto como enriquecedor.

Como a cidade em foco foi colonizada principalmente por alemães e italianos, compreende-se que haja uma valorização das línguas correspondentes, muitas vezes ainda conservadas nos meios familiares. O interessante, no entanto, é que são valorizados também o conhecimento do espanhol e ainda do guarani, fato não muito comum na região. E, o que é mais surpreendente, é que se espera que esse aluno conserve a sua complexidade lingüística, ou seja, a prática lingüística desses alunos nem sempre é vista como uma anormalidade que é preciso normalizar, o que contradiz a existência de um preconceito extremamente injusto no contexto de fronteira.

Nas minhas observações também não pude perceber a visibilização do aluno “brasiguai” em relação aos traços dialetais da língua portuguesa, na oralidade. Uma possível explicação para o fato talvez seja devido ao esvaecimento das fronteiras rural/urbana naquela localidade. Como a cidade é de pequeno porte, porém, com terras férteis e muito valorizadas e com um alto índice de renda *per capita*, tendo uma economia baseada essencialmente na agricultura e na pecuária, pode estar havendo uma valorização justamente dos traços dialetais mais comuns ao meio rural.

Um fato que me parece relevante é que aqueles que voltaram para a cidade e conseguiram se readaptar mantinham vínculos de parentesco anteriores à ida para o Paraguai ou já haviam anteriormente morado na cidade, o que significa terem uma ascendência alemã e/ou italiana, já que estes constituem a base da colonização do município. Por outro lado, aqueles que, por falta de estrutura econômica ou por não terem vínculos na cidade, são estigmatizados pela população envolvente e acabam retomando o processo migratório. Como pude ouvir em entrevistas com moradores da cidade, os problemas sociais do município são atribuídas a pessoas “estranhas” que para lá tem-se dirigido.

A representação negativa do “brasiguai” no entorno social tem uma influência marcante na discriminação do aluno “brasiguai” que só consegue vaga para estudar na escola em foco. No entanto, nessa escola em foco, além do aluno ser devidamente acolhido, também consegue uma integração e conseqüente invisibilidade, ocupando a posição privilegiada de estabelecido ao lado de outros alunos com a mesma ascendência italiana e/ou alemã, em relação àqueles que, por fazerem parte de grupos considerados de risco, como os que fazem parte dos projetos sociais, podem ser caracterizados como outsiders.

4) AS NARRATIVAS E OS OLHARES PARA SI

a) Para além das bordas e fronteiras

Busco, nesta seção, ancoragem nas narrativas dos próprios “brasiguaios” que, construindo as narrativas, constroem a si mesmos. Conforme Sarup (1996: 15) “identidade é uma história”.

No excerto abaixo, ao narrar as dificuldades dos “brasiguaios” para permanecer no Paraguai, também evidencia a complexidade das identificações e atualização de identidades contraditórias e provisórias.

Entrevista com pai de aluno

Maria Elena: E essas pessoas que se deram bem/ querem continuar lá ou querem voltar?

Fernando: ... como nos últimos tempos/ o brasileiro lá tão sendo muito perseguido pelos campesinos de lá/ então o Paraguai tá dando apoio aos campesinos/ eu não vou dizer que eles não têm o direito de viver a pátria deles/ mas há de ter uma reforma pacífica/ porque eu conheço lugar lá/ quando eu tava lá/ eles entravam dentro de terra até com soja dessa altura/ eles quebravam o soja e faziam barraco do lado do soja/ invadindo terra dos proprietários/ gente que tinha escritura na mão/ que pagou sua terra e às vezes até financiada pelo banco mas eles num respeitavam como até hoje não respeitam/ infelizmente eu vejo muito amigo meu reclamando a respeito disso aí/ tá difícil pra pessoa ter uma vida sossegada/ e agora mais a mais esses dias até saiu uma conversa/ dizer que tão querendo afastar os brasiguaios ou que seja qualquer imigrante/ distância de 50 km daqui da fronteira/ eles querem limpar/ agora eu não sei se vai acontecer isso aí/ tá no Congresso/ uma coisa eu digo/ se acontecer vai dar muito sangue no Paraguai/ na época quando eu morava no Paraguai/ o que aconteceu/ eles queriam 100 km afastado da fronteira/ mas na época que eu tava lá aqueles brasileiros mais fortes/ aqueles proprietários mais fortes/ eles vieram pra Cidade Del Leste/ Foz do Iguazu/ onde eles achavam/ eles compravam armamento e munição porque eles sabiam que quem ia defender a pátria lá era eles/ num tinha quem defendia/ e o que vai tá acontecendo aqui/ para os brasiguaios no Paraguai/ se não tiver uma pessoa política que interessa o brasileiro aqui pra se entender com o Paraguai a respeito disso aí/ vai dar coisa terrível/ vai dar um combate terrível/ porque ninguém vai sair de dentro de casa dele pra deixar outro entrar/ difícil uma pessoa chegar dentro da casa do outro/ tocar o cara pra rua e ir morar/ num vai aceitar né/ então é aonde que vão dar uma esbarrada muito feia/ então eu acharia que o Brasil aqui/ os políticos brasileiros que nem agora/ para levar o conhecimento ao Paraguai e tomar providência nesse caso porque isso aí vai dar dor de cabeça pra o povo/ tanto dos paraguaios como pros brasileiros que tão lá/ então tinha que tomar uma providência nesse caso//.

Na narrativa, aparece um mosaico de personagens em que são protagonistas *brasileiro perseguido por campesino; amigo meu; imigrante; “brasiguaios”*. Já como antagonistas: *brasileiro que persegue outros brasileiros; campesinos; Paraguai que dá apoio aos campesinos; paraguaios*. Assim, o narrador mitiga o fato de ter invadido a pátria do Outro. Já em relação aos *brasileiros mais fortes/ aqueles proprietários mais fortes*, da maneira como são posicionados (Wortham, 2001; Sarup, 1996), podem fazer parte tanto dos antagonistas como dos protagonistas, dependendo de ‘quem’ vão defender e quais interesses estão em jogo.

Assim, a referência a *brasileiros* vai sendo construída de maneira a englobar tanto os que vivem no Paraguai quanto os que vivem no Brasil, como os políticos: *pessoal [...] perseguido pelo próprio brasileiro; brasileiro que quer vir embora; brasileiro lá tão sendo muito perseguido por camponeses de lá; proprietários, gente que tinha escritura na mão; brasileiros mais fortes; uma pessoa política que interessa o brasileiro; políticos brasileiros*. Essa seqüência, importante para a argumentação do narrador no sentido de sensibilizar e conseguir a adesão do interlocutor, culmina com a universalização em *povo*, de um lado os *brasileiros*, e de outro os *paraguaios*, mas ambos como possíveis vítimas do processo.

Já em relação a “*brasiguaios*”, é interessante observar que não se consegue precisar, no mosaico apresentado, quem são. Seriam todos os brasileiros que migraram para o Paraguai, inclusive os *proprietários mais fortes*? Só os que são vulneráveis às injustiças? As identidades construídas, das quais não se pode traçar linhas de fronteira definidas, vão sendo compostas na contradição, na incompletude, na complexidade.

Outra questão que chama a atenção nas entrevistas, e em particular nesta, é a referência à pátria. Num momento trata-se da *pátria dos paraguaios*: *eu não vou dizer que eles não têm o direito de viver a pátria deles*. Depois, há referência a *brasileiros mais fortes, aqueles proprietários mais fortes [...] quem ia defender a pátria lá era eles/ num tinha quem defendia*. Se de um lado a palavra ‘pátria’ é empregada no sentido de país com fronteiras políticas definidas, de outro há uma apropriação de sentido, sendo empregada para significar a posse da terra, para além de qualquer fronteira. Parece possível compreender essa diferenciação de sentidos como uma evidência de que, para aqueles que têm uma origem rural, o sentimento de pátria está mais relacionado à posse da terra, independente de fronteiras políticas.

A seguir, apresento a análise quanto à (in)visibilização das identidades “brasiguaias” no contexto escolar, a partir dos olhares para si.

c) A linguagem como lugar de (in)visibilidade

Como já mencionado, a maneira mais evidente de visibilização do aluno “brasiguai” é através da linguagem, mais especificamente pela sua escrita e pela sua leitura em voz alta, como se evidencia na narrativa abaixo:

Entrevista com alunos - Excerto 6

Paulo: Como na minha sala/ pra eles já/ num sei porque eu sou menino ou que né/ num sei/ mas com ele não/ eles dão risadas por qualquer coisa assim (referindo-se ao irmão Carlos que está na 5.ª série)/ quando eu lia né/ eles não davam risadas porque eu puxava bem pro português/ ele é meio/ meio espanhol assim/ eles dão risada// (risos). Daí né/ num sei se é porque ele é piá//

Maria Elena: Você fica bravo quando eles dão risada? Não? Não liga? (o aluno responde negativamente apenas com acenos de cabeça)

Gabriel: O E é Y, é estranho//

Maria Elena: Logo/ logo/ pega o jeito/ não é ?

Elza: [Tem um ou outro que sempre ajuda né//
Márcia: [Quando eu vim pro Brasil
eu tive que aprender sozinha//
Mária Elena: Os colegas nunca criticaram você assim/ o jeito de falar?
Márcia: No começo sim/ no começo “ah/ num é assim/ parece paraguaia!”/ aí me dava uma
raiva “mas eu num sei!”//
Gabriel: [a professora né/ no primeiro dia de aula
eu tive que ficar lendo né/ eu fui lendo né// Deus o livre! umas palavras erradas lá devagarinho
né// “eh! num sei o que/ nunca leu não?” Ah! eu descasquei// “eu vim do Paraguai/ vai lá
embaixo vê”/ nossa ! mas dá um esgaaaano! (risos)/ nem vê a gente e já tá criticando ainda//
Márcia: [É/ eles começavam a dar risada/ “ah!
tá parecendo paraguaia/ tá falando tudo errado”/ era bem assim/ sabe/ eu aprendi/ hoje é
diferente/ o ano que vem vão tá bonzinho/ eles (referindo aos dois irmãos, Paulo e Carlos)
(risos)
Gabriel: Ano que vem vai tá tirando sarro dos outros// (risos)

Aos poucos cada um vai trazendo em suas narrativas, outras vozes para afirmar as identidades às quais se opõem, evidenciando a característica multivocal (cf. Moita Lopes, 2002) das narrativas.

É interessante observar que, nas práticas discursivas dos alunos, em momento algum aparece a denominação “brasiguai”, o que me parece possível interpretar como uma maneira de fugir ao estereótipo do “brasiguai” rejeitado pela comunidade em geral.

Na narrativa acima evidencia-se que a maior visibilidade dos alunos acontece pela linguagem, tanto em relação aos olhares dos professores como em relação aos colegas. Evidencia-se também o estereótipo negativo do aluno “brasiguai”, quando a professora pergunta se ele nunca leu, considerando que suas dificuldades estão relacionadas à pouca familiaridade com a leitura. Desconsidera-se que, para os alunos “brasiguaios”, a língua portuguesa escrita, modalidade valorizada pela escola, é justamente a que menos conhecem, já que foram alfabetizados em espanhol.

Assim, como o aluno é visibilizado pela sua linguagem, é justamente a linguagem que ele procura modificar rapidamente para se invisibilizar, uma vez que fisicamente se identifica com a maioria dos alunos da escola, ou seja, com os estabelecidos. Construir outras identidades, então, atende aos interesses de invisibilização e também à adesão ao grupo de maior prestígio na escola.

O que emerge do olhar do “brasiguai” sobre si é a complexidade, a mutação e a dificuldade de traçar linhas de fronteira de uma identidade homogênea, com características partilhadas por todos, numa constante (re)significação e surgimento de novas possibilidades, novas subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando responder a pergunta de pesquisa: Como são construídas as identidades “brasiguaias” e como são (in)visibilizadas no contexto escolar e no contexto social mais amplo, duas construções se evidenciam.

Por um lado, uma identidade “brasiguaiia” com tendência essencialista, construída e filtrada pelos olhares da mídia impressa e *on-line* e pelo olhar da escola. No entanto, na escola em foco, embora estejam presentes as contradições – como, aliás, em todos os segmentos sociais – o acolhimento dado a todos os alunos e em particular ao aluno “brasiguai”, descortinam ações que remetem a uma prática pedagógica culturalmente sensível, num movimento contrário a uma perspectiva essencialista.

Por outro, os olhares para si permitem trazer à tona a complexidade que subjaz aos chamados “brasiguaios”, ampliando as possibilidades para a análise de estados híbridos e desvelando toda a instabilidade, a fragmentação, a complexidade, que permitem o surgimento de novas identificações e possibilitam novas subjetividades, eternos devires.

Assim, tanto no entorno social quanto no contexto escolar, as identidades “brasiguaias” são visibilizadas principalmente pelas práticas lingüísticas: pela linguagem midiática; pelas práticas discursivas da/na escola; pela escrita e pela leitura dos alunos “brasiguaios”; pelas narrativas dos próprios “brasiguaios”. Assim, para se invisibilizarem, procuram justamente apagar a linguagem híbrida que os diferencia, o que evidencia a crença no monolingüismo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BHABHA, H.K. (2001). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- BORTONI RICARDO, S.M. (1984). Problemas de comunicação interdialetoal. *Tempo Brasileiro*. 78/79, julho/dez., p. 32
- BORTONI-RICARDO, S.M. & DETTONI, R.V. (2003). Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. Em: COX, M.I.; ASSIS-PETERSON, A. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, p. 81-104.
- CAVALCANTI, M.C. (1996). Collusion, resistance, and reflexivity: indigenous teacher education in Brazil. *Linguistics and Education*. 8 (2), p.175-188.
- _____. (1999). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*, vol.15, no.spe, p.385-417.
- _____. (2003). Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. Em: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. *Cenas de sala de aula*. Campinas; Mercado de Letras, p. 105-124.
- DE CERTEAU, M. (2001). *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*. Petrópolis, Editora Vozes.
- DURANTI, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ELIAS, N. & SCOTSON, J.L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor.
- ELY, M. et alii. (1991). *Doing qualitative research: circles within circles*. London/New York/Philadelphia: The Falmer Press.
- ERICKSON, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan: East Lansing.
- _____. (1987). Transformation and School Success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, p. 335-356.
- ERICKSON, F. (1989). Metodos cualitativos de investigación. Em: WITTRUCK, M.C. *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona-BuenosAires-México: Paidós, p. 195-299.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Language and power*. London, New York: Longman.
- _____. (1995a). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Polity Press.
- _____. (1995b). *Discourse and social change*. Cambridge: Longman.
- FRANCA, A. (1996). Polícia Paraguaia tortura e persegue brasiguauio. *A Gazeta do Iguazu* (Foz do Iguazu, 21/02/1996), p. 1/6/7.
- KLEIMAN, A.B; CAVALCANTI, M.C. & BORTONI, S.M. (1990). Considerações sobre o ensino de língua materna. *Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL)*. Campinas. Vol. II, p. 476-498.
- KLEIMAN, A.B. (1998a). A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. Em: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no Campo Aplicado. Campinas: Mercado Aberto, p. 267-302.
- LADSON-BILLINGS, G. (1994). *The dreamkeepers: successful teachers for African-American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HELLER, M. (1999). Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography. London and New York: Longman.
- MAHER, T.M. (1998). Sendo índio em português. Em: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no Campo Aplicado. Campinas: Mercado Aberto, p. 115-138.
- MARTIN-JONES, M. & SAXENA, M. Supporting or containing bilingualism? Policies, power asymmetries, and pedagogic practices in mainstream primary classrooms. In: TOLLEFSON, J. W. (ed.) *Power and inequality in language education*. Cambridge Applied Linguistic, 1995, p. 73-90.
- MOITA LOPES, L.P. (1998). Discursos de identidade em sala de aula de leitura. Em: SIGNORINI, I. (ORG.) *Lingua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L.P. (2002). *Identities fragmentadas*. Campinas; Mercado de Letras.
- _____. (2003a). *Discursos de Identidades*. Campinas; Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L. & BASTOS, L. (2003a). (orgs). *Identities*. Campinas; CNPq/Mercado de Letras.
- MORIN, E. (1994b). Epistemologia da complexidade. Em SCHNITMAN, D.F. (org.). *Novos paradigmas. Cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 274-288.

- OSBORNE, A. (1996). Practice into theory into practice: culturally relevant pedagogy for students we have marginalized and normalized. *Anthropology & Education Quarterly* 27 (3), p. 285-314.
- SARUP, M. *Identity, Culture and the postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.
- SIGNORINI, I. (1998). Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. Em: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 99-112.
- WORTHAM, S. (2001). *Narratives in action: a strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press.