UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SUZANA VINICIA MANCILLA BARREDA

**Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá
(Brasil).**

**Português língua de fronteiras:
ensino, aprendizagem e formação de professores**

SÃO PAULO
2017

SUZANA VINICIA MANCILLA BARREDA

**Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá
(Brasil).**

**Português língua de fronteiras:
ensino, aprendizagem e formação de professores**

Versão corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja
O Programa de Pós-graduação)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres
Fernández

SÃO PAULO

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136.9 Mancilla Barreda, Suzana Vinicia

B271i Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil).
Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores /
Suzana Vinicia Mancilla Barreda; orientação Isabel Gretel María Eres Fernández.
São Paulo: s.n., 2017.

301 p.; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Língua portuguesa 2. Ensino e aprendizagem 3. Fronteiras 4. Intercâmbio
cultural 5. Formação de professores Eres Fernández, Isabel Gretel María, orient.

MANCILLA BARREDA, Suzana Vinicia

Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil).

Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora

Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____

Profa. Dra. Maria Eta Vieira

Instituição: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Julgamento: _____

Prof. Dr. Renato Braz Oliveira de Seixas

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____

Profa. Dra. Rosane de Sá Amado

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Julgamento: _____

Tukuy qhallalla sonqoywan, kay ruwasqayta qhelqeni, umachuspa piskunachus noqapi creespa yanapawarqanku, qonqaspa, mana yuyarispas, yachaspa mana yachaspa, yuyarispas mana yuyarispas pantay kunasniyta.

Ñaupaj ñaupaj puntapi agraececuni manchay munasqa tatasniyta: Mamay Elena, chantapis, tatay Gregorio (yuyasqa). Paykuna cay jallp'a kawsayman rikhurichimwarqanku; juchasniytapis, pantaynitapis yachaspa, munayninkuta qowaspa kawsayniyta ñawpajman pusariwarqanku tukuy sonqonkuwan.

Agradececullanitay tucuy munasqaywan, ñañasniyta: Gabriel, chanta, Edgar (yuyasqa). Paykuna sumaj juthun compañerosniy karqanku kaypipis, karupipis kaspas noqawan khuskapuni karqanku. Llakiypipis, kusiypipis, tukuy kawsaynipyi.

Imayna manari, tukuymanta aswan munasqay wawasniy: Ananda, Daniela, Arthur. K'acha munasqa kawsaqes. Paykunarayku, paykunapi umacharikuspa; k'anchay kachun, laqha tuta kachun, mosqoyniypis kachun. Paykunarayku noqa kaypi kasqani¹.

(Versión en quechua: Profesor Francisco Mancilla Alcocer)

¹ En castellano: Dedico este trabajo a los que creen, porque los que creen me han dado su voto de confianza, pese a algunas opciones y decisiones que he tomado en mi vida. En primer lugar a mis amados papás, doña Elena y don Gregorio (en memoria), la génesis más profunda que explica mis andanzas por este mundo. A mis hermanos Gabriel y Edgar (en memoria), grandes compañeros que cercanos o distantes siempre han estado presentes en los momentos cruciales de mi vida. A mis amados hijos Ananda, Daniela y Arthur, preciosas personas, razón máxima por la cual yo estoy aquí.

AGRADECIMENTOS

A trama como metáfora colaborativa

Uma tese doutoral é, entre outros aspectos, a culminação de uma etapa profissional e pessoal que não se esgota em si mesma. A vida continuará, mas o hiato temporal marcado pelo período destinado aos estudos, à pesquisa, reflexões e escrita, somados aos fatos da vida que não têm pausa, intervalo ou segunda chamada, constituem-se em materialidades singulares que congregam a experiência pessoal e profissional num trabalho acadêmico.

Considerando esse somatório de experiências que constitui este trabalho e das pessoas que personificaram sentimentos e aprendizados dos mais diversos, os agradecimentos que quero expressar não têm hierarquia de relevância, porque todos, no seu devido momento, centralizaram o feixe colaborativo e teceram a trama dos acontecimentos.

Agradeço profundamente à minha amada família, meus pais Elena e Gregorio (em memória), meus irmãos Gabriel e Edgar (em memória), meus filhos Ananda, Daniela e Arthur que personificam a graça divina em seus atos e palavras, no seu apoio consistente, permanente e incondicional, termos que só ganham sentido quando expressos espontaneamente.

Agradeço aos meus familiares paternos Mancilla, de origem em Cochabamba, dentre eles, um agradecimento com um afeto especial ao meu tio Pancho, o professor Francisco Mancilla que muito gentilmente traduziu ao quéchua a dedicatória desta tese.

Aos meus familiares maternos Barreda, originários de La Paz e aos que estão em outros lugares “de este ancho mundo”. Enriquece-me perceber minha trajetória como reflexo de uma ancestralidade que se perde nas paragens andinas e vales bolivianos, até chegar às terras brasileiras. Ultrapassamos, assim, uma e outra vez as diversas fronteiras que compõem nossa história familiar.

Gratidão às minhas “hermanitas del corazón”: Miska, Eliane e Dilênia: compartilhamos um carinho imenso e isso nos enriquece. Meus afetos à querida família Alves Mancilla: Beth, Dhyana, Gustavo e Igor; igualmente a Fernanda e Giulia, distantes, mas sempre lembradas.

Agradeço com grande admiração e reconhecimento profundo à minha orientadora, Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández por sua sensibilidade, extremo profissionalismo e competência na orientação deste trabalho. Sua direção conduziu serena e ponderadamente a avalanche de experiências e reflexões, proporcionando-me o equilíbrio do rumo certo e coerente e os afetos tão necessários.

À Profa. Dra. Rosane de Sá Amado e ao Prof. Dr. Renato Braz Oliveira de Seixas, pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento desta tese. Vossa percepção

adentrou acertadamente na trama intrínseca e complexa do tema proposto. Também agradeço ao Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos e Prof. Dr. Nilson José Machado, do Programa de Pós-Graduação da FEUSP, pela inestimável troca de ideias e sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos.

Agradeço aos colaboradores em toda a trajetória desta tese, cuja origem está na prática ousada e proativa de, à época, três alunas do curso de Letras da UFMS – *Campus* do Pantanal, hoje colegas: Daniela Teixeira de Castro, Juliana Burgos Rojas e Vera Regina Paulo Ferreira Plácido, bem como aos demais ministrantes: Andreia, Araceli, Claudia, Diogo, Karine, Maiza, Marcelly, Sidinei e Taisa, todos componentes do projeto de extensão (PREAE/UFMS): O ensino de português como língua estrangeira na fronteira com a Bolívia.

Às professoras, colegas e principalmente amigas e interlocutoras Elizabeth Maria Azevedo Bilange, Fabiana Portela de Lima, Joanna Durand Zwarg, Luciene Paula Machado Pereira e Lucilene Machado Garcia Arf, colaboradoras essenciais no projeto que iniciou esta tese, em outros trabalhos, e no fazer docente em Corumbá e além-fronteiras.

Viver distante dos familiares nos leva a estabelecer laços de amizade semelhantes aos laços consanguíneos. Os amigos ocuparam e ocupam um lugar importante na minha vida, não poderia nomear a todos os que com carinho têm acompanhado a realização do doutorado e todos os desdobramentos pessoais ocorridos nesse período, assim nomeio alguns: a mui querida família da Denise da Veiga Alves, Paulo, Irina, Aloysio, Vy-Dan, (au-au e mitzy incluídos) que acolheram a Dani e a mim em São Paulo, assim como se recebe a um familiar, com ternura, amizade e generosidade.

Ao querido casal, Natacha e Ilídio, amigos que abriram as portas de sua casa e do seu coração, enchendo-me de apoio, afetividade e carinho.

Aos amigos de Suzano (SP), Gilmar e família, Ivonete e Mariana, Douglas, Raquel, Marcos Vinícius e todo o grupo do Sarau na Galeria, pessoas plenas de carinho e talento artístico que materializam sonhos. À amiga, sempre presente, Cidinha Mariano, de Três Lagoas.

Às queridas amigas Lorene e Maria Cecília, professoras que, de diferentes formas, me inspiram na profissão que compartilhamos e nas lutas pelo ensino de espanhol no Mato Grosso do Sul à frente da Associação de Professores de Espanhol por duas gestões.

Aos amigos do Grupo T'ikay que todo segundo domingo do mês mobilizam esforços para a realização da “Praça Bolívia”, projeto que germinou do sonho e persistência do Grupo Masis Brasil (Edgar Mancilla, Miska Thomé, Evandenir Machado), à Dione Zurita e família e aos artesãos que participam domingo a domingo desse partilhar cultural em arte e amizade.

Não posso deixar de agradecer às queridas professoras Bárbara Ann Newman (em memória) e Luiza Yoshie Nakaya Kinoshita pela oportunidade de trabalhar no Centro de idiomas Stratford, instituição atenta à formação contínua dos seus professores, valorizando e incentivando nosso papel de forma consciente e sem escatimar

esforços, a todos os professores do quadro Stratford, mais que colegas, são amigos. Nessa mesma linha, à professora Marilene Coimbra, Carlos Alberto e aos professores do CCAA, escola de idiomas em que trabalhei com muito gosto e onde fui acolhida com muito respeito.

À “Promoción 78 del Colegio Maryknoll”, são quase 40 anos de amizade e afetos.

Às amigas Marcelle, Livia e Verônica Rivas, saudades das boas risadas e dos trabalhos juntas.

Aos queridos colegas Jefferson, Bianca, Camila e Roberta, pelos breves, porém significativos momentos de intercâmbio e colaboração nas pesquisas.

Agradeço à equipe de colaboradores, ministrantes e alunos que participaram da parte prática desta tese. Sem tal predisposição, empenho, doação, compromisso e grandes afetos tudo isto não seria possível.

Às minhas preciosas leitoras Daniela Kanashiro e Denise da Veiga Alves, sensíveis e certeiras nas suas ponderações. E um agradecimento especial ao querido sobrinho Gustavo por todos os apoios técnicos tão necessários.

À Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, pela oportunidade de conceder-me afastamento para dar continuidade à minha capacitação profissional. Aos funcionários do *Campus* do Pantanal e da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), pela atenção e acompanhamento sempre solícito.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na figura dos professores e funcionários da Pós-Graduação que atenderam de forma competente e atenciosa minhas solicitações e esclareceram minhas dúvidas. Esse trabalho é especialmente importante quando estamos distantes do nosso lugar de residência.

Fazendo esta digressão me dou conta da impossibilidade da minha pretensão. Não conseguirei nomear uma pequena parte das pessoas que compõem a trama desta tese nesta seção de agradecimentos. Resta-me confiar na compreensão dos que não foram nomeados, mas têm seu nome registrado no cerne da minha história.

Un trabajo como este, hijo de la razón y el corazón, no solo es gestado por quien lo escribe. Aquí están muchas ideas y reflexiones escondidas: se puede escuchar los ecos de voces y sentir los latidos de muchos corazones buscando hilar una trama de sentidos para interpretar una realidad que se busca transformar.

(GUERRERO ARIAS, 2002, p. 11)

RESUMO

MANCILLA BARREDA, S. V. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores.** 2017. 301 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta tese trata sobre o ensino e aprendizagem de português considerado *a priori* língua estrangeira na fronteira Bolívia-Brasil, especificamente nos municípios confrontantes de Puerto Quijarro e Corumbá. Objetivamos investigar os conceitos que permeiam a noção de interculturalidade, assim como evocar seus significados e as marcas que eles imprimem no processo de aprender e ensinar línguas. Para começar, abordamos o contexto em duas perspectivas: detalhamos conceitos basilares de cultura(s), identidade(s) e interculturalidade(s) (ALBÓ, 2010; BAUMAN, 2005; BOSCHETTI; PEÑA CLAROS, 2008; GUERRERO ARIAS, 2002, 2010; WALSH, 2010) e investigamos o lugar e as línguas ancestrais, transnacionais e de contato dada sua peculiaridade liminar (CALLISAYA APAZA, 2012). As noções de fronteira e contexto foram balizadas em Camblong (2012); Costa (2013, 2015, 2016) e Van Dijk (2012). Tomamos como base os estudos de Almeida Filho (1995; 2004; 2007; 2011); Carvalho (2002), Ferreira (2006) e Scaramucci (2010) para aprofundar conhecimentos no campo do ensino de português para falantes de outras línguas, em especial de espanhol. Esse suporte teórico configura-se fundamental para responder a questão: o processo de aprender e ensinar português como língua estrangeira em um contexto fronteiriço pode ser aprimorado utilizando-se estratégias e práticas interculturais, entendida a interculturalidade sob as perspectivas dos alunos e professores? Dessa pergunta derivaram as hipóteses desta tese: a análise aprimorada do contexto, considerando-se as especificidades da fronteira, pode contribuir para a formulação de conceitos interculturais; as práticas interculturais do cotidiano estão presentes no ensino e aprendizagem da língua do “outro” no espaço fronteiriço; as noções de interculturalidade que subjazem à compreensão dos aprendizes e professores expressam-se no ensino e aprendizagem de uma língua de fronteira; contextos específicos exigem metodologias de ensino específicas. *A posteriori* emergiu uma nova hipótese vinculada à formação do professor como mediador dos significados intertextuais entre os aprendizes e a língua alvo. Para responder a indagação central e verificar se as hipóteses se confirmavam ou deveriam ser refutadas, realizamos um curso de português em que estiveram envolvidos alunos bolivianos, falantes de castelhano e discentes brasileiros do curso de Letras português e espanhol da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, *campus* do Pantanal, na função de professores. Adotamos a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009; TRIPP, 2005), consoante com a proposta deste trabalho que prima pelo desenvolvimento de uma pesquisa social (FRANCO, 2005; MCNIFF, 2002). Utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas e questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos participantes da ação e diários de campo para o registro das suas ponderações e reflexões. A análise dos dados correspondeu à pesquisa explicativa, identificando fatores que relacionassem as informações coletadas às bases teóricas. Concluímos que a interculturalidade é um caminho que permite estar aberto ao “outro” para estabelecer uma comunicação dialógica; evidenciamos as práticas culturais como um meio de aprender línguas e observamos que a prática dos alunos proporciona subsídios importantes para a formação de professores. Nossas discussões e

reflexões também nos levam a propor a designação **português língua de fronteiras**, como uma subespecialidade necessária para os contextos fronteiriços.

Palavras-chave: Português língua estrangeira. Português língua de fronteiras. Interculturalidade. Ensino e aprendizagem. Formação de professores.

ABSTRACT

MANCILLA BARREDA, S. V. **Interculturalities in the context Puerto Quijarro (Bolivia) -Corumbá (Brazil). Portuguese border language:** teaching, learning and teacher training. 2017. 301 p. Thesis (Doctorate) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

This thesis deals with the teaching and learning of Portuguese considered *a priori* foreign language in the Bolivia-Brazil border, specifically in the confronting municipalities of Puerto Quijarro and Corumbá. We aim to investigate the concepts that permeate the notion of interculturality, as well as to evoke their meanings and the marks they imprint on the process of learning and teaching languages. To begin with, we approach the context in two perspectives: we detail basic concepts of culture, identity and interculturality (ALBÓ, 2010; BAUMAN, 2005; BOSCHETTI ; PEÑA CLAROS, 2008; GUERRERO ARIAS, 2002, 2010 , WALSH, 2010), and we investigate the place and the ancestral, transnational and contact languages given their unique characteristic (CALLISAYA APAZA, 2012, CAMBLONG, 2012, COSTA, 2013, 2015, 2016, VAN DJIK, 2012). We take as base the studies of Almeida Filho (1995; 2004; 2007; 2011); Carvalho (2002), Ferreira (2006) and Scaramucci (2010) to deepen knowledge in the field of Portuguese teaching for speakers of other languages, especially Spanish. This theoretical support is fundamental to answer the question: Can the process of learning and teaching Portuguese as a foreign language in a frontier context be improved by using intercultural strategies and practices, understanding interculturality under the perspectives of students and teachers? From this question the hypotheses of this thesis were derived: the improved analysis of the context, considering the specificities of the border, can contribute to the formulation of intercultural concepts; the intercultural practices of daily life are present in the teaching and learning of the language of the "other" in the frontier space; the notions of interculturality that underlie the understanding of apprentices and teachers are expressed in the teaching and learning of a frontier language; specific contexts require specific teaching methodologies. *A posteriori* emerged a new hypothesis linked to the formation of the teacher as mediator of the intertextual meanings between the apprentices and the target language. In order to answer the central question and verify if the hypotheses were confirmed or should be refuted, we conducted a Portuguese course in which Bolivian students, speakers of Castilian and Brazilian students of the course of Portuguese and Spanish Literature of the Federal University of Mato Grosso do Sul , Pantanal *campus*, in the role of teachers. We adopted the methodology of action research (THIOLLENT, 2009; TRIPP, 2005), according to the proposal of this work that emphasizes the development of a social research (FRANCO, 2005; MCNIFF, 2002). We used the following data collection tools: interviews and questionnaires with open and closed questions, applied to participants in the action and field journals to record their weights and reflections. The analysis of the data corresponded to the explanatory

research, identifying factors that related the information collected to the theoretical bases. We conclude that interculturality is a way that allows us to be open to the "other" to establish a dialogical communication; we evidence cultural practices as a means of learning languages and we observe that student practice provides important subsidies for teacher training. Our discussions and reflections also lead us to propose the designation **Portuguese border language**, as a necessary subspecialty for frontier contexts.

Keywords: Portuguese foreign language. Portuguese borders language. Interculturality. Teaching and learning. Teacher training.

RESUMEN

MANCILLA BARREDA, S. V. **Interculturalidades en el contexto Puerto Quijarro (Bolivia)-Corumbá (Brasil). Portugués lengua de fronteras: enseñanza, aprendizaje y formación de profesores.** 2017. 301 p. Tesis (Doctorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta tesis contempla la enseñanza y aprendizaje de portugués considerado *a priori* lengua extranjera en la frontera Bolivia-Brasil, específicamente en los municipios confrontantes de Puerto Quijarro y Corumbá. Objetivamos investigar los conceptos que traspasan la noción de interculturalidad, así como evocar sus significados y las marcas que imprimen al proceso de aprender y enseñar lenguas. Inicialmente enfocamos el contexto en dos perspectivas: detallamos conceptos fundamentales de cultura(s), identidad(es) e interculturalid(es) (ALBÓ, 2010; BAUMAN, 2005; BOSCHETTI; PEÑA CLAROS, 2008; GUERRERO ARIAS, 2002, 2010; WALSH, 2010) e investigamos el lugar y las lenguas ancestrales, transnacionales y de contacto dada su peculiaridad limítrofe (CALLISAYA APAZA, 2012). Las nociones de frontera y contexto fueron fundamentadas en Camblong (2012); Costa (2013, 2015, 2016) y Van Dijk (2012). Tomamos como base los estudios de Almeida Filho (1995; 2004; 2007; 2011); Carvalho (2002), Ferreira (2006) y Scaramucci (2010) para profundizar los conocimientos relativos al campo de enseñanza de portugués para hablantes de otras lenguas, especialmente de español. Ese soporte teórico es indispensable para responder la pregunta: ¿el proceso de aprender y enseñar portugués como lengua extranjera en un contexto fronterizo puede ser refinado utilizándose estrategias y prácticas interculturales, entendida la interculturalidad bajo las perspectivas de alumnos y profesores? De esa pregunta derivan las hipótesis de esta tesis: el análisis detallado del contexto fronterizo contribuye para formular conceptos interculturales; las prácticas interculturales cotidianas están presentes en la enseñanza y aprendizaje de la lengua del “otro” en ese espacio; las nociones de interculturalidad que subyacen a la comprensión de aprendices y profesores se expresan en la enseñanza y aprendizaje de una lengua de frontera; contextos específicos exigen metodologías de enseñanza específicas. Posteriormente sobresalió otra hipótesis vinculada a la formación del profesor como mediador de significados intertextuales entre los aprendices y la lengua meta. Para responder la pregunta central y comprobar si las hipótesis se confirmaban o tendrían que ser rechazadas, realizamos un curso de portugués con la participación de alumnos bolivianos, hablantes de castellano y estudiantes brasileiros del curso de Letras portugués y español de la *Universidade Federal do Mato Grosso do Sul*, campus del Pantanal, en el rol de profesores. Adoptamos la metodología de la investigación-acción (THIOLLENT, 2009; TRIPP, 2005), según la propuesta de este trabajo empeñado en el desarrollo de una investigación social (FRANCO, 2005; MCNIFF, 2002). Para la recolección de datos utilizamos entrevistas y cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas aplicados a los participantes de la acción y diarios de campo para el registro de sus ponderaciones y reflexiones. El análisis ~~de los datos~~ corresponde a la investigación explicativa, pues identifica factores que relacionan las informaciones recabadas a las bases teóricas. Concluimos que la interculturalidad es un camino que permite estar abierto al “otro” para establecer una comunicación dialógica; evidenciamos las prácticas culturales como un medio de aprender lenguas y observamos que la práctica de los estudiantes proporciona subsidios importantes para la formación de profesores. Nuestras discusiones y reflexiones también nos

llevan a proponer la designación **portugués lengua de fronteras** como una subespecialidad necesaria para los contextos fronterizos.

Palabras-clave: Portugués lengua extranjera. Portugués lengua de fronteras. Interculturalidad. Enseñanza y aprendizaje. Formación de profesores.

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1	Representação em quatro fases do ciclo básico de investigação-ação	184
------------	---	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação gráfica do campo de tensão originado partindo da aproximação de dois elementos da categoria “identidade nacional”	76
Figura 2 - Ingresso à Bolívia. Ponte sobre o Arroyo Concepción	90
Figura 3 - Ingresso ao Brasil	90
Figura 4 - Excerto do Censo Nacional de População e Domicílio 2012. Estado Plurinacional da Bolívia	111
Figura 5 - Espiral em ciclos da investigação ação	184
Figura 6 - Representação gráfica de espirais de reflexão e ação inspirada em McNiff (2003)	188
Figura 7 - Organização espacial da sala de aula	211
Figura 8 - Integração gastronômica: chipa, pão de queijo, <i>cuñapé</i>	219
Figura 9 - Vista de Corumbá, em primeiro plano o Casario do porto ...	227
Figura 10 - Representação do trem do Pantanal no Muhpan	275

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Falantes de quéchua e aimará em Puerto Quijarro	118
Gráfico 2 -	Porcentagem de falantes de português em Puerto Quijarro	132

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização das cidades Puerto Suárez, Puerto Quijarro, Corumbá e Ladário	44
Mapa 2 - Mapa político da Bolívia	59
Mapa 3 - Distribuição das línguas nativas na Bolívia	113
Mapa 4 - Localização dos <i>ayoreos</i> em Santa Cruz	116
Mapa 5 - <i>A chiquitanía</i> boliviana	119
Mapa 6 - Mapa linguístico do castelhano boliviano	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Povos indígenas no oriente boliviano	114
Quadro 2 - Zona dialetal B, departamento de Santa Cruz	127
Quadro 3 - Síntese de denominações distintivas entre L1, L2	151
Quadro 4 - Detalhamento do curso de português língua estrangeira para bolivianos	191
Quadro 5 - Colaboradores da ação	200
Quadro 6 - Excerto do questionário de identificação dos alunos participantes do curso de português língua estrangeira	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Autoidentificação étnica na Bolívia	110
----------	---	-----

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise Contrastiva
ACIN	Abordagem Comunicativa Intercultural
Acnur	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASP	Caritas Arquidiocesana de São Paulo
CCBB	Centro Cultural Brasil-Bolívia
CCP	Centros Culturais Portugueses
CDIF	Comissão Permanente para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira
CEB	Centros de Estudos Brasileiros
CEL	Centro Estadual de Línguas e Libras
CELPE-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CLP	Centros de Língua Portuguesa
Conare	Comitê Nacional para Refugiados
DRAE	<i>Diccionario de la Real Academia Española</i>
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
DPLP	Divisão de Promoção da Língua Portuguesa
E.E.	Escola Estadual
EIB	Educação Intercultural Bilíngue
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE	Falantes de espanhol
IC	Institutos Culturais
INE-Bolivia	<i>Instituto Nacional de Estadística de Bolivia</i>
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MP	Ministério Público
MS	Mato Grosso do Sul
Muhpan	Museu de História do Pantanal
NEB	Núcleos de Estudos Brasileiros
PEIF	Programa de Escolas Interculturais de Fronteira
PFE	Português para Falantes de Espanhol
PHE	<i>Portugués para Hablantes de Español</i>
PL2	Português segunda língua
PLE	Português Língua Estrangeira
PROEIB Andes	<i>Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos</i>
SELA	Secretaria Permanente do Serviço Latino-americano para América Latina e Caribe
SED-MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAGRM	<i>Universidad Autónoma Gabriel René Moreno</i>
Ucebol	<i>Universidad Cristiana de Bolivia</i>
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Unitepc	<i>Universidad Técnica Privada Cosmos</i>
UTEPSA	<i>Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz de la Sierra</i>
MEC	Ministério de Educação
SIGProj	Sistema de Informação e Gestão de Projetos
WWF	<i>World Wide Fund</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO I	
APROXIMAÇÕES AO CONTEXTO: sobre cultura(s), identidade(s) e interculturalidade(s)	36
1.1 A respeito da(s) cultura(s)	37
1.2 A respeito da(s) identidade(s)	50
1.2.1 Pequena nota sobre o pertencimento	57
1.2.2 <i>Cambas, collas</i> e as fronteiras	58
1.3 A respeito da(s) interculturalidade(s)	66
1.4 Algumas considerações gerais	71
CAPÍTULO II	
APROXIMAÇÕES AO CONTEXTO: o lugar, os habitantes e as línguas	74
2.1 Teorizar o contexto	74
2.2 O lugar: em busca de recortes para o contexto	80
2.2.1 Círculos concêntricos e semiosferas: um diálogo possível	82
2.2.2 Algumas concepções sobre o papel das fronteiras	84
2.2.3 Peculiaridades: a fronteira Corumbá – Puerto Quijarro ...	88
2.2.4 “Fronteiriços”: habitantes da fronteira	95
2.2.4.1 Mobilidade na fronteira	97
2.2.4.2 Ritos de travessia	98
2.3 As línguas em circulação na fronteira Corumbá – Puerto Quijarro.	101
2.3.1 A respeito da diversidade linguística	103
2.3.2 Aproximações à conformação linguística da Bolívia	104
2.3.3 As línguas nativas do/no Oriente boliviano – Puerto Quijarro	109
2.3.3.1 Os <i>Ayoreos</i>	114
2.3.3.2 Os <i>Chiquitanos</i>	118
2.3.4 Um breve panorama do castelhano falado na Bolívia: o contexto de Puerto Quijarro	123
2.3.5 A língua portuguesa em Corumbá	129
2.3.6 A língua portuguesa em Puerto Quijarro	132
2.3.7 Português, castelhano e boliviano na região de fronteira	136
2.3.8 Língua franca,portunhol: algumas possibilidades conceituais	139
2.3.9 Espanhol – Castelhana: algumas apreciações	144
CAPÍTULO III	
PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS: conceitos, denominações e representações	147
3.1 Credenciar-se na área de ensino de português a falantes de outras línguas: reflexões sobre estrangeiridade	148
3.2 Português para falantes de espanhol	156
3.3 Representações oficiais brasileiras e o ensino de português na Bolívia	162
3.4 O ensino e aprendizagem de português para falantes de outras	

línguas no Mato Grosso do Sul	163
3.5 Alguns registros sobre a circulação da língua portuguesa e as relações entre bolivianos e brasileiros em Santa Cruz	167

CAPÍTULO IV

EXPERIÊNCIAS DE FRONTEIRA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

4.1 Antecedentes, questões e hipóteses	179
4.2 Modalidade da investigação: a pesquisa-ação	182
4.3 Configuração da pesquisa: organização e planejamento do curso de português língua estrangeira	190
4.3.1 Módulo 1	192
4.3.1.1 Temas	192
4.3.1.2 Situações	193
4.3.1.3 Tópicos linguísticos	194
4.3.1.4 Funções comunicativas	194
4.3.1.5 Objetivos pretendidos	195
4.3.2 Módulo 2	196
4.3.3 Materiais didáticos	197
4.3.4 Avaliação	198
4.4 Caracterização dos sujeitos participantes	199
4.4.1 Os colaboradores	200
4.4.2 Os ministrantes	201
4.4.3 Os alunos	202
4.5 Procedimentos da pesquisa	205
4.5.1 Contatos prévios	206
4.5.2 Autorizações	208
4.5.3 Reuniões	208
4.6 Interculturalidades em ação	209
4.6.1 Organização espacial	210
4.6.2 Música: diversidade, multiculturalidade e multilinguismo	214
4.6.3 Histórias e gastronomia	218
4.6.4 Tertúlia literária dialógica	222
4.6.5 Além da sala de aula: experiências no Museu de História do Pantanal	227
4.7 Acontecimentos coletivos	232
4.7.1 Os que aprendem	230
4.7.2 Os que ensinam	239
4.8 Outros apontamentos: variedade, gramática e avaliação	245
4.8.1 Variedade da língua alvo	246
4.8.2 Gramática	247
4.8.3 Avaliação	249
4.9 Universos simbólicos e leitura cultural	251
4.9.1 Fronteiras simbólicas	252
4.9.2 Elementos culturais: centro e tradução	254
4.9.3 Reconfigurações identitárias	257
4.9.4 Dimensões do estrangeiro e as fronteiras	260
CONCLUSÕES: encerramentos e continuidades	264

REFERÊNCIAS	276
--------------------------	------------

APÊNDICES

Apêndice A -	Planejamento do curso – Módulo 1	292
Apêndice B -	Questionário alunos	296
Apêndice C -	Aula do pão de queijo	298
Apêndice D -	Tertúlia literária	299

ANEXOS

Anexo A -	Termo de consentimento Livre e Esclarecido	300
Anexo B -	<i>Declaración de consentimiento libre y aclarado</i>	301

INTRODUÇÃO

Os territórios fronteiriços congregam uma diversidade de povos que extrapolam a configuração bi ou trinacional de Estados-nação. São populações que transitam e por vezes se estabelecem nessas regiões distantes dos centros nacionais gerando dinâmicas próprias de aproximação, quais sejam trocas e atitudes colaborativas que coexistem com embates, assimetrias e tensões nos diferentes âmbitos: econômico, social, humano, linguístico etc.

Os municípios de Puerto Quijarro na Bolívia e Corumbá no Brasil conformam uma fronteira que foi nosso lugar de trânsito familiar desde a infância. Um resgate memorialístico me remete a longas viagens de trem, à agitação e pressa nas estações, à paisagem indolente que se deslizava no movimento peculiar da Maria Fumaça, aos intervalos não regulares do apito, às pessoas levando malas, histórias, pedaços da vida, universos particulares dividindo o mesmo vagão enquanto trocavam narrativas em línguas diferentes, umas que eu conhecia, outras não.

Tendo eu nascido em São Paulo, filha de pais bolivianos, minha língua materna é o castelhano, mas também poderia ter sido o quéchua, visto que meu pai, procedente de Cochabamba, foi falante dessa língua antes de ser alfabetizado em castelhano; porém, sendo originária de La Paz, minha mãe tinha mais familiaridade com o aimará. Dessa maneira, sem ter sido previamente planejado, os filhos aprendemos castelhano entremesclado às línguas nativas familiares e ao português, língua da vizinhança em que passamos os primeiros anos da nossa vida.

A fronteira esteve presente como lugar obrigatório nas diversas vezes que percorremos o trajeto entre Cochabamba e São Paulo, percurso que havia sido iniciado pelo meu pai após a revolução ocorrida em 1952 na Bolívia¹, na condição de jovem exilado político. Nosso complexo universo cultural familiar estava povoado de diferentes falares e parecia reconhecer no português o *status* de uma língua estrangeira, pensamento que entrava em confronto com as ricas vivências interculturais que incorporamos em solo brasileiro e que interpelavam o sentido de “desconhecido” e de “estrangeiro” em busca de uma denominação mais apropriada.

¹ Conhecida popularmente como “La revolución del 52”. Disponível em: <<http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rts/n24/n24a07.pdf>>. Acesso em 09 fev. 2017.

Reflexões dessa ordem voltaram a povoar meus pensamentos quando, em 2008, após ser aprovada em concurso docente para o ensino de espanhol no curso de Letras no *Campus* do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), me mudei para Corumbá, procedente de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, onde vivia desde 1985.

A realidade da fronteira mítica das travessias familiares passou a fazer parte do meu cotidiano com um imenso desafio: como aproximar os alunos aprendizes de espanhol ao “espaço das práticas e intercâmbios linguísticos a céu aberto”² como inicialmente considerava o lado boliviano fronteiriço? Essa questão emergiu ao constatar que muitos desses futuros professores de espanhol mantinham um silencioso e contundente distanciamento dos bolivianos, indicador de que a proximidade geográfica apresenta matizes que vão além daqueles pressupostos pela cercania.

Assim, a motivação desta pesquisa provém de um conjunto de reflexões construídas com base em uma herança familiar multicultural e de migração, bem como da minha prática docente em uma região fronteiriça, especialmente da experiência materializada na forma de um projeto de extensão desenvolvido no âmbito da Licenciatura em Letras do CPAN/UFMS, realizado em etapas semestrais com início em 2010 e término em 2012. O projeto proposto por três alunas³ consistia na oferta de um curso de língua portuguesa ministrado por discentes de Letras para bolivianos residentes em Puerto Quijarro.

Tendo em vista que o comércio é o setor que mais promove contatos linguísticos entre bolivianos e brasileiros nessa região de fronteira, inicialmente foi ofertado à *Asociación Comercial 12 de octubre*, entidade que congrega grande número de comerciantes da “feirinha”, localizada no distrito de Arroyo Concepción, pertencente a Quijarro. A proposta não foi aceita porque, segundo argumentaram, o conhecimento em língua portuguesa dos associados era suficiente para seu desempenho profissional.

² Esse é um pressuposto que de modo geral as pessoas têm sobre o ensino de castelhano em Corumbá, tal ideia subentende que basta atravessar a fronteira para ter acesso a um campo de prática na aprendizagem dessa língua, entretanto, a referida travessia envolve diferentes elementos que a tornam complexa e problematizam a conjectura inicial.

³ As alunas faziam parte do Programa Bolsa Permanência/UFMS, instituído e mantido pelo Ministério de Educação (MEC), cujo objetivo é auxiliar alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, oferecendo um repasse financeiro para garantir sua permanência na Universidade. Mais informações estão disponíveis em: <<https://proece.ufms.br/coordenadorias/assistencia/apoio-e-assistencia-academica/bolsa-permanencia/>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

Propusemos então o curso de português à *Dirección Distrital de Educación* de Puerto Quijarro, tendo como público alvo alunos do ensino médio e com a orientação de ser oferecido no contraturno das aulas regulares. O projeto foi aceito, porém para ser ministrado aos professores das unidades educativas desse município.

Formou-se um grupo composto por 30 alunos bolivianos, três discentes de Letras, atuando como docentes e uma coordenadora/orientadora, estes últimos cargos sob minha responsabilidade. A organização e planejamento do curso de português em um primeiro momento tiveram como base as metodologias de ensino de espanhol como língua estrangeira, com ênfase no enfoque comunicativo, isto porque não contávamos com professores especialistas no ensino de português como língua estrangeira (PLE) no quadro docente da UFMS de modo geral e no CPAN em particular. Realizamos estudos entre os participantes do projeto e, paulatinamente, incorporamos no curso os princípios específicos para o ensino nesse campo de línguas estrangeiras que à época se configurava como uma novidade nas licenciaturas do *campus*⁴.

Enfrentamos dificuldades como era de se esperar. A tentativa de adaptar metodologias, técnicas e estratégias ao ensino de PLE mostrou-se insuficiente na prática. Adquirimos alguns livros, em especial títulos publicados por Almeida Filho (1994; 1995) e procuramos aproximar-nos desse objeto de estudo por meio de buscas no portal da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)⁵, de materiais que orientaram o desenvolvimento da ação. Entretanto, após cada aula surgiam novas dúvidas que procuramos solucionar discutindo e tomando decisões, algumas acertadas, outras não.

Como resultado desse projeto de extensão, constatamos a premência de desenvolver estudos que oferecessem contribuições para uma formulação ajustada às necessidades dos bolivianos falantes de espanhol que queiram ou que precisem aprender português. É relevante destacar que a premissa prática da motivação desta pesquisa flui de questões autênticas, emergentes das reflexões

⁴ É necessário esclarecer que embora o curso de Letras no CPAN tenha tido início em 1967 com a habilitação português-inglês, a habilitação português-espanhol começou em 2007 com um reduzido quadro de professores.

⁵ À época, a UnB mantinha o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para falantes de Outras Línguas (PEPPFOL), atualmente denominado Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE). Num formato semelhante o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL-UNICAMP) mantém uma página de português para estrangeiros.

intercambiadas entre as professoras e a coordenadora do referido curso. Por essa razão, optamos por redigir esta tese na primeira pessoa do plural, exceto em algumas narrativas e reflexões pessoais. Com esse gesto pretendemos dar voz a toda a experiência adquirida ao longo dos anos em que o projeto esteve vigente. A epígrafe introdutória deste trabalho sintetiza essa perspectiva colaborativa.

No transcorrer do projeto foram evidenciados alguns pontos que extrapolavam as situações que enfocam o ensino de uma língua, neste caso o português. Destacamos, entre esses aspectos, o entendimento de que a aprendizagem de línguas que promova a socialização dos aprendizes, necessariamente envolveria estratégias baseadas em conceitos e práticas interculturais.

Com essa percepção, interessamo-nos em aprofundar os estudos concernentes à interculturalidade, conceito que está implícito em documentos oficiais da educação brasileira no tocante ao ensino de línguas estrangeiras. Referimo-nos a um documento voltado para o Ensino Fundamental e a outro para o Ensino Médio, quais sejam os **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (PCN)**⁶ e as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM)**⁷. A opção pela escolha desses documentos teve como finalidade abranger esses dois segmentos da educação básica brasileira como suporte para nossas reflexões.

Constatamos perspectiva similar ao atravessar a fronteira, do lado boliviano. A nova *Ley de la Educación Boliviana Avelino Siñani-Elizardo Pérez*, conhecida como *Ley 070*, publicada em 20 de dezembro de 2010⁸, propõe que a educação na Bolívia deve ser intracultural, intercultural e plurilíngue. A esse documento somam-se as *Normas generales para la gestión educativa y escolar 2015*⁹, que também orientam que o *Sistema Educativo plurinacional* deve garantir uma educação intracultural e intercultural.

Consideramos relevante tratar dos conceitos que permeiam a noção de interculturalidade, evocar seus significados e as marcas que estes imprimem no

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

⁸ Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/bolivia/Leydla%20.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

⁹ Disponível em: <http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/Resoluciones/resolucion_0012015.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

processo de ensinar e aprender línguas, pois são essas perspectivas que formam o objetivo desta pesquisa. Perguntamo-nos, assim, quais sentidos os aprendizes e os professores de PLE mobilizam ao enunciar “interculturalidade”. Compartilham noções semelhantes e que permitem o diálogo com respeito às diferenças?

Em vista desse primeiro questionamento levantado, concentramo-nos no lugar em que se desenvolve esta pesquisa como um campo de produção de sentidos. Habitar a região de fronteira implica reconhecer que esse contexto há de apresentar peculiaridades que o convertem em território singular, marcado por características e práticas próprias que o configuram política, social, cultural, linguística e economicamente.

As diversas línguas que circulam nesse espaço concedem-lhe um caráter plurilíngue que se manifesta em contatos, convivência, tensões e conflitos, entre outros aspectos presentes no mosaico fronteiriço que formam o cenário sociolinguisticamente complexo a que se referem Cavalcanti (1999) e Pereira (2011), esta última quando trata dos cenários de fronteira.

É pertinente investigar com mais detalhe a complexidade a que remetem as autoras, a quem afeta, que efeitos provoca naqueles que habitam esses locais, se são perceptíveis aos que lá residem, se a heterogeneidade está vinculada à miscigenação ou se delimita e encerra identidades. Conjecturamos que na problematização dessas questões poderíamos encontrar peças-chave que nos auxiliassem na formulação de uma contextualização que fosse além da mera descrição do contexto como pano de fundo.

Diante do exposto, propusemos como objetivo principal desta tese o desenvolvimento de estudos que permitissem obter dados capazes de fornecer respostas à nossa questão central: O processo de aprender e ensinar português como língua estrangeira em um contexto complexo de fronteira pode ser aprimorado utilizando-se estratégias e práticas interculturais, entendida a interculturalidade em função das perspectivas dos alunos e professores? A pergunta que enunciamos está em concordância com Almeida Filho e Cavalcanti (2007) quando abordam a área de Ensino de Português nos seus fundamentos básicos, ampliando-os para uma reflexão na condição de língua “outra” ou estrangeira em contextos distintos e específicos.

Algumas hipóteses derivam dessa indagação, entre as quais enumeramos:

- a) o estudo aprimorado do contexto, considerando-se as especificidades da fronteira nas suas ambiguidades e subjetividades, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua que se entende estrangeira por ser do “outro”, pode contribuir para a formulação de conceitos interculturais;
- b) as práticas interculturais do cotidiano estão presentes no processo de ensino e aprendizagem da língua do “outro” no espaço fronteiriço;
- c) as noções de interculturalidade que subjazem à compreensão dos aprendizes e professores expressam-se no ensino e aprendizagem de uma língua que se torna estrangeira ao atravessar uma linha limítrofe de fronteira;
- d) contextos específicos exigem metodologias de ensino específicas.

Com o propósito de verificar essas hipóteses organizamos um curso em Puerto Quijarro com a participação de discentes brasileiros do curso de Letras do CPAN/UFMS, na função de ministrantes e alunos bolivianos, prioritariamente professores em atuação nas escolas públicas ou particulares, de ensino fundamental ou médio de Puerto Quijarro, na Bolívia.

A escolha do método da pesquisa-ação teve como base a vinculação entre a teoria e a prática no processo de investigação. Somado a isso, é fundamental a participação ativa das pessoas implicadas na intervenção. Conforme define Thiollent (2009, p. 16), a pesquisa-ação tem cunho social com base empírica cuja concepção e realização estão associadas a uma ação em que “[...] os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” Assim, o curso foi organizado de modo a promover reflexões e discussões sobre temas vinculados à realidade regional em que os participantes vivem.

Consideramos que esta pesquisa colabora para a ampliação e aprofundamento de reflexões e formulações no processo de Eaple, em especial quando este se desenvolve em contextos específicos como as áreas de fronteira. Sua relevância considera aspectos importantes como a faixa limítrofe, que no Brasil se estende por 150 km partindo da linha divisória e abriga cerca de dez milhões de habitantes de onze estados brasileiros, conforme dados obtidos na Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira (CDIF). Trata-se de um espaço de contato em que o convívio, as diferenças, o trânsito e as diversas travessias compõem sua singularidade.

Para cumprir essa proposta, estruturamos nossa tese da seguinte forma:

O primeiro capítulo – **Aproximações ao contexto: sobre cultura(s), identidade(s) e interculturalidade(s)** – aborda conceitos que nos permitem conhecer e discutir o contexto de fronteira partindo das peculiaridades em que se configura; refletimos sobre noções e concepções a respeito das cultura(s), das identidade(s) e das interculturalidade(s), esta última considerada o foco central de nossa pesquisa.

Em decorrência disso, nossa busca em aprofundar a interpretação desse conceito tão amplamente utilizado na educação e especificamente no ensino de línguas levou-nos a pensar sobre a sua conformação. Ao desmembrar o termo, o prefixo “inter” implica uma relação “entre” culturas. Ficou evidente que se há uma correspondência entre elementos de diferentes culturas, cada um dos envolvidos haveria de interpretar o sentido dessa concepção conforme sua perspectiva sujeita a variáveis diversas.

Essas reflexões conduziram nossas discussões aos aspectos identitários, em que a identidade e a alteridade conformam situações manifestas nas práticas da região em estudo. Buscamos superar a visão essencialista que trata desses conceitos numa perspectiva folclorizada da cultura, que cria e reproduz estereótipos assinalados às identidades e utiliza visões superficiais e genéricas da concepção intercultural.

No segundo capítulo, intitulado **Aproximações ao contexto: o lugar e as línguas**, discutimos as características do espaço fronteiriço e seus habitantes com o propósito de teorizar aspectos vinculados ao cenário fronteiriço, as práticas das pessoas que residem nessa região e as experiências de travessia que fazem parte do cotidiano local. Sobre as línguas em circulação, abordamos a formação linguística regional, bem como a existência de falantes de línguas originárias. Assim, buscamos desvendar o quadro sociolinguisticamente complexo com as diferentes fronteiras instituídas na região. Nesse sentido, formulamos reflexões sobre o português e o espanhol nos limites e a respeito do “portunhol” nesse cenário.

No terceiro capítulo – **Português para falantes de outras línguas: conceitos, denominações e representações** – tratamos sobre a área de ensino de português para falantes de outras línguas e, em especial, para falantes de espanhol com reflexões que abordam o sentido de estrangeiridade. Apresentamos um breve histórico do ensino do PLE no contexto boliviano e no estado de Mato Grosso do Sul. Da mesma forma discutimos as relações entre bolivianos e brasileiros na

fronteira e as mediações das línguas como prática linguageira. A relevância dos temas abordados neste capítulo está expressa nos conteúdos teóricos que dão base ao ensino e aprendizagem de PLE de modo geral e em especial para o público de falantes de espanhol. De acordo com Almeida Filho (2007), é necessário compor as teorizações vigentes partindo das práticas observadas nos diferentes tipos de condições e nos muitos tipos de contextos em que os professores atuam e onde os alunos estão. Dessa feita, consideramos que as reflexões sobre os contatos e relações de fronteira entre bolivianos e brasileiros apresentados neste capítulo contribuem com outros estudos no contexto em que se realiza esta tese.

Experiências de fronteira no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira é o título do quarto capítulo, no qual detalhamos a base metodológica da pesquisa-ação adotada nesta tese e desenvolvemos o projeto de Ensino e Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira na forma de um curso realizado em Puerto Quijarro em dois módulos – março/abril e outubro/novembro de 2015 com carga horária total de 50 horas. Com o intuito de interpretar os fenômenos e práticas sociais que compõem o cenário de fronteira e seus habitantes adotamos também a leitura cultural abordada ao longo do trabalho e explicitada no último item deste capítulo.

Referente ao tratamento dos dados primários, para a coleta de informações e registros utilizamos os seguintes instrumentos: questionários (com perguntas fechadas e abertas), entrevistas, observação e diário de campo elaborado pelos participantes implicados no curso.

Os questionários, como formula Thiollent (2009), são úteis para dominar os aspectos técnicos da concepção, formulação e codificação do material recolhido. As entrevistas, aplicadas pessoal e individualmente aos participantes, bem como os diários de campo elaborados por eles são instrumentos que nos forneceram observações e reflexões pessoais mais aprofundadas.

Os dados e informações obtidos nos possibilitaram refletir sobre o processo de Eaple e extrair considerações que responderam às questões enunciadas na formulação desta tese.

Entendemos que a fronteira tem um “poder” de potencializar as vivências em um grau que mobiliza sentimentos, visto que uma ação que envolve pessoas não se configura apenas como uma atividade de cunho científico: é memorialística no resgate dos afetos. Com essa perspectiva, apresentamos nossas reflexões sobre os

registros reunidos no curso de “português língua das fronteiras”¹⁰ realizado em contexto liminar Bolívia-Brasil. Consideramos ainda que as discussões expostas nesta pesquisa poderão propiciar a emergência de continuidades tão necessárias nesse rico cenário.

Finalizamos com as referências bibliográficas, apêndices e anexos que complementam este trabalho.

¹⁰ Desenvolvemos esse conceito no Capítulo IV, Item 4.9.

Capítulo I

APROXIMAÇÕES AO CONTEXTO: sobre cultura(s), identidade(s) e interculturalidade(s)

Las representaciones sociales son un complejo sistema de percepciones, imaginarios, nociones, acciones, significados, significaciones y sentidos que funcionan como entidades operativas que mueven a la praxis humana y determinan el sistema de preferencias, de clasificaciones, de relaciones, opciones, posicionamientos, prácticas, pertenencias y diferencias; las adscripciones, exclusiones y fronteras, en definitiva: modelan la percepción que un individuo o grupo tiene de la realidad, de sí mismo y de los otros. De ahí el por qué de la eficacia simbólica de las representaciones como guías que orientan el sentido de las acciones humanas.

(GUERRERO ARIAS, 2002, p. 101)¹

O campo de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira, Eaple², tem alcançado importância concomitantemente à posição de liderança que o Brasil apresenta nos últimos anos, em especial no âmbito da América Latina. Este país vem obtendo posição de destaque no Mercosul³ e na Unasul⁴, blocos criados com a intenção de integrar as nações do Cone Sul e da América do Sul, respectivamente.

Este trabalho tem como foco central a mediação intercultural no processo de ensino e aprendizagem do português, *a priori* considerada língua estrangeira, para bolivianos falantes de castelhano estabelecidos em Puerto Quijarro, município do

¹ As representações sociais são um complexo sistema de percepções, imaginários, noções, ações, significados, significações e sentidos que funcionam como entidades operativas que movimentam a práxis humana e determinam o sistema de preferências, de classificações, de relações, opções, posicionamentos, práticas, pertencimentos e diferenças; as adscrições, exclusões e fronteiras, em definitivo: modelam a percepção que um indivíduo ou grupo tem da realidade, de si mesmo e dos outros. Daí o porquê da eficácia simbólica das representações como guias que orientam o sentido das ações humanas.

² Almeida Filho (2012, 2011) utiliza a nomenclatura Eple (Ensino de Português Língua Estrangeira). Neste trabalho adotamos Eaple, por entender que a aprendizagem também faz parte desse processo.

³ Mercado Comum do Cone Sul criado com a assinatura do Tratado de Assunção em 26 de março de 1991.

⁴ União das Nações Sul-Americanas, criada em 23 de maio de 2008, é uma comunidade composta por 12 países sul-americanos, a saber: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Equador, Guiana, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela. Objetiva construir uma articulação no âmbito cultural, social, econômico e político.

Departamento de Santa Cruz de la Sierra, localizado na região oriental da Bolívia, fronteira com a cidade de Corumbá, no oeste do estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.

Tendo como pano de fundo esse espaço fronteiriço, neste capítulo iniciamos a teorização do contexto com base nas noções de identidade(s), cultura(s) e interculturalidade(s) aspectos que demarcam significativamente esta tese. A proposta é entrelaçar os elementos mencionados na composição de uma trama com a perspectiva de ambos os lados da fronteira entre Brasil e Bolívia, na região formada pelos municípios de Corumbá e Puerto Quijarro. A inspiração-guia deste entrelaçamento é a epígrafe deste capítulo, considerando nosso discurso construído como expressão da nossa identidade, mediada pelos elementos culturais que nos compõem.

A opção da ordem de apresentação de uma pesquisa diz respeito à postura metodológica adotada, aos pontos teóricos em destaque, a posicionamentos ideológicos com os quais nos associamos, entre outros aspectos definidores da trajetória de um estudo e de sua exposição.

Iniciamos, assim, a aproximação ao contexto discorrendo sobre aspectos culturais, identitários e interculturais vinculados à diversidade fronteiriça em que se desenvolve esta tese, seguindo uma organização que não implica a hierarquização dos conteúdos. Assim sendo, um tópico dialoga com o outro numa composição orgânica para formar uma trama contextual.

1.1 A respeito da(s) cultura(s)

No podemos seguir manejando un concepto de cultura muchas veces instrumental, con significados unívocos, puesto que el carácter polisémico de la cultura nos plantea la necesidad de buscar comprenderla en su dialéctica continua. De ahí que antes que buscar trabajar con un concepto terminado de cultura, nos propongamos la construcción de una estrategia conceptual que dé

cuenta de la riqueza analítica que la cultura nos ofrece.

(GUERRERO ARIAS, 2002, p. 18)⁵

Ao colocar em foco o sentido da interculturalidade no ensino e aprendizagem do PLE evocamos o conceito demarcador das concepções interculturais ou de intercultura. Para tanto, e no intuito de melhor compreender seu significado, desmembramos o prefixo “inter” do conceito de cultura.

Em busca de aproximar-nos a esse conceito, realizamos um levantamento bibliográfico entre os trabalhos de diversos estudiosos que se debruçaram sobre o assunto, ao longo do tempo, na tentativa de definir e/ou interpretar o significado de cultura. Alguns deles partiram da análise da gênese do termo e das diferentes valorações atribuídas diacronicamente.

Nesta tese fazemos referência aos trabalhos de Mendes (2004) e Vieira (2010), investigadoras que explanaram em detalhe a conceituação de cultura vinculada ao ensino de línguas abrangendo diversos vieses de acordo com a perspectiva das suas pesquisas. Também mencionamos a coletânea organizada por Santos e Álvares (2010) com artigos de diferentes autores abordando os aspectos da língua e da cultura no contexto do PLE.

Na sua tese de doutorado, Mendes (2004) trata a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) como proposta para ensinar e aprender línguas no diálogo entre culturas; para esse fim, seu estudo detalha os diferentes conceitos de cultura provenientes de vertentes teóricas que permitem interpretar como professores e alunos se posicionam diante das suas culturas e das dos outros.

Por outro lado, Vieira (2010) aborda o Eaple para bolivianos no contexto da cidade de São Paulo. Para tratar das relações orientadas por preconceitos e formuladas no viés dos estereótipos do “outro”, a pesquisadora estrutura uma trama originada nas concepções, apresentada em detalhe nessa tese.

Em vista dos trabalhos mencionados assim como de outros autores preocupados em desvendar a ampla gama de sentidos implícitos ao conceito de cultura, no nosso percurso não buscamos desenvolver um estudo detalhado da

⁵ Não podemos continuar utilizando um conceito de cultura muitas vezes instrumental, com significados unívocos, já que o caráter polissêmico da cultura nos expõe a necessidade de tentar compreendê-la na sua dialética contínua. Daí que antes de trabalhar com um conceito definido de cultura, esboçemos a construção de uma estratégia conceitual que dê conta da riqueza analítica que a cultura nos oferece.

gênese ou das diferentes perspectivas que o exploram, mas sim citar alguns autores cujas ideias nos permitam refletir sobre os sentidos de cultura e como ela pode se constituir num mecanismo para interpretar nossas próprias vivências sociais.

Assim, nossa proposta vai ao encontro das investigações desenvolvidas pelo antropólogo equatoriano, Guerrero Arias (2002) e está essencialmente expressa na epígrafe introdutória deste tópico, da qual destacamos o seguinte ponto: a construção de uma estratégia conceitual para interpretar a cultura implica considerá-la produto de ações sociais concretas, gerada por atores sociais definidos em processos históricos determinados. Essa produção é coletiva e, em relação dialógica com os outros, “um ato supremo de alteridade” que evidencia sua natureza dialética e polissêmica e a inexistência de um consenso quanto ao seu significado em um sentido único.

Em conformidade a essa dubiedade, Kluckhohn (1983), citado por Guerrero Arias (2002), menciona uma série de possibilidades na tentativa de abranger a definição de cultura:

[...] “o modo total da vida de um povo”, “o legado social que um indivíduo adquire de seu grupo”, “uma forma de pensar, sentir e crer”, “uma abstração da conduta”, “um depósito de saber armazenado”, “uma série de orientações padronizadas frente a problemas reiterados”, “uma conduta aprendida e compartilhada”, “um mecanismo de regulação da conduta”, “um mecanismo adaptativo frente ao ambiente exterior ou nas relações sociais” etc. (KLUCKHOHN, 1983 apud GUERRERO ARIAS, 2002, p. 45, grifos do autor)⁶.

No desenvolvimento da antropologia essas definições foram superadas incorporando categorias-chave com o intuito de compreender com mais propriedade o conceito de cultura. Dentre elas o autor cita as seguintes:

[...] “totalidade”, “sistema”, “processo histórico”, “práxis humana”, “práxis política”, “construção dialética”, “diversidade”, “diferença”, “especificidade”, “variabilidade”, “adaptabilidade”, “relatividade cultural”, “identidade”, “alteridade”, “negociação”, “cotidianidade”, “respeito crítico ao alheio” etc. (GUERRERO ARIAS, 2002, p. 45,

⁶ No original: [...] “el modo total de la vida de un pueblo”, “el legado social que un individuo adquiere de su grupo”, “una manera de pensar, sentir y creer”, “una abstracción de la conducta”, “un depósito de saber almacenado”, “una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados”, “una conducta aprendida y compartida”, “un mecanismo de regulación de la conducta”, “un mecanismo adaptativo frente al ambiente exterior o en las relaciones sociales”, etc.

grifos do autor)⁷.

As tentativas de definição do significado de cultura reforçam o caráter polissêmico do termo e nos chama a atenção para seu esvaziamento, visto o emprego do vocábulo “cultura” – referido a diversos tipos de ações, a produtos “carimbados” e utilizados sobremaneira principalmente pelos meios de comunicação – gerarem uma espécie de modismo. Dessa maneira, associam-se a essa noção valores universais positivos e criam-se, por exemplo, a “cultura da paz”, “cultura da solidariedade”. Paralelamente, surgem valores universais negativos como a “cultura da corrupção”, “cultura do consumismo”, etc. Tais visões repercutem na concepção de que “tudo é cultura” e empobrecem seu conceito, dada a perda da sua riqueza analítica.

Consideramos importantes as reflexões do filósofo Pablo Corona (2005) sobre cultura e contexto, pois este último pode ocultar e, por vezes, agir como um filtro delimitador no entendimento dos múltiplos sentidos adquiridos por um termo. Segundo o autor, isso não supõe que as outras significações tenham sido suprimidas: apenas permanecem em estado latente. Dessa forma, o contexto pode atuar como regulador de sentidos, aspecto relevante principalmente ao estabelecer uma associação entre a(s) valoração(ões) do conceito de cultura e o contexto no qual é utilizado.

Outra questão também importante é o caráter social qualificador do conceito de cultura. Para o linguista Xavier Albó (2003) “[...] o que é fundamental não se aprende de forma isolada e individual, mas mediante um determinado povo ou grupo social. Aprendemos em nossa matriz cultural, que também é social. A cultura é algo **social**”⁸. (ALBÓ, 2003, p. 12, grifo nosso).

O autor enfatiza a natureza social da cultura, porquanto a aprendizagem não se dá de forma isolada, mas em coletividade, exceto em algumas situações específicas quando o desenvolvimento humano se dá em condições individuais

⁷ No original: [...] “totalidad”, “sistema”, “proceso histórico”, “praxis humana”, “praxis política”, “construcción dialéctica”, “diversidad”, “diferencia”, “especificidad”, “variabilidad”, “adaptabilidad”, “relatividad cultural”, “identidad”, “alteridad”, “negociación”, “cotidianidad”, “respeto crítico a lo ajeno”, etc.

⁸ No original: [...] lo fundamental no se aprende de manera aislada e individual, sino a través de un determinado pueblo o grupo social. Aprendemos en nuestra matriz cultural, que es a la vez social. La cultura es algo social.

retiradas de todo convívio comunitário⁹.

Esse grupo social (cultural) referido por Albó compartilha alguns traços identificadores de seus integrantes e ao mesmo tempo atua como agente diferenciador de outros grupos culturais. Entretanto, uma pessoa dificilmente pertence a apenas um grupo. De algum modo, acabamos pertencendo a diferentes agrupamentos com os quais nos identificamos, congregando traços mistos que nos compõem socialmente.

Adotamos a concepção social da cultura, ainda que esta seja passível de sofrer críticas¹⁰. Concebemos a noção do social conduzida por um viés mais abrangente, a exemplo do processo de aculturação que expressa a dinâmica da mudança, conforme pontua Laraia (2003, p. 96) ao se referir ao Manifesto sobre aculturação, produzido em 1953, na Universidade de Stanford:

[...] qualquer sistema cultural está num contínuo processo de modificação. Assim sendo, a mudança que é inculcada pelo contato não representa um salto de um estático para um dinâmico, mas, antes, a passagem de uma espécie de mudança para outra. O contato muitas vezes estimula a mudança mais brusca, geral e rápida do que as forças internas.

O autor aprofunda a noção de mudança cultural ao discernir dois aspectos: uma mudança interna, advinda da mudança do próprio sistema cultural, podendo ser lenta e por vezes até imperceptível, salvo eventos acidentais e imprevistos como uma catástrofe; e, por outro lado, uma mudança proveniente do contato entre sistemas culturais com efeitos mais rápidos e bruscos, porém também passíveis de acontecer em um processo em que “[...] a troca de padrões culturais ocorre sem grandes traumas” (LARAIA, 2003, p. 96).

Neste ponto se faz necessário abrir um parêntese para refletir sobre os termos aculturação e transculturação para exprimir com mais propriedade o que pretendemos abordar.

Enquanto a aculturação trata do processo de troca entre culturas diferentes, em vista do contato a que estas se expõem (quando subordinantes ou quando se

⁹Albó (2003) aponta que mesmo os psicopatas que têm uma vivência reclusa e mormente solitária foram criados e adquiriram o modo de proceder de uma determinada matriz cultural, a qual, é possível reconhecer em sua conduta e em seus produtos.

¹⁰ A noção social da cultura pode prefigurar-se hierarquizante e de oposição. Por exemplo, considerar povos mais e/ou povos menos desenvolvidos, bem como outras valorações dicotômicas que não representam a noção de cultura que desejamos desenvolver e explicitar.

submetem), uma exercerá influência e a outra será influenciada, podendo resultar no enfraquecimento e até na degradação daquela submetida (ou que é submetida). Um exemplo de aculturação foi o que ocorreu no processo colonizador na América Latina com a submissão de culturas originárias que resultou na “[...] deterioração das condições sanitárias, demográficas, econômicas e, finalmente culturais das comunidades indígenas”. (PORRO, 1992, p. 20)

A esse respeito registramos que, embora pareça óbvio, que em se tratando de “encontros”¹¹ de culturas, estas estão sujeitas a processos de dominação, seja no papel de dominantes ou de dominadas (quando se rompe o equilíbrio de convivência entre as culturas em contato ou por outros motivos), indicativo da recorrência desses processos ao longo da história.

Nessa perspectiva, nesta tese consideramos fundamental citar o conceito de transculturação, cunhado pelo antropólogo cubano Fernando Ortiz:

Entendemos que o vocábulo transculturação expressa melhor as diferentes fases do processo transitivo de uma cultura a outra, porque este não consiste somente em adquirir uma cultura diferente, que é o que a rigor indica a voz anglo-americana *acculturation*, mas o processo implica também necessariamente a perda ou desenraizamento de uma cultura precedente, que poderia se considerar uma parcial desculturação e, além disso, significa a consequente criação de fenômenos culturais que poderiam denominar-se neoculturação (ORTIZ, 1983, p. 90, grifos do autor)¹²

Esta contribuição teórica nos possibilita refletir sobre os encontros culturais e os efeitos destes encontros nas sociedades afetadas por tais processos. No item 1.2.2 deste mesmo capítulo, trazemos concretamente uma amostra de transculturação. Consideramos esta uma perspectiva mais abrangente, quando comparada ao conceito de aculturação, pois nos permite formular interpretações relevantes para o objetivo deste trabalho.

Indo ao encontro das propostas de Albó e das mudanças apontadas por Laraia, o antropólogo equatoriano Guerrero Arias (2002) considera que “A cultura faz

¹¹ Adotamos o termo “encontros”, entre aspas, para designar uma relação que não é pacífica e que implica em confrontos e embates.

¹² No original: *Entendemos que el vocablo transculturación expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica la voz angloamericana acculturation, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial desculturación, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse neoculturación [...]*

referência à totalidade de práticas, a toda a produção simbólica e material, resultante da práxis realizada pelo ser humano em sociedade dentro de um processo histórico determinado.” (GUERRERO ARIAS, 2002, p. 35)¹³.

O autor enfatiza que a cultura é possível porque há sujeitos sociais que a produzem cotidianamente, o que implica uma permanente transformação passível de ser analisada, segundo a perspectiva da historicidade, como construção dialética sem esquecer sua dimensão política.

Evidencia-se, nesse processo, que “[...] a cultura constitui um ato supremo de alteridade que torna possível o encontro dialogal dos seres humanos para ir estruturando um sentido coletivo de seu ser e estar no mundo e na vida.” (GUERRERO ARIAS, 2002, p. 51)¹⁴ Esse encontro mediado pela linguagem simbólica permite aprender, transmitir, armazenar e planificar, conferindo significação à nossa permanência e a nossos atos.

Com o fim de esclarecer conceitos tais como sociedade e cultura, Guerrero Arias (2002, p. 52) explica que uma não corresponde à outra, isto é, enquanto a sociedade está integrada por pessoas, a cultura é a forma como essas pessoas se conduzem, e acrescenta: “A cultura constitui uma série de padrões, de normas integradas de conduta que tornam possível proporcionar a esse agrupamento um sentido diferente para sua existência em sociedade e para assegurar a sua continuidade.”¹⁵

É necessário elucidar esses conceitos ao estudar um contexto de fronteira, lugar composto por um cenário de manifesta multiplicidade e atravessado por práticas culturais dos atores sociais que por lá transitam.

Apontamos alguns pressupostos vinculados ao tema cultura e sociedade como a hierarquização das sociedades evidenciadas nas desigualdades. Para exemplificar, nos reportamos à fronteira Corumbá-Ladário e Puerto Quijarro-Puerto Suárez, municípios próximos divididos por uma linha fronteira internacional cujo desenvolvimento histórico, cultural, social e econômico é peculiar. A formação de

¹³ No original: *La cultura hace referencia a la totalidad de prácticas, a toda la producción simbólica y material, resultante de la praxis que el ser humano realiza en sociedad, dentro de un proceso histórico concreto.*

¹⁴ No original [...] *la cultura constituye un acto supremo de alteridad que hace posible el encuentro dialogal de los seres humanos para ir estructurando un sentido colectivo de su ser y estar en el mundo y la vida.*

¹⁵ No original: *La cultura constituye una serie de patrones de normas integradas de conducta que hacen posible dar a esa agrupación un distinto sentido para su existencia en sociedad y para asegurar la continuidad de la misma.*

Ladário não é comparável à de Corumbá, embora sejam municípios conurbados. O mesmo ocorre entre Puerto Suárez e Puerto Quijarro, embora, neste caso, esses municípios tenham um distanciamento geográfico diferente dos anteriormente mencionados, conforme apresentamos no Mapa 1.

Mapa 1 – Localização das cidades Puerto Suárez, Puerto Quijarro, Corumbá e Ladário.

Fonte: Adaptado de Google Maps (2015)¹⁶

As fronteiras internacionais, de modo geral, apresentam diferentes assimetrias, visto que o desempenho econômico, a dimensão geográfica e as condições sociais – entre outros aspectos – marcam peculiaridades existentes entre os estados-nação. Na fronteira Bolívia-Brasil, lugar em que se desenvolveu esta tese, um dos países é estimado mais desenvolvido com relação ao “outro”. Conforme Costa (2015) os grupos dominantes do lado brasileiro criam e mantêm grupos sociais e hierarquias em que a desigualdade se manifesta no juízo de valor depreciativo com relação aos bolivianos, valoração que se estende às áreas econômica¹⁷, da saúde, da educação, da segurança, da cultura, entre outras e gera

¹⁶ Disponível em: <<https://www.google.com/maps/@-19.0218035,-57.6925574,13805m/data=!3m1!1e3>>. Acesso em: 28 maio 2016.

¹⁷ Em estudo realizado nas duas fronteiras internacionais do estado de Mato Grosso do Sul, Nascimento (2016, p. 23) consta o vigor econômico da fronteira com a Bolívia, fato que evidencia que as valorações extrapolam à visão econômica: “[...] enquanto a fronteira paraguaia padece com o recrudescimento da reexportação, a fronteira de Corumbá com a Bolívia é sobrevivida com o aumento dos fluxos de exportação. A ordem mundial, na fronteira de Corumbá-Puerto Quijarro, enquanto ‘fronteira escolhida’ pelo capital, constrói plausível prerrogativa sobre a fronteira Paraguai-Brasil, apoiando-se nas externalidades positivas do trânsito de capitais permitindo afixar outros nós de articulação.”

catalogações subjetivas de “bom/melhor” contrapostas a “ruim/pior” atribuídas a uns e aos outros.

Dessa situação desigual deriva o conceito de “cultura dominante” e seu contraponto “cultura dominada”, categorizadas pela relação estabelecida entre o poder e o lugar que ocupam, em vista das desigualdades estruturais inerentes a nossa sociedade. A esse respeito, Guerrero Arias (2002, p. 65) observa:

O que encontramos não é a existência de culturas que dominam e outras que são dominadas, pelo contrário, o que existem são grupos sociais que estão em condições assimétricas de poder e exercem a dominação uns sobre os outros. Disso decorre que seja um equívoco falar de culturas dominantes e culturas dominadas.¹⁸

Ademais da condição desigual hierarquizadora entre a Bolívia e o Brasil, encontramos atitudes de resistência e mobilização interna nos grupos sociais minoritários, a exemplo dos indígenas e dos negros. Neste caso, muito embora os bolivianos não estejam submetidos a uma categorização numérica inferior, são inferiorizados por valorações étnicas, econômicas e inclusive estéticas, como dissemos anteriormente. Considerando essas atitudes, Guerrero Arias (2002) postula que a cultura tem em si mesma uma dimensão política, cujos processos são mediados pela linguagem, especialmente, pela linguagem simbólica.

Ao ser invocado o aspecto simbólico da cultura, são mobilizados sentidos que buscam, nas profundezas da sua história, respostas impregnadas de significados e significações que, segundo o mesmo autor, constituem os sentidos da vida:

[...] a cultura deve ser entendida como um conjunto de interações simbólicas que são interpretáveis. A cultura não apresenta tão somente atributos casuais, acontecimentos, modos de conduta, instituições ou processos sociais; a cultura é um contexto dentro do qual todos esses processos encontram significado e significação que tecem interações simbólicas que dão sentido à vida dos seres

¹⁸ No original: *Lo que encontramos no es la existencia de culturas que dominan y otras que son dominadas, por el contrario, lo que existen son grupos sociales que están en condiciones asimétricas de poder y ejercen la dominación de unos sobre los otros. De ahí que resulte equívoco hablar de culturas dominantes y culturas dominadas.*

humanos e às sociedades. (GUERRERO ARIAS, 2002, p. 75-76)¹⁹.

Sendo a conduta humana uma ação simbólica, a cultura não se resume às condutas apreendidas, repetidas e compartilhadas. Existe o novo emergente da criatividade, cuja incorporação promove interconexões passíveis à permanente mudança, uma vez que a cultura não é estática e está em constante transformação.

Para fazer alusão à ação simbólica como uma das características fundamentais das culturas, Guerrero Arias (2002) refere-se à construção de universos simbólicos. Para tanto, diferencia signo de símbolo: enquanto o primeiro abrange o mundo dos objetos – **apresentação** –, o segundo trata da **representação** do mundo e da realidade.

A formulação dos universos simbólicos tem como perspectiva eufemizar situações críticas como desastres naturais, grandes perdas ou cenários de crise social e econômica, entre outras mazelas enfrentadas no cotidiano. Com a finalidade de abordar esse conceito, o autor define que:

Os universos simbólicos são o conjunto de significados construídos por uma cultura, que organizam e legitimam os papéis cotidianos, constituem o marco de referência para poder entender e operar a realidade do mundo e tornam possível o ordenamento da história, permitem situar os acontecimentos coletivos em uma unidade de coerência necessária dentro de uma temporalidade na qual tem sentido um passado para entender suas experiências presentes e sobre a base da sua memória pensar o futuro. Por isso é necessário ver que os universos simbólicos, que dão significado à ação humana, estão carregados de historicidade, já que são um produto social e histórico concretos; daí que não se possa entender os processos de significação e de sentido das diversas culturas sem analisar os processos históricos que os tornaram possível. (GUERRERO ARIAS, 2002, p. 77)²⁰

¹⁹ No original: [...] la cultura debe ser entendida como un conjunto de interacciones simbólicas que son interpretables. La cultura no son solo atributos casuales, acontecimientos, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual todos esos procesos encuentran significado y significación, que tejen interacciones simbólicas, que dan sentido a la vida de los seres humanos y las sociedades.

²⁰ No original: Los universos simbólicos son el conjunto de significados construidos por una cultura, que ordenan y legitiman los roles cotidianos, constituyen el marco de referencia para poder entender y operar la realidad del mundo y hacen posible el ordenamiento de la historia, permiten situar los acontecimientos colectivos en una unidad de coherencia necesaria dentro de una temporalidad, en la que tiene sentido un pasado para entender sus experiencias presentes y sobre la base de su memoria pensar en el futuro. Por ello es necesario ver que los universos simbólicos, que dan significado a la acción humana, están cargados de historicidad, ya que son un producto social e histórico concretos; de ahí que no pueda entenderse los procesos de significación y de sentido de las diversas culturas sin analizar los procesos históricos que los hicieron posible.

O fenômeno de migração como um ato de desterritorialização e reterritorialização (HAESBAERT, 2003) é uma evidência dos universos simbólicos. As pessoas obrigadas a abandonar seu lugar de origem passam por um processo de quebra de vínculos, uma perda de controle das territorialidades pessoais ou coletivas. Estamos falando de um ponto extremo de tensão: a exclusão do território que lhe é próprio, o lugar que o identifica e onde, por diversos motivos, o migrante já vivia uma situação de exclusão de ordem social, econômica, política, entre outras. Para fazer frente a essa situação o processo de reterritorialização implica a adaptação das pessoas a um novo lugar.

Uma apropriação bem sucedida desse novo território pode se dar pela criação dos universos simbólicos realizados na produção de processos de interação para dar renovado sentido à vida social de um grupo.

Uma manifestação de uma comunidade desterritorializada é a recuperação daquilo que entende como expressão da sua essência, assim, adentramos no campo das manifestações culturais como danças, músicas e outras demonstrações artísticas tidas como tal.

Costuma-se confundir o nível mais profundo da cultura com as materializações folclóricas, como práticas socialmente compartilhadas, conhecidas como “produtos culturais”. Guerrero Arias as diferencia considerando o folclore como a “visão mais empobrecida desse conceito”:

A visão da cultura como folclore se sustenta numa visão cognitiva e objetivante da cultura que a converte em objeto, em coisa a ser olhada e por isso termina por torná-la exótica. Está carregada de conteúdos ideologizados que alimentam um olhar romântico, paternalista e ilusório da cultura à qual se quer despojar de sua historicidade, pois somente é vista atada à nostalgia do passado, às tradições imemoriais nas que se pretende encontrar a nobreza de nossas raízes, a força telúrica da nossa “raça”, a autenticidade, a originalidade e a pureza das nossas manifestações do povo. (ALMEIDA, 1992 apud GUERRERO ARIAS, 2002, p. 70, grifos do autor)²¹.

A partir do já exposto, Guerrero Arias (2002) divide a cultura em dois

²¹ No original: *La visión de la cultura como folklore se sustenta en una visión cognitiva y objetivante de la cultura, que la convierte en objeto, en cosa a ser mirada y por ello termina exotizándola. Está cargada de contenidos ideologizantes que alimentan una mirada romántica, paternalista e ilusoria de la cultura, a la que se la quiere despojar de sus historicidad, pues sólo la ven atada a la nostalgia del pasado, a las tradiciones inmemoriales en las que se pretende encontrar la nobleza de nuestras raíces, la fuerza telúrica de nuestra “raza”, la autenticidad, la originalidad y la pureza de nuestras manifestaciones del pueblo.*

subsistemas: *o campo das manifestações da cultura* e o campo das *representações da cultura*.

O *campo das manifestações da cultura* refere-se às práticas observáveis, aos objetos, aos discursos, aos sujeitos e às relações sociais, às atitudes que permitem certas formas de comunicação e autocompreensão, à identificação de um grupo e/ou à relação de alteridade com os outros que são diferentes. Observa-se um processo de historicidade sujeito a procedimentos de transformação e mudanças:

O campo das manifestações corresponde ao dos objetos, os artesanatos, a música, a dança, as festas e rituais, a vestimenta, a comida, a moradia, as práticas produtivas, os jogos, a língua, as práticas e discursos sociais, mediante cuja produção e circulação ocorrem outras formas de comunicação, de autocompreensão e interpretação de uma sociedade. (GUERRERO ARIAS, 2002, p. 79)²²

Em linhas gerais, o folclore e as representações dos signos culturais são divulgados na sociedade como sendo “a cultura” de um determinado lugar. Trata-se de fundamentos disseminados pelas mídias e assimilados com facilidade pela sociedade, pois representam elementos denotativos que podem estar distantes temporal ou espacialmente e que, quando revividos, nos trazem as lembranças ancestrais acumuladas, por exemplo, a memória gastronômica, olfativa, visual, sonora etc.

O estudioso questiona o papel social do resgate ou da revitalização cultural em busca de uma identidade que é única e original e que pode ser mobilizada por valores etnocêntricos e ideológicos além de gerar produtos empobrecidos e estereotipados não representativos.

Em caráter ilustrativo – entre os elementos folclóricos locais na fronteira em estudo – mencionamos as festividades religiosas caracterizadas pelo sincretismo com significativa participação popular: a festa da Virgem de Urkupiña, com origem em Quillacollo, departamento de Cochabamba, celebrada no mês de agosto. Essa festividade é reproduzida em diversos lugares do mundo seguindo a mesma ritualística do lugar de origem. Em Puerto Quijarro e Puerto Suárez não é diferente:

²² No original: *El campo de las manifestaciones corresponde al de los objetos, las artesanías, la música, la danza, las fiestas y ritualidades, la vestimenta, la comida, la vivienda, las prácticas productivas, los juegos, la lengua, las prácticas y discursos sociales, a través de cuya producción y circulación se dan las diversas formas de comunicación, de autocomprensión e interpretación de una sociedad.*

festeja-se na mesma data com as ritualísticas semelhantes à festa original²³.

Sem indicar data específica, registramos nos últimos anos a participação da comunidade de Corumbá, com fiéis que acolhem os devotos para orações e novenas em homenagem a essa santa, considerada a virgem da integração nacional na Bolívia. Por essas peculiaridades, essa celebração se perfila como uma *festividade religiosa de fronteira*²⁴.

Também mencionamos o festejo do Banho de São João, realizado em Corumbá no dia 23 de junho. Trata-se de uma festa singular, diferente de qualquer outra festa junina no Brasil, evento em que o sincretismo é destaque, pois congrega pessoas de diferentes religiões que, na qualidade de festeiros, perpetuam essa expressão de fé e crença. Participam nessas celebrações a população de Corumbá, de Ladário e da Bolívia fronteiriça que se somam a esta expressão popular²⁵.

No que tange ao *campo das representações da cultura* esta revela sentidos profundos e faz referência às manifestações simbólicas,

[...] ao aspecto ideal, mental da cultura, ao dos imaginários, da racionalidade, as cosmovisões e as “mentalidades”, que tornam possível a criação de um *ethos*, de um sistema de valores, ideias, crenças, sentimentos, sentidos, significados e significações. (GUERRERO ARIAS, 2002, p. 79-80, grifos do autor)²⁶.

Embora esses dois campos tenham sido apresentados separadamente, estão articulados e expressam o tema das manifestações e representações que revitalizam e dinamizam na prática a memória coletiva. Poderíamos chamar de *empoderamento cultural*²⁷ o movimento pelo resgate das mais genuínas expressões culturais desvestidas da folclorização e da comercialização, produtos de políticas homogeneizantes.

²³ A ressignificação da festa de Urkupiña se dá pela adoção da comunidade corumbaense dessa celebração, com a participação de brasileiros, paraguaios e peruanos (MARTINS, 2015), sendo as novenas rezadas em português.

²⁴ Pode-se ler a respeito no artigo “Urkupiña religiosidade e fronteira” (GAERTNER, MANCILLA BARREDA e RAVANELLI, 2010).

²⁵ Informações sobre o “Banho de São João” estão disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DJeXTRn3Xx8>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

²⁶ No original: [...] *al aspecto ideal, mental de la cultura, al de los imaginarios, de la racionalidad, las cosmovisiones y las “mentalidades” que hacen posible la creación de un ethos de un sistema de valores, ideas, creencias, sentimientos, sentidos, significados y significaciones.*

²⁷ A ideia de empoderamento cultural advém da possibilidade que as comunidades poderiam ter de escolher as expressões culturais que as representam sem ter uma condução comercial ou outro direcionamento forâneo. A liberdade de escolha constitui um processo de tomada de consciência e decisão conjunta do grupo cultural.

1.2 A respeito da(s) identidade(s)

“[...] en el fondo, usted está viendo que la identidad no es un hecho natural, es un producto colectivo, es un producto social. Las sociedades necesitan cohesionarse en torno a algo, y a veces hay algo real, y si no hay algo real, se lo inventa. Las naciones también inventan tradiciones, porque necesitan construir algo que les permita agruparse y diferenciarse del otro. La cohesión es la manera de sobrevivir y de perseverar en el tiempo [...]”

(LINERA, 2014)²⁸

Tal como nos referimos ao conceito de cultura, de valor polissêmico, a identidade também é um conceito entendido segundo diferentes prismas. Isto pode facilitar a compreensão das situações peculiares identificadas como “questões identitárias”, as que podem gerar certo desconforto sobre o que se considera intangível, fluido e instável.

Por exemplo, numa região de fronteira coloca-se frente a frente a identidade nacional como um gesto naturalizado: reconhece-se em primeira instância o interlocutor pela sua nacionalidade, muitas vezes marcada pela língua e aspectos físicos como a vestimenta, os traços fisionômicos, o tipo ou o corte de cabelo, entre outras características estereotipadas. Em linhas gerais, as identidades nacionais em evidência são a brasileira e a boliviana, consideradas de forma ampla, como indicadores sem nuances: ou se é de um país ou se é do outro.

Para iniciar nossas ponderações sobre identidade na fronteira, apresentamos o seguinte diálogo registrado em uma das tantas vezes que visitamos a fronteira do lado boliviano:

²⁸ [...] no fundo, o senhor pode ver que a identidade não é um fato natural, é um produto coletivo, é um produto social. As sociedades precisam ter coesão em torno a alguma coisa, e às vezes há algo real, e caso não haja algo real, ele é inventado. As nações também inventam tradições, porque precisam construir algo que lhes permita agrupar-se e diferenciar-se do outro. A coesão é o modo de sobreviver e de perseverar no tempo [...]. Excerto da entrevista concedida pelo sociólogo e vice-presidente da Bolívia Álvaro García Linera por ocasião da publicação do livro de sua autoria *Identidad boliviana: nación, mestizaje y plurinacionalidad* (2014). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2OcNnUle0HM>>. Acesso em: 30 maio 2015.

El diálogo se da en la “feirinha” en Arroyo Concepción¹ con uno de los jovencitos que cuidan los autos, muchos de ellos bilingües, él se me acercó y me preguntó:

- Dona, você é boliviana?
- Sí, soy ¿y vos?
- Soy los dos...
- ¿Cómo es eso?
- Cuando estoy “aquí” soy boliviano, cuando estoy “allá” soy brasileiro...
- Sí, eres los dos...

Registramos no diálogo um discurso fluido do indicador “nacionalidade”, isto é, alguém pode ser boliviano ou brasileiro dependendo do lugar onde estiver e mudar conforme seu interlocutor. Este é um indício revelador quanto ao pertencimento, pois ele nem sempre está delimitado pela linha fronteira demarcatória de um país. A esse respeito, Costa (2016, p. 82) discute a “categoria social” na qual estão inseridos os bolivianos:

A categoria “imigrante” é conceitualmente problemática e contraditória na fronteira, pois os bolivianos que moram ou trabalham em Corumbá já são nascidos na fronteira, ou vivem na região em um intenso trânsito binacional e possuem, portanto, identidades liminares representadas muitas vezes pela dupla nacionalidade.

Tais afirmações encontram eco nas reflexões de Bauman (2005) quando, em um momento crucial da sua vida²⁹, é interpelado pela escolha de um hino – importante referente pátrio – que honrasse sua identidade nacional. Tendo ele nascido na Polônia, havia sido privado da sua nacionalidade original e, por questões políticas, preferiu viver na Grã-Bretanha.

A opção por uma nacionalidade pode advir de situações de extrema tensão, como relata Bauman (2005), mas também pode provir de uma eleição transitória como a relatada no diálogo anterior. Aparentemente são situações distintas em que a questão “identidade” está em foco. De qualquer forma consideramos de extrema importância não fazer um julgamento precipitado sobre os efeitos da escolha de uma identidade nacional. Bauman (2005, p. 19) relata como uma experiência

²⁹A referência está centralizada no momento em que Bauman recebia o título de *Doctor Honoris Causa* na Grã-Bretanha.

desconfortável, a sensação em que “não se está plenamente em um lugar”:

Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder, ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras.

Esta é uma sensação constante na fronteira. A fluidez é muito mais evidente que as estritas delimitações fronteiriças, embora estas existam e sejam visíveis principalmente nos aparelhos de segurança e controle estatal. Os contatos de fronteira instigam (silenciosamente) a declarar a identidade. Quando esta não é revelada, é pressuposta por elementos identificadores externos, como dissemos anteriormente: os traços físicos e o uso de uma ou outra língua constituem-se em parâmetros reveladores. Bauman (2005, p. 19) ilustra essa percepção em que: “As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”.

A conotação fluida da fronteira e da(s) identidade(s) justificam sua inclusão nesta tese. É a concepção pontuada por Bauman quando afirma que “[...] a ‘identidade’ é uma ideia inescapavelmente ambígua, uma faca de dois gumes. Pode ser um grito de guerra de indivíduos ou das comunidades que desejam ser por estes imaginadas.” (BAUMAN, 2005, p. 82).

Assim como nos referimos à tensão decorrente de um contexto assimétrico (item 2.1), proveniente entre outros aspectos de hierarquias sociais construídas historicamente, a ambiguidade também reveste a noção de identidade quando se expressa em contextos desiguais³⁰, materializando-se em desvalorização, preconceito e não aceitação por um lado, e a supervalorização por outro lado.

Nesse jogo de valorações identitárias, reconhecemos o cenário da fronteira Bolívia-Brasil, em que os papéis das identidades nacionais imprimem às identidades culturais maior ou menor importância. Entretanto, não se trata de um parâmetro fixo ou, muito menos, permanente.

Além da tensão existente devido ao contato dos povos habitantes em ambos os lados da fronteira, é necessário recordar que esse território limite, como um todo, está localizado distante das capitais mais próximas, quais sejam: Santa Cruz de la

³⁰ Estamos cientes que contextos iguais são hipóteses idealizadas para confrontar a realidade que se mostra desigual.

Sierra, na Bolívia e Campo Grande, no Brasil.

Lembramos que a fronteira, na sua perspectiva mais conservadora, é vista como lugar remoto, afastado, “fim de linha”, entre outros adjetivos adjudicados aos limites territoriais nacionais. Grimson (2000) aponta essa perspectiva alinhada aos estudos desenvolvidos nos centros que sustentam “a ignorada centralidade das fronteiras”, onde disputas culturais e identitárias imprimem uma dinâmica peculiar às práticas sociais regionais.

Nesse lugar de contatos, identidades e línguas diversas evidenciam-se como marcas culturais. Nos estudos sobre língua (linguagem) e identidade, esses conceitos se vinculam, conforme enuncia Rajagopalan (2006, p. 26):

[...] o que a discussão até aqui revela é que a linguística, desde a sua estreia como ciência moderna, tomou a questão da identidade como questão pacífica, tanto no caso da identidade de uma língua quanto no caso da identidade do falante de uma língua.

O autor também aborda a identidade e a língua incluindo os “interesses” que marcam o prestígio na utilização de uma variedade ou ainda as implicações quanto ao uso das línguas de contato³¹. Está claro que as línguas, as identidades e as culturas desenvolvem-se num intenso processo de *entremesclagem*. O célebre pós-escrito de sua autoria resume o vínculo língua e identidade:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 41-42).

O “estado de fluxo” apontado pelo autor está vinculado à ideia da mistura ou da mestiçagem, à qual se remetem alguns autores à semelhança de Canclini (2008) e Hannerz (1997). A mestiçagem é um ponto ainda não muito bem elucidado, pois

³¹ Entende-se por língua de contato a “Língua de alguma compreensão por parte de falantes minoritários ou despoderizados quando duas ou mais línguas se aproximam através de grupos de falantes desses idiomas distintos que resulta facilitada ou reduzida drasticamente em sua complexidade sistêmica para que possa haver comunicação. Sentido próximo a de um pidgin que emergiu para que possa haver negócios ou trabalho convergente imediatos entre línguas díspares que não serão ensinadas previamente em ambientes formais como o da escola.” Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/l/412-lingua-de-contato>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

depende da perspectiva em função da qual é tratada. O sociólogo García Linera, em **Identidad boliviana: nación, mestizaje y plurinacionalidad** (2014) reflexiona sobre a mestiçagem como um fenômeno inerente à humanidade, porquanto todas as nações são mestiças cultural e biologicamente. Esse autor inclui a autoidentificação como um aspecto diferenciador entre uns e outros, ou seja, denota a emergência da alteridade.

Recordamos, ainda, que as formulações referentes à mestiçagem podem ser contestadas em vista da generalização quanto à condição miscigenada da humanidade. A linguista Ana Maria Camblong aprofunda essa temática seguindo uma perspectiva semiótica, considerando-a “[...] pensamento situado, enunciado desde uma memória de lugares marginais [...]” (CAMBLONG, 2012, p. 15)³²

Xavier Albó (2010) destaca que na relação entre identidade e cultura é importante levar em conta o autoconhecimento, isto é, a identidade pessoal como um ponto de partida no processo educativo, em especial. “Cada um deve saber descobrir suas próprias fortalezas e fraquezas, aceitar-se como é e, em função disso, consolidar sua própria estrutura pessoal.” (ALBÓ, 2003, p. 18)³³.

Indo ao encontro desses pressupostos, a Lei da Educação Boliviana Avelino Siñani-Elizardo Pérez considera o caráter intracultural (da valorização do eu) fundamental no fortalecimento, desenvolvimento e coesão das culturas. Da mesma forma Guerrero Arias (2012) postula que a identidade é uma construção discursiva e, quando afirma “eu sou” ou “nós somos” constrói um discurso que mostra a pertença e a diferença (alteridade). E acrescenta:

A construção da identidade somente pode ser elaborada em função da seleção de certos traços ou características que se assumem como parte desse “ser”; isso é o que nos permite dizer “sou ou somos isto”, “porque pertencemos a esta cultura”. Poderíamos dizer que a pertença se constrói como uma representação que reflete o que um grupo pensa que é. A cultura evidencia o que esse grupo é. A identidade nos permite dizer, falar, construir um discurso sobre o

³² No original: [...] pensamiento situado, enunciado desde una memoria de lugares marginales [...].

³³ No original: Cada uno ha de saber descubrir sus propias fortalezas y debilidades, aceptarse como es y, a partir de ello, consolidar su propia estructura personal.

que pensamos que somos. (GUERRERO ARIAS, 2002, p. 103-104, grifos do autor)³⁴.

Existem alguns traços caracterizadores, a exemplo da língua, que tornam possível reunir-nos em um grupo autoidentificado, por exemplo: “brasileiros falantes de português”, “bolivianos falantes de castelhano”, “bolivianos falantes de quéchua” etc. Seguindo a mesma linha, se consideramos que existe uma comunidade falante de quéchua, aimará ou *bésiro* em Puerto Quijarro, o boliviano poderá ser reconhecido como “boliviano falante de quéchua e castelhano”. Caso esse mesmo boliviano também fale português, será “boliviano falante de quéchua, castelhano e português”. E assim seriam incorporados novos códigos ao seu repertório nominativo.

Conforme vimos, a identidade linguística pode ser acrescida pela incorporação de um novo código linguístico e o sentimento de pertença poderá ser modificado. Guerrero Arias (2002) assinala que a construção identitária é um processo dialético, pois simultaneamente à necessidade de refletirmos sobre nós mesmos, processo denominado pelo autor mesmidade, somos instigados a superar essa reflexão íntima e extravasar rumo a alteridade, porquanto é no diálogo com o “outro” que nos reconhecemos e reafirmamos nossa existência. Trata-se de um desenvolvimento gradativo de encontrar-se no outro dialogicamente. No processo de ensino e aprendizagem de línguas outras, essa concepção aproxima-se ao processo de “desestrangeirização” postulado por Almeida Filho (2007) pelo qual uma língua passa a ser aprendida para e na comunicação tornando-se cada vez menos estrangeira até estar incorporada à realidade comunicativa desse falante.

Compatibilizando com a concepção somativa ou de incorporação de novas características ou códigos identitários, Guerrero Arias refere-se à *construção de traços diacríticos*, aqueles que na diferença expõem a nossa pertença. Esses traços compõem as representações simbólicas armazenadas na memória coletiva, transformando-se no horizonte cultural de um povo: “Na memória estão os sistemas de crenças, os imaginários, os valores, as cosmovisões, os mitos, que são

³⁴ No original: *La construcción de la identidad solo puede hacérsela a partir de la selección de ciertos rasgos o características que se asumen como parte de ese “ser”; eso es lo que nos permite decir “soy o somos esto”, “porque pertenecemos a esta cultura”. Podríamos decir que la pertenencia se construye como una representación que refleja lo que un grupo piensa que es. La cultura evidencia lo que ese grupo es. La identidad nos permite decir, hablar, construir un discurso sobre lo que pensamos que somos.*

elementos referenciais do passado e do presente, que orientam a formação da sua identidade” (GUERRERO ARIAS, 2002, p 104)³⁵.

É possível armazenar as representações identitárias constituindo-nos num exercício árduo, por ser extremamente amplo e variável. Numa tentativa de melhor distinguir o conceito de identidade, resumimos a seguir cinco características inerentes à(s) identidade(s), tendo como base o trabalho de Guerrero Arias (2002, p. 105-106):

1. são relativamente duradouras: a identidade não é uma construção social estática, pois está sujeita a uma dialética contínua de construção e reconstrução;
2. precisam de reconhecimento social: toda identidade supõe a dialética do reconhecimento tornando visíveis as peculiaridades que nos compõem como forma de valorização social;
3. são construções dialéticas carregadas de historicidade: não se limitam ao plano cultural, mas perpassam todas as dimensões do cotidiano. Na sua elaboração articulam-se à tradição e à modernidade em que o passado é um referente na elaboração do futuro;
4. são construções discursivas: estão sustentadas na cultura;
5. são fonte de sentido de um grupo: são representações da forma como um grupo valoriza as diversas dimensões do seu ser e estar no cosmos, o mundo e a vida.

Por tratar-se a identidade numa perspectiva que abrange as representações simbólicas, estas são socialmente construídas, isto é, não são fenômenos naturais, porquanto um dos recursos que expressa a natureza da identidade³⁶ é a discursividade.

Quando falamos de nossa identidade, quando dizemos ‘eu sou’ ou ‘nós somos’ estamos construindo um discurso, mas esse discurso

³⁵ No original: *En la memoria están los sistemas de creencias, los imaginarios, los valores, las cosmovisiones, los mitos, que son elementos referenciales del pasado y del presente, que orientan la formación de su identidad.*

³⁶ A natureza da identidade implica, em primeira instância, a tomada de consciência de si mesmo, isto ocorre quando o indivíduo assimila a existência do diferente, do outro. Quando se enuncia o “eu” implicitamente está se considerando a existência do “outro”, é o que se conhece como alteridade. No que tange à identidade nacional, a fronteira traçada pela linha divisória delimita o “eu” e o “outro” com prioridade à lealdade nacional, “única característica confirmada pelas autoridades nas carteiras de identidade e nos passaportes.” (BAUMAN, 2005, p 28). O autor ainda menciona outras identidades “menores” que buscam aprovação em diferentes âmbitos. Dessa forma, uma ampla gama de possibilidades compõe a natureza da identidade.

que expõe minha pertença e ao mesmo tempo expõe a minha diferença, somente pode estar sustentado em algo concreto, isto é, a cultura, que é uma construção especificamente humana, que se expressa mediante todos esses universos simbólicos e de sentido socialmente compartilhados, que permitiu a uma sociedade chegar a “ser” tudo o que foi construído como povo e sobre o qual se constrói um referente discursivo de pertença e de diferença: a identidade. (GUERRERO ARIAS, 2002, p. 103)³⁷.

A construção do discurso indicativo da autoidentificação envolve o sentido de pertencimento, discutido no âmbito boliviano por ocasião das eleições presidenciais em 2012. No item 2.3 do Capítulo II abordamos esses pontos, tendo como pano de fundo as línguas e seu uso no território boliviano.

1.2.1 Pequena nota sobre o pertencimento

Consideramos necessário tecer algumas considerações referentes à noção de identidade e de pertencimento visto que, embora ambos estejam relacionados, cada qual têm características próprias, assim “a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa” (BAUMAN, 2005, p. 18).

O pertencimento é dado pelo próprio ato do nascimento. Ao nascer pertencemos a uma família, a um lugar específico, a um país que acolhe essa família. Entretanto, esse pertencimento considerado natural, na realidade é um ato naturalizado mediante uma convenção social e historicamente construído com muito afinho para dar validade ao conceito de nação.

Conforme afirma Bauman (2005), a nação é uma entidade imaginada e isso nos leva a ponderar que possua fronteiras difusas, embora desenhadas com traços precisos e delimitadores. Nas suas práticas a fronteira foge a padrões de circunscrição geográfica para desenhar atravessamentos, fluxos e refluxos humanos, culturais, identitários que interpelam a noção de pertencimento.

Há dois aspectos relativos a essa concepção de pertença: o direito e a identificação. O primeiro refere-se ao direito de pertencer a um lugar; enquanto o

³⁷ No original: *Cuando hablamos de nuestra identidad, cuando decimos “yo soy” o “nosotros somos”, estamos construyendo un discurso; pero ese discurso que muestra mi pertenencia y a la vez mi diferencia, solo puede sustentarse sobre algo concreto: la cultura, que es una construcción específicamente humana que se expresa a través de todos esos universos simbólicos y de sentido socialmente compartidos, que le ha permitido a una sociedad llegar a “ser” todo lo que se ha construido como pueblo y sobre el que se construye un referente discursivo de pertenencia y de diferencia: la identidad.*

segundo expressa o sentido do pertencimento e manifesta o conforto de estar nesse lugar (no lugar que lhe é de direito).

Ao transpor estas ideias a um contexto de fronteira, na prática verificamos “um” lugar, no sentido quantitativo, extravasando a linha de fronteira, a exemplo da ocorrência do duplo registro de nascimento. Quanto ao sentido de pertencimento e identificação, uma pessoa pode se sentir confortável em ambos os grupos (bolivianos e brasileiros) ou, ainda, em outros grupos sociais, não regradados pela nacionalidade.

Em conversas informais com professores, caracterizados *a priori* bolivianos, os quais mantêm uma convivência estreita com nacionais brasileiros (seja por aproximação parental, por amizade ou ambos), manifestam sentir-se à vontade no Brasil, assimilando e vivenciando os costumes brasileiros como próprios. Dentre eles, alguns cruzam a fronteira a trabalho em Corumbá ou permanecem em Puerto Quijarro, se reconhecem brasileiros embora tenham nascido e mantenham sua moradia atual na Bolívia. Observamos nesse autorreconhecimento uma origem difusa, dada a existência de um documento de identificação que determina a nacionalidade, corroborada por um sentimento de apropriação pela identificação cultural brasileira, sem, entretanto, abdicar de sentir-se boliviano também. Neste trabalho chamamos essa autoidentificação de “identidade supranacional”.

Isso posto, ponderamos que os sentidos produzidos derivados da noção de pertença ultrapassam as formatações e delimitações estabelecidas, sejam estas geográficas, culturais ou de qualquer outra ordem.

Fazendo uso das considerações expostas, ilustramos com um aspecto identitário particular da Bolívia e que se reflete na fronteira retratada nesta tese. Referimo-nos à questão *camba-colla*, como é conhecida a identificação (e pertença) que define os habitantes procedentes de determinados lugares da Bolívia.

1.2.2 Cambas, collas e as fronteiras

No âmbito boliviano existe uma identificação identitária vinculada à pertença territorial, acompanhada, no aspecto social, por características relacionadas ao fenótipo, aos trajes, costumes, variedade do castelhano falado e também abrange a hierarquia, as valorações socioeconômicas, entre outras características que identificam as pessoas à primeira vista. É um julgamento fundamentado em

estereótipos formulados culturalmente e disseminados na sociedade boliviana dentro e fora das fronteiras nacionais.

Mas afinal, o que significa ser *colla* ou ser *camba* e qual a importância desse conceito para a nossa pesquisa?

Para responder à primeira pergunta tomamos como fonte principal a pesquisa realizada por Peña Claros e Boschetti (2008). Nela as autoras se propõem a desenvolver e “Desafiar o mito *camba-colla*”, título da obra em que aprofundam os sentidos históricos, sociais e culturais que demarcam essa questão na Bolívia. Abordam aspectos da interculturalidade, do poder e da resistência no oriente boliviano. Assim, aproximam-se da complexidade dos processos de formação identitária do boliviano com base na procedência regional.

Faz-se necessário distinguir o fracionamento geográfico que divide a Bolívia em três grandes zonas que descrevemos acompanhando o Mapa Político desse país que está dividido em nove Departamentos³⁸ (Mapa 2).

Mapa 2 – Mapa político da Bolívia.

Fonte: Mapas del mundo³⁹

³⁸ Os Departamentos assemelham-se aos estados da federação brasileira.

³⁹ Disponível em: <<http://espanol.mapsofworld.com/continentes/sur-america/bolivia/bolivia-mapa.html>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

A começar pelo sudeste temos: Potosí, Oruro e La Paz constituindo a região andina; na região central Cochabamba e Chuquisaca, são os vales. Os habitantes dessas regiões são conhecidos como *collas*; ao norte e leste: Pando, Beni e Santa Cruz compõem a planície boliviana, chamada região oriental ou *camba*, cujos habitantes são designados da mesma forma, *cambas*; por último, ao sul do país, Tarija, Departamento em que os moradores locais são denominados *chapacos*.

Utilizar um mapa político para descrever uma divisão identitária cultural como a mencionada anteriormente – em *collas*, *cambas* e *chapacos* – não é o meio mais apropriado para essa empreitada; entretanto, é a forma mais viável, neste trabalho, para delimitar a origem ou procedência das pessoas identificadas por esses denominativos. Posteriormente, veremos que os intensos fluxos migratórios na Bolívia redesenham permanentemente o mapa cultural boliviano.

Embora seja inegável que a movimentação dos grupos humanos na Bolívia tenha se materializado no intercâmbio de línguas, costumes, crenças e representações tendo como resultado misturas e miscigenações, adotamos aqui a mítica divisão oriente e ocidente em função do entendimento de que a pertença está vinculada ao espaço geográfico habitado. Na Bolívia, esta divisão é conhecida como “a questão *camba-colla*”, polarização delimitada pela territorialidade das diferenças e peculiaridades como assinalam os sociólogos Baeninger e Souchaud, (2008, p. 272-273):

[...] as civilizações andinas formaram parte do Império Inca, que se distingue por sua alta estruturação tanto social (estrutura fortemente hierarquizada), a qual permitiu a integração de vários povos andinos, quanto espacial (urbanização, infra-estruturas de comunicação). Assim, desde larga data, existe uma forte diferenciação entre a civilização andina – estruturada e integrada pelo Império Inca – e o mosaico étnico das regiões baixas, composto por povos menos numerosos e mais dispersos, organizados em sistemas sociais não tão marcados pela expansão e o controle territorial duradouro.

Nos estudos linguísticos também se costuma considerar a configuração geográfica da Bolívia para identificar as variedades do castelhano falado nesse país, aspecto desenvolvido no item 2.3.2 do Capítulo II.

Para abordar a questão *camba-colla* centralizamos nosso olhar nos

Andes/vales e no oriente boliviano. Concentramo-nos em especial em Santa Cruz, pois esse é o Departamento em que está localizado o município de Puerto Quijarro, fronteiro a Corumbá, no Brasil, região onde desenvolvemos este trabalho.

Conhecer o processo de colonização é útil para entender o contexto referido. Segundo Boschetti e Peña Claros (2008), diferentemente das culturas do altiplano boliviano, formadas pelo Tiawanaku, os senhorios aimarás e o império incaico, as terras baixas do oriente eram compostas de povos originários menos complexos na sua estrutura organizacional e em sua maioria caçadores e coletores, muitos deles de hábitos nômades. Também é preciso considerar que enquanto o altiplano e vales estavam submetidos ao Alto Peru, no oriente a conquista foi mais tardia em vista da zona ser de difícil acesso, assim, sua colonização ocorreu a partir do Vice-reinado do Rio da Prata.

Além disso, na região oriental não foram encontrados metais valiosos, fato que não atraiu os conquistadores para essa localidade. Formaram-se reduções jesuíticas com o aldeamento e evangelização dos povos indígenas a cargo dos missionários dessa congregação para impedir a entrada e permanência das bandeiras portuguesas. Com o passar do tempo as missões se converteram em centros de produção e comercialização de produtos alimentícios exportados ao Alto Peru e ao sul do continente. Segundo as autoras, em meados do século XIX já haviam se tornado produtores de carne, arroz, banana, mandioca, milho, batata, com atividades de exploração de silvicultura na região, e isto tudo constituiu um bloco de prestígio social com base na gleba, domínio dos terratenentes detentores de propriedades e meios de produção.

Já no período da independência, o movimento *criollo* pró-independência de Santa Cruz vinculou-se ao Rio da Prata e não ao Alto Peru, como ocorreu com o restante da Bolívia. Finalmente, em 1825, Santa Cruz de la Sierra tornou-se uma província independente.

O estado boliviano organizou-se como República Unitária também em 1825, tendo o altiplano como eixo sociopolítico e econômico do país, pois estavam nos Andes as reservas minerais que movimentavam a economia de então.

Em 1896, iniciou-se o período de extração da borracha no oriente alcançando uma projeção econômica significativa, porém acrescentou poucos benefícios para a região.

Com o transcorrer do tempo e a dificuldade de articular o território oriental à

parte andina, representantes da sociedade do oriente apresentaram um registro histórico conhecido como *Memorandum de 1904* questionando ao governo central sua política econômica. O documento simbolizava “*la cruceñidad*” (a sociedade *cruceña*, o *ser cruceño*)⁴⁰.

Em 1920 iniciaram-se os trabalhos de exploração petrolífera no oriente, com o posterior *boom* da produção de petróleo na Bolívia. Somado a esse fato, a crise da oligarquia mineira, entre outros fatores políticos, promoveram a Revolução Nacional de 1952 que mudou a estrutura socioeconômica do país modificando o *status* de Santa Cruz que, de periferia, passou progressivamente a ser o centro no cenário econômico nacional.

Dessa conjuntura emerge a configuração da identidade nacional boliviana dividida nesses dois grandes polos: por um lado, os habitantes da região andina e vales denominados *collas*, por outro lado, os habitantes da região oriental denominados *cambas*.

Conforme Sanabria Fernández (2008), *colla* é a designação do compatriota procedente do altiplano e da montanha – e da região dos vales – qualquer seja sua procedência e condição. Encontramos uma descrição semelhante no **Diccionario esencial de la lengua española**⁴¹, com o acréscimo da condição mestiça dos povos assentados no altiplano ou provenientes dele.

Com relação ao nominativo *camba*, o mesmo autor o utiliza para caracterizar o habitante indígena do oriente boliviano ou qualquer habitante da mesma comarca. No **Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)**⁴² encontramos essa denominação vinculada ao índio ou ao mestiço do oriente da Bolívia. Da mesma forma refere-se à pessoa ou forma de vida típica dessa região.

Na sucinta explanação histórica sobre a constituição sócio-histórica do estado boliviano, destacamos uma origem colonial diferente para ambas as zonas e, em decorrência disso, um *status* também diferenciado. Enquanto a região andina ocupava um lugar de destaque no cenário nacional e concentrava o centro de poder nos seus departamentos, com a capital histórica Sucre e a capital política e sede do governo a cidade de La Paz, a região oriental ficava inicialmente à margem para, posteriormente, agregar-se à centralidade nacional.

⁴⁰ Relativo à Santa Cruz.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-esencial-de-la-lengua-espanola>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

⁴² Disponível em: <<http://www.rae.es/>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

Os fatos mencionados ocorreram concomitantemente à construção social da “identidade *cruceña* atual” que ao diferenciar o “nós” do “outro”, determinou que o papel do “outro” é o *colla*.

Boschetti e Peña Claros (2008) realizam uma revisão histórica de termos emergentes da constituição identitária dos orientais, assim os conceitos de “*lo cruceño*”, “*la cruceñidad*” e “*el cruceñismo*” estão vinculados entre si, embora tenham valores diferentes.

“*Lo cruceño*” refere-se ao desenvolvimento das características próprias da comunidade *cruceña*, originária do departamento de Santa Cruz ao longo da sua história. É uma construção contínua com início em 1561; desde então seu desenvolvimento ainda manifesta suas especificidades e vão formando a identidade *cruceña*.

“*La cruceñidad*” é uma interpretação de “*lo cruceño*”, conta com uma “comunidade imaginada” cuja unidade está na história compartilhada e na participação de um projeto em conjunto. É a tentativa de obter elementos de unificação e tem no Comitê pró Santa Cruz, criado em 1950, a instituição que abriga elementos fundantes de *la cruceñidad*.

“*El cruceñismo*” é a postura ideológica de “*la cruceñidad*” e de “*lo cruceño*”. Peña Hasbún et al. (2003, p. 12) resumem “*la cruceñidad*” como um discurso de “*el cruceñismo*”, não é outra coisa senão a invenção de um regionalismo. Consideram, ainda, que “*la cruceñidad*” é tudo aquilo que *não é colla*.

Pelo exposto, pode-se constatar a formação identitária do *camba* demarcada no “outro”, no *colla*, e para tanto utilizam-se diversos instrumentos ideológicos enraizados no separatismo e discriminação⁴³.

Bergholdt (1999) destaca a consciência *cruceña* do isolamento histórico e o abandono e marginalização exercido pelo governo central como elemento fundamental na origem do ressentimento profundo dos *cambas* com relação aos *collas*. Estas e outras arguições compõem o repertório dos sociólogos na tentativa de desvendar e entender as bases de tamanha rejeição evidenciada no convívio entre *cambas* e *collas* e que é expressa em sentimentos *anticollas*, nos estereótipos

⁴³ O braço mais radical separatista é o *Movimiento Nación Camba de Liberación (MNCL)* que se identifica como uma organização da sociedade civil que busca entre seus objetivos fundamentais ratificar o princípio da livre determinação dos povos, com a finalidade de dotar a Nação *Camba* do poder de decisão para exercer a soberania plena sobre sua economia, seu território e sua cultura. Disponível em: <<http://nacioncamba.org/quienes-somos/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

pejorativos formulados com relação aos habitantes do ocidente.

Algumas marcas são determinantes na definição de quem se identifica como *colla* ou *camba*; entre elas podemos citar os traços indígenas peculiares aos habitantes dos Andes e vales, o tipo de roupas, a forma de arrumar os cabelos, a variedade linguística do castelhano *colla*, entre outros aspectos que tornam os *collas* objeto de comentários aviltantes denegrindo a imagem indígena que os identifica⁴⁴. Paradoxalmente, conflitos sociais que ocorrem no interior do departamento de Santa Cruz, habitado por populações originárias ou indígenas, são invisibilizados.

Com relação ao movimento humano na Bolívia, mencionamos o estudo do *Instituto Nacional de Estadística* (INE-Bolívia) sobre o significativo processo migratório do Ocidente rumo ao oriente boliviano o qual destaca que,

[...] a dinâmica populacional do país segue seu rumo, observando-se um deslocamento da população dos departamentos do Ocidente em direção ao Oriente e dos departamentos do Norte e Sul rumo ao eixo central, modificando de maneira significativa a distribuição espacial da população boliviana. (MEZZA ROSSO, 2010, p. 2)⁴⁵

A esse respeito há um discurso recorrente entre os *cambas* que questionam e reprovam a ida de tantos *collas* ao Oriente, em especial a Santa Cruz. Bergholdt⁴⁶ expressa a existência de conflitos internos em Santa Cruz como a não aceitação do indígena oriental na sociedade local reforçando uma atitude classista e contraditória:

[...] no entanto, essas contradições internas históricas e atuais na região são diluídas mediante uma manipulação ideológica dirigida pelos *cruceñistas* que tentam construir uma história idílica regional anterior à “invasão *colla*” (1999 apud BOSCHETTI; PEÑA CLAROS,

⁴⁴ “Fuera collas de mierda”, rezaba una pared en Santa Cruz. No era sólo una pared. Eran muchas paredes. Eran gritos también. Mucha gente como la gente gritando “fuera collas de mierda”. Lo que se cocina en Bolivia no es sólo un golpe de Estado en alguna de sus formas posibles. No es sólo un intento desesperado de los dueños del dinero por retener sus privilegios y su statu quo. Es un extracto de infamia, una muestra del veneno histórico inoculado año tras año en un país que hasta hace poco tenía un presidente que no hablaba bien el castellano, y no porque fuera colla. Esse é um excerto da crônica escrita por Sandra Russo (2008) a respeito do documentário “Bolívia para todos”, no qual se expõe a problemática *camba-colla* com um viés político, como não poderia deixar de ser, uma vez que um aimará ocupa nos dias de hoje a presidência da República. Disponível em: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/mitologias/27-111597-2008-09-15.html>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

⁴⁵ No original: [...] la dinámica poblacional del país sigue su curso, percibiéndose un desplazamiento de población de los departamentos del occidente hacia los del oriente y de los departamentos del Norte y Sur hacia los del eje central, modificando de manera importante la distribución espacial de la población boliviana.

⁴⁶ BERGHOLDT, A. Cambas y collas. Un estudio sobre identidad cultural en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. Aarhus: Centro de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Aarhus, 1999.

2005, p. 151)⁴⁷

Essa mudança de fronteiras culturais, dita “invasão *colla*” em Santa Cruz de la Sierra, também ocorreu nos limiares do departamento *cruceño*, onde há um grande contingente de habitantes do ocidente que residem e trabalham na região confinante de Puerto Quijarro e Puerto Suárez. Nestas duas localidades, muitos deles dedicam-se à atividade comercial e de serviços, seja na feira de roupas, no *centro comercial 12 de octubre* e outros comércios próximos, seja na feira que circula pelas cidades de Corumbá e Ladário comercializando alimentos de diversas espécies, bem como roupas e outros produtos.

Somadas aos eventuais desentendimentos que denotam o estigma de “ser *colla* em território *camba*”, há determinadas circunstâncias em que se evidenciam atitudes desqualificadoras referentes aos *collas*. Ao mesmo tempo, observando as relações estabelecidas no cotidiano de Puerto Quijarro, constatamos também situações de interação não conflitiva⁴⁸.

Um professor *camba* de Puerto Quijarro, ao ser perguntado sobre as relações *camba-colla* na fronteira relatou: “nós sabemos quem é quem, quem é *colla* e quem é *camba*, porém isso não importa muito aqui. Precisamos trabalhar para sobreviver.”⁴⁹

Esse breve relato é muito significativo e retrata a situação de quem está na fronteira. Os migrantes que lá se instalaram, na sua maioria são provenientes de realidades de exclusão, assim, desejam apenas poder sobreviver do seu trabalho.

Neste ponto resgatamos as considerações de Bergholdt (1999) em estudo que trata sobre os *cambas* e os *collas* no processo de compartilhar o mesmo espaço geográfico. Evidencia-se rejeição mútua entre ambas as identidades culturais; entretanto, tendo em conta suas observações etnográficas, o autor assinala haver um processo de “sincretismo cultural” que pode vir a derivar em uma nova identidade cultural:

⁴⁷ No original: [...] *sin embargo estas contradicciones internas históricas y actuales dentro de la región son diluidas a través de una manipulación ideológica dirigida por los cruceñistas que intentan construir una historia idílica regional anterior a la “invasión colla”.*

⁴⁸ Um boliviano consegue, na maioria das vezes, identificar facilmente quem é *camba* ou *colla*. O fenótipo e a variedade do castelhano utilizada são marcas que evidenciam, entre outras, essas identidades.

⁴⁹ Entrevista concedida por professor boliviano por ocasião de visita às unidades educativas de Puerto Quijarro no processo de implantação do PEIF em 2011.

Santa Cruz de la Sierra [...] atualmente está vivendo um processo vigoroso de transformação cultural que irá criando uma nova realidade boliviana com novas características culturais. Provavelmente os *cambas* e os *collas* confluam no futuro conformando uma nova sociedade *cruceña* na qual se encontrará uma nova identidade boliviana que sintetizará os valores *cambas* e *collas* [...] (BERGHOLDT, 1999 apud BOSCHETTI; PEÑA CLAROS, 2003, p. 169)⁵⁰

Acolhendo tal possibilidade, poderíamos afirmar que esse é um exemplo de transculturalidade, tal como proposto pelo antropólogo cubano Fernando Ortiz (1983).

Vincular o exposto sobre *cambas* e *collas* nesta pesquisa que trata das relações e práticas interculturais é de grande importância. Conforme afirma Guerrero Arias (2002, p. 107),

Essas identidades múltiplas e diferenciadas encontram-se sujeitas a uma constante dialética da alteridade, estão em contínuo processo de negociação com os outros e conforme seja a situação relacional que marca essa negociação, uma dessas identidades será evidenciada frente às outras [...] ⁵¹.

Antevemos a interculturalidade como essa negociação processual. Certamente incorreremos numa banalização do termo se ele for reduzido a “uma relação entre culturas”, como ocorre na sua acepção mais superficial. Com o exposto até aqui, constatamos que a complexidade dos conceitos de cultura e identidade podem ser ferramentas imprescindíveis ao abordar os pressupostos da interculturalidade.

1.3 A respeito da(s) interculturalidade(s)

La interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de

⁵⁰ No original: *Santa Cruz de la Sierra [...] hoy en día está viviendo un proceso vigoroso de transformación cultural que irá creando una nueva realidad boliviana con nuevas características culturales. Probablemente los cambas y collas confluirán en el futuro conformando una nueva sociedad cruceña en la que se encontrará una nueva identidad boliviana que sintetizará los valores cambas y collas [...].*

⁵¹ No original: *Esas identidades múltiples y diferenciadas se encuentran sujetas a una constante dialéctica de la alteridad, están en un continuo proceso de negociación con los otros, y según sea la situación relacional que marca esa negociación, una de esas identidades va a ser la que se haga más evidente sobre las otras [...].*

vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a las que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras.

(WALSH, 2010, p. 140)⁵²

O jesuíta e antropólogo Bartolomeu Melià (2012) escreveu um instigante artigo intitulado “A interculturalidade e a farsa do bilinguismo” com reflexões relacionadas à sua experiência docente e de pesquisa no Paraguai, reconhecido cenário bilíngue e supostamente intercultural. A esse respeito o autor se questiona:

A interculturalidade é uma bela teoria e um programa razoável, por ser também a pedagogia do diálogo e o exercício de superação das diferenças sem eliminá-las, inclusive potenciando-as. A interculturalidade é, no entanto, em sua prática, um repetido fracasso. E temos que nos perguntar o porquê (disso). (MELIÀ, 2012, p. 89)⁵³

Tratadas à luz da sociologia e dos estudos de linguagem, as tentativas de compreender e elucidar esse conceito são inumeráveis. Conforme mencionamos na introdução desta tese, a interculturalidade acompanha propostas educativas tanto da Bolívia quanto do Brasil. É um termo frequentemente utilizado no campo da educação e, em particular na área de ensino de línguas.

Neste trabalho investigamos as estratégias e as práticas interculturais evidenciadas no processo de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira para falantes bolivianos em um contexto de fronteira. O questionamento lançado por Melià (2012) é um desafio para refletir sobre as práticas desenvolvidas e como elas são questionadas quando confrontadas com as teorias que dão sustentação aos pressupostos e fundamentam a interculturalidade.

Temos observado que a forma de entender a “interculturalidade” em

⁵² A interculturalidade, ao contrário, ainda não existe. É algo a ser construído. Está muito além do respeito, da tolerância e do reconhecimento da diversidade; assinala e apóia, porém, um processo e projeto social político dirigido à construção de sociedades, relações e condições de vida novas e diferentes. Refiro-me não só as condições econômicas, mas também às que estão relacionadas com a cosmologia da vida em geral, incluindo os conhecimentos e os saberes, a memória ancestral, e a relação com a mãe natureza e a espiritualidade, entre outras.

⁵³ No original: *La interculturalidad es una hermosa teoría y un programa razonable, al ser también pedagogía de diálogo y ejercicio de superación de diferencias sin eliminarlas, potenciándolas incluso. La interculturalidad es, sin embargo, en su práctica, un repetido fracaso. Y hay que preguntarse por qué.*

diferentes âmbitos e com propósitos e interesses variados pode levar a um esvaziamento do seu significado. Isso pode refletir em discursos carregados de ideias pré-concebidas que a resumem ao “contato entre culturas”, uma perspectiva rasa e descomprometida que comumente é associada a práticas redutoras e repetitivas que ao se mostrarem favoráveis à diversidade, terminam por escondê-la. Por esses motivos, procuramos compreendê-la como um eixo que perpassa seus sentidos e utilizações.

Em seu artigo **Interculturalidade crítica e educação intercultural**, Catherine Walsh (2010) percorre a trajetória do uso do termo interculturalidade, situada em três diferentes perspectivas. A primeira delas é denominada *perspectiva relacional* e refere-se ao contato e intercâmbio entre culturas sem adentrar nas divergências ou conflitos decorrentes dessa aproximação. Nela são privilegiadas as relações em nível individual sem considerar as estruturas da sociedade cujas diferenças culturais ficam determinadas apenas nos parâmetros de superioridade e inferioridade.

A segunda perspectiva é denominada *funcional* e está fundada no reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, com metas de inclusão e tendo em vista a promoção do diálogo, da tolerância e da convivência. Entretanto, ela não questiona as causas da assimetria e da desigualdade sociais, motivo pelo qual os elementos fundantes, se tornariam instrumentos de dominação e de controle para conservar a estabilidade social, posição materializada no âmbito educativo com ações afirmativas e políticas específicas para grupos discriminados, como os indígenas e afrodescendentes. Esse entendimento deu base à Educação Intercultural Bilíngue (EIB) que reconhece o caráter global e integrador da cultura que também é histórico e dinâmico, cuja diretriz está expressa na frase: “Compreender dois mundos diferentes e ao mesmo tempo complementares⁵⁴”.

Por último, a designação de *Interculturalidade crítica* enunciada pela autora não parte da perspectiva da diversidade, mas adentra em motivos de ordem estrutural-colonial-racial. “[...] isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado [...]”. (WALSH, 2010, p. 91). Dessa forma, a interculturalidade assume

⁵⁴ No original: *Comprender dos mundos diferentes y complementarios a la vez*. A frase é o subtítulo que acompanha o texto da Educação Intercultural Bilíngue. Disponível em: <<https://old.unicef.es/sala-prensa/unicef-presenta-el-atlas-sociolingueistico-de-pueblos-indigenas-en-america-latina>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

o papel de ferramenta, processo e projeto, construída com base nas necessidades das pessoas e não é impositiva.

Com uma visão ousada, a autora complementa:

Portanto, seu projeto não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é implodir – a partir da diferença – as estruturas coloniais do poder como desafio, proposta, processo e projeto; é reconceitualizar e re-fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver. (WALSH, 2010, p. 92).

De fato, essa perspectiva nos dá ideia da necessidade da mudança imprescindível para viver a interculturalidade. Vista desse prisma, ela “ainda não aconteceu” e, portanto, é entendida como projeto e proposta a ser alcançada.

É relevante considerar as ponderações de Walsh (2010), porquanto temos observado em determinados casos a interculturalidade compreendida desde uma perspectiva funcional, com a prevalência da noção de “intercâmbio de culturas” ou “contato entre culturas”; disso advém a necessidade de aprofundar os significados da interculturalidade. De fato, falar de interculturalidade remete, em primeira instância, a uma ideia conhecida e familiar. Como aponta Fornet-Betancourt:

[...] acredito que se trata de uma qualidade que qualquer pessoa ou cultura pode obter partindo de uma práxis de vida concreta, na qual se cultiva precisamente a relação com o outro de uma forma envolvente, isto é, não limitada à possível comunicação racional mediante conceitos, mas assentada no deixar-se “afetar”, “tocar”, “impressionar” pelo outro, no trato diário da nossa vida cotidiana. Com isto quero dizer que para mim a interculturalidade não é só um tema teórico, mas é primordialmente uma experiência. (FORNET-BETANCOURT, 2006, p. 65, grifos do autor)⁵⁵

As proposições mencionadas estão relacionadas diretamente à compreensão da interculturalidade como uma experiência, em primeira instância individual; daí decorre seu reconhecimento familiar. Guerrero Arias (2010) indica que

⁵⁵ No original: [...] *creo que se trata de una cualidad que puede obtener cualquier persona y cualquier cultura a partir de una praxis de vida concreta en la que se cultiva la relación con el otro de una manera envolvente, es decir, no limitada a la posible comunicación racional a través de conceptos sino asentada más bien en el dejarse “afectar”, “tocar”, “impresionar” por el otro en el trato diario de nuestra vida cotidiana. Quiero decir con ello que para mí la interculturalidad no es sólo un tema teórico sino primordialmente una experiencia.*

essa seria **uma das formas** de entender seu significado. O autor postula outra perspectiva para interpretar a interculturalidade, como uma proposição política na busca por transformações civilizatórias e não apenas transformações do Estado, da sociedade. Por esse motivo questiona as dimensões do poder obstinadas em permanecer na simples coexistência: nesse aspecto coincide com as propostas de Walsh (2010).

Considerar a proposição política da interculturalidade implica a transformação conjuntural, isto é, das estruturas, instituições e relações da sociedade, ampliando-se assim de uma perspectiva individual para uma perspectiva social.

Partindo das diversas posições para entender-se a interculturalidade, chegamos a algumas conclusões com a pretensão de interpretar esse conceito. Assim, a interculturalidade é entendida como um processo dinâmico que promove a relação, a comunicação e a aprendizagem entre as culturas e os saberes. Constitui-se, dessa forma, em um espaço de negociação, em que as assimetrias sociais, econômicas e políticas são visibilizadas e confrontadas na tentativa de criar formas de desenvolver a responsabilidade e a solidariedade, reconhecendo tratar-se de um processo com etapas a serem cumpridas.

Corroborando essa visão processual, a socióloga boliviana Maria Teresa Zegada (2014) aponta que a interculturalidade não é um fim em si mesma e pondera que

Nos fatos, a interculturalidade não é uma instituição, nem um discurso ou símbolo, também não é um destino final nem um objetivo político; na verdade, é um modo de refletir a realidade de uma forma qualitativamente diferente, nas relações entre atores, instituições, Estado e sociedade, nos cenários de disputa política, na resolução de conflitos. A interculturalidade se situa como qualidade no espaço vazio entre uns e outros⁵⁶.

Concordamos com Guerrero Arias (2002) e Walsh (2010), autores que avançam em uma proposição transformadora das ideias para configurar a

⁵⁶ No original: *En los hechos la interculturalidad no es una institución, ni un discurso o símbolo, tampoco es un destino final ni un objetivo político; en realidad, es una forma de discurrir la realidad de una manera cualitativamente distinta, en las relaciones entre actores, instituciones, Estado y sociedad, en los escenarios de disputa política, en la resolución de conflictos. La interculturalidad se sitúa como cualidad en el espacio vacío entre unos y otros.* Artigo completo disponível em: <<http://www.noticiasfides.com/opinion/maria-teresa-zegada/la-interculturalidad-una-entelequia-3446/>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

interculturalidade. Esta não se encerra em um conceito delimitado e definido, pois está em permanente mudança como projeto político, social, epistêmico e ético subvertendo o discurso para alcançar a materialidade, dimensão na qual se implementam confrontos sucessivos.

Retomando a crítica de Melià (2012) citada no início deste Item, inferimos a prática da interculturalidade seguindo por caminhos ou processos peculiares e desafiadores. Cabe definir as expectativas quando ela é proposta como ação, ou seja, conhecer/compreender os sentidos mobilizados pelos participantes quando a enunciam e considerar o caráter dinâmico que a move.

1.4 Algumas considerações gerais

Em vista do exposto até aqui, apresentamos a seguir uma síntese sobre nossa percepção sobre cultura(s), identidade(s) e interculturalidade(s), dada a necessidade de construir parâmetros capazes de nos levar a estabelecer uma interação com o conjunto de dados e registros que compõem o presente trabalho voltado ao ensino e a aprendizagem de português como língua estrangeira para falantes bolivianos na fronteira entre Puerto Quijarro e Corumbá. Ao longo deste capítulo citamos obras de autores que contribuem com um diálogo produtivo e, ao mesmo tempo, desafiador na concretude dos resultados e na formulação simbólica que representam.

Com relação à cultura, esboçamos uma proposta fundamentada nos estudos do antropólogo Guerrero Arias (2002). Assim, conceituamos cultura como sendo a produção simbólica e material, resultado da práxis social da realização do ser humano em sociedade, em um processo histórico concreto. É uma construção humana, produto de processos reais, cujo encadeamento de situações desenvolve-se no coletivo e, por isso, é uma construção social. Nessa estruturação, a alteridade tem um papel de relevância, pois torna possível elaborar uma série de padrões e normas integradas não exauríveis na continuidade, mas que são permanentemente alimentadas e enriquecidas pela busca de significados, significações e interpretações.

É um desafio delinear nossa percepção sobre identidade. Diante da amplitude de significados, há uma tendência a reduzir seu caráter múltiplo na polissemia, argumento que pode esconder – e por vezes distorcer – seu conceito.

Assim, sua concepção se dá num nível processual e em permanente construção. Entretanto, isto não descaracteriza o conceito de identidade, relativizando-o até se perder nas conjecturas do pensamento. Há dois pontos cruciais nessa tentativa: a consolidação do ser ao nomear-se “eu sou” e sua materialização mediante sua identificação. Por outro lado, consideramos importante também trazer à tona a relação de poder que exerce a mediação na alteridade.

As identidades estão em contínuo fluxo em alternância do “eu” e o “outro” (alteridade) seguindo a dialética da construção e reconstrução que perpassa todas as dimensões do cotidiano. Entre os traços identitários de um indivíduo está a língua.

Como nos referimos anteriormente, o conceito da interculturalidade costuma ser entendido no nível mais superficial e é compreendido como a relação entre indivíduos que compõem diferentes grupos culturais. Nessa perspectiva, a designação de cultura determina as bases do termo, isto é, importa saber de quais culturas estamos falando ao compor o conceito intercultural. Entretanto, adentrando um pouco mais nessa composição, visualizamos que na realidade o prefixo “inter” carrega a densidade das relações estabelecidas entre o “eu” e o “outro”.

Do contato emergem os “diálogos interculturais”, espaços de comunicação transcendentais à palavra e dos quais despontam:

- atitudes positivas, quando se estabelecem ações colaborativas com o acréscimo de experiências favoráveis aos grupos que interagem;
- atitudes negativas, quando derivam em rejeições, negações e apagamentos.

Convém esclarecer que entendemos os conflitos como pontos críticos apropriados para promover mudanças e reposicionamentos necessários em situações extremas. Não são momentos excepcionais, muito pelo contrário, no cotidiano nos defrontamos com acontecimentos que exigem atitudes de mudança individual, podendo expandir-se a âmbitos maiores.

Concordamos com Guerrero Arias (2002), Walsh (2010) e Zegada (2014) que subvertem o conceito de “interculturalidade” como um fim, isto é, não se pretende alcançar a interculturalidade, mas vivenciá-la ocupando os lugares vazios existentes entre os “uns” e os “outros”. Sendo assim, uma atitude intercultural é refletir a realidade numa perspectiva qualitativamente diferente e principalmente vivida e compartilhada.

Há um caráter novo inerente à noção de interculturalidade que decorre da quebra das proposições sociais estabelecidas. Guerrero Arias (2010, p. 239) refere-se a uma “antropologia dos sentidos”, o que nos motiva a entender e viver o presente desde uma perspectiva de lógicas construídas fora de uma centralidade pré-determinada. A fronteira como lugar de produção de conhecimento move as estruturas epistemológicas tradicionais e revela novas possibilidades, condensadas na moção renovadora desse autor: “A interculturalidade só será possível com a insurgência da ternura⁵⁷”.

Dando continuidade, traçamos uma nova aproximação ao contexto, agora orientada por estudos relacionados ao lugar e às línguas na região da fronteira Bolívia-Brasil. Em vista de tratar de aspectos fundamentais para o desenvolvimento desta tese, abordamos o cenário sociolinguisticamente complexo associando uma teorização do contexto à formação de um território cindido pela linha demarcatória geográfica e seus efeitos físicos e subjetivos e, permeando todo esse panorama, as línguas que transitam levadas pelas vozes de seus falantes.

⁵⁷ No original: *La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura.*

Capítulo II

APROXIMAÇÕES AO CONTEXTO: O LUGAR, OS HABITANTES E AS LÍNGUAS

Os contextos não são “coisas que vão sendo encontradas, mas... realizações interpretativas”.

(PEARCE, CRONEN e colaboradores)¹

A proposta deste capítulo é teorizar o *contexto* tendo como fundamento os estudos de Camblong (2012) e Van Dijk (2012). A fronteira como espaço, território, lugar de encontro, limite, centralidade, distanciamento e confluência, entre outros aspectos que a conceituam, é abordada com base nos estudos de Grimson (2000), Perrier Bruslé (2011), Saquet (2007; 2008) e Sánchez Serrano (2011), entre outros.

A língua, como elemento de identificação que subjaz à identidade de seus falantes, foi abordada partindo da caracterização da fronteira quanto aos idiomas falados na região, origem e situação em que se encontram na atualidade, bem como quanto aos usos locais mais generalizados.

2.1 Teorizar o contexto

Trazemos a consideração o cenário de fronteira que se apresenta paradoxal e linguisticamente complexo (CAMBLONG, 2012; CAVALCANTI, 1999)². Nesse sentido, os estudos sobre discurso e contexto de Van Dijk (2012) relacionam esses dois conceitos para formular uma teorização do contexto.

A importância de refletir sobre o espaço limítrofe é apresentada e discutida ao longo deste capítulo em tópicos que abrangem tanto o espaço físico quanto o espaço subjetivo da fronteira, ambos transitados pelos habitantes, a quem denominamos *a priori* “fronteiriços³”, que lhes dão significado mediante seus

¹ Pearce, Cronen e colaboradores (apud VAN DIJK, 2008, p. 30).

² No tópico 2.3 que trata das línguas em circulação no contexto da fronteira em estudo apresentamos o cenário linguístico que *a priori* denominamos complexo, como Cavalcanti (1999) indica ao tratar de cenários bilíngues/plurilíngues.

³ Discutimos mais adiante, no item 2.2.4, a denominação dos habitantes da fronteira como “fronteiriços”. O trabalho de Camblong (2012) também enfoca esse tema, porém, na fronteira Argentina-Brasil.

discursos, crenças e representações, entre outros aspectos que carregam signos e símbolos que se mostram mais explicitamente nos espaços limites.

Para tanto, partimos da tese de Van Dijk (2012, p.11) que propõe que “não é a situação social que influencia o discurso (ou é influenciada por ele), mas a maneira como os participantes definem essa situação”. Com isso, o autor retira a ideia de determinismo do contexto e avança para a concepção de que estes são “construtos (inter) subjetivos, concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos e comunidades” (VAN DIJK, 2012, p. 11). São experiências únicas que emergem em situações interacionais ou comunicativas e sua singularidade está expressa no uso da linguagem e na formulação dos discursos que os representam.

O contexto, concebido na interação dos participantes, apresenta alguns desafios quando se pretende dimensioná-lo. Van Dijk (2012) sustenta duas possibilidades: a) quando é delimitado por dados, tais como datas e lugar, a dimensão é menor, isto é, micro; e b) quando se exploram outros parâmetros como a análise da situação política ou do momento histórico, na sua complexidade esses elementos denotam um contexto mais amplo, isto é macro.

Com o propósito de ilustrar sua dimensão, o autor alude à metáfora de círculos concêntricos (VAN DIJK, 2012, p. 19), os quais podem ser de amplitude variada. Essa representação é produtiva nos efeitos que pode gerar, pois os círculos não estão soltos, mas interagem entre si e, nessa interação produzem zonas de contato e criam campos de força e tensão.

Para exemplificar, consideremos a categoria “identidade nacional”. Na fronteira em que se desenvolve este trabalho, poderíamos imaginar dois círculos concêntricos compostos, por um lado, pela identidade nacional boliviana e, por outro, pela identidade nacional brasileira. Quando esses círculos entram em contato produzem campos de tensão, conforme analisa Costa (2013).

Figura 1 – Representação gráfica do campo de tensão partindo da aproximação de dois elementos da categoria “identidade nacional”.⁴

Fonte: elaborado pela autora da tese

Argumenta o autor que o sentimento de pertença na fronteira é reafirmado pela presença do outro (alteridade). Assim, ao mesmo tempo em que é fortalecido o sentimento de fazer parte de uma comunidade, tomando como referência a identidade nacional, boliviana ou brasileira, esse discurso é desconstruído pela dinâmica própria fronteiriça, que transgride limites, neste caso, na forma de dupla nacionalidade, fato que ocorre notadamente por parte dos bolivianos que efetuam o registro de nascimento no Brasil e habitam na Bolívia. Vale lembrar que há outras possibilidades de identificação que são abordadas no tópico 2.2.4.

Ao estudar a relação entre os eventos e seus *contextos*, é possível depreender uma mútua influência condicional; assim, o papel do contexto é constitutivo e constituinte dos eventos que nele se desenvolvem. Em analogia a essa relação, “texto e fala não são apenas constituintes (ou mesmo produtos) de seus contextos, mas também resultam ser constitutivos de seus contextos” (VAN DIJK, 2012, p. 19).

Contexto e evento são experiências humanas e emergem distanciando-se

⁴ A representação gráfica leva em consideração que ao se aproximarem duas categorias, neste caso representadas pela identidade nacional boliviana e brasileira, haverão de criar um campo de tensões que inclui reconhecimento e estranhamento e, ao mesmo tempo, mesclas. Os conflitos inerentes a essa aproximação, na perspectiva de Simmel (1964) não apresentam apenas aspectos negativos, mas revelam-se “como uma forma de interação social específica, em que as contradições entre as partes envolvidas acabam por criar uma espécie de unidade a partir de suas tensões” (SIMMEL apud COSTA, 2015, p. 35-36). Conforme o mesmo autor, estes conflitos acabam se convertendo em base para mudanças nas sociedades, perspectiva que a socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2010) denomina em aimará “ch’ixi”, referindo-se à cor cinza, uma representação da mestiçagem que neste gráfico incluímos como uma possibilidade, em vista das junções familiares e de amizade entre bolivianos e brasileiros.

do lugar-comum que qualifica a conjuntura como pano de fundo, ambiente circundante e situação, entre outras definições generalizadoras. Nesta tese, experienciamos o contexto pelos muitos discursos que transitam num espaço demarcado por uma linha fronteira em que circulam pessoas que se identificam como habitantes de um dos flancos da linha de fronteira ou que habitam os dois lados, fato que leva à conjectura de identidades que se adequam ao lugar em que estão.

Nesse movimento de circulação transitam as identidades com seus elementos simbólicos como línguas, crenças, signos, símbolos, referências e influências que se percebem em contraste com o outro. As identidades estão relacionadas à noção de alteridade, isto é, à noção do “eu” que emerge em contraste com o “outro” como parâmetro que marca diferenças e semelhanças.

Num primeiro momento, a necessidade de discutir os sentidos de contexto emergiu ao organizar o projeto de pesquisa desta tese que previa a realização de um curso de PLE para bolivianos, neste caso, professores de algumas escolas públicas do município de Puerto Quijarro. Com esse intuito, foi planejado um curso à luz da proposta de Almeida Filho (2014), quem indica que:

O planejamento propriamente dito não é a rigor o início da operação global de aprender e ensinar línguas formalmente na escola. Antes de produzir fatos descritivos da situação específica de ensino e recorrer a procedimentos de planejamento visando a definição da experiência linguística, cultural e comunicativa de um curso de língua **é preciso conhecer pelo menos os dados principais do contexto maior** onde se insere a situação de ensino e explicar os pressupostos sobre língua/linguagem humana, ensinar e aprender línguas (isto é, a abordagem) com os quais o planejador vai trabalhar. (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 1, grifo nosso).

Os dados principais aos que se refere o autor são específicos a um contexto. Sua descrição e estudo contribuem para o planejamento de um curso e propiciam ferramentas consistentes no que tange às concepções de ensinar e aprender línguas e aos processos de aprendizagem segundo os estudantes e os professores.

Voltamos a essas reflexões em especial aos participantes da ação prevista neste trabalho: por um lado, alunos bolivianos, adultos, falantes de castelhano e provavelmente alguns falantes de outras línguas; habitam um contexto multilíngue e ao atravessar a linha demarcatória transitam por um espaço que se reconhece

monolíngue em português. Por outro lado, ministrantes brasileiros, estudantes do curso de Letras da UFMS, falantes de português; habitam esse cenário monolíngue e transitam por um contexto multilíngue ao atravessar a fronteira, embora muitas vezes não o percebam.

A relevância que o contexto adquire nesta tese deve-se em grande parte à necessidade de conhecer os participantes inseridos nesse cenário, suas valorações sobre sua língua e a língua do “outro”. É importante conhecer os discursos que verbalizam suas práticas como expressão cultural. Conjecturamos que pensar no ensino de línguas na perspectiva intercultural demanda essa aproximação.

Partindo dessa visão adentramos no contexto fronteiro, entendendo a fronteira como um lugar no qual confluem aspectos duais como “proximidade” e “distanciamento”, “identidade” e “alteridade”, o “eu” e o “outro”⁵ em permanente e, por vezes, silencioso confronto. Destacamos, para tanto, que é preciso entender e vivenciar a peculiaridade de cada região limítrofe, como um microcosmo que abrange os aspectos gerais dos signos e símbolos culturais que conformam um lugar e assumem singularidades que os marcam.

Nesse sentido, ao referir-se ao âmbito abrangente das fronteiras entre México e Estados Unidos e também em relação aos limites externos e internos da União Europeia, o sociólogo boliviano Sánchez Serrano destaca que:

[...] as fronteiras não se reduzem aos limites físicos da divisão entre estados nacionais, mas ampliam-se além de tais limites em função do estabelecimento de cidades gêmeas e áreas de influência transfronteiriça, onde os habitantes desenvolvem cotidianamente as diferentes atividades entre ambos os lados da fronteira e constroem

⁵ O “eu” e o “outro” são elementos de constituição dêitica que identificam, de modo geral, utilizando a categoria de identidade nacional. Em primeira instância, mencionamos os bolivianos e os brasileiros, mas se incluem também outros. Do lado brasileiro ainda existem resquícios das comunidades indígenas: guatós e *chiquitanos*. Encontramos uma grande diversidade cultural e social decorrente de diversos processos migratórios: população procedente de diferentes estados brasileiros, em especial devido à mobilidade do contingente militar instalado em Ladário e Corumbá. Oriundos de outros países, encontramos em grande maioria bolivianos e paraguaios, “além de sírios, libaneses e palestinos (chamados na cidade de “turcos” ou “árabes”), assim como portugueses e italianos, entre outros” (COSTA, 2015, p. 35). Do lado boliviano, os povos locais de origem oriental, como os *ayoreos* e os *chiquitanos*; os quéchuas e os aimarás, provenientes de diferentes departamentos do país vizinho. Entretanto, é conveniente mencionar que a “classificação” bolivianos/brasileiros é ainda mais complexa quando encontramos os casos de dupla nacionalidade, como é a situação de sujeitos nascidos na Bolívia, e registrados na Bolívia e no Brasil (seja em Corumbá ou Ladário).

uma realidade fronteiriça específica. (SÁNCHEZ SERRANO, 2011, p. 8)⁶

O aspecto regional fica muito evidente na fronteira geográfica. Dessa ordem emergem as tentativas de organizar o que veio a se convencionar como “Comitê de Fronteira”, um espaço de debates e ações criado pelo governo federal, que tem por finalidade tratar temas em comum entre os municípios vizinhos àqueles localizados nas fronteiras do Brasil.

Em 2011 tivemos a oportunidade de participar de uma reunião desse Comitê convocada pelo Itamaraty⁷ e realizada em Corumbá, com a presença de alguns segmentos da comunidade regional composta por bolivianos e brasileiros. O encontro tinha por objetivo buscar propostas que solucionassem questões específicas das zonas de fronteira.

Assim sendo, agruparam-se temas levantados pelos participantes nas seguintes áreas: segurança, comércio, saúde e educação. Houve consenso no sentido transfronteiriço dos tópicos elencados e na necessidade de um trabalho conjunto e realizado a ambos os lados da fronteira para se alcançar resultados que beneficiem as comunidades envolvidas.

Em alguns aspectos, essas áreas já estão sendo tratadas, inclusive com um consenso binacional, por exemplo, no que se refere à segurança, comércio e algumas ações de saúde pública. Entretanto, outras ainda não têm um planejamento determinado, como ocorre com a educação.

Conforme informações publicadas pela Prefeitura de Corumbá⁸, mais de 600 “alunos bolivianos”⁹ estudam nas escolas municipais dessa cidade. Há também alunos bolivianos nas diferentes escolas estaduais e privadas; entretanto, não existe um estudo que discrimine o quantitativo dessa frequência. Algumas implicações

⁶ No original: [...] *las fronteras no se reducen a los límites físicos de división entre estados nacionales, sino que se amplían más allá de dichos límites a partir del establecimiento de ciudades gemelas y áreas de influencia transfronteriza, donde los habitantes desarrollan cotidianamente las diferentes actividades entre ambos lados de la frontera y construyen una realidad fronteriza específica.*

⁷ As relações bilaterais Bolívia-Brasil estão disponíveis no portal do Itamaraty: <http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4870:estado-plurinacional-da-bolivia&catid=155&lang=pt-BR&Itemid=478>. Acesso em: 7 jun. 2015.

⁸ Informação disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/para-dar-escola-a-659-bolivianos-corumba-gasta-rs-1-4-milhao-por-ano>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

⁹ O destaque deve-se ao fato de que embora esses alunos sejam identificados como “bolivianos”, eles têm documentação brasileira.

dessa mobilidade estudantil são tratadas no relato de experiência no PEIF¹⁰: o turismo como resgate identitário na fronteira Corumbá-Puerto Quijarro (MANCILLA BARREDA, GOMES e MARCONDES, 2014).

Em contraposição à linha de reflexão que considera o movimento de ir e vir fronteiriço e de uma construção histórica regional nas fronteiras, observamos que a perspectiva dos estudos¹¹ que se desenvolvem sobre os fenômenos do/no espaço fronteiriço tem, prioritariamente, um olhar apenas de um lado: do ponto de vista dos brasileiros. Esta atitude polariza a linha demarcatória e reveste a fronteira com um rótulo de “lugar de pesquisa” e o consequente distanciamento do “outro” que habita o lado boliviano.

Ilustramos o sentido de distanciamento a que nos referimos por meio do trabalho do professor Edgar Costa (2013) sobre a mobilidade dos jovens de Corumbá. Nas entrevistas constata-se o entendimento que estes têm da fronteira, pois ao nomeá-la, a identificam como sendo a Bolívia, o que marca a exclusão da noção de “habitar um território de fronteira”, isto sugere que eles percebem a fronteira como “o território do outro”.

Também é perceptível na fala cotidiana de pessoas da comunidade ouvir as expressões “venho da fronteira” ou “vou à fronteira”, referindo-se à atitude de atravessar a linha de fronteira e chegar ao território que está além dessa demarcação, a Bolívia. Este entendimento tem-nos levado a refletir sobre a identidade do habitante “fronteiriço” como um imaginário construído segundo os sentidos de um olhar externo. No ponto 2.2.4 ampliamos um pouco mais estas ideias.

2.2 O lugar: em busca de recortes para o contexto

Entendemos que um estudo se defronta com o desafio de estabelecer recortes espaciais, temporais, territoriais, conceituais, entre outros. Dessa forma, se torna necessário procurar não cercear, com as delimitações imprescindíveis, as motivações que deram início a este trabalho. Com esse viés aproximamo-nos da fronteira como contexto, ficando evidentes a linha divisória e os espaços imediatos

¹⁰ PEIF é o acrônimo de Programa de Escolas Interculturais de Fronteira.

¹¹ Este entendimento tem como base a consulta a algumas pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços (UFMS).

que a compõem e que revelam uma abrangência subjetiva, difícil de ser determinada *a priori*. Antecipando esse impasse, Van Dijk aponta o seguinte:

Como, intuitivamente, quase tudo pode tornar-se relevante para o discurso – mesmo que considerássemos apenas os assuntos de que falamos, ou a infinidade de situações em que podemos falar –, uma teoria do contexto corre o risco de tornar-se uma Teoria de Tudo. É portanto crucial definir no sentido literal do termo, isto é, delimitar, algo que de outro modo poderia vir a abarcar uma larga parte da sociedade. (VAN DIJK, 2012, p. 10).

Deparamo-nos que tudo se apresenta como fundamental quando nos referimos à fronteira como contexto, por se tratar de um cenário complexo e subjetivo. Um dos aspectos que visibiliza essa complexidade refere-se, por exemplo, às pesquisas sobre língua, linguagem e identidade que Rajagopalan (2006, p. 35) aborda. O autor atenta para a dificuldade dos estudos de contexto quando menciona a infinitude do que poderia se entender como tal:

O que Firth e Austin, e na verdade inúmeros outros antes e depois deles, não levaram em conta é que o contexto não tem limites. Qualquer coisa que se possa dizer sobre o contexto é imediatamente incorporada àquele contexto. Isso significa que o contexto é simplesmente interminável.

Diante dessas advertências e para prosseguir com a linha de reflexões sobre o contexto como propomos neste trabalho, torna-se necessário discutir a dimensão que ele alcança. Nesse sentido, Van Dijk (2012) postula que sua delimitação assume características móveis entre o micro e o macro, e as diferentes extensões que pode atingir entre esses parâmetros.

No ponto 2.1 mencionamos que as dimensões contextuais são micro quando definidas pontualmente e macro quando deixam de ser pontuais e abrangem situações ou processos. Nossa proposta é pensar o contexto fronteiro como uma categoria (macro) composta por diversos conceitos (micro), entre os quais nos interessam os discursos, as línguas, as culturas e as identidades dos habitantes que circulam no cenário fronteiro. Assim, os conceitos mencionados constituiriam

metaforicamente círculos concêntricos com interações propiciadas pelas práticas do ir e vir que é o movimento que caracteriza um espaço de fronteira.

No próximo ponto discutimos a concepção de círculos concêntricos que postula Van Dijk e a noção de semiosfera de que trata Camblong (2012). Em seguida, discorreremos sobre os elementos que materializam os conceitos que compõem o espaço fronteiro neste trabalho.

2.2.1 Círculos concêntricos e semiosferas: um diálogo possível

A noção de circularidade – postulada por Van Dijk (2012) como recurso dimensionador de um contexto – pode ser visualizada, na perspectiva semiótica, como a semiosfera proposta por Lotman (1996), que se refere a:

[...] uma determinada esfera que possui os traços distintivos que são atribuídos a um espaço fechado em si mesmo. Somente dentro desse espaço é possível a realização dos processos comunicativos e a produção de nova informação. (LOTMAN, 1996, p. 11)¹².

Camblong (2012) utiliza o conceito das semiosferas para interpretar os diferentes “textos” que as compõem. Conforme a autora, “a semiosfera encara a semiose na sua infinitude e movimento perpétuo, mas, ao mesmo tempo, supõe limites determinados, ou seja, possui FRONTEIRAS.” (CAMBLONG, 2012, p. 11, grifo da autora)¹³. Nessas fronteiras estão os filtros que exercem o papel de tradutores entre uma e outra semiosfera, entre um e outro texto. Convém esclarecer que Camblong postula a noção de que a categoria “textos” abrange os diversos tipos e práticas semióticas, sem restringir-se às produções linguísticas, sejam estas orais ou escritas.

Para a autora, uma forma de exemplificar o conceito de semiosferas consiste em considerar que - na articulação entre dois países limítrofes - são mobilizados vários elementos, como costumes, crenças, moedas, línguas, símbolos pátrios, documentos de identificação, entre outros e eles constituiriam as semiosferas que apresentam uma gama de nuances e complexidades na sua interação.

¹² No original: “[...] una determinada esfera que posee los rasgos distintivos que se atribuyen a un espacio cerrado en sí mismo. Sólo dentro de tal espacio resultan posibles la realización de los procesos comunicativos y la producción de nueva información.”

¹³ No original: “[...] la semiosfera encara la semiosis en su infinitud y movimiento perpetuo, pero a la vez supone límites determinados, es decir posee FRONTERAS.”

Também repercute a noção de centralidade “reversa” das “semiosferas fronteiriças”, na qual as experiências de borda¹⁴ são essenciais para dar sentido e significação aos seus centros: é um permanente jogo de relevância entre o centro e a periferia.

Como consequência da dinâmica de interação entre os que habitam os espaços fronteiriços, Camblong (2012) traça um paralelo entre a ação de travessia/atravessamento que sugere a existência das fronteiras – transpostas pelos habitantes que lá moram – e o efeito simultâneo de atravessamento das fronteiras nas pessoas que por lá transitam, resultando no delineamento de “semiosferas fronteiriças” que pode variar de fronteira a fronteira, dada a peculiaridade que estas apresentam.

Ponderamos que a noção de circularidade postulada por Van Dijk (2012), assim como o conceito de semiosferas fronteiriças de Camblong (2012) mostram-se profícuos na delimitação do contexto como categoria. A organização hierárquica apresenta-se como uma tentativa de representá-lo ao teorizá-lo. A existência de hierarquias nas centralidades pressupõe tensões que se expressam quando estas interagem.

Nossa proposta é construir uma delimitação entretecendo as seguintes categorias: o contexto (fronteira), as línguas em circulação, as identidades, as culturas e as interculturalidades, considerando que elas constituem centralidades que mediante seu uso e expressão interagem, dialogando entre si, reunindo discursos, práticas, crenças, representações dos participantes, às significações das categorias mencionadas.

Entrelaçamos, assim, o contexto à ação que nos propomos experienciar: a interculturalidade ao ensinar e aprender português como língua estrangeira. Neste processo, o “eu” e o “outro” transitam constituindo-se e constituindo o espaço, territorializando-o.

¹⁴ As experiências de borda referem-se às diferentes formas de vivenciar as fronteiras, de realizar os ritos de passagem de um lado a outro da linha, da aproximação, do distanciamento ou da indiferença dos habitantes à linha de fronteira como cenário de reivindicações, entre outras formas de fazer parte da complexidade constitutiva das áreas limítrofes. Em algumas circunstâncias, como na fronteira México-Estados Unidos, atravessar a fronteira marca a mudança de *status* do mexicano que não atravessa a fronteira pelas vias legalmente determinadas pelos Estados Unidos: de cidadão mexicano passa a ser migrante ilegal. É a linha demarcatória dos estados-nação que produz essa alternância identitária.

2.2.2 Algumas concepções sobre o papel das fronteiras

A constituição dos estados-nação organizou territórios com centralidades - as capitais - e, simultaneamente, foram sendo desenhadas as fronteiras que, percebidas desde as capitais, representavam o limite, o término, o longínquo e o desconhecido, muitas vezes desmerecedoras de qualquer consideração e inclusive vistas como símbolo de atraso. O processo de formação dos estados e a materialização das fronteiras atravessaram diferentes etapas ao longo da história até chegar à configuração atual.

Essa conformação corresponde a processos de apropriação e definição do espaço e têm gerado princípios e critérios de pertença e de distinção entre os componentes locais, constituindo comunidades sociopolíticas, considerando a linha de fronteira, demarcada por acordos e/ou contendas bélicas: “[...] diferenciando ‘nós’ e ‘outros’; ‘próprio’ e ‘alheio’, ou ‘amigos’ e ‘inimigos’” (SÁNCHEZ SERRANO, 2011, p. 7).

O autor citado destaca o caráter “flexível” e permanente das fronteiras, o que “significa que as fronteiras físicas que dividem os países e estados podem afrouxar-se, modificar-se, variar ou fortalecer-se, mas não há sinais do seu desaparecimento; pelo contrário [...]” (SÁNCHEZ SERRANO, 2011, p. 10)¹⁵.

Ainda hoje, há tentativas de redefinir as fronteiras por outros fatores como a mobilidade humana que avança sobre os territórios que não estão muito bem demarcados, ou a ocorrência de fenômenos da natureza, ou a retirada proposital dos marcos geográficos, como em Bermejo, fronteira entre a Bolívia e a Argentina, deixando a incerteza de um limite mais preciso¹⁶.

O trânsito entre o centro e a fronteira/limite/externalidade está presente nos discursos dos estudiosos da fronteira que se utilizam de diferentes adjetivos qualificativos para definir sua função, como “fronteiras ativas ou abertas e inativas ou fechadas” (SÁNCHEZ SERRANO, 2011, p. 30); “fronteiras como pontes ou

¹⁵ No original: *[...] significa que las fronteras físicas que dividen países y estados pueden aflojarse, modificarse, variar o fortalecerse, pero no hay signos de su desaparición; por el contrario [...]*.

¹⁶ O governo boliviano tem um programa de reconstrução dos marcos geográficos territoriais. Mais informações podem ser encontradas em: <<http://www.cancilleria.gob.bo/webmre/noticia/999>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

barreiras” (PERRIER BRUSLÉ, 2011, p. 48); “fronteiras duras ou macias/leves (SCOTT e JOHNSON, 2003 apud SÁNCHEZ SERRANO, 2011, p. 14).

O sentido bivalente que reconhece na fronteira a proximidade e ao mesmo tempo o distanciamento de dois estados-nação é expresso por Malamoud (2000) que recorre a um dos significados em sânscrito do termo que a define:

Em sânscrito, uma das palavras para fronteira é *sima*, que numa tradução literal significa sulco. O livro do *Nirukta* nos ensina que *sima* provém da raiz *siv* que significa costurar. A fronteira nesse sentido é a costura entre dois *desas*, dois países ou possessões” (MALAMUD, 2000 apud PERRIER BRUSLÉ, 2011, p. 48)¹⁷.

Na Bolívia, estas duas perspectivas variam de acordo com os paradigmas geopolíticos da época em que transcorrem. A geógrafa Laetitia Perrier Bruslé (2011) resgata da história da Bolívia que as fronteiras localizadas no norte e no oriente do país (límitrofes com o Brasil) eram desconhecidas e mantinham escasso vínculo com os centros de poder. Isto ocorria fundamentalmente devido à concentração da riqueza no Alto Peru, no Altiplano (região ocidental da Bolívia). A estudiosa menciona a evidência cartográfica dessas afirmações retratadas, por exemplo, no mapa Linares:

O famoso mapa Linares de 1859, que leva o nome do presidente responsável pelo seu desenho, mostra ao mesmo tempo a hipertrofia dos espaços fronteiriços do leste, e o alto nível de desconhecimento dos espaços orientais. Em diversos lugares, os topônimos estão sobrepostos em regiões desconhecidas [...] (PERRIER BRUSLÉ, 2011, p. 51)¹⁸

Mencionamos esses antecedentes no intuito de esboçar uma aproximação a uma problemática histórica e social, denominada por Peña Claros e Boschetti (2008)

¹⁷ No original: *En sánscrito una de las palabras para frontera es sima, lo que según una traducción literal significa surco. El libro del Nirukta nos enseña que sima proviene de la raíz siv que significa coser. La frontera en ese sentido es la costura entre dos desas, dos países o dos posesiones.*

¹⁸ No original: *El famoso mapa Linares de 1859, que lleva el nombre del presidente quien lo hizo diseñar, enseña al mismo tiempo la hipertrofia de los espacios fronterizos del Este y el alto nivel de desconocimiento de los espacios orientales. En varios lugares, los topónimos se superponen sobre regiones desconocidas [...].*

como o mito¹⁹ *camba-colla*, visto no Capítulo I, item 1.2.2. Esse mito, que historicamente dividiu a Bolívia no oriente/*camba* e ocidente/*colla*, ecoa até a época atual, mantendo uma cisão que repercute em valorações de depreciação e preconceito internos. Esse estado de coisas fomenta a falta de reconhecimento e a desvalorização da diversidade boliviana.

Nessa lógica, os discursos do geógrafo Jaime Mendoza (1978) e do político e diplomático Ostriá Gutiérrez (1946), ambos de naturalidade boliviana, expressam a supremacia e centralidade dos Andes, relegando as fronteiras norte-orientais da Bolívia a um papel secundário, como zonas tampão ou, ainda, zonas de amortecimento dos vizinhos que ameaçavam o país. Por outro lado, a representação política e de grupos da sociedade civil da região oriental têm formulado discursos de negação/rejeição aos seus conterrâneos bolivianos procedentes do ocidente (vales e Andes). Levando em consideração a complexidade deste tema, no tópico em que abordamos a Identidade como categoria de análise, foi apresentado e discutido o aspecto *camba-colla* e seus reflexos na sociedade fronteiriça.

Com relação aos territórios localizados nas fronteiras, a historiografia narra perdas territoriais da Bolívia para todos os países vizinhos, seja pelas vias diplomáticas, como o acordo de 1903 que resultou na perda de 191.000 km² em favor do Brasil, seja por confrontos bélicos, por exemplo a Guerra do Pacífico (1879) contra o Chile e a guerra “Del Chaco” (1932-1935) contra o Paraguai, acontecimentos estes que resultaram na perda de mais da metade do seu território original. Na configuração atual, a divisão política da Bolívia congrega nove Departamentos, dos quais oito fazem fronteira com os países vizinhos.

Esses fatos nos permitem entender que o papel das fronteiras na Bolívia tem mudado conforme a função que desenvolveram no exercício de poder e na manutenção da soberania: ora assumiram o papel de “fronteiras barreira”, ora de “fronteiras ponte”, atuando alternadamente como elementos de afastamento ou de conexão, conforme Scott e Johnson (2003) postulam:

¹⁹ Embora o conceito de “mito” evoque num primeiro momento uma narrativa de teor fantástico, nesta tese consideramos as seguintes perspectivas para referir-nos à questão *camba-colla* como um mito: Colombres (1994) afirma que se trata de um relato verdadeiro se levamos em consideração que as pessoas vivenciam o mito como se de fato tivesse ocorrido, sendo que mediante suas personagens e ações emerge a realidade de uma sociedade. De igual maneira, Eliade (2012, p. 12) assevera que “o mito é considerado uma história sagrada e, portanto, uma ‘história verdadeira’, porque sempre se refere a realidades [...]”. Essas reflexões nos motivam a sustentar o nominativo **mito *camba-colla*** enunciado pelas autoras Peña Claros e Boschetti e sua atribuição efetivamente real que marca a identidade de um povo.

[...] as fronteiras são ao mesmo tempo construções históricas e simbólicas de longa data, que supõem processos de disputa, confrontação e resolução de conflitos territoriais; e que umas fronteiras são duras e outras suaves/leves, onde se configura uma espécie de multiculturalismo, por quanto as zonas fronteiriças são espaços de encontro entre próprios e desconhecidos que trocam bens, experiências, conhecimentos e pautas socioculturais. Ou seja, as fronteiras são lugares de demarcação entre estados nacionais, mas também são cenários de articulação e/ou geração de conflitos internacionais [...]. (2003 apud SÁNCHEZ SERRANO, 2011, p. 14)²⁰

Ponderamos que a perspectiva de “fronteira ponte” - compreendida como um “cenário de articulação” – expressa simbolicamente a conformação atual da fronteira Corumbá-Puerto Quijarro. Entretanto, não se trata de uma “ponte” incondicionalmente aberta: além da aparelhagem de controle, representada pela Alfândega, Receita Federal, Polícia Federal - em território brasileiro – e pelo *Control Fronterizo* e a *Policia Militar* - do lado boliviano -, existe ainda o que Costa (2013) denomina “muro invisível”. Esse muro tece uma complexa trama de aproximações e distanciamentos na qual o “diferente” encontra-se muito próximo, gerando variadas situações de não identificação e uma natural (ou naturalizada) desconfiança. Trata-se de um campo de confluências em que diferenças e similitudes geram, concomitantemente, sentimentos de pertencimento e de estranhamento que convivem ou que se acomodam conforme as circunstâncias.

Neste trabalho interessa-nos resgatar a importância do fator social na organização do espaço, cujas formas e funções são definidas historicamente. O homem ocupa um espaço/lugar que é significado pelas atividades que desenvolve, sendo que esse espaço - com sua fluidez e dinâmica - é demarcado pela fronteira que constitui dois estados nacionais e que, no seu cotidiano, traduz a ideia que Camblong (2012) enuncia: “Habitar a fronteira é uma viagem perpétua ao paradoxal²¹”. A fronteira como lugar da pesquisa apresenta contradições e contrastes que abordamos no próximo item.

²⁰ No original: [...] las fronteras son a la vez construcciones históricas y simbólicas de larga data, que suponen procesos de disputa, confrontación y resolución de conflictos territoriales; y que unas fronteras son duras y otras blandas, donde se va configurando una especie de multiculturalismo, en tanto que las zonas fronterizas son espacios de encuentros entre propios y extraños que intercambian bienes, experiencias, conocimientos y pautas socioculturales. Es decir, las fronteras son lugares de demarcación entre estados nacionales, pero también son escenarios de articulación y/o conflictividad internacional [...].

²¹ No original: [...] Habitar la frontera es un viaje perpetuo a lo paradójico.

2.2.3 Peculiaridades: a fronteira Corumbá-Puerto Quijarro

Quando transitamos em um espaço fronteiro são acionados alguns mecanismos de “saber estar”, “saber viver” e “saber transitar” por essa região. O anonimato mistura-se à necessidade de caracterizar o interlocutor. Por vezes essa identificação não é explicitamente enunciada, mas algumas marcas no nosso discurso tornam-se identificadoras: a língua em que o falante se expressa, o sotaque com que fala o idioma dos “outros”, o tipo de roupa que veste, o corte de cabelo que usa, os gestos e obviamente os traços fisionômicos, entre outros elementos, atribuem o lugar de procedência do sujeito. A fronteira é, quiçá, o lugar por excelência em que pertencer a um lado ou a outro é evidentemente explícito, ou torna-se explícito nas relações que lá se estabelecem.

Exemplificamos com uma situação corriqueira que poderia ocorrer no comércio. Ao efetuar-se uma compra na “feirinha”²² de Puerto Quijarro, o diálogo entre um vendedor boliviano e um comprador brasileiro será em português boliviano²³, em quase 100% das ocasiões; a moeda nacional, neste caso, o real. Quando se trata de um comprador boliviano, o preço é informado em bolivianos, moeda do país estrangeiro, e por vezes o preço é diferenciado, se for cobrado em bolivianos ou reais. Observamos, então, que emergem valorações sobre o interlocutor e seu suposto poder aquisitivo em função dos traços fisionômicos que carrega e da língua que usa. O exemplo trazido propositalmente ilustra a principal atividade que relaciona bolivianos e brasileiros nessa fronteira, qual seja, o comércio de diferentes bens de consumo, como roupas, sapatos, cosméticos, eletroeletrônicos e outros.

Dada a organização socioespacial, de ordem e de segurança, cada fronteira obedece a um rito de passagem próprio. Em alguns casos, como por exemplo entre os municípios confrontantes Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, - localizados ao sul de Mato Grosso do Sul, na fronteira com o Paraguai - atravessar a fronteira na área urbana significa atravessar uma avenida:

²² A “feirinha boliviana” é o nome pelo qual é conhecido o Centro Comercial *12 de octubre*, localizado no distrito de Arroyo Concepción, município de Puerto Quijarro, e que está a aproximadamente 700 metros da linha de fronteira internacional. É o local onde a maioria dos brasileiros realiza as compras a varejo ou atacado de roupas, artigos de cama, mesa e banho, eletrônicos, além de outros itens de uso pessoal e para a casa.

²³ Neste trabalho denominamos “português boliviano” a língua falada pelos bolivianos na fronteira em que se desenvolve esta tese. Trata-se de uma tentativa de desnaturalizar o que alguns estudos denominam comoportunhol.

Ponta Porã é um município de fronteira, vizinho da República do Paraguai, unido por fronteira seca e em uma parte da cidade o limite internacional é uma larga avenida, a Av. Internacional, que separa Ponta Porã, do município paraguaio de Pedro Juan Caballero. (MARTINS; MARTINS, 2010, p. 75).

Ao longo dessa avenida estão instalados diversos tipos de estabelecimentos comerciais de forma que esse arranjo espacial constitui uma situação de conurbação internacional. A influência da fronteira seca torna-se evidente no comércio, pois sua existência “[...] impede que as ações realizadas de um lado da fronteira não afetem o outro lado” (MARTINS; MARTINS, op. cit., p. 75)

Comparativamente, a fronteira Ponta Porã-Pedro Juan Caballero (Brasil-Paraguai), e a fronteira entre o Brasil e a Bolívia, nos municípios de Corumbá e Puerto Quijarro, apresentam distribuição espacial diferenciada. Enquanto no primeiro caso a fronteira é unida por uma avenida na área urbana, sendo considerada uma fronteira conurbada; no caso de Corumbá e Puerto Quijarro, que também se constituem numa fronteira seca, os municípios limítrofes são classificados como semiconurbados (Cf. Mapa 1. Capítulo I). Tais fronteiras têm, ainda, uma característica em comum: são consideradas, no Brasil, cidades-gêmeas, conforme indica a Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira - CDIF.

No Estado de Mato Grosso do Sul, há onze municípios que compõem a fronteira internacional com a Bolívia e o Paraguai. Desses, sete são considerados cidades-gêmeas, das quais apenas um município, Corumbá, faz divisa com a Bolívia e Paraguai, os outros seis fazem fronteira só com o Paraguai.

Existe uma distância da região urbana de Corumbá com relação à linha de fronteira de aproximadamente cinco quilômetros. Do lado brasileiro, esse território pertence ao Governo Federal; portanto, é um espaço de improvável ocupação no qual estão assentadas as instituições de controle do Brasil. Em contraste, observamos que a área urbana do distrito de Arroyo Concepción, que compõe o município de Puerto Quijarro, aproxima-se até a linha de fronteira internacional. Na prática, o território boliviano de controle militar é reduzido, congregando o posto de *Control Fronterizo* e a *Aduana Nacional*, enquanto do lado brasileiro há uma grande estrutura que abriga a Receita e a Polícia Federal. Conforme Costa e Oliveira (2014)

esse é “O marco mais visível e simbólico dos limites da fronteira de Corumbá” (COSTA; OLIVEIRA, 2014, p. 223), como mostram as Figuras 1 e 2.

Figura 2 - Ingresso à Bolívia. Ponte sobre o Arroyo Concepción. **Figura 3** - Ingresso ao Brasil.

Fonte: Acervo pessoal

Fonte: Acervo pessoal

Contíguo à Receita e à Polícia Federal também encontramos a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), sendo que seu trabalho consiste em fiscalizar a circulação de matérias primas e mercadorias sujeitas à inspeção, em cumprimento da legislação alfandegária brasileira e de normas sanitárias preventivas. Em especial, atua por ocasião do surgimento de surtos ou epidemias que possam afetar a saúde pública da região²⁴, por exemplo, a raiva canina entre outras endemias. Já a Receita Federal fiscaliza veículos que transpõem a fronteira com possível apreensão de mercadorias que ingressam ao Brasil além da cota estabelecida conforme normas vigentes²⁵.

Dando prosseguimento, apresentamos a tipificação de definições que envolvem noções geográficas de fronteira, linha de fronteira, região de fronteira, cidades gêmeas, bem como uma breve discussão sobre o conceito do sujeito habitante da fronteira, denominado “fronteiriço”.

Para desenvolver a diferenciação de conceitos relacionados à fronteira utilizamos fontes provenientes dos governos boliviano e brasileiro para ter como parâmetro os termos que a conceituam, seja na sua abrangência, na sua delimitação

²⁴ Nos últimos anos, as campanhas de prevenção de surtos e epidemias na região de fronteira são realizadas de comum acordo entre os respectivos representantes dos governos boliviano e brasileiro.

²⁵ No portal da Receita Federal encontramos detalhadas orientações pertinentes. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/aduana/viajantes/dicaviajantes.htm>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

ou no papel que ela ocupa no âmbito nacional, na Bolívia e no Brasil.

Por um lado, no Brasil, foi instituída a Comissão Permanente para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira – CDIF – pelo Decreto de 8 de setembro de 2010 do governo federal²⁶. Vinculada ao Ministério de Integração, a CDIF “tem como atribuições contribuir para o aperfeiçoamento da gestão das políticas públicas para o desenvolvimento da faixa de fronteira” (BRASIL, 2010).

Por outro lado, na Bolívia a Comissão Permanente para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira – ADEMAF, vinculada ao Ministério do Planejamento, foi criada pelo Decreto Supremo Nº 0538 em 03 de junho de 2010²⁷. Reza o Artigo 4º, do referido Decreto, que:

A ADEMAF tem por objetivo promover e impulsionar o desenvolvimento estratégico econômico e social das Macrorregiões e Zonas Fronteiriças de forma articulada com os planos e políticas públicas²⁸.

É relevante mencionar que a criação da ADEMAF está estreitamente relacionada ao surgimento da nova Constituição boliviana, em vigor desde 7 de fevereiro de 2009, na qual há um capítulo inteiro dedicado às fronteiras. Trata-se do Capítulo Segundo do Título VIII, denominado Fronteiras do Estado.

- Faixa de fronteira

Como consta na página da CDIF²⁹, a constituição dos limites geográficos no Brasil é histórica e está vinculada à preservação e à garantia da soberania nacional. Atualmente, a faixa de fronteira no Brasil abrange 150 quilômetros partindo da linha limítrofe, que pode ser seca ou fluvial.

Na Bolívia, o Capítulo IV da nova Constituição Política do Estado define a Zona de Segurança Fronteiriça abrangendo 50 quilômetros partindo da linha de fronteira, “[...] onde existirá um regime jurídico, econômico, administrativo e de

²⁶ Publicado no DOU de 9.9.2010, em edição extra e retificado em 10.9.2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Dnn/Dnn12853.htm>. Acesso em: 9 mar. 2015.

²⁷ Disponível em: <http://www.ademaf.gob.bo/mlegal/ds_0538.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2014.

²⁸ No original: *La ADEMAF tiene por objetivo promover e impulsar el desarrollo estratégico económico y social de las Macrorregiones y Zonas Fronterizas de forma articulada a los planes y políticas públicas*. Disponível em: <http://www.ademaf.gob.bo/mlegal/ds_0538.pdf>. Acesso em: 12. nov. 2014.

²⁹ Disponível em: <<http://faixadefronteira-cdif.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

segurança especial, orientado a promover e priorizar seu desenvolvimento e a garantir a integridade do Estado”. (BOLIVIA, 2009)³⁰

- Linha de fronteira

A linha de fronteira é a materialização da delimitação de dois estados-nação. Pode ser seca ou fluvial. Zambrana Ávila (2014) indica que essa demarcação tem como base os direitos jurídicos dos Estados soberanos. O autor ainda acrescenta que, para a tipificação das definições referidas à fronteira, utiliza-se a classificação da Secretaria Permanente do *Servicio Latinoamericano para América Latina y Caribe* (SELA), em que as definições de linha e área de fronteira estão muito próximas:

Área de fronteira. Faixa de território geralmente pequena que funcionalmente está intimamente associada à noção linear da fronteira, onde o fenômeno fronteiriço ocorre numa escala local e se evidencia com o funcionamento dos lugares de passagens pela fronteira, alguns deles habilitados por acordo entre os Estados, e outros informais, e pela existência de infraestrutura e serviços vinculados à sua utilização [...]. (ZAMBRANA ÁVILA, 2014, p. 16)³¹.

Como vimos anteriormente, na Figura 1, os municípios de Corumbá e Puerto Quijarro mantêm uma relação diferenciada com a linha de fronteira. Enquanto Arroyo Concepción, distrito de Puerto Quijarro, está assentado praticamente até a linha de fronteira, Corumbá apresenta um distanciamento geográfico dela. Essa representação da ocupação espacial da fronteira, se compreendida segundo os significados que representa, permite que levantemos indagações sobre como se constrói a pertença de um sujeito em relação ao meio em que habita. Se o sentido da fronteira está dado pelas representações fronteiriças compartilhadas por seus habitantes, constituindo o que se denomina fronteiras simbólicas, a representação dessa fronteira resulta especialmente significativa.

³⁰ No original: [...] donde existirá un régimen jurídico, económico, administrativo y de seguridad especial, orientado a promover y priorizar su desarrollo, y a garantizar la integridad del Estado.

³¹ No original: Área de frontera. Franja de territorio generalmente pequeña que funcionalmente está íntimamente asociada a la noción lineal de la frontera, donde el fenómeno fronterizo ocurre a una escala local y se evidencia con el funcionamiento de los pasos de frontera, algunos de ellos habilitados por acuerdo de los Estados y otros informales, y por la existencia de infraestructura y servicios vinculados a su utilización [...].

- Zona de Fronteira

A noção de zona de fronteira, conforme a CDIF, está registrada da seguinte forma: “é composta pelas ‘faixas territoriais’ de cada lado do limite internacional, caracterizadas por interações que, embora internacionais, criam um meio geográfico próprio de fronteira, só perceptível na escala local/regional das interações transfronteiriças.” (BRASIL, 2010).

O conceito de zona de fronteira encontrado na ADEMAF indica que se trata de um âmbito territorial mais amplo que a área de fronteira, ou seja, um lugar

[...] em que podem conduzir-se ações de desenvolvimento de forma orgânica na medida em que existem cidades dotadas de funções urbanas que contam com equipamentos básicos; geralmente, trata-se de centros urbanos não principais dentro da hierarquia urbana de cada país. (ZAMBRANA ÁVILA, 2010, p. 16)³².

O documento acrescenta que a zona de fronteira conta com a presença de autoridades político-administrativas, de atores econômicos e de outras representações da sociedade civil e pode, ainda, cumprir o papel de articular outras regiões nacionais com a linha ou área de fronteira.

A SELA tipifica ainda o que seria **região de fronteira**: é uma região que pode coincidir com os limites de unidades político-administrativas podendo, ainda, funcionar com uma unidade econômica subnacional³³.

- Cidades-gêmeas

Consideram-se cidades-gêmeas “aquelas em que o território faz limite com o país vizinho e sua sede se localiza no limite internacional, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semiconurbação com uma localidade do país

³² No original: [...] en donde pueden conducirse acciones de desarrollo de manera orgánica en la medida en que existen ciudades dotadas de funciones urbanas que cuentan con equipamientos básicos; generalmente se trata de centros urbanos no principales dentro de la jerarquía urbana de cada país.

³³ A entidade subnacional emerge com a globalização e supera a divisão dos estados-nação, num rearranjo regional. Dado que a fronteira que estamos estudando encontra-se distante das instâncias políticas representativas, quais sejam, o governo do estado de Mato Grosso do Sul e o governo departamental de Santa Cruz, organizam-se ações em conjunto entre os municípios brasileiros Corumbá-Ladário e Puerto Quijarro-Puerto Suárez na Bolívia.

vizinho.” (BRASIL, 2010). São adensamentos populacionais que apresentam potencial de integração econômica e social, mas também condensam a possibilidades de ingresso de produtos ilícitos os mais diversos.

Nos estudos apresentados pela ADEMAF, só encontramos o conceito de cidades-gêmeas quando referido às situações relacionadas entre a fronteira Brasil-Bolívia (Cobija-Brasileia, Guayaramerín-Guajará Mirim, Puerto Quijarro-Corumbá) e com a Argentina (Yacuiba-Salvador Mazza), não sendo mencionadas nas outras fronteiras estabelecidas com Chile, Paraguai ou Peru.

- Ainda sobre o lugar

Conforme as descrições até aqui mencionadas, a fronteira Corumbá-Puerto Quijarro têm as seguintes características:

- ambos os municípios estão localizados na faixa de fronteira, entretanto, só Puerto Quijarro está na linha de fronteira. Arroyo Concepción é o distrito cuja área urbana está mais próxima à divisa internacional;
- pela proximidade, Corumbá e Ladário, do lado brasileiro, e Puerto Quijarro e Puerto Suárez, do lado boliviano, compõem a região de fronteira, sendo consideradas cidades gêmeas.

A descrição de uma região de fronteira na perspectiva de suas características geográficas e humanas dá uma ideia da mobilidade que aí ocorre, entretanto, é importante mencionar que o trânsito e fluência dos traços culturais ultrapassam esses conceitos delimitadores regradados pelos órgãos de regulação, seja de um lado ou de outro da fronteira.

Há uma noção de viver a fronteira que se sobrepõe às limitações geográficas. Signos, símbolos, representações transitam compondo as identidades que circulam nesse lugar. Esse processo materializa os intercâmbios que se tornam perceptíveis ao longo do tempo, pois se incorporam às práticas de forma paulatina, sem ser necessariamente programados.

Em vista dessa conjuntura, a ideia de contexto que se apresenta nesta tese não está atrelada à concepção estática, nem circunscrita ao espaço constituído pelos estados-nação. Embora tenhamos descrito formalmente os princípios e determinações que situam um território contextualizado em fronteira, consideramos

também que a descontextualização e recontextualização das identidades, seguindo as reflexões de Boaventura de Souza Santos (1993), são elementos que estruturam as relações sociais individuais e coletivas ressignificando-as.

2.2.4 “Fronteirios”: habitantes da fronteira

Como mencionado anteriormente, o professor pesquisador Edgar Costa (2013) desenvolveu estudos sobre mobilidade rumo à linha divisória com a Bolívia de jovens provenientes de Corumbá. Entre os resultados obtidos, constatou-se um visível distanciamento da fronteira no sentido de identificação, confiança, pertença, denotando um estranhamento que ficou evidenciado nas entrevistas recolhidas entre jovens habitantes de Corumbá e Ladário. No seu entendimento, o nominativo “fronteira”, refere-se à linha limite ou ao lugar após essa demarcação, em direção à Bolívia, isto é, “do lado de lá”, denotando a não identificação com a condição fronteiriça do município que habitam.

Esse sentir “distanciado” foi constatado em outros estudos, dentre os quais o trabalho de Rivas (2011) que, em pesquisa dirigida a estudantes do ensino médio de Corumbá, recolhe diversos depoimentos que apresentam o mesmo distanciamento, expresso na rejeição e no preconceito com relação aos bolivianos. A autora relata que, ao investigar sobre condutas e interações linguísticas entre os entrevistados, revelou-se um comportamento de rejeição, como menciona no fragmento transcrito a seguir:

Esta parte da fronteira apresenta singularidades que nos leva (*sic*) a querer entender o porquê de conduta e interações linguísticas diferenciadas no contato de seus habitantes. Cabe elucidar que devido a nossa localização geográfica, que nos coloca em contato diário com a cultura boliviana (apesar de não vivermos exatamente entre cidades gêmeas), visto que estamos a 5 km de distância do limite demarcatório oficial da linha de fronteira, **tal proximidade nos torna sujeitos fronteirios, mesmo que não haja essa identificação entre os habitantes deste espaço fronteiriço** como mostra o resultado deste trabalho. (RIVAS, 2011, p. 11, grifo nosso)

Destacamos a menção que Rivas aponta sobre os “sujeitos fronteirios” e a falta de identificação ou de autorreconhecimento ao nomear-se “fronteiriço”. Esse

adjetivo dado aos habitantes dos confins, seja em documentos oficiais³⁴ ou em trabalhos acadêmicos, parece não corresponder ao sentimento expresso pelos próprios moradores que habitam a fronteira. Entretanto, é imprescindível registrar que os dados encontrados até o momento sobre essa manifestação de pertencimento retratam a realidade de jovens estudantes brasileiros residentes em Corumbá. Ainda não localizamos estudos realizados com bolivianos residentes em Puerto Quijarro como público alvo de investigação, nem sobre brasileiros de outras faixas etárias.

Em vista do exposto, neste trabalho, optamos por referir-nos aos fronteiriços como “habitantes da fronteira” e, quando necessário, acompanhado da menção à origem boliviana ou brasileira. A esse respeito, Costa (2013) cita a afirmação de Grimson (2003) sobre a identificação pelo país de nascimento: “a distinção de nacionalidades é o principal modo pelo qual as pessoas constroem o sentido de lugar na fronteira – a fronteira da nação, sua nação, constituindo um elemento de sentido comum para a população local” (2003 apud COSTA, 2013, p. 141).

Inicialmente concordamos com a identificação desses indivíduos mediante a procedência que lhe é atribuída, muito embora a localização fronteiriça nos apresente um desafio que transgride os parâmetros da origem boliviana ou brasileira. O sentido fluido que subjaz ao limite fronteiriço denota outras possibilidades. Ribeiro (2011), em pesquisa com crianças e adolescentes nas escolas de Corumbá, deparou-se com as seguintes possibilidades que envolvem essa categoria:

“[...] crianças: a) nascidas na Bolívia e que moram no Brasil; b) nascidas e moradoras na Bolívia; c) nascidas no Brasil e moradoras na Bolívia; d) nascidas no Brasil, mas seus pais são bolivianos; e) nascidas na Bolívia, mas com documentos brasileiros.” (RIBEIRO, 2011, p. 24).

A identificação normalmente é constatada mediante a mera apresentação de documento de identidade, contudo, nos casos mencionados por Ribeiro, referem-se a um indivíduo portador de duas nacionalidades. Deste fato objetivo decorre a necessidade de entender a fronteira como um lugar singular e que sinaliza a maleabilidade que subjaz no cotidiano do habitante dessas regiões.

³⁴ Exemplificamos com o Decreto Presidencial 6.737, de 12 de janeiro de 2009 que beneficia aos “Nacionais fronteiriços brasileiros e bolivianos” na residência, estudo e trabalho em região de fronteira.

2.2.4.1 Mobilidade na fronteira

Ao atravessar a fronteira, os transeuntes - bolivianos ou brasileiros - não precisam identificar-se por meio da apresentação de documentos de identidade, seja o *carnet de identidad* ou o Registro Geral (RG). A obrigatoriedade de apresentar documentos, tanto à Polícia Federal, do lado brasileiro, como ao *Control Fronterizo*, do lado boliviano, ocorre apenas quando a viagem se estende a outras cidades, afastando-se da região de fronteira. Sobre a necessidade de visto, o Decreto 5.541 de 19 de setembro de 2005, “Promulga Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia sobre facilitação para o ingresso e trânsito de seus nacionais em seus territórios, de 8 de julho de 2004.”³⁵

Ainda em relação aos habitantes da fronteira, os governos da Bolívia e do Brasil celebraram um acordo binacional formalizado no Decreto Presidencial 6737 de 12 de janeiro de 2009³⁶, que trata sobre o exercício de residência, atividades de estudo e trabalho, em um ou outro lado da fronteira. Transcrevemos a seguir a epígrafe desse decreto:

Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Bolivianos, celebrado em Santa Cruz em julho de 2004. (BRASIL, 2009).

Na prática, porém, poucos habitantes da fronteira têm se beneficiado desse Acordo, talvez por desconhecimento do seu teor ou mesmo porque os trâmites burocráticos são mais extensos do previsto.

Com relação ao processo de mobilidade cotidiana na fronteira, a ausência de uma revista mais rigorosa parece eufemizar a travessia desta que é considerada uma das rotas da ilegalidade, como o trânsito de drogas, armas e contrabando. A visão de periculosidade da fronteira - mais propriamente, da Bolívia/do lado boliviano - é o que prevalece no imaginário da população corumbaense, como ficou evidente

³⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5541.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

³⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6737.htm>. Acesso em: 9 set. 2014.

na investigação desenvolvida pela jornalista Livia Gaertner (2010), que pesquisou tais incidentes em jornais impressos de Corumbá. Nesse trabalho são contrastadas as “referências positivas” ou de integração, em contraposição às “referências negativas”, ou seja, aquelas que expressam desconfiança, crítica e periculosidade. O resultado obtido pela autora coaduna com o discurso que é amplamente veiculado pela mídia nacional e que focaliza as problemáticas enfrentadas na fronteira, como se estas fossem de exclusividade de determinados âmbitos.

Essas concepções que rotulam a fronteira como um território em que predomina o risco, induzem a considerar que o cotidiano está despido de rotinas e práticas comuns. Por exemplo, atravessar a fronteira, de um lado a outro, é um ato que está além da condição de “perigo” e implica na mobilização de atitudes e sentidos que detalhamos a seguir.

2.2.4.2 Ritos de travessia

Atravessar a fronteira como um ato cotidiano é uma experiência que apresenta diversas perspectivas. Para tecer um paralelo entre a mobilização que existe ao deslocar-se de um lado para outro da linha divisória, vamos considerar a categoria nacionalidade. Cientes das limitações decorrentes dessa adoção, propomo-nos a fazer um exercício de reflexão sobre as implicações que vivenciam bolivianos e brasileiros ao transpor a delimitação fronteiriça.

No texto “Experiências de confins, contatos e mestiçagens”, Ana Maria Camblong relata uma experiência de borda ou limite ao realizar a travessia da fronteira:

Um habitante da fronteira pega seu documento em que está definida sua nacionalidade, atravessa contínua ou esporadicamente a alfândega, efetua o trâmite, atravessa a ponte, a balsa ou o caminho, em se tratando de uma fronteira seca e se situa “do outro lado”. Efetua o câmbio de moeda e de idioma; compra ou vende, visita parentes ou amigos, e então retorna à sua casa. Repete o trâmite alfandegário e mobiliza signos, língua, moeda e paisagem. (CAMBLONG, 2012, p. 15)³⁷.

³⁷ No original: *Un habitante de la frontera toma su documento en el que se define su nacionalidad, pasa a diario o esporádicamente por la aduana, hace el trámite, pasa el puente, la balsa o el camino si es frontera seca y se ubica “del otro lado”. Cambia el dinero, cambia de idioma, compra o vende, visita parientes o amigos, luego vuelve a su casa, repite el trámite aduanero y pone en rotación signos, lengua, moneda y paisaje.*

Das ações descritas por Camblong, em se tratando de um boliviano que há de atravessar a fronteira rumo a Corumbá, podemos registrar a seguinte sequência: ele carrega seu documento de identidade (*carnet de identidad*), por vezes RG e CPF atravessa o Arroyo Concepción a pé ou em transporte particular. Quem está a pé passa pelo controle brasileiro da Receita Federal, sem a necessidade de fazer qualquer trâmite adicional. Porém, quem estiver transitando em automóvel, poderá ser retido para averiguação no controle fiscal. Esclarecemos que essa revista poderá ser feita indiscriminadamente em carros bolivianos ou brasileiros. Ao chegar a Corumbá, mudará (ou tentará mudar) de idioma³⁸, realizará as atividades para as quais efetuou a travessia e retornará à sua casa, cumprindo a mesma rotina, com a diferença que ao retornar seu veículo não será retido no posto brasileiro para ser inspecionado.

Em se tratando de um brasileiro que se dirija à Bolívia, realizará a travessia seguindo a seguinte sequência: levará sua identidade (RG, CPF ou outra documentação oficial), atravessará o posto de controle da Receita e Polícia Federal brasileira, cruzará pelo posto de *Control Fronterizo*, em Arroyo Concepción, já no lado boliviano. Se estiver de carro, deverá fazer uma breve parada para pagar um pedágio em local improvisado para tal (esse pedágio só é cobrado dos motoristas cujos veículos portem placa brasileira)³⁹, e seguirá até os centros comerciais onde realizará suas compras, ou se dirigirá a outros lugares para cumprir os objetivos da sua travessia. Não precisará trocar seu dinheiro, pois a moeda brasileira é aceita no comércio boliviano em geral, nem precisará mudar o idioma, pois muitos bolivianos esforçam-se por entender/falar português, em especial nas relações comerciais no setor de varejo. Para retornar à sua casa realizará o trajeto inverso, com a diferença que ao ingressar ao Brasil, em veículo próprio ou alugado, poderá eventualmente passar pela inspeção dos agentes da Receita Federal brasileira.

Diante do exposto, observamos que a dinâmica da travessia fronteira pode ser diferenciada em alguns aspectos quando realizada por bolivianos ou brasileiros, tal como ocorre na aceitação/rejeição da língua e da moeda do “outro”. As valorações implícitas nas atitudes de aceitação ou rejeição implicam

³⁸ É necessário dizer que, como não todos os bolivianos sabem português, também os brasileiros, principalmente no comércio, esforçam-se por entender o castelhano.

³⁹ Em algumas ocasiões presenciamos que policiais bolivianos solicitam documentos pessoais e do veículo aos motoristas brasileiros que ingressam na Bolívia, entretanto, não registramos revistas nos carros e se trata de uma ação eventual, não rotineira.

distanciamentos e aproximações que evidenciam as relações estabelecidas nessa fronteira. A esse respeito Camblong pontua que “O ‘habitante da fronteira’ tem uma fina compreensão semiótica das diferenças, produto de sua experiência cotidiana de habitar os contrastes tanto em conjunção, como em disjunção” (CAMBLONG, 2012, p. 13)⁴⁰.

A essa convivência com o diferente a autora denomina *semiosfera fronteriza*, que abrange o conhecer/reconhecer seu lugar com relação ao outro expresso no pertencimento que é muito mais vivido que manifesto verbalmente ou assumido como uma postura em diferentes gestos como, por exemplo, nos atravessamentos do cotidiano.

Consideramos importante apontar que, embora a mistura, a hibridação, a mestiçagem sejam processos inerentes à fronteira, estes podem não ser vividos ou aceitos pelos habitantes dessa região. A filiação à nacionalidade parece adquirir significados diversos que repercutem em outros aspectos constitutivos como, por exemplo, o uso das línguas português e/ou castelhano, ou na identificação como brasileiro ou boliviano.

É indispensável mencionar que durante a realização deste trabalho a situação econômica do Brasil sofreu uma desaceleração paulatina, conjuntura confirmada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴¹ que indicou uma retração sentida em todas as áreas. Na fronteira com a Bolívia constatou-se que a desvalorização da moeda brasileira e a alta do dólar, aliadas à estabilidade da moeda boliviana configuraram um quadro diferenciado no que tange ao movimento comercial na fronteira. Por um lado, os brasileiros diminuíram drasticamente as compras realizadas na Bolívia e, por outro lado, os bolivianos incursionaram com maior frequência no comércio de Corumbá. Com este novo cenário observamos algumas mudanças que mencionamos a seguir:

- a moeda boliviana e o dólar passaram a ser aceitos pelos comerciantes em Corumbá, inclusive no comércio de serviços como lanchonetes, restaurantes e bares;
- os comerciantes brasileiros estão receptivos ao público boliviano,

⁴⁰ No original: *El “habitante de la frontera” tiene una fina percepción semiótica de las diferencias, producto de su experiencia cotidiana de habitar los contrastes tanto en conjunción, como en disyunción.*”

⁴¹ Mais informações disponíveis em:

<<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias.html?view=noticia&id=1&idnoticia=3126&busca=1&t=marco-ipca15-fica-0-43-ipcae-2-79>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

considerando que sua presença no comércio de Corumbá tem aquecido o setor, principalmente em vista do volume de compras que efetuam⁴²;

- em conversas informais com atendentes em algumas lojas quanto à comunicação entre compradores (bolivianos) e atendentes (brasileiros), muitos afirmaram não saber castelhano, entretanto, esforçam-se em entendê-los e ser entendidos utilizando gestos, algumas palavras que podem ser compreendidas por ambos, entre outros recursos que possibilitam a transação comercial.

2.3 As línguas em circulação na fronteira Corumbá-Puerto Quijarro

De hecho, una buena parte de los fronterizos habla más de un idioma, conoce los tipos de cambio y precios de ambos lados de la frontera, cruzan constantemente la línea con motivos laborales, comerciales y educativos, establecen relaciones de amistad y parentesco, realizan actividades socioculturales y comparten algunos servicios públicos. En la frontera predominan más las acciones concretas de los habitantes que las normas de control.

(SÁNCHEZ SERRANO, 2011, p. 23)⁴³

A epígrafe que incluímos sintetiza a realidade nas zonas de fronteira, pois contempla pontos-chave que representam o cotidiano fronteiriço de contatos, misturas, conflitos e hibridismos em seus mais diversos aspectos. Também expressa transgressão na forma de sobreposição das práticas fronteiriças com relação às normativas e/ou regulamentos estabelecidos pelos países limítrofes⁴⁴.

Para fins de contextualização desta tese, que trata das estratégias e práticas

⁴² Mais informações disponíveis em: < <http://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=78448>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

⁴³ De fato, uma boa parte dos fronteiriços fala mais de um idioma, conhece o tipo de câmbio e os preços em ambos os lados da fronteira, atravessa constantemente a linha por motivos de trabalho, comerciais e educativos, estabelece relações de amizade e parentesco, realiza atividades socioculturais e compartilha alguns serviços públicos. Na fronteira predominam mais as ações concretas dos habitantes do que as normas de controle.

⁴⁴ No Brasil, o Decreto Nº 7.469 de 8 de junho de 2011 institui o Plano Estratégico de Fronteiras que no Artigo 1º determina o fortalecimento, prevenção, controle, fiscalização e repressão de delitos transfronteiriços e dos delitos praticados na faixa de fronteira brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7496.htm>. Acesso em: 30 maio 2015.

interculturais no ensino de português como língua estrangeira, no Capítulo I iniciamos explanando sobre a fronteira na perspectiva cultural, identitária e intercultural. Neste capítulo, tratamos da fronteira como espaço ocupado, isto é territorializado, bem como dos ritos de trânsito que lá ocorrem, tendo em vista a mobilidade e dinâmica intrínseca que a caracteriza.

Dada a participação de bolivianos e brasileiros, uns na condição de alunos e outros na condição de ministrantes, no curso que trata do Ensino e Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (Eaple)⁴⁵ mencionado no item 2.1, julgamos ser importante dar continuidade à contextualização, detalhando as línguas que circulam nesse lugar de fronteira.

A *priori* sobressaem delimitados pela linha fronteira o português e o castelhano como línguas de contato⁴⁶. Entretanto, com um olhar mais atento, observamos uma multiplicidade de línguas em uso, resultado da existência de povos nativos – alguns dos quais ainda habitam a fronteira – e outros migrantes, oriundos do crescente processo de mobilidade da população boliviana, bem como populações procedentes de diferentes lugares, diversidade que conforma um cenário sociolinguisticamente complexo, segundo caracterização de Cavalcanti (1999).

As línguas que compõem o repertório linguístico dos habitantes expressam seu conjunto de valores, sentidos, crenças, símbolos que identificam culturalmente esses diversos grupos populacionais que interagem no espaço compartilhado nas práticas fronteiriças. Em vista disso, compreender a composição linguística do lugar em que desenvolvemos este trabalho, bem como a valoração social dessas línguas é uma forma de experienciar os processos de identificação e desidentificação que repercutirão nas noções e sentidos do que se entende por interculturalidade e que é ponto-chave nesta tese.

Aproximamo-nos à conformação linguística da Bolívia mediante uma revisão bibliográfica que vincula a divisão topográfica e as variações dialetais que se produzem nesse país. Discorreremos, ainda, sobre as línguas nativas do oriente boliviano e o prestígio que alcançam, nesse contexto, por meio da auto-identificação. Comparamos as variedades do castelhano falado na Bolívia àquelas faladas em

⁴⁵O curso foi realizado em duas etapas, a primeira em março/abril de 2015 e a segunda em outubro/novembro do mesmo ano.

⁴⁶ Neste trabalho nos referimos ao português e castelhano como línguas de contato, sem deixar de nomear seu *status* de línguas nacionais que têm como função a homogeneidade e representatividade linguística oficial.

Puerto Quijarro e identificamos a presença da língua portuguesa no oriente desse país, em espacial no município boliviano já mencionado.

Por outro lado, reportamo-nos ao português falado em Corumbá e a algumas situações decorrentes do contato linguístico dos falantes dessas línguas, entre elas a realização do “portunhol”. Por último, discutimos algumas considerações a respeito dos termos castelhano e espanhol.

2.3.1 A respeito da diversidade linguística

O plurilinguismo, ou seja, o uso de mais de uma língua na vida cotidiana, é um fato comum na América Latina. Porém, o reconhecimento da diversidade linguística, em algumas ocasiões, não é evidenciado *a priori*, a não ser quando se revela na prática. O histórico do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) exemplifica essa situação.

Fazendo um retrospecto na formulação e histórico do PEIF, registramos que a Argentina firmou um acordo bilateral com o Brasil, em 2005, que lastreou a publicação, em 2008, do documento que orientaria as ações de intervenção nas escolas localizadas nas fronteiras do Brasil e dos países limítrofes com o objetivo de estabelecer a “[...] construção de uma Identidade Regional Bilíngue e Intercultural no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça”⁴⁷. Nascia, assim, o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF).

Com a incorporação de outros países ao PEBF, em especial o Paraguai, ficou evidente que a denominação “bilíngue” imprimia uma limitante ao Projeto, pois, da mesma forma que o português e o castelhano são línguas de comunicação naquele contexto, também o guarani é extensamente utilizado na fronteira Brasil-Paraguai⁴⁸. À vista disso, a perspectiva intercultural – que já fazia parte da proposta – ganhou mais visibilidade, como expressa sua atual denominação: Programa Escolas Interculturais de Fronteira.

⁴⁷ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=836&id=12586&option=com_content&view=article>.

Acesso em: 22 mar. 2015.

⁴⁸ Esclarecemos que a ocorrência do guarani não se dá unicamente na região mencionada. É língua nativa na América do Sul, considerada majoritária, em vista do número de falantes distribuídos no Norte da Argentina, no Chaco boliviano (região oriental) e no Sul do Brasil, especialmente no Mato Grosso do Sul, no Paraná e nas aldeias indígenas de estados do litoral atlântico, como São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Espírito Santo. O guarani, língua de trabalho no Parlamento do Mercosul, é considerado idioma oficial do Mercosul e do Paraguai.

Tomamos como exemplo o PEIF por se tratar de um programa educativo com abrangência nas fronteiras do Brasil com seis países vizinhos. Apesar dessa dimensão, num primeiro momento não se observou a caracterização plurilíngue das fronteiras onde estava sendo implantado, dando-se prioridade às línguas oficiais do Mercosul, à época, somente o português e o espanhol, idiomas de trabalho nesse bloco⁴⁹.

É importante salientar que o gesto político de incorporar **uma** língua nativa em um contexto no qual circulam outras, pode ter ao menos dois efeitos: não só o reconhecimento da diversidade linguística no âmbito do Mercosul, mas também a invisibilidade dos demais idiomas que transitam em condição transfronteiriça ou que estão presentes nas fronteiras, como Sobrosa (2013) explicita:

Sendo assim, o discurso da Decisão 35, que inicialmente parecia romper com o silêncio, acaba, na verdade, por mascarar-lo. Em um primeiro momento, porque mesmo incluindo a língua guarani como oficial ainda silencia as outras línguas indígenas, as línguas de imigração e de fronteira e, em um segundo momento, porque mesmo incluindo o guarani, não o inclui totalmente, acabando por reforçar a hegemonia do português e do espanhol e reproduzir os discursos homogeneizadores e hegemônicos que silenciam a diversidade em nome de uma falsa uniformidade. (SOBROSA, 2013, p. 5)

Atentas à natureza dessa questão, nesta tese consideramos fundamental contextualizar as línguas em circulação na fronteira em que realizamos este trabalho, com a perspectiva de ampliar nosso prisma de análise às representações socioculturais que as hierarquizam (e seus falantes), que lhes determinam diferentes *status* e, por consequência, promovem variados significados na formação identitária desses mesmos falantes.

Nesse sentido, à exceção do português e do castelhano, nesta tese, são consideradas línguas minoritarizadas (CAVALCANTI, 2011; LÓPEZ, 2006) as demais línguas que circulam no âmbito fronteiriço, em vista da maior ou menor relevância no seu uso, que resulta de posturas políticas adotadas e/ou pelo pouco prestígio social na comunidade onde são faladas.

2.3.2 Aproximações à conformação linguística da Bolívia

Neste item, mencionamos brevemente e de forma bastante geral a

⁴⁹ A incorporação do guarani, como idioma de trabalho do Mercosul se deu por .

distribuição das variedades e os usos das línguas na Bolívia. Em seguida, detalhamos aspectos linguísticos da região que mais nos interessa neste trabalho, qual seja a região oriental, em especial Puerto Quijarro.

O linguista boliviano Callisaya Apaza (2012), em sua tese de doutorado, traça um detalhado panorama político e social da Bolívia ao abordar o surgimento de movimentos sociais e organizações sindicais na busca de uma valorização cultural que até poucos anos atrás era muito incipiente nesse país, principalmente em virtude da falta de reconhecimento dos direitos das comunidades que compõem a Bolívia.

Conforme o autor, o eixo central dessa mudança está na valorização da identidade indígena – ou originária⁵⁰ – oficializada com a publicação da Nova Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia, aprovada na cidade de Oruro em 24 de novembro de 2007⁵¹. O documento inicia traçando as bases fundamentais do Estado:

A Bolívia é constituída em um Estado Unitário Social de Direito Plurinacional Comunitário, livre, independente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado e com autonomias. A Bolívia está fundada na pluralidade e no pluralismo político, econômico, jurídico, cultural e linguístico, dentro do processo integrador do país⁵².

Este quadro indica uma realidade que propicia um processo de valorização e reconhecimento da diversidade linguística boliviana. Em conformidade com esse documento maior, são reconhecidas 36 línguas nativas no âmbito nacional:

Artigo 5. I. São idiomas oficiais do Estado o castelhano e todos os

⁵⁰ Concordamos com a cientista social boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2015) que discute o termo que se utiliza para designar os nativos das diferentes etnias bolivianas como “originários”. Afirma a autora que o sentido desse conceito situa os povos indígenas na origem, em um espaço anterior à história, onde se reproduzem usos e costumes do coletivo, descaracterizando-os. Por esse motivo nesta tese utilizamos o nominativo “povos indígenas” ou “povos nativos”.

⁵¹ Disponível em: <http://www.harmonywithnatureun.org/content/documents/159Bolivia%20Consitucion.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

⁵² No original: *Bolívia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolívia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.*

idiomas das nações e povos indígenas originários *campesinos*⁵³, a saber: *aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, eseejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracarée zamuco*.

Decorrente desse importante gesto político foi formulada e vem sendo paulatinamente implementada a “*Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez*”, publicada em 20 de dezembro de 2010, mais conhecida como a Lei Nº 070⁵⁴.

No Artigo 7, a referida Lei orienta que a educação deve ter início na língua materna do aluno, podendo esta ser o castelhano ou uma das línguas nativas. No processo de alfabetização, um desses idiomas poderá ser considerado primeiro ou segundo, conforme a realidade linguística de cada indivíduo. Destaca a Lei que no sistema educativo boliviano é obrigatório o ensino de ambas as línguas, seguindo os princípios que as consideram além de instrumentos de comunicação, elementos-chave na produção de saberes e conhecimentos.

É necessário recordar que, segundo a Constituição boliviana, a perspectiva educativa segue os princípios da intraculturalidade, da interculturalidade e do plurilinguismo, aproximando-se da proposta maior que expressa a realidade de um Estado plurinacional.

A relevância e o espaço que passaram a ter as línguas com essa atitude política no cenário nacional boliviano configuram um marco histórico, muito embora inicialmente tenha tido uma repercussão negativa e de desaprovação, principalmente na sua implementação⁵⁵. À época da publicação da Lei 070, tivemos oportunidade de dialogar com populares e professores, entre os quais registramos questionamentos tais como: “Para que estudar um idioma nativo num mundo globalizado em que o inglês é idioma de comunicação e acesso ao trabalho?” ou,

⁵³ Desde a Revolução Nacional de 1952 os povos indígenas na Bolívia deixam de denominar-se “índios”, passando a nomear-se “campesinos”. Não se trata de uma mudança apenas terminológica, implica também numa transformação das condições de vida e reconhecimento social dos cidadãos “campesinos”. Segundo o linguista Xavier Albó (2010), a definição de “campesino” é um conceito socioeconômico que se incorpora à lógica das classes sociais. Dada essa complexidade conceitual, consideramos que não é possível traduzir “campesinos” por “camponeses”, permanecendo a grafia na língua original.

⁵⁴ Disponível em: <http://www.cedib.org/post_type_leyes/ley-070-educacion-avelino-sinani-diciembre-2010/>. Acesso em: 15 mar. 2015.

⁵⁵ Alguns jornais registraram o descontentamento dos professores e os problemas na aplicação da Lei da Educação boliviana.

“para que estudar uma língua que quase não têm falantes? Com quem poderemos nos comunicar utilizando-a?”.

Sendo um país multicultural e multiétnico, a Bolívia está composta por comunidades que se autoidentificam indígenas, mestiças ou afro-bolivianas, distribuídas irregularmente nos nove departamentos que a compõem. Em levantamento quantitativo obtido no Instituto Nacional de Estatística (INE-Bolívia), Callisaya Apaza (2012) indica que:

Os últimos dados do censo de 2001 mostram que 62% da população pertencem a um grupo étnico, 30,7% identificam-se como quéchuas, 25,2% como aimarás e 6,1% como membros dos outros 32 grupos⁵⁶ indígenas registrados no país, sendo os mais numerosos os *chiquitanos* (2,2%) e os *guaranis* (1,6%). (CALLISAYA APAZA, 2012, p. 62, grifos no original)⁵⁷

A distribuição geográfica desses povos, numa perspectiva bastante geral, está definida em dois espaços que desenhados no mapa boliviano registrar-se-iam da seguinte forma: região andina, onde estariam localizados os quéchuas e aimarás e a planície – terras baixas – ocupadas pelos outros povos nativos (BLANCHARD 2005 apud BAENINGER; SOUCHAUD, 2008, p. 272). Entretanto, essa é uma visão reduzida, principalmente por apresentar as localizações populacionais fixadas em delimitações territoriais pouco precisas e restritas a dois espaços. Somado a isso, essa divisão não atenta para a histórica e considerável mobilidade dessas populações.

Lembremos que os habitantes da região andina estenderam-se até os vales, no território central da Bolívia, aproximando-se às planícies ou *llanos* do oriente do país. Lá encontraram outros grupos populacionais como o chané:

Um desses povos, talvez o derradeiro daquelas modalidades de existência, teria fixado residência na parte aberta da planície e criado núcleos em alguns trechos que ofereciam melhores meios de subsistência. Foi o denominado **chané**, a respeito do qual podem se encontrar alguns testemunhos escritos entre as cartas e relatos dos

⁵⁶ Apontamos que na tese de Callisaya Apaza (2012) são mencionados 32 grupos indígenas, entretanto, em documento do Instituto Nacional de Estatística da Bolívia (INE) de 2012 constam 37 comunidades, tendo sido acrescida a comunidade afro-boliviana no último censo.

⁵⁷ No original: *Los últimos datos del censo del 2001 señalan que el 62% de la población pertenece a un grupo étnico, un 30,7% se reconoce como quechua, un 25,2% como aimara y un 6,1% como miembro de los otros 32 grupos indígenas registrados en el país, siendo los más numerosos los chiquitanos(2,2%) y los guaraníes (1,6%).*

primeiros tempos da conquista espanhola. (SANABRIA FERNÁNDEZ, 2008, p.15, grifo do autor)⁵⁸

Por outro lado, em reconhecimento à inter-relação entre os falantes dos grupos linguísticos do ocidente e do oriente, Ramírez Luengo (2012) identificou vocábulos quéchuas na origem do falar *cruceño*⁵⁹, influência que parece anteceder o século XVIII: “No caso das vozes quéchuas, é reconhecido que as contribuições léxicas dessa língua transcendem significativamente a zona geográfica onde é falada” (RAMÍREZ LUENGO, 2007, p. 78)⁶⁰.

Esses antecedentes corroboram a tese de que a mobilidade das línguas é um fenômeno que se dá em decorrência da mobilidade humana e esta se realiza de diversas formas ao longo do tempo, imprimindo fluência às delimitações e caracterizações fixas, como a de Blanchard, mencionada anteriormente.

Embora seja inegável que a movimentação dos grupos humanos na Bolívia tenha se materializado no intercâmbio de línguas, costumes, crenças e representações tendo como resultado misturas e miscigenações, adotamos a mítica divisão oriente e ocidente em função do entendimento que a pertença está vinculada ao espaço geográfico habitado. Na Bolívia, esta divisão é conhecida como “a questão *camba-colla*”, polarização que delimita territorialmente diferenças e peculiaridades como assinalam os sociólogos Baeninger e Souchaud (2008, p.272-273):

As civilizações andinas formaram parte do Império Inca, que se distingue por sua alta estruturação tanto social (estrutura fortemente hierarquizada), a qual permitiu a integração de vários povos andinos, quanto espacial (urbanização, infra-estruturas de comunicação). Assim, desde larga data, existe uma forte diferenciação entre a civilização andina – estruturada e integrada pelo Império Inca – e o mosaico étnico das regiões baixas, composto por povos menos numerosos e mais dispersos, organizados em sistemas sociais não tão marcados pela expansão e o controle territorial duradouro.

Nos estudos linguísticos também se costuma considerar a configuração

⁵⁸ No original: *Uno de estos pueblos, quizás el postrero de aquellas modalidades de existencia, habría de concluir por fijar residencia en la parte despejada de la llanura, y nuclear sobre algunos trechos de ésta que ofrecían mejores medios de subsistencia. Fue el llamado **chané**, acerca del cual puede encontrarse algunos testimonios escritos, entre las cartas y relaciones de los primeros tiempos de la conquista española.*

⁵⁹ O tema referente aos termos *cruceño*, *cruceñismo*, *cruceñidad*, bem como a questão *camba-colla* foram amplamente expostos no Capítulo I, em especial no item 1.2.2.

⁶⁰ No original: *En el caso de las voces quechuas, es de sobra conocido que los aportes léxicos de esta lengua trascienden en mucho la zona geográfica donde esta se habla.*

geográfica da Bolívia para abordar essa área. O linguista Alan Gordon (1980) observa esse aspecto em trabalhos sobre a fonética do castelhano da Bolívia: “Detive-me nessa descrição porque a divisão topográfica e a divisão dialetal da Bolívia caminham paralelas: por um lado, as planícies e por outro as terras altas juntamente com os yungas.”⁶¹ (GORDON, 1980, p. 342)

Voltamos nossa atenção para o lado oriental do país composto por três Departamentos que, nomeados do norte para o sul, em sentido horário são: Pando, Beni e Santa Cruz (Cf. Mapa 2, Capítulo I). Para esta tese concentramo-nos no Departamento de Santa Cruz, especialmente no extremo oriente, onde se encontra o município de Puerto Quijarro.

2.3.3 As Línguas nativas do/no oriente boliviano – Puerto Quijarro

Com a finalidade de desvendar a diversidade que compõe o contexto sociolinguisticamente complexo da fronteira, identificamos as línguas procedentes do oriente boliviano, em especial o *bésiro-chiquitano* e o *zamuco* falado pelos ayoreos. Por outra parte, também tratamos sobre a presença do quéchua e do aimará na região, lembrando que estas últimas procedem dos Andes e vales, região central e Andes da Bolívia.

No que tange à designação do território em que está localizado Puerto Quijarro, a linguista argentina Marisa Censabella detalha que as terras baixas da Bolívia estariam compostas pelo Oriente, o Chaco e a Amazônia, sendo “[...] reconhecidas assim pelos próprios habitantes dessas regiões e aceitas pelas instituições governamentais, também pela academia e pelos especialistas que trabalham na temática indígena”.⁶² (CENSABELLA, 2009, p. 146).

Com relação à condição das línguas das populações nativas, Callisaya Apaza (2012) toma como fonte os estudos de Cruz (2010) para definir como línguas numericamente majoritárias o quéchua e o aimará no território nacional. Ao referir-se às línguas do oriente afirma:

As outras línguas minoritárias, como o guarani, o chácobo e o

⁶¹ No original: *Me he detenido en esta descripción porque la división topográfica y la división dialectal de Bolivia corren parejas: por un lado los llanos y por otro las tierra altas junto con las yungas.*

⁶² No original: *[...] reconocidas como tales por los propios habitantes de estas regiones y aceptadas así por las instituciones gubernamentales, pero también por la academia y los especialistas que trabajan sobre temáticas indígenas.*

ayoreo, estão distribuídas, na sua maioria, nas terras baixas ou tropicais da Bolívia e é difícil determinar o número de pessoas que as falam, já que, até o momento, não se têm dados que informem sobre a quantidade de falantes. (CALLISAYA APAZA, 2012, p. 10)⁶³

Callisaya Apaza apresenta dois aspectos importantes quanto à vitalidade numérica das populações indígenas: por um lado, a redução de integrantes nos povos do oriente, dado que acompanha o aumento da faixa etária dos falantes e tem implicações diretas no processo de extinção das línguas. Em contraposição ao exposto, o autor registra uma crescente (embora modesta) autoidentificação dos entrevistados a um grupo indígena.

Os dados coletados no período de 2006 a 2008 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) da Bolívia serviram de base para a elaboração de uma tabela demonstrativa da autoidentificação étnica gerada em resposta à simples pergunta: “Com qual povo originário o/a senhor/a se identifica?”⁶⁴. Nela constatamos que entre as línguas do oriente, o guarani e o *chiquitano* tiveram uma leve mudança ascendente. O *zamuco* (*ayoreo*) estaria incluso entre falantes que compõem as “outras etnias”⁶⁵ e apresenta um decréscimo processual.

Tabela 1 – Autoidentificação étnica na Bolívia

Povos indígenas	Anos		
	2006	2007	2008
Quéchua	26,7	23,9	28,5
Aimará	18,2	20,3	23,3
Guarani	1,0	3,0	1,4
<i>Chiquitano</i>	1,1	1,4	2,0
Mojeño	1,0	0,7	0,6
Outras etnias	0,9	0,7	0,5
Nenhuma	51,2	50,1	43,8

Fonte: Callisaya Apaza (2012, p. 10)

⁶³ No original: *Las otras lenguas minoritarias, como el guaraní, el chácobo o el ayoreo, están distribuidas, en su mayoría, en las tierras bajas o tropicales de Bolivia y es difícil determinar el número de personas que hablan estas lenguas, puesto que se carece, hasta la fecha, de datos que arrojen luces sobre la cantidad de hablantes.*

⁶⁴ No original: *¿Con qué pueblo originario se identifica usted?*

⁶⁵ Os campos levantados no INE Bolívia consideram os objetos registrados na Tabela 1.

aceita pelo governo sob o argumento de que o mestiço não conta com características próprias como sua língua.⁶⁸

A cientista política Moira Zuazo (2013) propõe analisar esses resultados lançando duas perguntas: a primeira questiona se a sociedade boliviana está vivendo um processo de perda da identidade indígena e a segunda é o que estaria provocando isso.⁶⁹

Uma apreciação relevante sobre as identidades bolivianas refere-se ao ressurgimento de autoidentificações mais abrangentes, urbanas e regionais, a saber: *chapaco*, *camba* ou *colla*⁷⁰.

Por outro lado, também consideramos importante mencionar que a designação genérica de “outras etnias”, no levantamento censitário, pode funcionar como um recurso que invisibiliza línguas que notoriamente já ocupam a condição de minoria – neste sentido cabe o adjetivo minoritarizada – no âmbito nacional boliviano. A esse respeito, o linguista Xavier Albó aponta:

Temos plena consciência de que, no âmbito das línguas minoritárias, a informação do censo é mais deficiente, em primeiro lugar por ter explicitado somente a língua guarani e considerar todos os outros idiomas de forma muito genérica, como “outro nativo” e “estrangeiro”; e, em segundo lugar, porque com frequência estes idiomas são falados em comunidades de difícil acesso, em plena selva, não sempre bem cobertas pelo censo. (ALBÓ, 1995, p. 1)⁷¹.

O autor toma como base o 9º censo boliviano realizado em 1992 que evidenciava apenas o guarani como língua do oriente boliviano. Todavia, destacamos que a situação dos *ayoreos* não corresponde a uma população que vive em lugares isolados e de difícil acesso, como ocorre com outros povos indígenas, principalmente aqueles que ocupam territórios localizados na Amazônia boliviana. Observando a Tabela 1, constatamos que o processo de inclusão e detalhamento de

⁶⁸ Disponível em: <http://www.la-razon.com/index.php?url=/sociedad/Censo-bolivianos-pertenecer-pueblo-indigena_0_1879612128.html>. Acesso em: 9 jun. 2015.

⁶⁹ Disponível em: <<http://eju.tv/2013/08/censo-la-pertenencia-indigena-se-redujo-al-31-con-relacin-al-2001/>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

⁷⁰ Silvia Rivera Cusicanqui (2015) problematiza o esquecimento de outras identidades muito presentes no cotidiano nacional, quais sejam as *birlochas*, as *cholas*, os *cholos*, os migrantes, entre outras que circulam nas cidades bolivianas e que atravessam fronteiras. Segundo a autora, isto revela claramente a invisibilidade de um mundo mestiço boliviano.

⁷¹ No original: *Tenemos plena consciencia de que, en este ámbito de las lenguas minoritarias, la información del censo es más deficiente, primero por haber explicitado sólo la lengua guaraní y considerar todos los demás idiomas de manera muy genérica, como “otro nativo” y “extranjero”; y, segundo, porque con frecuencia estos idiomas se hablan en comunidades de difícil acceso, en plena selva, no siempre cubiertas por el censo.*

outras línguas em registro oficial, como o censo, avança lentamente com a inclusão do *chiquitano* e do *mojeño* nos últimos lançamentos estatísticos.

No mapa 3⁷² expõe-se a distribuição das línguas indígenas na Bolívia, entre as quais identificamos o *ayoreo* (*zamuco*) e o *chiquitano* (*bésiro*) no extremo oriental do país. Vale ter presente que ambas as línguas são de caráter transnacional ou transfronteiriço, conforme classificação do **Atlas Sociolinguístico dos povos indígenas da América Latina** (2009).

Mapa 3 – Distribuição das línguas nativas na Bolívia

Fonte: Cruz, A. (2010)

A imprecisão da ocupação territorial desses povos, conforme ilustrado no

⁷² Disponível em: <<http://www.pueblosoriginariosenamerica.org/?q=mapas>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

mapa anterior, pode se dever à sua dispersão geográfica, consequência da vocação nômade que lhes era característica e que foi mantida até finais do século XIX. A linguista Inge Sichra (2008) reconhece que manter a denominação de “povos indígenas”, superando sua mobilidade territorial e a variação linguística decorrente desse mesmo processo, pode ser argumento que coloque em discussão as designações dadas como referentes de um determinado povo.

Por exemplo, os *chiquitanos* são resultado da aglutinação de diversas etnias que habitavam *La gran chiquitanía* – região que hoje se conhece como Chiquitos – no período de implantação e vigência das missões jesuítas, com início no século XVII até sua expulsão no século XVIII. Parte desse povo percorreu o oriente boliviano e os atuais territórios de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, fixando-se nesses espaços que hoje correspondem a dois países: Bolívia e Brasil.

Levando em conta o ponto de vista de Censabella (2009), Puerto Quijarro está localizado no oriente boliviano. Nessa região estão assentados dois povos indígenas: o *ayoreo*, o *chiquitano*, descritos nos itens a continuação.

2.3.3.1 Os ayoreos

Segundo o antropólogo boliviano Milton Eyzaguirre (2013)⁷³, os membros deste grupo indígena se autodenominam “ayoreode”, que traduzido do zamuco – seu idioma – significa “homem da selva” ou “nós”⁷⁴. Censabella (2009) recolhe outra forma de designação: “as pessoas autênticas”⁷⁵, essa autora apresenta a seguinte caracterização dos *ayoreos*:

Quadro 1 – Povos indígenas no oriente boliviano

Região	Povos	Língua	Família Linguística	População total aproximada	Falantes da língua originária de cinco anos a mais (aprox.)
Oriente	<i>Ayoreode</i>	<i>ayoréo</i>	<i>Zamuco</i>	1.240	1.400
	<i>Chiquitano</i>	<i>bésiro</i>	Língua independente	196.000	4.620
	<i>Guarayo</i>	<i>guarayo</i>	Tupi-guarani	11.950	8.440

Fonte: Censabella, López (2009, p. 196).⁷⁶

⁷³ Algumas informações sobre os *ayoreos* foram extraídas do *website* disponível em: <<http://ibolivia.net/etnias/los-ayoreos>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

⁷⁴ No original: *hombre de la selva, nosotros*.

⁷⁵ No original: *la gente verdadera*.

⁷⁶ Disponível em: <http://www.proieibandes.org/atlas/tomo_1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

Trata-se de um dos povos classificados como transfronteiriços (Bolívia-Paraguai). Essa condição, conforme López e Cesabella (2009) permite interpretar o território e o quantitativo humano para além das fronteiras, fato que pode favorecer etnias que apresentem uma condição fragilizada em um país, mas que ao serem consideradas conforme sua abrangência transfronteiriça, tenham mais vitalidade e maiores possibilidades de fortalecer identidades em conflito.

A esse respeito, o linguista peruano Solís Fonseca (2003) afirma: “A conservação e o desenvolvimento da diversidade étnica e cultural claramente pode ser fortalecida partindo da consciência de identidades supranacionais com base na identidade étnica” (SOLIS FONSECA, 2003, p. 10)⁷⁷.

Com o fim de conhecer os *ayoreos*, destacando peculiaridades e situações em comum entre as populações que habitam o Chaco paraguaio e o oriente boliviano, citamos Brackelaire (2006, p. 40) que detalha:

No norte do Chaco do Paraguai, na região da fronteira com a Bolívia, existem indígenas que vivem até hoje em estado de isolamento (denominados no Paraguai ‘silvícolas’), sem contato com a civilização moderna. Estima-se que sejam umas cinquenta pessoas, formando pequenos grupos, separados e ao que parece sem comunicação entre eles. Continuam vivendo uma vida tradicional de caçadores e coletores seminômades. Um desses grupos pertence à etnia local Ayoreo-totobiegosode, enquanto outros, também locais, e não identificados, pertencem aos ayoreos da família linguística Zamuco. Estes grupos vivem dentro do tradicional território dos ayoreos, com comprovados sinais de sua presença em diferentes lugares. É provável que ao menos um desses grupos em suas migrações tenha atravessado a moderna fronteira com a Bolívia. Têm uma vida nômade no denso bosque de matagais típico do norte do Chaco, onde vivem da caça de presas como javalis, tamanduás e tatus; e da pesca na época das chuvas. Também coletam mel e cultivam nos meses chuvosos do verão [...]. (BRACKELAIRE, 2006 apud CENSABELLA, 2009, p. 194)⁷⁸

⁷⁷ No original: *La conservación y desarrollo de la diversidad étnica y cultural puede claramente fortalecerse a partir de la conciencia de identidades supranacionales basadas en la identidad étnica.*

⁷⁸ No original: *En el norte del Chaco de Paraguay, en la región de frontera con Bolivia, existen indígenas que viven hasta hoy en aislamiento (llamados en Paraguay “silvícolas”), sin contacto con la civilización moderna. Se les estima en unas cincuenta personas, forman pequeños grupos, separados y al parecer sin comunicación entre ellos. Continúan su vida tradicional de cazadores y recolectores semi-nómadas. Uno de los grupos pertenece a la etnia local Ayoreo-totobiegosode, mientras otros, también locales, y no identificados, pertenecen a los ayoreos, de la familia lingüística Zamuco. Estos grupos viven dentro del tradicional territorio de los ayoreos, con comprobadas señales de su presencia en diferentes lugares. Es probable que al menos uno de estos grupos en sus migraciones cruce la moderna frontera política con Bolivia. Llevan una vida nómada en el denso bosque de matorrales típico del norte del Chaco, donde viven de la caza de presas como jabalíes, osos hormigueros y armadillos; y de la pesca durante las época de lluvias. También recolectan miel y plantan cultivos en los meses lluviosos del verano [...].*

A presença dos *ayoreos* no território boliviano estende-se ao longo do Departamento de Santa Cruz, como está indicado no Mapa 4⁷⁹. De acordo com informações disponibilizadas pela organização não governamental “Apoyo para el Campesino-Indígena del Oriente Boliviano” (Apcob), são contabilizadas 2.562 pessoas identificadas como pertencentes aos *ayoreos*. Estas estão distribuídas em 20⁸⁰ comunidades e assentamentos periurbanos em Santa Cruz de la Sierra, capital do Departamento de Santa Cruz. Estão filiados à “Central Ayorea Nativa del Oriente Boliviano” (Canob), instância representativa criada em Assembleia Geral Intercomunal Máxima, no dia 29 de outubro de 1987.

Mapa 4 – Localização dos *ayoreos* em Santa Cruz

Províncias

1. Ñuflo de Chávez
2. Andrés Ibañez
3. Chiquitos
4. Germán Busch

Fonte: Adaptado de Indígenas na cidade de Santa Cruz de la Sierra (2013).⁸¹

Em maio de 2010 foi concluído um estudo sobre o estado e situação desse povo indígena na província Germán Busch a cargo da Canob e os resultados incidiram no reconhecimento de cinco representantes de comunidades indígenas *ayoreas* estabelecidas em Puerto Suárez e Puerto Quijarro. Essa certificação teve em vista permitir o desenho e planificação de projetos que pudessem favorecer esses

⁷⁹ Disponível em: <<http://indigenasciudadsc.org/ayoreos.html>> Acesso em: 13 jan. 2014.

⁸⁰ As comunidades filiadas são: Zapocó, Tobité, Nueva Esperanza, Puerto Paz, Porvenir, Poza Verde, Guidailchai, TresCruces, Santa Teresita, Urucú, Santiago, Motacú, Rincón del Tigre, Corechi, Manantial, El Carmen, San José, Jogasui, Garay e Barrio Bolívar.

⁸¹ No original: *Indígenas en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra*. Disponível em: <<http://indigenasciudadsc.org/ayoreos.html>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

indígenas. Detalhamos que, na atualidade, existe uma comunidade urbana *ayoreo* em Puerto Quijarro, localizada no bairro *San Antonio*, muito próxima do centro da cidade.

Em pesquisa documental na “Alcaldía Municipal de Puerto Quijarro”, tomamos conhecimento de um registro que reúne dados fundamentais sobre o município em diversas áreas: economia, desenvolvimento social, educação, entre outros. Referimo-nos ao Plano de Desenvolvimento Municipal⁸² (PDM) de Puerto Quijarro (2007)⁸³. Esse diagnóstico expõe a presença do povo *ayoreo* no município abrangendo seu desenvolvimento histórico, social e identitário.

O texto chama a atenção para a estruturação social desse povo nativo, bem como ao valor cultural que a terra simboliza para eles. Trata-se de uma sociedade em que as relações entre seus componentes são igualitárias, formando uma sociedade antiautoritária, na qual o significado da terra subjaz na oferta de recursos naturais para sua subsistência e como lugar para hospedar os restos mortais de seus antepassados. Nesse sentido,

Um aspecto central para garantir isso é a segurança e defesa de sua base territorial, sem esta não podem desenvolver sua economia mista de caça, coleta, pesca, agricultura e outras atividades; o Povo Ayoreo possui o título patrimonial de seus territórios e tem o controle dos mesmos, isto é, alcançou muitas conquistas no que respeita à garantia territorial. (PUERTO QUIJARRO, 2007, p. 107)⁸⁴

Embora o PDM de Puerto Quijarro indique uma vantajada situação legal para o povo *ayoreo*, na prática, constatamos que estes vivem uma situação de extrema dificuldade na obtenção dos recursos necessários para sua sobrevivência. Estão socialmente isolados, embora residam na área urbana e muitos deles sobrevivem em situação de mendicância.

Quanto à manutenção linguística do zamuco, a língua nativa dos *ayoreos*, o PDM sequer menciona a sua existência na região de Puerto Quijarro. O documento identifica e quantifica falantes de quéchua e aimará (gráfico 1) ao apresentar levantamento de falantes de línguas indígenas.

⁸² No original: *Plan de Desarrollo Municipal*.

⁸³ O documento tem vigência no período de 2007-2012.

⁸⁴ No original: *Un aspecto central para garantizar eso, es la seguridad y defensa de su base territorial, sin ella no pueden llevar adelante su economía mixta de caza, recolección, pesca, agricultura y otras actividades; el Pueblo Ayoreo tiene sus territorios titulados y controla el mismo, vale decir tiene muchos logros en el cometido de garantía territorial*.

Gráfico 1 – Falantes de quéchua e aimará em Puerto Quijarro

Fonte: Puerto Quijarro (2007, p. 109).

Ainda com relação às línguas nativas, destacamos que, em data recente, a comunidade local optou pela inclusão do *bésiro-chiquitano*, como língua nativa a ser ensinada na educação básica de Puerto Quijarro, em atenção à nova Lei da educação boliviana Avelino Siñani – Elizardo Pérez. Essa opção é muito reveladora, pois reforça a invisibilidade dos *ayoreos* no âmbito local. Quanto às línguas de migração, o quéchua e o aimará, embora quantitativamente sejam majoritárias, não foram incluídas no currículo por se tratar de línguas de naturalidade forânea, procedentes do ocidente boliviano.

2.3.3.2. Os *Chiquitanos*

Assim como os *ayoreos*, os *chiquitanos* estão localizados no oriente boliviano e ocupam grande parte da província Germán Busch, no Departamento de Santa Cruz. López e Censabella (2009) afirmam que esses povos possuem estreitos vínculos, principalmente em decorrência da proximidade geográfica. Os *chiquitanos* estão assentados, em sua maioria, ao norte dos *ayoreos*, no extremo leste de Santa Cruz, conforme se apresenta no Mapa 5:

Mapa 5 – A Chiquitania boliviana

Fonte: Mappery (2011).⁸⁵

Xavier Albó (2003) refere-se aos *chiquitanos* como o agrupamento de diferentes grupos étnicos que na condição de aparentados, ou não, foram reunidos na região da Chiquitania onde se situavam as sete missões jesuíticas, a saber: San Javier, Concepción, San Ignacio, Santa Ana, San Miguel, San Rafael e San José, no período de 1696 a 1755.

Consequentemente esses povos desenvolveram uma forma de vida sedentária acorde com a intensa evangelização dos missionários e acabaram assimilando as características dos colonizadores. Na atualidade, a identidade *chiquitana* reflete muito pouco dos traços originais dos diversos grupos que constituem esse agrupamento. Albó (2003) assinala que algumas práticas de cura ligadas à religiosidade são herança dessa rica congregação étnica. Dessa forma, embora muitos deles professem a religião católica, na comunidade persistem o xamanismo e as crenças nos mitos e no mundo sobrenatural, configurando uma sociedade sincrética e complexa.

Em referência às línguas, Censabella (2009) pontua que o *bésiro*⁸⁶, idioma dos *chiquitanos*, é classificado como independente:

⁸⁵ Disponível em: <<http://www.mappery.com/map-of/La-Gran-Chiquitania-Map-2>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

⁸⁶ Com relação à grafia da língua, encontramos tanto “bésiro” quanto “besiro”. Neste trabalho utilizaremos a denominação “bésiro” em atenção à pronúncia que temos ouvido entre os professores de Puerto Quijarro ao nomeá-la.

O *bésiro* é uma língua independente ou não classificada. Produto de um longo período das missões (1692-1767), em que os jesuítas a utilizaram como língua franca para facilitar a comunicação entre os missionados – que pertenciam a povos e línguas diferentes -, o *bésiro* atual pode ser considerado um semicrioulo, de base *chiquitana*, mas com léxico de outras línguas (CENSABELLA, 2009, p. 207)⁸⁷

A situação do *bésiro*, quanto ao número de falantes, está exposta no Quadro 1. Além dessa língua franca, da diversidade de etnias que configuram o cenário linguístico na *Gran Chiquitanía* há registros memorialísticos entre as pessoas de mais idade que habitam esse lugar. Em conversas informais com alguns habitantes locais, estes ainda se lembram de ter ouvido falar do “sanjosesino” – língua que se falava em San José, uma das missões localizada ao sul dessa região.

Reminiscências semelhantes foram recolhidas por Censabella (2009) que retrata a pluralidade à qual nos referimos em estudo realizado pelo PROEIB Andes:

[...] em 1999 diversos entrevistados reconheceram que sabiam algumas palavras e expressões em uma língua diferente do *chiquitano*, conheciam ou haviam conhecido alguma pessoa mais velha que sabia algo dessa língua [...]. No transcurso deste estudo, de igual forma, outros colaboradores indígenas fizeram referência às seguintes variedades: *nampeca*, *manasica*, *paunaca* e *moncoca*, entre outros [...] (PROEIB Andes 2000 apud CENSABELLA 2009, p. 208)⁸⁸

Nos povoados que hoje congregam as antigas missões, há um trabalho de resgate do *bésiro*. Por exemplo, nas ruas de San José podem ser encontrados cartazes indicativos com as duas línguas faladas nesse lugar: o castelhano e o *bésiro*. Essa é uma atitude da administração local que tem por objetivo dar visibilidade a esse idioma nativo em vista do forte processo de castelhanização da população chiquitana, impulsionado principalmente pela introdução do sistema

⁸⁷ No original: *El básiro es una lengua independiente o no clasificada. Producto de un largo periodo misional (1692-1767), en el cual los jesuitas la emplearon como lengua franca para facilitar la comunicación entre los misionados –quienes pertenecían a pueblos y lenguas diferentes-, el básiro actual bien puede ser considerado un semi-criollo, de base chiquitana pero con léxico de otras lenguas.*

⁸⁸ No original: *[...] en 1999 diversos entrevistados reconocieron, ya sea saber algunas palabras y expresiones en una lengua distinta de la chiquitana, o conocer o haber conocido a alguna persona mayor que sabía algo de ella [...]. En el curso de este estudio, en similares términos otros colaboradores indígenas se refirieron a las siguientes variedades: nampeca, manasica, paunaca y moncoca, entre otros [...]*

público de educação em castelhano, que acabou deslocando os dialetos do *chiquitano* praticados na comunicação oral.

É relevante mencionar as ponderações de Prada (2006) na perspectiva sociolinguística a respeito do papel que desempenha o *bésiro* como língua da região:

[...] apesar do forte deslocamento da língua em direção ao castelhano, o *bésiro* continua vigente entre os adultos, embora tenham o castelhano como sua língua de uso predominante, porque precisam da língua originária para ser reconhecidos como representantes de seu povo em diferentes assembleias; ou seja, a língua possui um papel simbólico muito importante nos grupos, já que permite regular a representatividade de seus dirigentes. (PRADA, 2006 apud LÓPEZ, CENSABELLA, 2009, p. 208)⁸⁹

A vitalidade de uma língua, de modo geral, se expressa em fatores como sua expansão em número de falantes e em vista do uso que dela se faz no cotidiano, entre outros aspectos que envolvem a aceitação e o *status* que ocupa socialmente. Consideramos que o reconhecimento de pertença mediante o uso de uma língua, como mencionado na citação anterior, é um importante indicativo de vitalidade no seio de uma comunidade que se identifica como sendo *chiquitana*.

Entretanto, contradizendo a expectativa de expansão do *bésiro* em função do *status* que ocupa na sociedade local, essa língua está concentrada em alguns redutos da Chiquitania, por exemplo, em San Javierito, onde “[...] não só se mantém fortemente a língua e a organização social, mas inclusive as moradias continuam preservando todo o esquema das antigas missões.” (ALBÓ, 1995, p. 23)⁹⁰

De modo geral, em outras regiões onde ainda existe a presença do *bésiro*, a balança tende mais para o castelhano, principalmente entre os jovens. Muitos deles, ao alcançar a maioria, optam por ir embora para outras partes da Bolívia, ao Brasil ou ao Paraguai, deixando a língua nativa como parte do passado.

É contrastante que por uma parte ocorra a perda do *bésiro* e, por outra aconteça a valoração por alguns chiquitanos, principalmente os representantes

⁸⁹ No original: [...] a pesar del fuerte desplazamiento de la lengua hacia el castellano, el *besiro* sigue vigente entre los adultos, aunque tengan el castellano como su lengua de uso predominante, porque necesitan de la lengua originaria para ser confirmados como representantes de su pueblo en diferentes asambleas; es decir, la lengua posee un papel simbólico muy importante en los grupos, ya que les permite regular la representatividad de sus dirigentes.

⁹⁰ No original: [...] no sólo se mantiene fuerte la lengua y la organización social, sino que incluso las viviendas siguen manteniendo todo el esquema de las antiguas misiones.

políticos e a classe de intelectuais que se autoidentificam como tal. Essa atribuição de valor também é constatada entre outros habitantes da região. Conforme comentamos no item anterior (2.3.3.1), em Puerto Quijarro, após consulta local, foi adotado o *bésiro* como língua autóctone a ser ensinada no sistema educativo desse município.

Alguns indícios nos levam a entender que dita opção tem como base o papel cultural que exerce essa língua em algumas comunidades, cuja decisão expressa fortes indícios políticos, uma vez que a região fronteiriça está composta por um grande número de falantes bilíngues, seja no binômio quéchua-castelhano ou aimará-castelhano, prioritariamente, como mostra o Gráfico 1, resultado do forte processo migratório intensificado desde os anos 1950 que propiciou a fixação de bolivianos provenientes dos Andes e Vales no Departamento de Santa Cruz e de um modo específico nessa fronteira. A referida reorganização populacional gera um cenário de disputas de poder que são compreendidas ao entrelaçar os aspectos culturais e identitários abordados no Capítulo I, no item referido aos *collas* e *cambas*.

Optar pela inclusão do *bésiro* no currículo escolar da educação básica é uma forma de resgatar o valor dessa língua, em franco processo de extinção, como informa o PDM de 2001: “o idioma *chiquitano* lentamente está se perdendo, produto da aculturação e da falta de incentivo a manutenção das culturas originárias” (PUERTO QUIJARRO, 2001, p. 28)⁹¹, medida que repercute no empoderamento de seus falantes.

A transnacionalidade (Bolívia-Brasil) desse povo tem despertado interesse nas ciências sociais, haja vista os trabalhos que estão se desenvolvendo a respeito. O historiador e antropólogo Giovani José da Silva (2009) realizou um profundo estudo sobre a presença *camba-chiquitano* na fronteira Brasil-Bolívia, em que aborda as identidades, migrações e práticas culturais. Com relação aos *kamba*⁹², autodenominados *camba-chiquitano* que residem na periferia de Corumbá, sua investigação revela uma forte ligação histórica dos *kamba* de Corumbá com os *chiquitanos* da Bolívia.

⁹¹ No original: *El idioma chiquitano lentamente está perdiéndose producto de la aculturación y la falta de incentivo al mantenimiento de las culturas originarias.*

⁹² Silva afirma que adota na sua tese a grafia *kamba* - com “k” - partindo do raciocínio de que outras etnias tinham seu nome grafado com k, como os Kinikinau e os kadiwéu em atenção à normativa da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) que orientava se evitasse a letra “C” nos nomes atribuídos às populações indígenas no Brasil.

Tanto em Mato Grosso quanto em Mato Grosso do Sul, estados em que se encontram comunidades autodenominadas *kamba/camba-chiquitanos*, estas são invisibilizadas na sociedade local e inclusive pelo poder público, uma vez que esse grupamento indígena não consta nos registros da Fundação Nacional do Índio (Funai), como pontuam Delgado e Silva (2011) em artigo que trata sobre os construtos identitários e a territorialidade no dilema de ser ou não ser *camba* no Brasil.

No **Atlas Sociolinguístico dos povos indígenas na América Latina** (2007) encontramos registros de falantes bilíngues de *chiquitano*-português em Mato Grosso, nos municípios de Porto Espiridião, Cáceres e Villa Bella; Pontes e Lacerda (CASTRO ALVES, 2007, p. 264). Já no município de Corumbá, os *kamba* identificados no mesmo **Atlas** são classificados como monolíngues falantes de português, fato que é corroborado nos estudos de Silva (2009).

Nos últimos parágrafos abordamos a situação de comunidades transfronteiriças Bolívia-Brasil, em especial os *kamba/camba-chiquitano*, bem como a migração interna boliviana que trouxe falantes de quéchua e aimará à fronteira que estamos contextualizando. Por outro lado, encontramos a presença/ausência dos *ayoreos* que, embora ocupem um território legalmente estabelecido pelo poder público, sofrem um processo de aculturação e exclusão social.

Os antecedentes linguísticos que subjazem na forma de línguas nativas que mencionamos neste tópico têm o propósito de dar a conhecer o contexto multilinguístico que ocorre na fronteira da Bolívia e do Brasil e a influência que este exerce na formação do castelhano falado nesse lugar.

2.3.4. Um breve panorama do castelhano falado na Bolívia: o contexto de Puerto Quijarro

Antes de iniciar a descrição do castelhano falado em Puerto Quijarro, traçamos um resumido panorama dos estudos desenvolvidos sobre o castelhano na Bolívia.

Muitas pesquisas tratam da história do espanhol na América Latina na sua vastidão em diferentes âmbitos da linguística histórica, da dialetologia, entre outros campos de referência. Renomados autores são responsáveis por elas, como Alvar (1992); Garrido Domínguez (1992); Lapesa (1980); Rosenblat (1970) e uma série de

especialistas que referendam os estudos sobre o espanhol antes e após a imposição e expansão dessa língua no território que se nomeia América hispanofalante.

Diferentemente dos estudos do espanhol no contexto latino-americano, as pesquisas realizadas sobre o castelhano falado na Bolívia são mais incipientes e enfocam a característica multicultural e plurilíngue que compõe esse país. Torna-se, assim, evidente a existência de variedades linguísticas do castelhano vinculadas primordialmente à localização regional, e que apresentam aspectos peculiares.

Para começar, conforme Coello Vila (1996), com a chegada dos conquistadores o castelhano havia se expandido no território denominado Collasuyo nos quatro sentidos dos pontos cardeais, outrora habitado por povos que falavam uma multiplicidade de línguas ancestrais que ocuparam o lugar de substrato na formação do castelhano boliviano. No processo de colonização e subjugamento, o castelhano se impôs sobre essas línguas, miscigenando-se e produzindo variedades com influências que persistem até a atualidade.

Para classificar o castelhano boliviano, adotamos os estudos do linguista Coello Vila (1996) que descreve três zonas (Mapa 6) diferenciadas pelos traços fonológicos, morfossintáticos e léxico-semânticos.

Mapa 6 – Mapa linguístico do castelhano boliviano

Fonte: Coello Vila, apud Aguilar Laura (2014, p. 78).⁹³

A zona A corresponde à região andina e vales; a zona B corresponde à região das planícies do norte e do oriente e por último a zona C que corresponde à

⁹³ Disponível em: <<https://bells.uib.no/bells/article/view/678/668>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

região localizada no sul do país. Dessa forma, os falantes de cada uma das zonas mencionadas identificam as falas dessas regiões como “falar *colla*” na zona A, “falar *camba*” na zona B e “falar *chapaco*” na zona C.

É certo que há outras divisões dialetais propostas por outros linguistas e nesse sentido coadunamos com Mendoza (1978) quando trata da diversidade do castelhano boliviano:

Na verdade, a diversidade dialetal do castelhano falado na Bolívia pode ser maior inclusive do que aquela que muitos interessados nesta problemática estão dispostos a imaginar. A variação dialetal, produto dos subsistemas linguísticos e dos condicionamentos socioculturais, deve ser sistematicamente estudada para que tenhamos uma ideia adequada do castelhano boliviano (MENDOZA, 1978 apud CALLISAYA APAZA, 2012, p. 63)⁹⁴

Para esta tese interessa-nos conhecer as variedades *camba* e *colla* do castelhano boliviano, a primeira porque é na região *camba* que está localizado o município de Puerto Quijarro e a segunda porque é a zona de procedência do maior fluxo migratório registrado na fronteira. Essas mobilidades humanas constituíram confluências linguísticas que formam/formaram uma variação dialetal que está em permanente processo de definição.

- O castelhano em Puerto Quijarro

Para tratar das variedades do castelhano falado em Puerto Quijarro tomamos como base a proposta de Coello Vila (Mapa 6) em que se apresentam as três grandes zonas linguísticas da Bolívia:

O castelhano boliviano circunscrito à geografia delimitada pela própria nação boliviana, como variedade dialetal do espanhol (variedade diatópica-estrutural de uma língua histórica), apresenta, segundo esse ponto de vista, três regiões que correspondem a outros tantos tipos dialetais, determinados em grande parte, pela influência do substrato, pelo bilinguismo e pelas consequências

⁹⁴ No original: *En realidad, la diversidad dialectal del castellano hablado en Bolivia puede ser incluso mayor de la que muchos interesados en esta problemática están dispuestos a imaginarse. Esta variación dialectal, producto de los subsistemas lingüísticos y de los condicionamientos socioculturales, debe ser sistemáticamente estudiada para que tengamos una idea adecuada del castellano boliviano.*

emergentes das línguas em contato. (COELLO VILA, 1996 apud CALLISAYA APAZA, 2012, p. 99)⁹⁵

Uma vez que este estudo enfoca a região oriental, nossa atenção está voltada para as zonas B e A conforme indicado no Mapa 6 . A primeira abrange Puerto Quijarro e a segunda é a região de procedência do maior fluxo migratório nacional (*collas*). As pesquisas do Instituto Nacional de Estatística (INE-Bolívia) informam sobre a migração interna nesse país:

Enquanto isso, a dinâmica populacional do país segue seu rumo, observando-se um deslocamento da população dos departamentos do ocidente em direção ao oriente e dos departamentos do Norte e Sul rumo ao eixo central, modificando de maneira substancial a distribuição espacial da população boliviana. (MEZZA ROSSO, 2010, p. 2)⁹⁶

Esses migrantes que se estabeleceram em Puerto Quijarro são falantes do castelhano *colla*, designação que procede do nome dado aos habitantes da região andina e vales (zona A).

No dicionário de Sanabria Fernández (2008) encontramos a seguinte definição para *colla*⁹⁷: “De modo geral dá-se esta designação ao compatriota procedente do altiplano e da montanha, qualquer que seja sua origem e condição”. (SANABRIA FERNÁNDEZ, 2008, p. 71)⁹⁸ Tendo em vista o substrato que conformou essa variedade, o castelhano *colla* caracteriza-se pelo marcado bilinguismo castelhano-quéchuá, castelhano-aimará.

Com relação à zona B (Mapa 6), esta compreende os Departamentos de Beni, Pando e Santa Cruz, sendo que, neste último, está localizado o município de Puerto Quijarro. Coello Vila (1996) tipifica a variedade falada em Santa Cruz como

⁹⁵ No original: *El castellano boliviano, circunscrito a la geografía delimitada por la propia nación boliviana, como variante dialectal del español (variante diatópica-estructural de una lengua histórica), presenta desde este punto de vista, tres regiones que corresponden a otros tantos tipos dialectales, determinados, en gran medida, por la influencia del sustrato, por el bilingüismo y por las consecuencias emergentes de las lenguas en contacto.*

⁹⁶ No original: *Mientras tanto, la dinámica poblacional del país sigue su curso, percibiéndose un desplazamiento de población de los departamentos del occidente hacia los del oriente y de los departamentos del Norte y Sur hacia los del eje central, modificando de manera importante la distribución espacial de la población boliviana.*

⁹⁷ Fazemos um aparte para destacar que os conceitos *camba* e *colla* foram discutidos no Capítulo I, uma vez que estamos cientes que o entendimento e valor de ambos os termos não podem ser reduzidos a definições léxicas.

⁹⁸ No original: *De modo general se da esta designación al connacional oriundo del altiplano y la montaña, sea cualquiera su extracción y condición.*

“castelhano *camba* do oriente” subzona 3 (Quadro 2). Sanabria Fernández (2008, p. 68) tipifica o termo *camba* procedente “do Guaraní *Chiriguano*. *Camba* = amigo. Designação comum para o indígena do oriente boliviano. Por extensão e com certa ênfase de gregarismo regional, qualquer habitante da mesma comarca”.⁹⁹

Para fins de identificação, selecionamos alguns itens dos aspectos fonético, morfossintático e léxico-semântico das Zonas A e B que estão expostos no Anexo I. Com base nos dados apresentados por Callisaya Apaza elaboramos o Quadro 2 com informações mais detalhadas sobre o castelhano *camba*, dando ênfase à variedade de Santa Cruz:

Quadro 2 – Zona dialetal B, departamento de Santa Cruz

<p>Zona B</p> <p>Região de planícies do norte e do oriente. Departamentos de Pando, Beni e Santa Cruz.</p> <p>Tipo: Castelhanao <i>camba</i>.</p> <p>Característica: Influência das línguas da família tupi-guarani.</p>	<p>Subzona 1</p> <p>Variedade <i>cambado</i> Norte. Departamento de Pando.</p>	<p>Tipo: Castelhanao <i>camba</i></p> <p>Característica: Influência das línguas amazônicas da região, além do crescente impulso do português brasileiro.</p>
	<p>Subzona 2</p> <p>Variedade <i>camba</i> do oriente. Departamento de Beni.</p>	<p>Tipo: Castelhanao <i>camba</i></p> <p>Característica: Influência do chimán, ignaciano, trinitario, movima e yuracaré, além do crescente impulso do quéchua.</p>
	<p>Subzona 3</p> <p>Variedade <i>camba</i> do oriente Departamento de Santa Cruz.</p>	<p>Tipo: Castelhanao <i>camba</i></p> <p>Característica: Influência do <i>chiquitano</i>, guarani e <i>chané</i>, além do crescente impulso do quéchua.</p>
	<p>Subzona 4</p> <p>Variedade de castelhano <i>camba-colla</i>. Província de Vallegrande.</p>	<p>Tipo: Castelhanao <i>camba-colla</i></p> <p>Característica: Influência do quéchua, do <i>chané</i> e do guarani.</p>

Fonte: Elaborado com base em Callisaya Apaza (2012, p. 100-101).

⁹⁹ No original: *Del Guaraní Chiriguano. Camba = amigo. Designación común para el indígena del oriente boliviano. Por extensión y con cierto énfasis del gregarismo regional, cualquier habitante de la misma comarca.*

Ao analisar as características que correspondem à subzona 3, constatamos que há três línguas originárias, quais sejam: o *chané*, o *chiquitano* e o guarani. Também é mencionada uma língua de migração nacional, que corresponde ao quéchua, cujos falantes originariamente procedem da zona Andina e dos vales, correspondente à zona A do Mapa 6.

Considerando as informações precedentes, concluímos que o castelhano falado em Puerto Quijarro apresenta pelo menos duas variedades: o **castelhano *camba***, falado pela população de origem local, e o **castelhano *colla***, procedente da grande afluência de migrantes nacionais. Com isso, estamos frente à diversidade *camba-colla* do castelhano cujos falantes convivem em interação e miscigenação permanente.

Em diálogo com componentes mais jovens da população desse município – muitos deles da segunda ou terceira geração de migrantes – observamos que os descendentes de pais falantes do castelhano *colla* assumem o castelhano *camba* como variedade de comunicação. Esse fato coincide com a apreciação feita por Prado Mesa (1997) em situação semelhante, em que migrantes *collas* passam a compor uma comunidade religiosa *camba*:

Como migrantes “collas”, não só se enfrentam com o fato do castelhano ter maior prestígio social quando comparado ao seu idioma materno, mas, além disso, o espanhol com sotaque “camba” é superior ao seu. (PRADO MEZA, 1997, p. 155, grifos nossos)¹⁰⁰

Entre as mudanças mais explícitas, a autora destaca os seguintes aspectos fonéticos: “[...] inclusive os migrantes mais recentes, rapidamente adotam formas próprias do oriente. As mudanças mais evidentes são a aspiração do /s/ final - /ps/ passa a /pweh/ - e a omissão do /d/ intervocálico”¹⁰¹. (PRADO MEZA, 1997, p. 155).

A estudiosa estima que essa escolha seja intuitiva entre os falantes *collas* e que poderia surgir do desejo de assimilação/aceitação da comunidade à que querem pertencer. Esse é um ponto que suscita reflexões quanto à valorização e ao prestígio social que as variedades do castelhano ocupam e à situação socioeconômica desses falantes. Mencionamos isso em vista do grande número de

¹⁰⁰ No original: *Como migrantes collas no solo se topan con que el castellano es de mayor prestigio social que su idioma materno, sino que además el español con acento cambia es superior al suyo.*

¹⁰¹ No original: *[...] Incluso los migrantes más recientes, rápidamente adoptan formas propias del oriente. Los cambios más evidentes son la aspiración de la /s/ final - /ps/ pasa a /pweh/ - y la omisión de la /d/ intervocálica.*

comerciantes *collas* no âmbito urbano de Puerto Quijarro e o domínio dos redutos comerciais por parte desse grupo, o que nos faz pensar que o prestígio social que parece assumir a variedade *camba* não está associado à condição econômica.

Como partimos de uma observação *in loco* nesse último ponto, consideramos conveniente desenvolver estudos mais aprofundados que tratem da valorização linguística de uma variedade sobre outra, dados os aspectos supramencionados.

No que tange a este trabalho, esse fato adquire importância porque tratamos de entender a valoração das línguas na comunidade de Puerto Quijarro, situação que incorpora conceitos de aceitação e prestígio linguístico, aspectos vinculados a códigos culturais aos quais estamos expostos ao longo da nossa vida.

2.3.5. A língua portuguesa em Corumbá

Expomos a configuração linguística do português em Corumbá por julgar necessário esclarecer que sua condição difere de outras localidades fronteiriças no que tange à presença de línguas nativas em seu território. Isso ocorre ainda que Mato Grosso do Sul seja “[...] na atualidade, o segundo estado brasileiro em população indígena” (AGUILERA URQUIZA, 2013, p. 7) com as seguintes características:

- é um estado com fronteiras internacionais (Bolívia e Paraguai);
- sua população na fronteira com o Paraguai é bilíngue (português-guarani);
- nele está situado Tacurú, o segundo município brasileiro a adotar um idioma indígena (o guarani) como língua cooficial.¹⁰²

Contrapondo-se a esse cenário fronteiriço, a comunidade corumbaense e ladarense é monolíngue em português, embora ainda exista uma população remanescente de indígenas Guató – os índios canoeiros do Brasil – que compõe um povoado na Ilha Insua no alto Pantanal e grupos urbanos: um na beira do rio

¹⁰² Lei Municipal Nº 848 sancionada em 24 de maio de 2010. Disponível em: <http://www.prms.mpf.mp.br/servicos/sala-de-imprensa/noticias/2010/05/lei_tacuru.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

Paraguai, nas proximidades do Porto Geral, no centro de Corumbá, e outro no bairro Cristo Redentor. Não incluímos aqui os *kamba-chiquitanos* por se tratar de uma comunidade considerada monolíngue em português, conforme já relatamos no item 2.3.3.2, neste mesmo capítulo.

Conforme afirma Souza (2013, p. 74), os habitantes de Corumbá e do município vizinho, Ladário, utilizam apenas a língua portuguesa como língua de comunicação, evidenciando e legitimando o mito do monolinguismo brasileiro, vinculado à ideologia de unidade nacional: “[...] aqui só se fala uma língua: o português brasileiro com suas variações regionais.” Entretanto, “a despeito da imagem que se quis construir de país monolíngue durante quase três séculos, manteve em seu território o multiculturalismo e multilinguismo” conforme aponta Amado (2012, p. 387).

Quanto à variedade linguística do português falado em Corumbá, a peculiaridade é notória, principalmente se comparada com o restante dos municípios de MS. A hipótese de Bueno (2011) é que os sons produzidos pelos habitantes do Pantanal¹⁰³ foram trazidos na época das bandeiras, permanecendo conservados nessa região como consequência do isolamento em que se desenvolveu historicamente: “[...] apenas na zona rural e no pantanal esse linguajar ainda é encontrado na sua forma pura. Em Corumbá ainda há vestígios, mas certamente por pouco tempo”. (BUENO, 2011, p. 1)

Um traço marcante do falar corumbaense e ladarense refere-se à palatização do /s/, realizando um s “chiado” sonoro, como se conhece popularmente. Esse traço distintivo dos habitantes dessa região faz pressupor que o caminho para a chegada dessa pronúncia deu-se pelo trânsito dos militares da marinha que eram deslocados do Rio de Janeiro para a base de Ladário/Corumbá. Mas essa é uma hipótese que está sujeita a investigações mais apuradas.

Ponderamos que fatores históricos, sociais e geográficos, entre outros, afetam significativamente os aspectos linguísticos. Por exemplo, Alencar (2015, p. 425) menciona que o isolamento de algumas regiões de Mato Grosso do Sul, possam ter relevância na manutenção das variedades do português local:

¹⁰³ Segundo a linguista sul-mato-grossense Elza Sabino da Silva Bueno (2011, p.4): “[...] há traços linguísticos que pode-se [s/c] atribuir ao falar pantaneiro, como os sons dos fonemas /g/, /j/ e /ch/ em: djente (gente), djeito (jeito) e tchão (chão) [...]”

Corumbá, por exemplo, durante muitos anos esteve ligada às regiões do Brasil de modo precário, sendo efetivamente conectada a outras regiões brasileiras apenas a partir da década de 1950, por via ferroviária, e a partir da década de 1980, por via rodoviária. Ainda devemos considerar que o bioma Pantanal dificulta alguns acessos ao território nacional, e, por outro lado, facilita o acesso aos países sul-americanos, via rio Paraguai.

Historicamente a região ocupada pelo atual município de Corumbá foi explorada pelos portugueses que lá chegaram em 1524. Sua fundação se deu em 1778, transformando-se em um porto de grande importância, pois era o acesso à região centro-oeste de migrantes europeus e de países sul-americanos. Seu prestígio está retratado na região do porto com casarios que datam de um tempo de intenso movimento que se realizava pelo rio Paraguai. Na época do apogeu comercial, corriam os anos de 1930, Corumbá foi considerado o terceiro maior porto da América Latina.

A construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, ao iniciar o século XX, significou o deslocamento desse importante eixo comercial em direção a Campo Grande, atual capital do estado de Mato Grosso do Sul. Corumbá passou então a viver uma época de estagnação comercial.

Na década de 1990, os aspectos históricos aliados ao reconhecimento do potencial turístico do Pantanal iniciaram um período de novo impulso econômico para a região. Somou-se a isso a implantação de empresas mineradoras que movimentaram social e economicamente a região.

Esta breve digressão sobre a história de Corumbá tem a finalidade de postular outras possibilidades para a variedade do português falado nesse município. A conformação dialetal da variedade presente em Corumbá pode não ter tido apenas a influência dos militares da marinha, sendo que muito provavelmente outros fatores externos podem ter também cumprido um papel significativo nesse processo¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Como sinal da importância de Corumbá na região centro-oeste e da situação cosmopolita que se vivia na cidade, em 1867-1870, funcionavam 25 bancos internacionais, como o City Bank, e constata-se a circulação de moedas estrangeiras no país como as libras esterlinas. Outro sinal da relevância de Corumbá no âmbito nacional é que em 1914 instalou-se a 14ª agência do Banco do Brasil. Havia tantos estrangeiros, oriundos de diferentes países da Europa dedicados ao comércio e à construção, que era trabalhoso encontrar quem falasse português. Também desembarcaram refugiados procedentes do oriente médio: sírios, libaneses, turcos e armênios que passaram a compor esse município desde 1912 ocupando-se principalmente da área comercial. Os alemães que ali se transladaram com suas famílias foram absorvidos pela cultura regional, constituindo famílias

2.3.6 A língua portuguesa em Puerto Quijarro

Conforme vimos anteriormente, em Puerto Quijarro foi constatada a circulação de línguas nativas, com o predomínio de falantes bilíngues nos binômios castelhano-quéchua e castelhano-aimará (Gráfico 1). Com relação ao *bésiro-chiquitano*, esta parece ocupar o lugar de língua de cultura ou um lugar de resistência, ao compor a estrutura curricular da educação básica do município, por opção da própria comunidade e não por outros fatores como a frequência de uso ou pelo número de falantes (que recairia no quéchua ou aimará). Também tratamos da história do zamuco (*ayoreo*) e da situação de invisibilidade em que se encontram seus falantes e sua língua¹⁰⁵.

Retomando o PDM de Puerto Quijarro, constatamos que a língua portuguesa ocupa lugar de relevância nesse município (Gráfico 2), com porcentagem próxima aos 40% de homens e 30% de mulheres falantes de português¹⁰⁶.

Gráfico 2 – Porcentagem de falantes de português em Puerto Quijarro

Fonte: Puerto Quijarro (2007, p. 109).

“mestiças” com nomes aportuguesados, adaptados à nova realidade, conforme assevera Miranda (2003).

¹⁰⁵ A compreensão sobre a situação em que vive uma determina etnia, na maioria das vezes, parte da perspectiva do observador que molda seu julgamento aos seus próprios padrões culturais. Os *ayoreos* são invisibilizados em Puerto Quijarro e em Corumbá, são encontrados nas ruas, na condição de mendicância.

¹⁰⁶ Em consulta à *Alcaldía Municipal* de Puerto Quijarro não conseguimos obter com precisão quais parâmetros haviam sido utilizados para chegar a essa proporção.

Deduzimos, então, que esses dados tenham como base o quantitativo de falantes urbanos, e que estes provavelmente desempenhem algumas funções no setor comercial. Isso porque nessa atividade é perceptível constatar-se a existência de falantes do português entre os comerciantes bolivianos, bem como entre outros que aproveitam o movimento mercantil para desenvolver alguma atividade desde as mais simples, como cuidador de carros ou vendedor clandestino de combustível, até outras mais especializadas como, por exemplo, taxistas e moto-taxistas e funcionários do setor hoteleiro.

Ao fazer uma comparação entre o PDM 2001¹⁰⁷ e o PDM 2006, verificamos que o primeiro enumera o uso dos seguintes idiomas em Puerto Quijarro: “Castellano, Quechua, Chiquitano y Extranjero (Portugués)”, em contrapartida, no segundo, constatamos que o português deixa de ser considerado estrangeiro o que sinaliza uma mudança de *status* social dessa língua nesse município boliviano.

Alguns fatos relevantes sobre a presença do português na formação do castelhano do oriente foram analisados por Roca (2007) e Sanabria Fernández (2008). Este último narra a presença das bandeiras que adentraram na região ocupada pelas missões com o intuito de chegar a Potosí – Departamento que fica na região ocidental da Bolívia. Sem conseguir alcançar seu intento, o autor assevera que desse contato não restou nada que pudesse se considerar como um legado do português na forma de empréstimos linguísticos. Entretanto, acrescenta que no século XIX, com o início da exploração dos seringais ao norte da Bolívia – nos territórios que eram então bolivianos e atualmente se encontram no estado do Acre – uma grande quantidade de brasileiros internou-se nessas terras para trabalhar na obtenção de látex natural. As técnicas de exploração eram de conhecimento desses trabalhadores brasileiros e, assim, o vocabulário pertinente a esse ramo de atividade tem evidente influência do português no castelhano do oriente. O mesmo pode-se dizer do vocabulário que envolve elementos de navegação e das formações hídricas como *leme*, *batelón*, *cachuela*, *correntesa*¹⁰⁸, entre outros.

¹⁰⁷ Plan de Desarrollo Municipal de Puerto Quijarro (2001). Disponível em: <http://pt.slideshare.net/doctora_edilicia/pdm-puerto-quijsarro>. Acesso em: 23 mar. 2016.

¹⁰⁸ Os termos *batelón*, *cachuela*, *correntesa*, citados por Sanabria Fernández (2008, p. 32), não estão dicionarizados e correspondem em português a: batelão, cachoeira, correnteza, respectivamente.

Contrariamente a Sanabria Fernández (2008), Roca (2007) desenvolve a tese de que houve uma influência importante do português no falar *cruceño*, como verificamos no seguinte excerto:

O falar *cruceño*, como foi dito, provém da mestiçagem da soma do **castelhano** do século XVI, do **arahuaco-taíno**, **quéchua**, **guarani**, **chiquitano**, **chané** e **português brasileiro** com seus componentes africanos, principalmente o **quimbundo**. Na primeira metade do século XX recebeu a influência do **lunfardo** e dos componentes desse socioleto bonaerense. Esta rica mestiçagem do falar *cruceño* não se assemelha a nenhuma outra região americana, já que não existe outro falar dialetal americano que tenha tantos ingredientes linguísticos em sua mestiçagem. (ROCA, 2007, p. 43, grifos do autor)¹⁰⁹

Em vista de toda essa rica mestiçagem, o referido autor considera que o falar *cruceño* não teve uma base castelhana pura. Roca (2007) e Sanabria Fernández (2008) coincidem ao afirmar que as maiores contribuições na variedade oriental teriam se dado quando os *cruceños* iniciaram um êxodo com 30 mil pessoas em direção ao norte da Bolívia: lá se depararam com falantes de português, e esse encontro teria contribuído léxica e foneticamente para a formação do falar *cruceño*.

É um desafio interpretar o papel que ocupa o português na atualidade em Puerto Quijarro. No que tange ao âmbito de escolarização, ao olharmos o plano de estudos do sistema básico de educação boliviano, encontramos que a área de comunicação e linguagem é composta pela língua castelhana, por uma língua nativa e por uma estrangeira. Quanto ao idioma estrangeiro ensinado nas escolas a opção geralmente recai na oferta do inglês e muito eventualmente no francês.

A esse respeito, diretores de unidades educativas de Puerto Quijarro manifestaram¹¹⁰ que não haveria necessidade de ensinar português na escola, uma vez que os alunos o aprendem “na rua”, em contato com falantes dessa língua. Todavia, no grupo etário de pessoas adultas parece que não há tanta facilidade na

¹⁰⁹ No original: *El habla cruceña, como se ha dicho, es el mestizaje de la suma del castellano del siglo XVI, del arahuaco-taíno, quechua, guaraní, chiquitano, chané, portugués brasileiro con sus componentes africanos, principalmente el quimbundo. En la primera mitad del siglo XX recibió la influencia del lunfardo y de los componentes de ese socioleto bonaerense. Este rico mestizaje del habla cruceña no se asemeja a ninguna otra región americana, ya que no existe otra habla dialectal americana que tenga tantos ingredientes lingüísticos en su mestizaje.*

¹¹⁰ Em 2011, ao iniciar os trabalhos no PEIF, visitamos diversas unidades educativas do ensino público em Puerto Quijarro. As opiniões que mencionamos referem-se a esse período, quando conversamos sobre a possibilidade de incluir a língua portuguesa como língua estrangeira no currículo educativo das escolas desse município, uma vez que a língua espanhola passou a compor o currículo da educação básica de Corumbá nesse mesmo ano.

aquisição desse idioma por meio de aproximações naturais, como o contato oral com seus falantes, ou pelos meios de comunicação como o rádio e as emissoras de televisão brasileiras, entre outros.

Para além do contexto educativo, observamos que existe um processo de aquisição do português por parte da população prioritariamente jovem de Puerto Quijarro, que busca se comunicar nessa língua quando está em contato com brasileiros. Esta observação também abrange os comerciantes (de diversas faixas etárias), os prestadores de serviço como trabalhadores do setor hoteleiro, taxistas e moto-taxistas, que são, em primeira instância, aqueles que entram em contato direto com os brasileiros que transitam pelas ruas e postos de comércio.

Por relatos coletados entre alguns alunos do curso de Letras¹¹¹ da UFMS, *campus* do Pantanal, estes registraram dificuldade em conversar com os comerciantes bolivianos em castelhano, pois eles preferem se comunicar em português e não têm “paciência” para lidar com aprendizes brasileiros. Conjecturamos que essa impaciência se deva à expectativa de realizar uma venda mais rápida que implicaria na necessidade de uma agilidade na comunicação, ou ainda poderiam querer expressar uma resistência ao uso do castelhano e uma vontade de falar em português. Destacamos que este entendimento emerge de depoimentos espontâneos de alunos, bem como de observações entre os comerciantes, em especial aqueles do Centro Comercial *12 de octubre*, conhecido como “feirinha” em Arroyo Concepción.

Por outro lado, na perspectiva de tentar apreender as expectativas que os bolivianos, principalmente os comerciantes bolivianos, têm com relação à língua portuguesa, ouvimos, em 2010, o presidente da *Asociación Comercial 12 de octubre* (entidade que representa os comerciantes desse centro), ao serem perguntados se teriam interesse em ter aulas gratuitas de português, responderam que os associados julgaram que “o que eles sabiam de português era o necessário para efetuar uma transação comercial”, conforme mencionamos na Introdução.

Podemos inferir, com isso, que a conjectura de uma “língua comercial” na fronteira à que Rivas (2011) se refere pode ter algum fundamento¹¹². Entretanto, devemos lembrar que essa é uma perspectiva que parte de pessoas vinculadas ao

¹¹¹ Depoimentos recolhidos no período de 2008 a 2012 entre alunos que cursaram a disciplina língua espanhola em diferentes níveis do curso de Letras com habilitação em português e espanhol.

¹¹² Nos seus estudos, Rivas (2011) pondera sobre a possibilidade de que haja o uso de um linguajar praticado no comércio da fronteira ao qual denominou “língua comercial”.

comércio e serviços em Puerto Quijarro. Há outros segmentos da população boliviana que demonstram interesses diferenciados com relação à aprendizagem de português; por exemplo, há pessoas que ponderam a possibilidade de trabalhar no comércio ou serviços em Corumbá ou incorporar-se ao sistema educativo brasileiro para sua formação profissional. Assim sendo, as demandas e expectativas sobre a língua portuguesa se transformam, alcançando outros eixos de interesse e estendendo-se a outras dimensões.

2.3.7. Português, castelhano e boliviano na região de fronteira

Em linhas gerais, quando se trata de explicar a dimensão fronteiriça menciona-se a complexidade que a compõe como ponto central. Não é um feito simples adentrar na sua realidade e, sem dúvida, dentre os muitos aspectos que a singularizam, a multiplicidade é um dos pontos em comum de todas as regiões limítrofes. Identificar, interpretar e vivenciar as diversas aproximações, misturas, embates, negociações que se produzem nesses espaços é o saber viver na fronteira.

Com relação às línguas em contato no limite ocupado por Corumbá-Puerto Quijarro¹¹³, evidenciamos que o português e o castelhano são as línguas oficiais que confluem nesse cenário. Revisamos algumas investigações desenvolvidas na perspectiva desse encontro linguístico e mencionamos, neste momento, a dissertação realizada por Cleovia Almeida de Andrade Guidorizzi (2004), que abarca o estudo das representações dos atores sociais que empregam o espanhol na fronteira Bolívia-Brasil. A autora coletou e analisou entrevistas com moradores da área urbana de Corumbá e Ladário¹¹⁴ com o propósito de “observar os diversos modos que o falante emprega para nomear o ator social no seu discurso.” (GUIDORIZZI, 2004, p. 15).

¹¹³ Há dez municípios brasileiros localizados em tríplice fronteira e um deles é Corumbá, fronteiro à Bolívia e ao Paraguai. Entretanto, até o momento temos nos referido tão somente a Corumbá (BR) e Puerto Quijarro (BO) por se tratar do encontro de espaços urbanos, lugar em que se desenvolve esta tese, e deliberadamente deixamos de mencionar a fronteira rural com o Paraguai.

¹¹⁴ Foram realizadas 59 entrevistas com moradores da área urbana com residência há 20 anos ou mais nos municípios citados. A autora utiliza o estudo sobre as representações dos atores sociais desenvolvido por Van Leeuwen (1987). As representações empregadas para a análise de dados foram: a funcionalização, a identificação, a generalização e especificação, a assimilação e a individualização.

As constatações apreendidas desse trabalho identificam atitudes que expressam discriminação, desvalorização e um distanciamento revelado nas falas dos entrevistados:

Verificamos a tentativa do entrevistado em mostrar que o outro (aquele que não pertence a sua classe sócio-econômica) é que emprega espanhol. Enfim, os estudos das nomeações reforçou a idéia de resistência, que percebemos ao analisar os principais processos, pois associam o ato de falar espanhol como sinônimo de conviver com o boliviano. (GUIDORIZZI, 2004, p. 23)

A conclusão a que chega a autora retrata aspectos observados nas relações que se estabelecem entre os habitantes brasileiros de Corumbá (e Ladário) e os bolivianos, de modo geral, e dos habitantes de Puerto Quijarro em especial, principalmente pela proximidade e contato. Algumas atitudes, como o desinteresse em aprender espanhol ou identificar prioritariamente referências negativas dos bolivianos, generalizando comportamentos e reforçando estereótipos como mencionamos no item 2.2.4.1, são indicadores relevantes das valorações existentes com relação aos bolivianos¹¹⁵.

No âmbito escolar, o trabalho de Verônica Elizabeth Rivas (2011) revela um panorama semelhante quando analisa a interação linguística de alunos do ensino médio falantes de português e espanhol em duas escolas públicas e duas escolas privadas de Corumbá, todas sediadas em zona urbana.

A autora constata um distanciamento significativo dos alunos brasileiros com relação aos bolivianos, fato que ilustra com uma das respostas cujo teor é recorrente entre os alunos entrevistados a respeito da relação que existe entre os bolivianos e brasileiros:

“[...] a minha impressão, é que os brasileiros ignoram os bolivianos por terem hábitos diferentes dos nossos” e o desinteresse em aprender a língua do ‘outro’, (IMG1, 2010). Muitos dos alunos disseram já ter presenciado cenas de discriminação na sala de aula: Eles são discriminados pelo motivo de agir e falar e são xingados de bolivianos raça maldita”. (RIVAS, 2011, p. 45, grifos da autora)

As reações de rechaço para o modo de agir e falar dos bolivianos denotam

¹¹⁵ Com a finalidade de compreender as duas perspectivas dos habitantes da fronteira – Bolívia e Brasil – consideramos importante conhecer qual a percepção dos bolivianos com relação aos brasileiros, tema, quiçá, de outra pesquisa. Nesse sentido, Bumlai (2014) desenvolveu pesquisa em duas escolas, uma boliviana e outra brasileira, localizadas próximas à linha da fronteira internacional.

valorizações negativas, são manifestações que emergem em contextos específicos como conversas informais ou, como nesse caso, na entrevista de uma pesquisa. Mormente esses discursos são eufemizados de diferentes formas: desde chamar os vizinhos fronteiriços de “hermanos bolivianos” ou na manutenção de relações comerciais colaborativas, com vendedores ambulantes bolivianos que “passam despercebidos” dos fiscais da Prefeitura que têm como atributo, entre outros, retirar ambulantes das calçadas da cidade.

Assinalamos também que em pesquisa recente, Danielle Urt Mansur Bumlai (2014) desenvolveu estudos em duas escolas participantes do PEIF, uma boliviana e outra brasileira, em que, com base na realização de “ações interculturais” pontua processos dialógicos e verifica o papel das escolas e da educação para a integração, dando voz aos alunos e professores de ambas as instituições. A pesquisadora constatou similaridades com a pesquisa de Rivas (2011), no que tange ao distanciamento dos alunos com relação ao fato de habitarem um espaço fronteiriço e com relação às expressões de desinteresse de aprender espanhol como língua estrangeira nas escolas brasileiras pesquisadas.

Queremos ainda registrar que nas pesquisas de Rivas (2011) e Bumlai (2014) emerge a denominação de “boliviano” entre os entrevistados quando estes se referem à língua dos bolivianos. Exemplificamos com os seguintes excertos, o primeiro refere-se à entrevista do aluno identificado como E(I-3,F/G1): “[...] Ele é boliviano nascido da Bolívia e tem os pais morando lá, só mora aqui com os avôs pra estudar mesmo. E fala o português e o **boliviano**. Ele não fala muito **boliviano** com a gente, só com a família dele mesmo.” (RIVAS, 2011, p. 78, grifo nosso). Bumlai (2014) sintetiza: “Os alunos da Escola ‘Eutrópia’¹¹⁶, ao serem questionados, responderam que falam português, espanhol e **boliviano** que neste caso, representa o falar espanhol [...]” (BUMLAI, 2014, p. 98, grifo nosso).

Ponderamos que é significativo constatar a reincidência quanto à denominação da língua do país vizinho como “boliviano”, não se tratando de um fato isolado. Na perspectiva da Análise do Discurso, entendemos essa designação como uma ação da pessoa sobre o mundo que se lhe apresenta como contexto em que é enunciado um modo de olhar atravessado por sentidos. Conforme Carneiro e Rodrigues (2007) a situação e lugar em que é pronunciado um discurso produz um

¹¹⁶ Escola municipal Eutrópia Gomes Pedroso, localizada no assentamento Tamarineiro, muito próxima à linha de fronteira com a Bolívia.

determinado efeito de sentido. Dessa forma, ao ser denominado o idioma dos bolivianos como “boliviano” (sendo retirado de um conjunto supranacional conhecido como espanhol ou castelhano, para ser especificado conforme o país em que é falado – fato que se apresenta como uma singularidade local, visto que o mesmo não é expresso com relação a outros países), tem-se a indicação de uma escolha que pode (ou parece) estar composta por posições ideológicas de exclusão. A isso se agrega a gradação explicitada na citação de Bumlai (2014): “português, espanhol e boliviano” que se apresenta como um indício valorativo, em que o “boliviano” ocupa um lugar de menos destaque.

Há, em contraposição, aproximações que ultrapassam as atitudes meramente linguísticas e abrangem expressões culturais, como a religiosidade compartilhada, aspecto abordado no Capítulo I: trata-se de práticas que se realizam em coletividade, que extrapolam a linha fronteira e promovem atitudes interculturais, muitas vezes com melhores resultados que programas governamentais específicos que tenham o objetivo de aproximar e integrar.

2.3.8. Língua franca, portunhol: algumas possibilidades conceituais

Iniciamos este item fazendo alusão a duas situações em que emerge o termo “portunhol” no contexto em que localizamos esta tese.

Para fazer frente à necessidade de falar espanhol no ambiente comercial, ou seja, quando efetuam compras no comércio boliviano, alguns alunos brasileiros entrevistados¹¹⁷ por Rivas (2011) se referiram ao uso do “portunhol”¹¹⁸, como estratégias comunicativas utilizadas tanto por brasileiros quanto por bolivianos numa tentativa de estabelecer a comunicação. A autora faz uma ressalva sobre essas ponderações, pois sustenta que “[...] para afirmarmos categoricamente que existe um portunhol nesta fronteira seria necessário um número maior de informantes de vários outros segmentos sociais, nós nos detivemos apenas no contexto escolar

¹¹⁷ Dos 36 alunos entrevistados, a autora não quantifica quantos fizeram referência ao portunhol, apenas o tipifica como um fenômeno linguístico que se realiza nas cidades fronteiriças e que representa uma interlíngua originada pela junção de palavras da língua portuguesa e espanhola.

¹¹⁸ O termo “portunhol” é assim definido pelo *Dicionário Caldas Aulete*: 1. Joc. Pop. Mistura de português com espanhol, us. em conversas espontâneas entre falantes dessas duas línguas, e que se caracteriza pela inclusão de vocábulos, pronúncia e até construções frasais supostamente de origem hispânica ou lusófona na língua materna de cada um desses falantes. 2. O resultado da mistura desses dois idiomas. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/portunhol#ixzz3cU2p6QPe>>. Acesso em: 20 maio 2015.

para definir o grau desse contato.” (RIVAS, 2011, p. 74).

Registramos também que a estudiosa define o “portunhol” associando-o a uma interlíngua¹¹⁹: “O portunhol é considerado um fenômeno lingüístico típico de cidades fronteiriças que representa uma interlíngua originada a partir da junção de palavras da língua portuguesa e espanhola.” (RIVAS, 2011, p. 74). Chama a atenção o fato de que Rivas considera o portunhol como um fenômeno da fronteira quando, na verdade, ele é muito mais abrangente e pode ser constatado em situações de aprendizagem ou mesmo em diferentes relações sociais.

Ainda sobre o “portunhol”, em trabalho que trata sobre a importância das línguas na inclusão de crianças e jovens de origem boliviana numa escola rural de Corumbá, Maria Lúcia Ortiz Ribeiro (2011) afirma que

Em Corumbá, fronteira com a Bolívia, o **portunhol** é utilizado pouco, ele é mais percebido nas relações comerciais entre os feirantes bolivianos e a clientela brasileira. É uma maneira de se fazer entender quando nos falta a palavra apropriada. (RIBEIRO, 2011, p. 32, grifo nosso)

Ortiz dá por certo que o “portunhol” existe nessa fronteira, entretanto, ao longo do seu trabalho não encontramos nenhuma definição do que seria o “portunhol”, sendo que ela apenas lança mão do termo para representar uma situação em que uma língua é falada para estabelecer uma comunicação, em vista de um brasileiro não ter uma palavra apropriada, que seria justamente a palavra em espanhol.

Bumlai (2014) relata que tanto professores quanto alunos das escolas em que desenvolveu sua pesquisa identificam a língua de comunicação como “portunhol” e caracterizam essa forma de comunicação como o “[...] encontro das línguas portuguesa e espanhola, e com isso acabaram por desenvolver uma terceira língua¹²⁰, o que é comum em nossa região.” (BUMLAI, 2014, p. 74).

¹¹⁹ Selinker (1972) definiu interlíngua como sistemas intermediários em que confluem a língua materna e a língua objeto de aprendizagem. Apresentam características próprias com diferentes influências: a língua materna, fatores sociais, culturais, entre outros.

¹²⁰ Sturza (2006) refere-se ao *fronterizo* como uma terceira língua no contexto de fronteira entre Brasil e Uruguai. Com base nesse postulado, Bumlai (2014) menciona reiteradamente a existência de uma terceira língua na fronteira Bolívia-Brasil: o portunhol. Entretanto, avaliamos que esta associação merece mais reflexões para tornar-se uma afirmação, principalmente se consideramos que o contexto de constituição histórica dessas fronteiras é muito diferente e, como pontua Sturza, “O *fronterizo* significa para seus praticantes como o marcador de uma posição política, de estar entre as línguas. Essa designação traz para dentro do espaço enunciativo significações constituídas e afetadas por fatores extralinguísticos [...]” (STURZA, 2006, p. 131, grifo da autora)

Partindo desses posicionamentos, analisamos, a seguir, algumas considerações sobre o portunhol na fronteira Corumbá-Puerto Quijarro.

A primeira questão a ser indagada é: o que é portunhol? Há respostas das mais variadas, seja entre especialistas da área da linguagem, seja de pessoas leigas, todos sabem dizer o que é “portunhol”. Num ambiente de comunicação natural, portunhol é associado à forma linguística que permite ser entendido em um contexto em que a língua em uso não é a língua do falante. No caso da fronteira em foco é o falar do brasileiro em Puerto Quijarro ou o falar do boliviano em Corumbá, caso estes não tenham proficiência na língua do “outro”.

Em vista deste fenômeno linguístico, emergir em diferentes contextos sociolinguísticos, Mota (2014) questiona se não se trata de “portunhóis”, cujo plural implicaria as diversas possibilidades de utilizar essa estratégia na comunicação. Essa ampla gama de situações também implica considerar sua forma instável em vista de não apresentar regularidade seja no uso social ou funcional dessa forma de comunicação. Por outro lado, o fato de ser conformada por duas línguas nacionais (português e espanhol), confere-lhe uma forma intersticial, isto é, de ocupar o espaço “inter” que se forma do contato dessas duas línguas-estado.

No senso comum, o “portunhol” está muitas vezes revestido de roupagem irônica, entendida como uma forma de comunicar-se para quem não sabe o espanhol ou o português e encontra um meio (ou como se diz no linguajar coloquial, um jeitinho¹²¹) de expressar-se para que possa ser entendido. O “portunhol”, na sua forma oral, é expresso acompanhado de gestos e movimentos corporais que se imagina possam colaborar com o interlocutor na tentativa de estabelecer uma comunicação sem existir real conhecimento da língua do “outro”.

No artigo “¿Demasiado próximos? A gênese do “portuñol/portunhol”¹²², Lipski (2006) enumera algumas situações em que esse linguajar pode ocorrer:

[...] produzido espontaneamente durante o contato entre línguas diferentes, acidentalmente durante o aprendizado de línguas e deliberadamente em tentativas de fingir falar o outro idioma sem aprendê-lo realmente e em um amplo acervo do discurso literário e de cultura popular. (LIPSKI, 2006, p. 14)¹²³

¹²¹ Jeitinho: habilidade refinada para a resolução criativa de problemas. Disponível em: <<http://scienceblogs.com.br/socialmente/2012/08/e-jeitinho-brasileiro/>>. Acesso em: 20 maio 2015.

¹²² No original: *Too close for comfort? The genesis of portuñol/portunhol*

¹²³ No original: *[...] produced spontaneously during language contact, accidentally during language learning, and deliberately both in attempts at faking the other language without actually learning it, and in a wide range of literary and popular culture discourse.*

Marcos Marín (2001) no artigo “Das línguas e fronteiras¹²⁴”, classifica tanto o *espanglish* quanto o portunhol como “línguas francas¹²⁵” nem sempre em condição assimétrica. O autor traça uma comparação que as diferencia. Assim, com relação ao falante de *espanglish*, o pesquisador afirma que:

Quem fala *espanglish*, o que em verdade quer é falar inglês, já tomou a decisão de evoluir sua comunicação à língua inglesa. Trata de abandonar o espanhol para comunicar-se em uma nova língua que ainda não domina [...]. O que caracteriza essa língua franca é sua inequívoca condição de transição em direção ao inglês. (MARCOS MARÍN, 2001, p. 74)¹²⁶

Com relação ao “portunhol”, Marcos Marín (2001) entende que se trata da tentativa de o falante de espanhol estabelecer comunicação, num meio lusófono, partindo da sua língua materna. No espaço fronteiriço em que estamos desenvolvendo esta tese, o que temos observado é o falante brasileiro fazendo uso desse linguajar intermediário, com forte influência do português ao tentar se comunicar com os bolivianos, e isto em condição semelhante a uma das que Lipski se refere, ou seja, como uma tentativa de esquivar-se de aprender realmente o castelhano.

Na mesma perspectiva de Marcos Marín, numa das obras fundadoras do ensino de português para a comunidade hispanofalante **Português para estrangeiros interface com o espanhol**, Almeida Filho (1995) estabelece alguns paradigmas para tratar do ensino de línguas próximas. O autor alude aos aspectos contrastivos evidenciados entre as duas línguas que reavivam um sentido de diferenciação que se paralisa no confronto das línguas próximas.

Para tratar sobre o “portunhol” e a interlíngua no processo de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira, o autor define o último termo como “[...] os sistemas transicionais que vão emergindo na competência dos aprendentes.” (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 18). O pesquisador pontua que nesse processo pode haver um aspecto negativo, isto é, quando o aluno aprendiz atinge um determinado nível de interlíngua e nele permanece, adquirindo uma

¹²⁴ No original: *De lenguas y fronteras: el spanglish y el portuñol*.

¹²⁵ O autor esclarece que língua franca, propriamente dita, é uma mistura de línguas utilizadas para promover a intercompreensão e que ocorrem em domínios limitados.

¹²⁶ No original: *Quien habla espanglish lo que quiere es hablar inglés, se ha decidido ya por una evolución hacia el inglés y trata de abandonar el español para expresarse en una nueva lengua que todavía no domina [...]. Lo que caracteriza a esta lengua franca es su inequívoca condición de transición hacia el inglés.*

característica fossilizada¹²⁷ associada ao erro, de tal modo que esse “[...] meio-sucesso leva ao estacionamento da interlíngua em patamares baixos de produção denominada popularmente de portunhol.” (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 18). Por outro lado, o aspecto satisfatório da interlíngua reflete uma convergência das línguas em contato que podem favorecer o reavivamento da consciência do aprendiz.

Temos atentado que os bolivianos que se encontram em processo de aquisição do português, dificilmente tentarão falá-lo – exceto quando realizam transações comerciais, ocasião em que pronunciam palavras soltas e fazem uso do gestual para comunicar-se – em vista de não terem um domínio básico da língua do “outro”. Bumlai (2014) confirma essa apreciação quando se refere ao “portunhol” como uma interlíngua: “A observação constatou que os bolivianos utilizam menos a “interlíngua”, pois falam mais o português, e muitos são bilíngues em nível mais elevado de entendimento e de fala. Isso se constatou nos questionários.” (BUMLAI, 2014, p. 38). Apresentamos essas constatações com o objetivo de distinguir atitudes linguísticas entre bolivianos e brasileiros.

Em linhas gerais, no que se refere ao risco associado à tomada de decisão, enquanto os brasileiros se utilizam de ferramentas gestuais e adaptações na sua língua materna para fazer-se entender pelo seu interlocutor, o boliviano apresenta-se mais reservado e contido. Esse comportamento parece caracterizar o boliviano quando está em uma situação que o exponha socialmente.

Num ambiente de aprendizagem de línguas, invariavelmente o estudante passa pelo estágio da interlíngua¹²⁸, isto é, enquanto o aprendiz não alcança a proficiência na língua alvo, transitará por diferentes etapas ao aprender um idioma. Tanto o aluno quanto o professor têm como expectativa a superação dessa fase para atingir a suficiência linguística necessária que permita estabelecer uma comunicação sem interferências ou ruídos que possam distorcer a mensagem.

¹²⁷ Segundo o **Glossário**, a fossilização seria: “O uso estabilizado de formas reconhecidamente errôneas na interlíngua que o aluno não consegue superar por si mesmo nem com a intervenção corretiva dos professores, muitas vezes sem que o aprendente tenha consciência desses desvios. A fossilização seria, portanto, a recorrência de uma forma não só incorreta, mas também que se acredita impossível de ser mudada durante a produção numa língua-alvo, não importando o grau de exposição a que o aprendiz seja submetido na mesma. A fossilização do aprendiz pode ocorrer em qualquer faixa etária, independentemente de explicação dos desvios observados e de correção direta.” Disponível em: <<http://sala.org.br/index.php/f>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

¹²⁸ Segundo Maria Luisa Ortiz Álvarez (2002) a interlíngua é um sistema aproximativo pelo qual o aprendiz vai formulando hipóteses sobre a língua alvo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 jan. 2016.

A manutenção do aprendiz de línguas na interlíngua tem levado a entender o “portunhol” como uma realização a ser superada. Na fronteira esse meio de comunicação funciona especialmente em diálogos breves nos serviços e no comércio.

2.3.9. Espanhol – Castelhana: algumas apreciações

Considerando que o trabalho é a soma de diversos esforços, iniciativas e compromissos, nesta tese, optamos por utilizar a primeira pessoa do plural dada a importante atuação dos participantes que diretamente inspiraram sua realização. Entretanto, este item expressa experiências profissionais vivenciadas pela autora, assim, tomo a palavra para desenvolvê-lo.

A utilização dos termos espanhol e castelhano para designar a mesma língua (minha língua materna) tem despertado meu interesse principalmente ao longo do meu exercício docente¹²⁹. Nessa trajetória, evidenciei entre alunos que frequentavam minhas aulas algumas percepções sobre a dupla denominação: manifestadas mediante aprovação do primeiro termo em detrimento do segundo.

Com o tempo, porém, constatei que as valorações feitas sobre a língua muitas vezes pretendiam abranger seus falantes e não propriamente o código linguístico. Dessa feita, ao nomear de uma forma ou outra o idioma que estavam estudando os alunos expressavam sentidos de aproximação ou distanciamento; de prestígio ou desprestígio; de aceitação ou rechaço com diferentes gradações entre um e outro extremo.

Com o intuito de conhecer as crenças que os alunos mobilizavam relativas à língua que queriam aprender nos cursos de idiomas em que trabalhei, apresentei durante as aulas alguns textos que tratavam do assunto de forma didática e explicativa. No momento das discussões em grupo, ouvia-os dizer que preferiam aprender espanhol e não castelhano. Ao indagar o porquê dessa opção, ideias de “legítimo”, “correto”, “sem mistura” e “bonito” eram adjetivos associados ao “espanhol”, em contraposição, ao castelhano que era percebido como uma “língua da fronteira”, “dos índios”, ou “misturado”¹³⁰.

¹²⁹ Realizado desde a década de 1990 em Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

¹³⁰ Valeska Brasil Irala (2004) desenvolveu estudos com professores de espanhol em que recolhe suas percepções sobre o sentido que têm as variedades do espanhol. Alguns conceitos aproximam-se das observações que pontuo, tais como: “língua melhor”, “muito mais bonito”, “puro”, “mais

Essa questão ressurgiu ao assumir o cargo de professora de espanhol no curso de Letras com habilitação em Português e Espanhol na UFMS, *Campus* do Pantanal, sediado em Corumbá – MS. Pelos inúmeros registros coletados em sala de aula ficou evidente que a valoração sobre a língua estava diretamente vinculada às ponderações negativas do boliviano, muitas vezes depreciado por pontos de vista relacionados ao fenótipo pouco apreciado do indígena, pelo jeito simples de vestir-se, julgamentos desfavoráveis sobre esse povo, somado a adjetivos pejorativos como traficante, contrabandista, ilegal, entre outros.

Nas opiniões sobre os bolivianos, incluíam-se os juízos de valor a respeito da língua falada por eles, o castelhano. O nominativo espanhol ficava distanciado na dimensão geográfica e cultural, numa perspectiva eurocentrista, de valorização do distante estrangeiro.

Concomitantemente às aulas, ao atravessar a linha de fronteira, na Bolívia, por diversas vezes fui corrigida por meus interlocutores quando me referia ao “espanhol falado na Bolívia”: costumavam dizer-me “o castelhano ...”.

Tais manifestações naturais repercutiram neste trabalho, em que voluntariamente refiro-me à língua oficial boliviana como castelhano. Seria possível adotar essa nomenclatura atendendo à Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia, que nomeia “castelhano”, uma das línguas faladas nesse país, ou ainda, poderia considerar alguns estudos, por exemplo, a pesquisa de Aguilar Laura (2014) sobre atitudes linguísticas dos bolivianos com relação ao castelhano na Bolívia, em que constata que entre falantes de La Paz, tanto homens quanto mulheres, a opção recai na denominação da sua língua como “castelhano” e não “espanhol”.

Esses motivos vão ao encontro dos estudos referentes à glotopolítica, à ideologia e ao discurso sobre o *status* simbólico do espanhol de autoria de José del Valle (2007). O pesquisador inicia pontuando sobre o imaginário dessa língua:

A língua espanhola é imaginada de tantas formas que para alguns nem sequer é espanhol, é castelhano. E o é em cada caso, por diferentes razões. E fala-se dela em diferentes lugares e de formas diversas, vive em comunidades muito díspares onde assume valores materiais e simbólicos próprios e coexiste com outros idiomas em espaços plurilíngues que frequentemente os falantes sabem negociar

sonoro”, entre outras apreciações foram coletadas pela estudiosa quando os alunos se referiam à variedade do espanhol nomeado como espanhol da Espanha.

com muita mais serenidade que os guardiões da linguagem. (DEL VALLE, 2007, p. 13)¹³¹

De fato, há diversos motivos que podem orientar as escolhas que adotamos num estudo, todavia, neste caso, dou prioridade à fala dos habitantes bolivianos da fronteira com quem tenho tido a oportunidade de conviver nos últimos anos, como sinal de respeito às suas opções.

Evidenciamos a complexa tessitura do contexto linguístico que suscita reflexões que avançam em direção a outros componentes mais internos podendo estar inseridos naquilo que se conhece como a intraculturalidade numa dimensão que promova a autoavaliação e assim reconhecer o “outro”, entendida a alteridade não como um problema a ser resolvido, mas como possibilidade ou recurso. Conjecturamos fazer uso de estratégias de identificação como as aproximações culturais, históricas, identitárias e ambientais, entre outros fatores que permeiam a fronteira e seus habitantes.

O diálogo que transcrevo a continuação encerra o item 2.3 que trata sobre a circulação das línguas na fronteira e como estas constituem um ponto importante no exercício da aproximação ao contexto e ao “outro”.

Yo: *Señor, buen día, ¿Tiene usted pilas?*
 Señor: *Voy a ver*
 (...) *él vuelve y me pregunta en quechua, mientras sigue buscando.*
 Señor: *Maimantacanqui (¿De dónde eres?)*
 Yo: *Cochabambamanta (Soy de Cochabamba)... pero, perdóneme, pero no sé hablar quechua. Y, ¿de dónde es usted?*
 Señor: *... mire, se han acabado las linternas.*
 Yo: *Ah, ¡qué lástima!*
Con su respuesta sentí que se rompió la línea de contacto, cuando le dije que no sabía hablar quechua y él volvió a hablar en castellano conmigo.

¹³¹ No original: *La lengua española se imagina de tantas maneras que para algunos ni español es, es castellano. Y lo es, en cada caso, por distintas razones. Se habla (y se habla de ella) en lugares distintos y de maneras varias, vive en comunidades muy dispares donde asume valores materiales y simbólicos propios y coexiste con otros idiomas en espacios plurilingües que, con frecuencia, los hablantes saben negociar con mucha más serenidad que los guardianes del lenguaje.*

Capítulo III

PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS:

conceitos, denominações e representações

En Bolivia se hablan 64 idiomas, 36 de ellos reconocidos en la Constitución Política del Estado como idiomas locales, además de 28 extranjeros. El dato es resultado del Censo Nacional de Población y Vivienda 2012, cuyos resultados en detalle fueron conocidos el último lunes [29/12/2014].

De acuerdo a estos resultados, el alemán (0,65%) es el idioma extranjero de mayor uso en el país, seguido por el portugués (0,25%) y el inglés (0,07%).

(GUARACHI, 2014)¹

Português como Língua Estrangeira (PLE) foi a designação que conhecemos ao iniciar as primeiras aproximações ao campo de ensino e aprendizagem dessa língua como idioma não materno.

Em vista da proximidade do Mato Grosso do Sul com a Bolívia e dos sentidos que a contiguidade geográfica fronteiriça provoca, emergem alguns questionamentos: o português, nas fronteiras vizinhas, é considerado uma língua estrangeira? Qual o *status* que ocupa essa língua nesses lugares? Sob quais aspectos essas valorações têm implicações no ensino e aprendizagem desse idioma? Num primeiro momento a língua portuguesa se perfila como uma língua “difícil”, porém não desconhecida por completo. Surgem, também, algumas considerações que se ouvem de forma usual, tal como “o português é o castelhano mal falado”², ideia que expressa, fazendo uso do senso comum, a relativa proximidade que sua origem e tipologia explicam.

¹ Na Bolívia são falados 64 idiomas, 36 deles reconhecidos na Constituição Política do Estado como idiomas locais, além dos 28 estrangeiros. O dado é resultado do Censo Nacional da População e vivenda 2012, cujos resultados foram conhecidos em detalhe na última segunda-feira (29/12/2014). De acordo a esses resultados, o alemão (0,65%) é o idioma estrangeiro mais utilizado no país, seguido do português (0,25%) e o inglês (0,07%). Disponível em: <http://www.la-razon.com/index.php?url=/sociedad/Bolivia-hablan-idiomas-nacionales-extranjeros_0_1971402903.html>. Acesso em: 2 jun. 2015.

² A esse respeito, um fato noticiado na mídia eletrônica foi a fala do Papa Francisco (de nacionalidade argentina) ao declarar: “Na minha terra diz-se que o português é um espanhol mal falado”, por ocasião do encontro com o presidente da Comissão Europeia, o português José Manuel Durão Barros. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2013/06/15/papa-encontra-presidente-da-comissao-europeia-e-brinca-com-lingua-portuguesa.htm>>. Acesso em: 9 maio 2015.

Neste capítulo fazemos um breve percurso sobre o ensino de português como língua estrangeira e as implicações que emergem ao participar desse campo de estudos. Assim pensando, transitamos pelas diferentes denominações que adquire: Português Língua Estrangeira (PLE), Português como Segunda Língua (PL2); Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), tecendo uma trama entre esses conceitos e o cenário fronteiriço. Algumas prerrogativas vinculadas à internacionalização e transnacionalidade dessa língua também contribuem para as reflexões que apresentamos.

Partindo dos questionamentos enunciados por diferentes pesquisadores, tratamos a respeito da metodologia de ensino de PLE e algumas particularidades que identificam e diferenciam esse campo de estudos, em especial na subárea que dedicada ao ensino de português para falantes de espanhol. Incluímos também reflexões relativas à formação de professores dessa área.

Finalizamos abordando o ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira em Mato Grosso do Sul e, em especial, na fronteira com a Bolívia, bem como incluímos algumas reflexões que circulam nesse país acerca das representações sobre a língua portuguesa e sobre seus falantes. Tais considerações dizem respeito, em particular, ao Departamento de Santa Cruz, que abrange o município de Puerto Quijarro, lugar em que se desenvolve esta tese.

3.1 Credenciar-se na área de ensino de português a falantes de outras línguas: reflexões sobre estrangeiridade

Nomear o campo em que se desenvolvem os estudos de português para falantes de outras línguas tem adquirido maior importância em vista das diferentes perspectivas do público alvo. Trata-se de uma forma de delimitação que permite aproximar com mais propriedade as pesquisas sobre aquisição, ensino e aprendizagem de português às necessidades e demandas dos aprendizes dessa língua, bem como dos professores da área, que, em muitos casos, desenvolvem pesquisas com base na sua prática.

Concordamos com Almeida Filho (2007, p. 33) quanto à importância de intitular a área específica de trabalho em vista da valoração que está implícita na utilização de diferentes nomes atribuídos a ela. Nesse sentido, o autor define sua opção da seguinte forma:

Tenho me referido a ela (a designação do campo de trabalho) neste capítulo como EPLE (Ensino de Português como Língua Estrangeira) por se tratar da minha forte experiência inicial no ensino de português fora do Brasil em contexto claramente exógeno onde o português é uma língua estrangeira. Nessa acepção ainda, lembro que se trata de ensino de português como língua (não materna).

Evidentemente, caracterizar a língua como “estrangeira” remete a um idioma categorizado como procedente de outro lugar ou de outro país e, no senso comum, implica um sentido de estranhamento que o desconhecido provoca³.

Almeida Filho (2012, p. 723) trata o ensino de português língua estrangeira como a emergência de uma especialidade que se materializa na prática institucionalizada⁴ nas últimas décadas, sendo vinculada ao “[...] campo da Teoria do Ensino e Aprendizagem das línguas, domínio que constitui a Linguística Aplicada contemporânea brasileira.”

Menciona, o mesmo autor, outras formas de denominar a área, “chamando-a de Ensino de Português para falantes de outras línguas (EPFOL) ou de Ensino de Português como Língua Não-Materna (EPNAMAT) (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 34), em ambos os casos, os conceitos de *língua estrangeira* e *segunda língua* revestem essas denominações significando-as.

Em seus estudos, Amado (2012) refere-se às novas especialidades que emergem no ensino de Português em contextos diversos: Português língua de herança, Português para comunidades de trabalhadores transplantados, Português e as línguas nas fronteiras, Bilinguismo na escola⁵, são algumas das denominações que tentam expressar a dimensão desse campo de estudos.

No tocante ao ensino de línguas, Leffa e Irala (2014) abordam questões conceituais e metodológicas que transitam no mesmo viés das propostas por

³ Estrangeiro e estranho são termos que etimologicamente têm a mesma raiz, entretanto, os sentidos que hoje expressam sofreram mudanças decorrentes do aspecto diacrônico e por questões sociais. Assim, embora nos dias atuais tenham significados distintos, muitas vezes ainda indicam sentidos próximos.

⁴ Em entrevista a Valente (2006), a professora Itacira Araújo Ferreira, narra que a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) foi uma das universidades pioneiras na institucionalização do ensino de PLE/PL2 em 1976 por ocasião da criação do Centro de Linguística Aplicada (CLA) – hoje extinto – vinculado ao Instituto de Estudos da Linguagem. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~matilde/entrevista_itacira.html>. Acesso em: 8 dez. 2015.

⁵ Amado (2012) esclarece que estas denominações foram obtidas na edição 2 da *Revista SIPLE* (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira). Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=57&Itemid=93>. Acesso em: 8 de set. 2016.

Almeida Filho (2007), evidenciando-se que nomear a língua a ser aprendida como segunda, estrangeira, língua franca, internacional, do vizinho, língua adicional, entre outras nomenclaturas que a conceituam, afeta o processo de ensino e aprendizagem. Os autores, ainda afirmam que tais denominações apresentam um grau de distanciamento e proximidade com parâmetros baseados em aspectos geográficos:

As propostas historicamente apresentadas até o momento variam numa escala de distanciamento e incluem termos como “língua estrangeira”, provavelmente a mais distante, “língua internacional”, “língua franca”, “segunda língua”, e até “língua do vizinho”, provavelmente a mais próxima, dando a cada um desses termos um conceito diferente. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31)

Todas estas reflexões expressam o grau de complexidade que envolve a designação de uma “língua outra”. É um desafio delimitar o *status* que ela ocupa e quais os sentidos construídos no falante quando essa é acrescentada ao seu repertório linguístico inaugurado pela(s) sua(s) língua(s) materna(s)⁶.

Ter como base a definição das fronteiras dos estados nacionais para classificar o *status* de uma língua perfila-se como uma visão questionável, principalmente se considerarmos conceitos que interpelam as delimitações rígidas de limites nacionais, a exemplo das ponderações que Guerrero Arias (2002) expõe ao tratar de cultura e identidade nacional, noções que estão vinculadas às línguas:

O conceito de identidade nacional, de cultura nacional, assim como o de estado nacional estão em profunda crise pelas próprias contradições que se expressam no processo de globalização, na qual os estados nacionais perderam aceleradamente sua autonomia e sua soberania ao se submeterem às regras que impõe a economia transnacional que os obriga à adoção de modelos econômicos que nada têm a ver com os interesses nacionais. (GUERRERO ARIAS, 2002, p. 109)⁷

⁶ Em concordância com o contexto sociolinguisticamente complexo da fronteira Corumbá-Puerto Quijarro descrito no Capítulo II, consideramos a existência em paralelo de mais de uma língua materna, por exemplo, falantes de castelhano-quéchuas.

⁷ No original: *El concepto de identidad nacional, de cultura nacional, así como el del estado nacional están en profunda crisis por las propias contradicciones que se expresan en el proceso de globalización, dentro del cual los estados nacionales han perdido aceleradamente su autonomía y su soberanía al someterse a las reglas que impone la economía transnacional, que los obliga a la adopción de modelos económicos que nada tienen que ver con los intereses nacionales.*

O autor considera um paradoxo estar na modernidade e na globalização e utilizar demarcações dos estados nação como parâmetros uma vez que estes são fixos e as novas perspectivas, pelo contrário, são fluidas, à semelhança dos pressupostos de Bauman (2005) que abordam as identidades líquidas. Somado a isso, como vimos no Capítulo II quando tratamos das línguas originárias, as línguas transfronteiriças também são sistemas que contrariam o sentido de fronteira como limite que define a “estrangeiridade” de uma língua.

Consoante às discussões precedentes, Almeida Filho (2007) destaca a importância do contexto – numa perspectiva multidisciplinar – principalmente para refletir situações reais, bem como a relevância de aprender a pesquisar esse idioma que se perfila como novo para o aprendiz:

Atuar em EPLE (na área de EPLE) significaria, assim, desenvolver atividades constantes, crescentes e evoluíntes no ensino de fato do Português como Língua Estrangeira na base mas também estudar os processos de aprender e ensinar português em distintos e específicos contextos. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 34).

Esse aspecto conceitual que denomina uma língua “outra” (segunda) em processo de aprendizagem também é abordado por Cunha (2007), quando redefine tipos e conceitos do português para falantes de outras línguas. Preocupa-se a autora em delimitar L1, L2 e língua estrangeira, com base nos estudos de Stern (1987).

O Quadro 3 sintetiza a divisão L1 e L2 segundo Stern (1987).

Quadro 3 – Síntese de denominações distintivas entre L1, L2

L1	L2
Primeira língua	Segunda língua
Língua materna	Língua estrangeira
Língua nativa	Língua não-nativa
Língua mais forte	Língua mais fraca

Fonte: Cunha (2007, p. 15)

O mesmo autor pontua que a denominação “Língua estrangeira” tem a capacidade de pertencer a mais de uma categoria; “pode ser considerado (o termo),

de forma subjetiva, como uma língua que não é L1 ou, objetivamente como uma língua que não tem status legal dentro do território nacional” (CUNHA, 2007, p. 21). Esse conceito também é compartilhado por Brumfit e Roberts (1983) que denominam estrangeiras as línguas faladas para além das fronteiras de algum lugar tomado como referente.

Entendemos que essas definições podem implicar o não reconhecimento e inclusive situação de marginalidade que ocupa uma língua ao ser tratada como “estrangeira”. Sendo subjetiva a valoração da “estrangeiridade”, configuram-se diversos modos de compreendê-la, modulada pela utilidade comercial (educativa, científica), de prestígio, de gosto, de *status* social, de legalidade, entre outros aspectos que adquire na comunidade em que é utilizada.

Numa perspectiva diferenciada, Trappes-Lomax (1989) propõe que qualquer língua que não seja originária de uma comunidade de fala seja considerada estrangeira. Dessa forma, emerge a condição do forâneo, do “outro”.

Diante do exposto, Cunha sintetiza: “[...] faz sentido aglutinar o termo *língua estrangeira* ao português genericamente ensinado como outra língua [...]. O uso é uma referência a partir do ‘outro’, o não falante de português, para quem a língua é ‘estrangeira’.” (CUNHA, 2007, p. 21, grifos da autora).

No contexto em que se desenvolve esta tese, uma fronteira, um entre-lugar, vivencia-se⁸ esse olhar descentrado de limites fixos. Uma prova disso é o papel do português na formação do castelhano oriental, evidenciado nos estudos de Roca (2007) e Sanabria Fernández (2008), já mencionados no Capítulo II.

Com uma perspectiva que abrange um contexto macro, Gomes de Matos (1985) refere-se ao “português como língua internacional”, global ou mundial, da mesma forma como Phillipson (1992) e Pennycook (1994) referiram-se à língua inglesa.

A esse propósito, na 2ª Conferência Internacional sobre a Língua Portuguesa realizada em Maputo, em fevereiro de 2014, os ministros da

⁸ Consideramos que o conhecimento vivencial diferencia-se do conhecimento empírico, pois parte de um pressuposto em que o foco está voltado para as relações sociais que integram um indivíduo aos outros e ao seu hábitat. É um olhar interno distanciado da situação externa na procura por respostas aos problemas encontrados no cotidiano. Mais informações disponíveis em: <<http://www.norters.com.br/site/?page=post&id=25357-Conhecimento-Vivencial-%5BS%C3%A9rie---III%5D>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP)⁹ reunidos na ocasião aprovaram o **Plano de Ação de Lisboa** que define estratégias para a promoção e a difusão da língua portuguesa no âmbito global. O referido documento inicia com a seguinte introdução:

O futuro da língua portuguesa no sistema mundial deve ser encarado com realismo, mas também com ambição, porque é uma das grandes línguas de comunicação internacional e a primeira que muitos habitantes do planeta aprendem a falar. Ao contrário de outras línguas nacionais, faladas apenas por cidadãos de um único país, a língua portuguesa é multinacional, partilhada por cidadãos de diferentes países e está presente, de modo vivo e dinâmico, em comunidades de todo o mundo, nas quais possui diferentes estatutos¹⁰.

Conforme a citação anterior, destacamos a importância do português no âmbito global por considerá-lo “uma das grandes línguas de comunicação internacional”. Tal enunciado implica que há outras línguas que têm um *status* semelhante, em específico nos referimos ao inglês, ao francês e ao espanhol, provenientes do continente europeu e ao aspecto em comum referente à imposição desses sistemas de comunicação em outros continentes em vista da expansão colonial ao longo da história.

Com relação ao inglês, o poder econômico e a atual hegemonia dos Estados Unidos estão expressos no número de falantes estimado em mais de 1,5 bilhão de pessoas com algum conhecimento dessa língua¹¹. Por outro lado, a difusão do francês na atualidade não se dá pelo número de falantes no mundo; segundo dados coletados na Embaixada da França no Brasil ocupa o 9º lugar, mas em vista de outros aspectos, por exemplo o uso que se faz dessa língua em diferentes ambientes, entre os quais os “principais foros multilaterais (ONU, União Europeia, OTAN, Conselho de Europa, etc.)¹² em que é considerada língua de trabalho”. Já no

⁹ A CPLP é composta por 9 países membros (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste) tendo sido criada em 17 de julho de 1996. Como primeiro objetivo menciona “A concertação político diplomática entre seus estados membros, nomeadamente para o reforço de sua presença no cenário internacional [...]”. Disponível em: <<http://www.cplp.org/id-2763.aspx>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

¹⁰ Documento na íntegra disponível em: <http://www.conferencialp.org/images/reso_palis.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

¹¹ Dados obtidos na Enciclopédia das línguas do Brasil, disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=98>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

¹² Informações coletadas no portal da Embaixada da França no Brasil, disponível em: <<http://www.ambafrance-br.org/O-frances-no-mundo>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

que concerne ao espanhol, sua vitalidade se dá, segundo Ruiz Zambrana (2009), devido à sua expansão demográfica, sua apreciada funcionalidade, ao ser reconhecida como língua de comunicação internacional e em vista do rico patrimônio cultural afiançado pela diversidade espanhola e hispano-americana.

No que tange ao Plano de Ação aplicado na língua portuguesa, bem como referente às outras línguas já mencionadas, foram formuladas políticas linguísticas globais. Seguindo essa linha, Zoppi Fontana (2009) desenvolve pesquisa que trata sobre o caráter da língua portuguesa em vista das iniciativas governamentais que têm colocado o português no centro de atenção, com a emergência de políticas públicas relacionadas a esse idioma.

Mencionamos a seguir alguns gestos políticos tomados pelo Estado brasileiro envolvendo diferentes instâncias do governo federal que posicionam a condição do português como língua internacional:

A criação do Museu da Língua Portuguesa, inaugurado em 20/03/06; a realização em 7/3/05 do Seminário Legislativo para a Criação do Livro de Registros das línguas, a partir da proposta do Dep. Carlos Abicail; a criação da Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (Colip), em 27/9/05; a proposta de criação do Instituto Machado de Assis, a partir da deliberação da Colip em dezembro de 2005; a instituição do Dia Nacional da Língua Portuguesa, pela lei nº 11.310 de 12 de junho de 2006. (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 13-14).

Conforme a autora, esses atos pretendem valorizar e divulgar a língua portuguesa no âmbito brasileiro e internacional. Ao ampliar o espaço de valorização da língua portuguesa, o que se propõe é reconfigurá-la como língua de comunicação internacional, gesto que implica a expansão geopolítica da língua e, por consequência, da cultura brasileira. Nessa perspectiva, Zoppi Fontana (2009) propõe a denominação de **português do Brasil** com o alcance de **língua transnacional**.

Em trabalho realizado com o ensino de língua portuguesa em Santa Cruz, o professor-leitor Dirceu Martins Alves, (2010) refere-se a “uma possível política de ensino para a língua portuguesa nos leitorados em países estrangeiros.” Ele atribui essa possibilidade em vista do cargo ser subvencionado pelo governo federal brasileiro e porque entre as orientações expressas pelo Itamaraty, consta a exigência de que seja ensinada “a língua portuguesa na modalidade falada no

Brasil”, recomendação explicitada no objetivo do Programa Leitorado¹³: “Seleção de Leitores brasileiros para atuar em Instituições de Ensino Superior Estrangeiras (IES) e promover a língua portuguesa, em sua vertente brasileira, além da cultura, literatura e estudos brasileiros nessas instituições.”

Alves considera que o cumprimento dessa recomendação “exige uma preparação linguística que implica numa [sic] **política de ensino do professor**”. (ALVES, 2010, p. 5, grifo nosso). Inferimos que o autor está se referindo à necessidade de uma política de formação de docentes na área de PLE, ou ainda à exigência de uma perspectiva política na formação desses professores. Em conformidade a esse aspecto, Leffa (2001) afirma que:

Do ponto de vista político, a formação do professor de línguas estrangeiras envolve não só questões ligadas estritamente à formação, incluindo aí as exigências legais para o exercício da profissão, mas também questões de política linguística. (LEFFA, 2001, p. 339).

Essa concepção reveste-se de importância visto o papel de representação do país que cumprem esses profissionais, na rede de leitorados em que atuam, atingindo comunidades acadêmicas formadoras de opinião. Ainda segundo Alves (2010, p. 4-5), essa preparação requer a seleção de materiais que apresentem os signos da identidade brasileira e como um desafio indaga: “como apresentar um plano de trabalho que contemple as várias faces da fala e da escrita da língua do país?”

A experiência do professor leitor nos apresenta um questionamento que é recorrente no planejamento de um curso de língua estrangeira: como incluir ou de que forma a cultura faz parte do ensino de línguas estrangeiras? Que aspectos (conteúdo) e como abordar (metodologia) a cultura brasileira no processo de Eaple? Entre outras, essas são indagações que permeiam o campo de trabalho ao qual nos filiamos. No ato de denominar “português do Brasil”, Zoppi Fontana (2009) aponta que está implícita uma corrente de pensamento sustentada por pesquisadores da academia nacional que advogam pelo reconhecimento e estabelecimento da “Língua brasileira”.

¹³ Informação disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

Julgamos ser importante tratar a internacionalização do português no cenário global, fato que afeta o imaginário dessa língua como sistema de comunicação não só do Brasil, mas também nos países vizinhos, consideradas as políticas linguísticas regionais, a exemplo do Mercosul, assim como nos oito países onde o português é língua oficial e é ensinada como língua estrangeira. Perguntamo-nos: de que modo um professor de PLE opera com a diversidade linguística do português que se torna ainda mais complexa quando extrapola o país que se tem como referência primeira?

No âmbito do ensino de português em Puerto Quijarro, aparentemente esse ponto não é percebido como um conflito, já que a referência do português que se quer aprender está totalmente voltada para o “português falado no Brasil”, embora tal denominação seja apenas ilustrativa, dada a grande diversidade que abrange essa designação. Interessa-nos considerar o conceito de português como língua transnacional e o fundamento de autoria que conforma uma base a esse conceito.

Neste tópico, tratamos das implicações que estão vinculadas à filiação a um campo de estudos, como o de ensino de português para falantes de outras línguas, seja na condição de língua estrangeira ou por vezes na condição de segunda língua ou outros nomes adotados segundo vimos anteriormente. Abordamos o movimento de internacionalização do português e alguns efeitos decorrentes dessa ampliação espacial e cultural.

Dentre as tantas designações que o português para falantes de outras línguas assume, nesta tese, optamos por identificar esse domínio de estudos e atuação profissional como Ensino e Aprendizagem de Português Língua Estrangeira (Eaple), lembrando que a denominação “língua estrangeira” será debatida no Capítulo IV.

3.2 Português para falantes de espanhol

Neste item tratamos do ensino de Português para Falantes de Espanhol (PFE), campo diferenciado de uma área maior: Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) ou Português Língua Estrangeira (PLE), em atenção à proposta desta tese que versa sobre a interculturalidade no ensino e aprendizagem de português na fronteira com a Bolívia.

Com essa perspectiva, abordamos o surgimento do ensino de português

para hispanofalantes no Brasil como uma especialidade da área de PLE (RABASA, 2010)¹⁴, também enfocamos aspectos vinculados ao processo de ensino e aprendizagem do PFE e concluímos com algumas considerações relacionadas à metodologia aplicada nessa área.

Iniciar um campo de estudos exige principalmente ter percepção aguçada das peculiaridades que o definem e diferenciam de outras perspectivas de conhecimento, bem como sensibilidade para resgatar do todo, detalhes que singularizam e desvendam um ramo novo. Dessa feita, como um jogo de claro-escuro, de esconde-esconde, é definido o ensino de português para falantes de espanhol (PFE) por Almeida Filho (1995) no livro **Português para estrangeiros interface com o espanhol**, dedicado à professora Leonor Lombello, uma das pioneiras no ensino de PFE. Assim, esse campo pode ser definido como:

O PFE estuda aspectos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de português no caso específico de falantes de espanhol e trata de responder a um conjunto de características particulares que esse processo apresenta nesses aprendizes quando comparados com aprendizes de outras línguas. (ALONSO, 2012, p. 9)¹⁵.

Essas características no ensino de PFE foram evidenciadas na prática nas aulas de português para estrangeiros que tiveram início na década de 1970 no Centro de Linguística Aplicada (CLI) da Unicamp, conforme relata a professora e pesquisadora Itacira Araújo Ferreira, em entrevista que aborda esse tema:

[...] desde o começo se percebeu a necessidade de separar os hispano-falantes dos falantes de outras línguas, dada a proximidade tipológica entre os dois idiomas. Foram criados, então, cursos diferenciados de português para falantes de espanhol. (VALENTE, 2006)¹⁶

De acordo ao exposto, uma das evidências que tem influenciado na

¹⁴

Artigo

disponível

em:

<http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=143:a-emergencia-da-especialidade-de-ensino-de-portugues-para-hispanofalantes-no-brasil&catid=1095:ano-4-no-04-12010&Itemid=13>. Acesso em: 10 jun. 2016.

¹⁵ No original: *El PHE estudia aspectos relacionados con el proceso de enseñanza/aprendizaje de portugués en el caso concreto de hablantes de español y trata de responder a un conjunto de características particulares que presenta ese proceso en estos aprendices en comparación con los aprendices de otras lenguas.*

¹⁶ Entrevista disponível em: <http://www.unicamp.br/~matilde/entrevista_itacira.html>. Acesso em: 10 jun. 2016.

determinação do PFE¹⁷ como um novo campo de estudos é a proximidade genética e tipológica que existe entre o português e o espanhol. Essas similitudes costumam gerar dúvidas e confusões entre falantes de castelhano, aprendizes de português, bem como questões específicas relacionadas ao processo de ensinar e aprender esses idiomas. Assim, esse campo denominado PFE, congrega um grupo de pesquisadores envolvidos na formulação de propostas que procuram responder a essa modalidade de ensino.

Fazendo um breve retrospecto, na década de 1980 encontramos registros descritos por Lombello et al. (1983). Na edição experimental intitulada **Português para falantes de espanhol**, as autoras evidenciaram que não só os materiais didáticos, mas também a metodologia aplicada em sala de aula deveria ser diferenciada no ensino de PFE. Essas apreciações tiveram um papel importante na proposta de novos rumos nas pesquisas e no ensino de línguas tão próximas.

Ferreira (1995) acrescenta que um acontecimento que influenciou o desenvolvimento do ensino de português como língua estrangeira, em especial para falantes de espanhol, foi a criação do Mercosul (1991) cuja proposta de integração econômica, social e cultural, entre outros aspectos, também tinha como objetivo “a integração linguística na qual a aprendizagem do Português e do Espanhol torna-se objetivo prioritário” (FERREIRA, 1995, p. 39).

A menção ao Mercosul e a designação de línguas oficiais concedida ao português e ao espanhol nos leva a pensar em mais contextos de aprendizagem além da situação de imersão, como o curso de língua portuguesa no CLI da Unicamp, anteriormente mencionado. Também podemos pensar em contextos exógenos, isto é, nos países vizinhos, e com mais detalhe nas regiões de fronteira que, dada sua singularidade, pode apresentar variações importantes. Da mesma forma, destacamos que, embora tenhamos mencionado até o momento o ensino de PFE, também devemos considerar o movimento contrário, isto é, o ensino de espanhol para falantes de português e todas as repercussões que este fato pressupõe na área de ensino de línguas estrangeiras como um todo.

Dando continuidade ao histórico do ensino de PFE, Alonso Rey (2012) assinala o estudo de Ana Maria Carvalho (2002), intitulado **Português para falantes**

¹⁷ Coadunamos com Scaramucci (2010) que destaca a heterogeneidade entre os falantes de espanhol: “Não apenas as variedades os distinguem, mas também as culturas e, principalmente, o grau de letramento em língua materna, muito importante na aprendizagem da língua estrangeira, especialmente quando os propósitos são acadêmicos” (SCARAMUCCI, 2010, p. 5).

de espanhol: um campo de pesquisa, obra que se perfila como a primeira revisão crítica da área. Outro registro importante na contextualização de PFE refere-se à realização de eventos internacionais, como o Simpósio sobre Ensino de Português para Falantes de Espanhol (SEPFE) celebrado nos anos de 2003, 2006, 2011 em universidades norte-americanas e no ano de 2008 na Unicamp.

Os dois fatos supracitados se evidenciaram como critérios pertencentes ao domínio do PFE, quais sejam: a existência de pontos em comum a serem pesquisados em diferentes contextos de outras línguas, bem como o estabelecimento de uma “agenda de estudos”, fundamentos propostos por Almeida Filho (1995).

O surgimento de um campo de estudos, como apresentado até agora, requer pensar na realização do processo de ensino e aprendizagem de português para um público determinado. Almeida Filho (1995, p. 13) aponta que “professores, pesquisadores, planejadores de cursos e criadores de materiais se perguntam se haveria mesmo uma metodologia específica para o ensino de Português a falantes de língua tão próxima como o Espanhol.” Para responder a esta questão, o referido autor assinala aspectos especiais que identificam o campo de PFE: 1) a noção da proximidade entre a L1 e L2; 2) a aparente facilidade na aprendizagem dessas línguas; 3) as interferências decorrentes dessa proximidade; 4) a existência de aprendizes principiantes verdadeiros e 5) o conhecimento instável e a fossilização.

No que tange à noção de acercamento entre a L1 do aprendiz (neste caso, o espanhol) e a L2, a língua portuguesa como objeto de aprendizagem, Almeida Filho (1995, p. 14) menciona alguns aspectos que conformam o parentesco tipológico desses idiomas como: “A ordem canônica da oração nas duas línguas é altamente coincidente, a fonte maior do léxico é basicamente a mesma e as bases culturais onde se assentam são em larga medida compartilhadas.” Conforme o autor destaca, as semelhanças tornam-se mais perceptíveis no plano da língua escrita.

Num primeiro momento, a similaridade entre as duas línguas provoca a sensação de que sua aprendizagem é facilitada pela proximidade, fator que promove o aumento do risco que “torna mais possível, e mais cedo, a autoajuda, isto é, a capacidade de valer-se da experiência pessoal anterior para fazer avançar o desenvolvimento da interlíngua.” (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 15).

De acordo com o mesmo autor, a base comum do espanhol e do português propicia o surgimento de uma categoria que não se enquadra no padrão de aprendiz

“principiante verdadeiro”. Essa condição pode levar o aluno a incorrer no julgamento de uma pseudofacilidade que abre caminho para uma competência linguística instável. O problema consiste em julgar que “o falante de espanhol não precisa aprender português – eles já o ‘sabem’ naturalmente.” (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 15). Podemos relacionar esse “quase falar” à interlíngua, etapa obrigatória, segundo Selinker (1972), na aprendizagem de um idioma.

A esse respeito, Ferreira (2006)¹⁸ expõe, ao referir-se aos alunos de PFE, que

Um dos problemas dos falantes de Espanhol é a interlíngua, que é um processo natural na aprendizagem de qualquer idioma. Com os falantes de Espanhol, porém, ocorre muitas vezes uma fossilização precoce, ou seja, o falante permanece logo no início do processo de aprendizagem num estágio intermediário, e não progride mais em direção à L-alvo.

Estacionar num estágio intermediário ao longo dos estudos pode produzir insatisfação no aprendiz, sentimento contrário ao entusiasmo inicial, etapa em que se apresenta um alto desenvolvimento no aprendizado. Nesse ponto intermédio é que emerge o “portunhol”, de acordo com Almeida Filho (2004, p. 184-185):

Quando o espanhol é a L1 de fundo, essa frustração e a impressão de paralisia da interlíngua são geralmente mais frequentes. Uma impressão de improviso pode marcar negativamente as interações, principalmente as orais. Essa impressão do improviso vem marcada por erros sinalizadores de desvio da norma esperada, por erros persistentes e, eventualmente, por fossilizações visíveis ou audíveis e, muitas vezes, indesejadas e mal toleradas.

Ainda segundo o autor, falar “portunhol” em determinadas situações não é mais suficiente, sendo necessário pensar em alternativas que considerem a situação da proximidade linguística no processo de integração regional, pensamento compartilhado por Elvira Arnoux (2012)¹⁹ quem insiste no papel essencial de comunicação que as línguas cumprem na conformação da região.

No campo de conhecimento de PFE, além das questões sobre a delimitação dos estudos, características de estrangeiridade na confluência de línguas

¹⁸ Entrevista disponível em: <http://www.unicamp.br/~matilde/entrevista_itacira.html>. Acesso em: 10 jun. 2016.

¹⁹ Entrevista disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/513456-a-linguistica-e-fundamental-para-a-integracao-regional-afirma-elvira-arnoux>>. Acesso em: 25 maio 2016.

tipologicamente próximas, outro ponto formulado por Almeida Filho (1995) está centrado na necessidade de uma metodologia específica para o ensino de PFE.

Alonso Rey pontua que “Um pilar fundamental das propostas metodológicas do PFE²⁰ é a Análise Contrastiva (AC) e o papel que esta desempenha no ensino²¹” (ALONSO REY, 2012, p. 15-16). A esse respeito, Almeida Filho reconhece que “Ao nível de consciência, a utilização de aspectos contrastivos salientes entre as duas línguas podem chamar de volta um sentido de diferenciação que se anestesias no confronto de línguas próximas” (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 18). É relevante incluir, em relação a isso, as considerações de Wiedemann e Scaramucci (2008) quanto à necessidade de pesquisas que avaliem a eficácia da AC no campo de estudos do PFE e a expansão do escopo dessa análise, incluindo questões discursivas e culturais.

Outro aspecto evidenciado em trabalhos desenvolvidos por Scaramucci (2008) e por Scaramucci e Rodrigues (2004) refere-se à avaliação. Resultados obtidos com base no exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras)²² aportam contribuições que tratam o ensino de PFE de um ponto de vista particular. A autora argumenta que:

[...] a necessidade de que os sistemas de avaliação sejam sensíveis às características dos FE [falantes de espanhol], ou que as grades de avaliação, tanto da produção e compreensão escritas, assim como das interações face a face deem conta de avaliar adequadamente características como o desenvolvimento desequilibrado entre fluência e precisão lexical e gramatical, por exemplo. (SCARAMUCCI, 2013, p. 7).

A importância de se investigar o efeito da avaliação num processo de ensino e aprendizagem consiste, entre outros aspectos, em propiciar a reflexão do professor quanto às suas ações e à repercussão destas na aprendizagem dos alunos. Em estudo que trata sobre o desempenho de candidatos hispanofalantes na produção escrita em exame de proficiência, Scaramucci e Rodrigues (2004) afirmam que foram deixadas de lado reflexões críticas sobre a função da linguagem,

²⁰ No original: PHE.

²¹ No original: *Un pilar fundamental de las propuestas metodológicas del PHE (portugués para hablantes de español) es el análisis contrastivo y el papel que este juega en la enseñanza.*

²² “Celpe-Bras é o exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, implementado pelo Ministério de Educação e ministrado no Brasil e no exterior desde 1998.” (SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004, p. 133-134). Mais informações disponíveis em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-celpe-bras>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

reveladas na falta de envolvimento discursivo dos candidatos na leitura e na dificuldade manifesta na autoria que expressam.

Concluem as autoras que esse quadro estaria associado ao tipo de ensino praticado em sala de aula, na superficialidade com que têm sido aplicados os pressupostos do ensino comunicativo que difunde uma visão limitada do “fazer-se entender”: “[...] mudaram-se alguns procedimentos de sala de aula e materiais, mas a visão de linguagem, de ensinar/aprender/avaliar (principalmente avaliar) ainda continua, em essência a mesma.” (SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004, p. 164).

3.3 Representações oficiais brasileiras e o ensino de português na Bolívia

Em pesquisa desenvolvida por Vieira (2010) que aborda o ensino e aprendizagem de português língua estrangeira para migrantes bolivianos em São Paulo encontramos um panorama geral do contexto em que se insere o ensino de PLE, a começar pelos Centros de Estudos Brasileiros (CEB), Núcleos de Estudos Brasileiros (NEB), Institutos Culturais (IC) e programas de leitorados. A mesma pesquisadora também destaca o trabalho dos Centros Culturais Portugueses (CCP) e dos Centros de Língua Portuguesa (CLP) localizados em diferentes países. Por outro lado, na sua tese doutoral, Diniz (2010) analisa em detalhe as principais ações do Estado brasileiro para a promoção do português e seu *status* no âmbito internacional, com especial ênfase na África e América do Sul.

Entre as instituições e programas mencionados anteriormente, na Bolívia encontra-se o **Centro Cultural Brasil-Bolívia** (CCBB)²³ e um **Programa de leitorado** oferecido na *Universidad Autónoma* Gabriel René Moreno, em Santa Cruz de la Sierra.

O CCBB foi fundado como CEB em 7 de setembro de 1958, na cidade de La Paz, e está subordinado à Embaixada do Brasil. Sua finalidade é difundir a cultura e idioma oficial do Brasil, o português. Com esse intuito são oferecidos cursos na modalidade presencial, sendo regulares e intensivos, organizados em seis níveis para aprendizes com idade acima de 14 anos. É ministrado por professores brasileiros, com formação em nível superior e contratados por meio de concurso público.

²³ Informações disponíveis em: <http://www.boliviacultural.com.br/ver_noticias.php?id=1023>. Acesso em: 2 fev. 2016.

O Centro Cultural está credenciado como centro examinador para obtenção do Celpe-Bras, com capacidade de aplicá-lo a 200 candidatos em cada edição. Para essa finalidade oferece cursos preparatórios específicos. O espaço dispõe de biblioteca com um acervo variado de títulos em português.

O Celpe-Bras certifica a proficiência em língua portuguesa por meio de exame a que se submetem falantes de outras línguas. É organizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e é aplicado duas vezes ao ano. Na Bolívia, o exame é realizado em La Paz, no CCBB, e em Santa Cruz, na *Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz de la Sierra* (UTEPSA).

Também são ofertadas outras atividades culturais no CCBB, tais como: mostras de cinema brasileiro, saraus, concertos de música erudita, entre outras ações que promovem a cultura brasileira na Bolívia.

Referente ao **Leitorado** na Bolívia, a única universidade que recebe esse programa é a *Universidad Autónoma Gabriel René Moreno* (UAGRM) sediada em Santa Cruz de la Sierra. Conforme Alves (2010), leitor que inaugurou o programa nesse país, a seleção dos candidatos a esse posto é realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Ministério de Relações Exteriores mediante a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP).

3.4 O ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas no Mato Grosso do Sul

No início do século XX, o atual estado de Mato Grosso do Sul era parte do estado do Mato Grosso, tendo sido dividido no governo do General Ernesto Geisel, em 11 de outubro de 1979. Em termos gerais, as ideias separatistas não eram novas e advinham de décadas anteriores, com forte resistência do norte, devido ao temor da queda da economia do estado, receio que com o tempo não se confirmou, em vista da exploração das riquezas naturais e da bem sucedida “Marcha para o Oeste” que teve início na década de 1940 e a consequente expansão da fronteira agrícola nacional.

Essa configuração de Mato Grosso do Sul atraiu uma diversidade de migrantes de outros estados, principalmente Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e de alguns estados do nordeste. Por outro lado, também se registrou uma

significativa imigração do exterior proveniente da Alemanha, Áustria, leste europeu, Espanha, Portugal, Itália, Japão, Líbano, Paraguai e, em menor escala, da Bolívia.

Embora todo esse fluxo migratório tenha transitado e ainda transite no estado, não há registros significativos sobre o ensino de português para essas populações, algumas com projeção nacional numericamente significativa, como a japonesa que abriga no MS a terceira maior comunidade depois dos estados do Paraná e São Paulo.

Se tomarmos como referência a capital do estado de MS, encontramos algumas iniciativas pontuais e aleatórias geralmente a cargo de professores de outras línguas estrangeiras que são convidados a ofertar aulas de PLE. Como um exemplo ilustrativo mencionamos o caso de professores de espanhol que ministram aulas de PFE para alguns funcionários de altos cargos em empresas que têm filiais na cidade e suas famílias, em especial, filhos em etapa escolar, entre outros aprendizes pertencentes a diferentes nacionalidades que compõem a diversidade cultural e linguística do nosso estado.

Diante desse quadro, na atualidade constata-se uma importante mobilização que provém da comunidade de haitianos que reside no Mato Grosso do Sul, presença registrada principalmente nos últimos cinco anos, quando grande parte desse grupo desembarcou no Brasil em busca de oportunidade de trabalho, após ter passado por uma grave crise política e, posteriormente, sobreviver a um forte terremoto que devastou o território do Haiti, fatores que provocaram uma migração em massa.

Com o fim de obter o visto para o ingresso ao país, os haitianos solicitaram refúgio ao governo brasileiro ao chegar às fronteiras, entretanto,

[...] o Comitê Nacional para Refugiados (Conare) concluiu não haver fundamentos para a concessão do status de refúgio para haitianos no Brasil, já que refúgio pressupõe que a pessoa seja vítima de perseguição em seu país. Assim, o Conare enviou o caso para o Conselho Nacional de Imigração, que baixou a Resolução Normativa 97/12, que criou o visto por razões humanitárias para os imigrantes do Haiti²⁴.

²⁴ O artigo completo está disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/defesa-nacional/sociedade-armadas-debate-militares-defesa-nacional-seguranca/depois-do-terremoto-no-haiti-imigrantes-haitianos-buscam-refugio-no-brasil-e-recebem-vistos.aspx>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

Na condição de estado de fronteira com a Bolívia, Mato Grosso do Sul foi rota de entrada ao Brasil de alguns haitianos. Ao atravessar esse limite internacional, alguns seguiram caminho rumo aos grandes centros, por exemplo, São Paulo e Rio de Janeiro, outros permaneceram no estado, prioritariamente nos municípios de Três Lagoas e em Campo Grande²⁵. Nesta cidade, eles contaram com o apoio e mobilização do médico que também é de nacionalidade haitiana, Jean Daniel Zephir e de sua esposa Marisa Zephir, de origem brasileira. Ele, ao tomar conhecimento da existência de seus conterrâneos na capital, prontificou-se a ministrar um curso de português em vista, principalmente, da dificuldade de comunicação que estes demonstravam no trabalho, ficando vulneráveis a contratadores que não cumpriam com o devido pagamento aos seus serviços.

Contudo, o trabalho de Jean Daniel e Marisa, que inicialmente estava concentrado no ensino de português para seus compatriotas, mostrou-se insuficiente dada a complexidade implícita ao processo de inclusão de um grupo social estrangeiro à comunidade de acolhimento.

A atividade voluntária do médico e sua esposa, somada à mobilização da comunidade católica do Divino Espírito Santo, localizada no bairro Rita Vieira, promoveu uma onda de ações colaborativas que incluíram o poder público por meio do Ministério Público (MP). Em um primeiro momento, o próprio MP convocou um professor de francês para ministrar aulas de português para os haitianos. Concomitantemente, aconteciam os cursos de Zephir, Marisa e membros da comunidade católica no salão paroquial do bairro supracitado, aos sábados, ministrados por pessoas que com muita boa vontade se prontificaram a ensinar sua língua aos haitianos, exercendo um magistério voluntário, como um gesto humanitário de apoio a esses imigrantes.

Com a incorporação e participação de profissionais voluntários de diferentes segmentos à causa dos haitianos, obtiveram-se importantes avanços, entre os quais mencionamos os que se referem à educação e ensino de português: a inclusão de uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) para os haitianos na rede municipal de ensino; capacitações no Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); e, em 2016, cursos de português para haitianos, solicitados pelo MP

²⁵ As informações que registramos sobre o processo de estabelecimento dos haitianos em Campo Grande e sobre o ensino de português a essa comunidade datam de 2016 e foram obtidas em participação às reuniões desse grupo social, em artigos jornalísticos locais e pelo acompanhamento às ações desenvolvidas pela SED-MS.

sendo organizados e ofertados pela Secretaria de Estado de Educação de MS (SED-MS) por meio do Centro Estadual de Línguas e Libras (CEL)²⁶.

Os cursos são oferecidos em período noturno, das 19h às 21h, duas vezes por semana em duas unidades educativas: E.E. João Carlos Flores e E. E. Orcírio Thiago de Oliveira, situadas em bairros próximos ao local de residência dos haitianos. O ministrante é da mesma origem, falante de francês, espanhol e crioulo, idioma materno no Haiti. Trata-se de um professor em formação que está sob orientação de técnicos do CEL.

Em vista da urgência no cumprimento da determinação do MP em ofertar o curso de português para a comunidade haitiana, foram tomadas medidas para permitir a implantação desse projeto de ensino de português como segunda, terceira ou quarta língua, visto que entre os alunos há falantes de crioulo, francês, espanhol e agora estão em processo de aprendizagem da língua portuguesa²⁷.

O livro adotado pelo professor, intitulado **Pode entrar – Português do Brasil para refugiados e refugiadas** (2015), produzido em parceria entre o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP)²⁸, é utilizado como referência em sala de aula para o desenvolvimento de conteúdos a serem aplicados, entre outros materiais didáticos que dão apoio nesse quesito.

Trata-se de um projeto piloto de extrema importância a nosso ver, pois se apresenta com a possibilidade de ampliar sua oferta a outras comunidades de imigrantes residentes no estado, não falantes de português e que podem estar marginadas por falta de acesso à língua local. Por outro lado, vislumbra-se a perspectiva de fomentar estudos e pesquisas vinculadas à área de português para falantes de outras línguas.

Os técnicos do CEL estão atentos à necessidade de formular um projeto com conteúdos significativos para os aprendizes de português que propiciem uma

²⁶ O CEL MS tem por objetivo oferecer a estudantes do ensino médio e professores das redes públicas de ensino de Mato Grosso do Sul, e comunidade em geral, cursos de línguas, de modo a promover o acesso às informações, às outras culturas e grupos sociais. Informações disponíveis em: <<http://www.sed.ms.gov.br/?p=1782>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

²⁷ Segundo Rodrigues (2008), a grande maioria dos haitianos fala crioulo, sendo que apenas 5% são falantes de francês, motivo pelo qual o autor questiona a denominação de se tratar o Haiti como um estado bilíngue, embora assim seja caracterizado.

²⁸ Apostila completa disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.

comunicação efetiva, atendendo às demandas dos alunos na socialização destes à comunidade local. No momento, o processo de discussão quanto à abordagem a ser trabalhada e as reflexões sobre língua e cultura permeiam os trabalhos na organização da proposta, com o objetivo de proporcionar resultados positivos a essa ação.

3.5 Alguns registros sobre a circulação da língua portuguesa e as relações entre bolivianos e brasileiros em Santa Cruz

A condição de país plurilíngue que a Bolívia ocupa destaca a presença e valorização dos povos originários no cenário nacional, como já apresentamos no capítulo anterior. Chamam nossa atenção os dados obtidos pelo Censo 2012 que revela um resultado peculiar no item relacionado às línguas estrangeiras em uso quando assinala a maior porcentagem de falantes de alemão (0,65%), seguido por falantes de português (0,25%) e falantes de inglês (0,07%).

Em termos numéricos são 62.743 pessoas que falam alemão, 23.979 que falam português e 6.474 que falam inglês. Com relação aos grupos alemães assentados no país, trata-se dos menonitas que habitam a região oriental boliviana e que mantêm costumes, religião, forma de vida e língua – são falantes do *plautdietsch*, dialeto do alemão que significa “alemão baixo” –, são avessos às tecnologias de uso social.

Alguns grupos moram em situação de isolamento, enquanto outros, por não terem se adaptado às rígidas normas internas, abandonaram as comunidades mais distantes e habitam em lugares próximos às cidades de Santa Cruz, sendo que estes ainda se preocupam em manter alguns costumes tradicionais²⁹. Lá eles têm oportunidade de interagir com os outros bolivianos da região, inclusive constituindo novas famílias miscigenadas.

Considerando essa multiculturalidade, neste item procuramos conhecer algumas relações que se estabelecem entre bolivianos e brasileiros no território boliviano, em especial em Santa Cruz e em Puerto Quijarro de modo específico. Em busca de ambientes de interação que não o comercial – visto que essa relação é a

²⁹ Estão disponíveis mais informações sobre os menonitas na Bolívia em: <<http://boliviaparaisionatural.com/la-comunidad-de-menonitas-en-bolivia-un-grupo-hermetico/>>. Acesso em 12 jun. 2015.

mais evidente, principalmente na região da fronteira – identificamos o ambiente educativo (universidades), o de trabalho rural e em menor escala o de trabalho urbano.

Com relação aos brasileiros registrados no Censo 2012, a maioria reside na região oriental boliviana e são produtores rurais, muitos deles provenientes do sul do Brasil, bem como dos estados vizinhos: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Acre, entre outros.

Conforme Albuquerque, em 2007 contabilizaram-se 30.000³⁰ produtores brasileiros, grande parte deles assentados nos departamentos de Pando, Beni e Santa Cruz:

Os produtores rurais brasileiros instalaram-se na Bolívia, sobretudo a partir da década de 90, nos departamentos de Santa Cruz, Beni e Pando. Esse fenômeno é o resultado indireto da expansão da fronteira agrícola brasileira, da Marcha para o Oeste iniciada na década de 40 por Getúlio Vargas. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 241-242)³¹.

Embora tenham centrado suas atividades na área rural, os brasileiros participam ativamente da vida urbana de Santa Cruz, departamento que forma um “caldeirão étnico”, conforme denominação de Albuquerque (2007). Lá são acolhidos migrantes de outros lugares do país e estrangeiros das mais variadas origens que conformam sua diversidade cultural:

Os habitantes de Santa Cruz têm uma das origens étnicas mais plurais da América do Sul. Descendentes de espanhóis, japoneses, brasileiros, alemães, etc. contribuem para fazer desse departamento o mais pujante da Bolívia. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 254).

Esses antecedentes expõem a diversidade linguística boliviana que vai além do multilinguismo formado pelas línguas originárias locais.

Outro fluxo importante registrado nas últimas décadas refere-se à mobilidade sazonal de estudantes brasileiros em busca da formação, sobretudo para o curso de

³⁰ Conforme o Censo boliviano 2012, nesse ano contabilizaram-se 23.979 falantes de português nesse país. Já o levantamento de Albuquerque (2007) indica a presença de aproximadamente 30.000 produtores rurais brasileiros. Essa discrepância nos dados deve-se à flutuação no fluxo migratório brasileiro rumo ao país vizinho.

³¹ O artigo refere-se à situação jurídica dos emigrantes brasileiros na Bolívia, visto que em junho de 2006 o governo boliviano anunciou a retirada de 200 famílias brasileiras que estariam ocupando terras que são protegidas, localizadas na faixa de fronteira boliviana.

medicina³². Esses alunos não estão registrados no censo e, conforme dados fornecidos pelo Consulado do Brasil, em 2012 foram contabilizados 6.000 só em Cochabamba. Esse quantitativo de alunos mobiliza em torno de 50 milhões de dólares por ano para a cidade, constituindo-se em uma das principais fontes de turismo³³.

Ainda a respeito desses estudantes, trata-se de jovens que inicialmente não desenvolvem maiores vínculos com a comunidade local e, segundo informações registradas em jornal local, muitos deles não mostram interesse em aprender o castelhano³⁴. Entretanto, para Fernando Salazar (2016), na história do mundo tem-se registrado que a incursão de grupos humanos provenientes de outra cultura não é estática e tende a influenciar nas culturas receptoras. Assim, o estudioso considera que ainda não foi estimada a contribuição cultural dos brasileiros em Cochabamba, apesar do advento de novos cenários sociais, dado pela permanência, na Bolívia, desses estudantes após a conclusão do curso, os quais adotam, preferencialmente, a *llajta*³⁵ como lugar de residência, exercendo sua profissão e muitas vezes formando núcleo familiar binacional³⁶.

Já em Santa Cruz, departamento vizinho ao estado de Mato Grosso do Sul, também se registra um elevado número de alunos brasileiros principalmente nas universidades particulares. Segundo informações coletadas em artigos

³² Temos como referência quantitativa os dados do Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeiras (Revalida) em 2015 com o registro de 4.280 inscrições, das quais 2.168 correspondem a concluintes da graduação na Bolívia.

³³ O sociólogo e pesquisador do Instituto de Estudos Sociais e Econômicos da *Universidad Mayor de San Simón*, Fernando Salazar, em pesquisa desenvolvida com os estudantes brasileiros em Cochabamba, considera que estes praticam um turismo denominado “a longo prazo” visto que mantêm residência semipermanente e contribuem com um importante montante para Cochabamba, comparável aos recursos arrecadados no Salar de Uyuni, localizado no departamento de Potosí, um dos principais destinos turísticos na Bolívia. Disponível em: <http://www.opinion.com.bo/opinion/informe_especial/2016/0605/suplementos.php?id=9241&calificacion=2>. Acesso em: 29 jun. 2016.

³⁴ A relação entre os habitantes de Cochabamba e os estudantes brasileiros apresenta tensões que têm argumentos de ambas as partes. Por um lado, os *cochabambinos* alegam que os estudantes brasileiros têm um comportamento provocador e irreverente que incomoda os locais, enquanto aqueles relatam que lhes são cobrados aluguéis mais altos – apenas por serem brasileiros –, da mesma forma, o custo dos trâmites necessários para a permanência desses alunos tem valor superior ao estipulado para estudantes locais. Por outro lado, é recorrente a queixa de que as jovens brasileiras sofrem assédio sexual por parte dos bolivianos. Enfim, trata-se de uma situação complexa em que comportamentos entram em choque cultural, muitas vezes manifestando julgamentos formulados com base em estereótipos e avaliações generalizadoras. Mais informações estão disponíveis em: <http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/local/20120506/brasileros-entre-el-estudio-y-los-apuros_170432_358195.html>. Acesso em: 9 jun. 2015.

³⁵ Em quéchua significa “terra”, com sentido de pertença, de lugar onde se mora. Identifica-se Cochabamba como “lallajta”, “mi llajta”, para aqueles que a adotam como lugar de viver.

³⁶ Os Artigos 142 e 143 da Constituição boliviana tratam das condições para a aquisição da nacionalidade boliviana e os detalhes pertinentes ao tema.

jornalísticos³⁷, a busca pelas instituições bolivianas decorre dos preços acessíveis e um bom nível de ensino.

Ao abordar essa temática no departamento de Santa Cruz, obtivemos informação relevante disponível na Fundação Copes, criada em 2004, cuja missão consiste em oferecer cooperação aos imigrantes e organizar diferentes atividades formativas, educativas, de assessoria e gestão na busca do desenvolvimento humano integral³⁸, da qual resumimos alguns pontos-chave a seguir:

1. há uma significativa porcentagem de alunos brasileiros nas universidades de Santa Cruz: na *Universidad Cristiana de Bolívia* (Ucebol) 80% dos estudantes de medicina são oriundos do Brasil;
2. as aulas são ministradas em castelhano, entretanto alguns professores sabem português. A universidade estabeleceu tolerância com relação à compreensão da língua dos alunos iniciantes. Segundo depoimento de um estudante, os brasileiros têm muita dificuldade de aprender o castelhano;
3. embora os estudantes brasileiros tenham amigos bolivianos, na universidade, suas amizades são de nacionalidade brasileira;
4. muitos estudantes brasileiros desistem de dar prosseguimento ao curso por não conseguirem se adaptar aos costumes bolivianos;
5. entre os argumentos utilizados pelos estudantes brasileiros para a falta de comunicação com os bolivianos, estão as referências à diferença cultural, ao idioma diferente, ao modo de comemorar diferenciado. Segundo alunos brasileiros, os bolivianos também não têm interesse em aproximar-se por medo ou timidez;
6. os estudantes brasileiros organizam grandes festas com elementos típicos brasileiros como a festa Junina, a festa de Independência, o Carnaval e a Despedida dos novatos.

Visto que pesquisamos sobre os conceitos e práticas interculturais no âmbito do ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira, procuramos aprofundar os pontos que vinculem língua, cultura e identidade dos participantes. Nos temas anteriormente enumerados encontramos pontos-chave que se referem a

³⁷ O nível de ensino é um tema polêmico e é questionado pelos próprios professores bolivianos. Ele é evidenciado por ocasião da revalidação do diploma e das provas pelas quais terá que passar o candidato nesse processo. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/noticias/educacao/infograficos/diploma-medicina/>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

³⁸ Disponível em: <<https://fundacioncopes.wordpress.com/2012/01/27/presencia-de-estudiantes-brasilenos-crece-en-50/>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

esses conceitos. Para exemplificar uma dessas relações, observemos o ponto 6: nele são elencadas festas nacionais cívicas e religiosas que se constituem em um espaço semiótico de congregação em torno a determinado evento simbólico e representativo. Por outro lado, a “despedida dos novatos”, poderia se inscrever numa “tradição inventada” conforme denominação de Hobsbawm e Ranger (2002, p.7):

A denominação “tradição inventada” é utilizada num sentido amplo, entretanto não é imprecisa. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente instituídas como aquelas que emergem de um modo difícil de ser investigadas durante um período breve e mensurável, quicá durante poucos anos, e se estabelecem com grande rapidez³⁹.

São práticas aceitas pelo grupo que buscam inculcar valores e normas de comportamento entre os estudantes universitários brasileiros novatos. Essas festas são realizadas pelo grupo “Brasileirinho” em parceria com o *Rincón Brasileiro*.

Uma característica registrada recorrentemente na avaliação dos estudantes brasileiros diz respeito à atitude dos bolivianos, relacionando-a à “timidez”, ou ainda “medo”, conforme é mencionado no ponto 5, consideração reforçada pelos depoimentos que se seguem, registrados na **Fundación Copes**. João Bruni resume da seguinte forma:

Acredito que nos falta quebrar o gelo, como se diz, porque no fim das contas somos muito parecidos, gostamos de divertir-nos, gostamos das meninas bonitas, gostamos de gritar por ocasião de um gol, temos culturas muito parecidas, somente é necessário quebrar a timidez em relação a nós⁴⁰.

Essa declaração é reforçada por Jackcilaine Louback, residente em Santa Cruz há pelo menos quatro anos, e que mantém amizade com brasileiros, segundo ela, em sua maioria:

³⁹ No original: *El término “tradición inventada” se usa en un sentido amplio, pero no impreciso. Incluye tanto las “tradiciones” realmente inventadas, construidas y formalmente instituidas, como aquellas que emergen de un modo difícil de investigar durante un período breve y mensurable, quizá durante unos pocos años y se establecen con gran rapidez.*

⁴⁰ No original: *Creo que nos falta romper el hielo como se dice, porque al final terminamos siendo muy parecidos, nos gusta divertirnos, nos gustan las chicas lindas, nos gusta gritar los goles, tenemos culturas muy parecidas, solo que hay que romper la timidez hacia nosotros.*

Nós gostamos dos bolivianos, embora tenhamos poucos amigos bolivianos, eles se parecem conosco, são alegres e divertidos, no entanto, relacionar-nos apenas entre brasileiros não é uma decisão nossa, é porque os bolivianos por timidez ou por vergonha não querem se juntar a nós, por isso saímos só entre brasileiros⁴¹.

Reitera-se a percepção de pontos em comum entre bolivianos e brasileiros, principalmente aspectos considerados socialmente positivos, que eufemizam o distanciamento aos costumes bolivianos e a dificuldade em aprender o castelhano, como exposto nos pontos 2 e 4. Espera-se, ainda, que a superação desse afastamento seja dada pela quebra da timidez dos bolivianos com relação aos brasileiros.

Chama nossa atenção a menção reiterada à timidez dos bolivianos com relação aos brasileiros no âmbito boliviano, em especial em Santa Cruz onde foram recolhidas as informações da **Fundación Copes**. Consideramos tratar-se de uma valoração que não deve ser ignorada, visto que, nesta tese, tratamos dos aspectos interculturais que permeiam as relações de bolivianos e brasileiros no processo de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira. Por esse motivo abrimos um parêntese para formular algumas considerações pertinentes ao tema, no entanto sem exauri-lo, já que se prenuncia como um assunto complexo e que pode vir a ser desenvolvido em outras pesquisas.

Em estudo realizado por Magalhães e Schilling (2012) com a comunidade de imigrantes bolivianos em um ambiente escolar em São Paulo, averiguou-se como se materializava o direito humano à educação para esses estrangeiros residentes na cidade. Foram coletados depoimentos entre alunos bolivianos e brasileiros, professores e diretores que evidenciaram um fio condutor no que tange ao comportamento dos bolivianos:

Desde o início da pesquisa, os (as) bolivianos(as) eram descritos como estudantes silenciosos(as) e, muitas vezes, invisíveis dentro das escolas. Esse silêncio e essa invisibilidade pareciam comportar muitos sentidos e ambivalências que apareceram nas entrevistas. São, assim, descritos como alunos que falam baixo, silenciosos, tímidos. Essa descrição era comum na fala dos professores. [...] (MAGALHÃES, SCHILLING, 2012, p. 52)

⁴¹ No original: *Nos gusta la gente boliviana a pesar de que tenemos pocos amigos bolivianos, la gente boliviana se parece a nosotros, son alegres y divertidos, sin embargo relacionarnos solo entre brasileiros no es decisión nuestra, es porque las personas bolivianas por timidez o por vergüenza no quieren juntarse con nosotros, por eso es que salimos solo entre brasileiros.*

A timidez, entendida como um estado de vergonha ou embaraço perante determinadas pessoas ou situações, denota temor, falta de confiança em si mesmo, entre outras características⁴²; é considerada negativa – não desejável – e que deve ser superada. O silêncio associado à timidez permite diferentes interpretações, como retrata o depoimento de um professor que acredita se tratar de respeito e deferência: “Acho que esse silêncio não deve ser só timidez, mas uma forma de reverência”. (MAGALHÃES, SCHILLING, 2012, p. 53).

Essas diversas interpretações suscitadas por um comportamento introvertido, denominado *a priori* “timidez”, é objeto de pesquisa de Felix (2013) quem em sua dissertação de mestrado desenvolve estudo relacionado à timidez na escola na perspectiva histórico-cultural.

No intuito de tentar entender como a ciência define a “timidez”, Felix e Viotto Filho (2015) realizam uma revisão bibliográfica e perpassam diversos estudiosos, na sua maioria pertencente às linhas da psicologia comportamental, da psicologia clínica e da psiquiatria. Entretanto, o enfoque que mais nos interessa tem como base a perspectiva histórico-cultural. Conforme afirmam os autores,

[...] queremos assumir o processo envolvido na timidez em usar multideterminações: biológica, social e histórica. Nessa direção procuramos compreender os comportamentos dos indivíduos tímidos, reconhecendo-o como indivíduos histórico-sociais. (FELIX; VIOTTO FILHO, 2015, p. 22)

Nessa perspectiva, a timidez é um processo social, histórico e cultural em que o outro é analisado (e avaliado) com base no estabelecimento de padrões predeterminados.

Ao refletirmos sobre as relações entre bolivianos e brasileiros, consideramos que as valorações que estes estabelecem no que concerne ao comportamento “tímido” do boliviano são culturais. São juízos de valor diferenciados na sua formulação e cuja reação é de estranhamento; entretanto, trata-se de formas de ser diferentes, o que reforça a natureza cultural dessa peculiaridade dos bolivianos.

⁴² Registramos estudos na área da “imigração de fronteira para a Argentina”, desenvolvidos entre comunidades de bolivianos, paraguaios e peruanos no âmbito escolar nesses países (DOMENCH, 2014; BEECH e PRINCZ, 2011; NOBILE, 2006).

Perguntamo-nos, também, por que os depoentes brasileiros, mencionados anteriormente, acreditam que o distanciamento entre bolivianos e brasileiros deveria ser quebrado apenas por atitudes de aproximação provenientes dos bolivianos (por exemplo, vencer a timidez que lhes é atribuída). Esse posicionamento sugere que transferir a responsabilidade ao outro diminui ou exime os próprios de pensar sobre essa questão. Outra pergunta que emerge acerca deste ponto é: por que se julga que ser “extrovertido e falante”, características atribuídas aos brasileiros, é o padrão a ser seguido como parâmetro? Notadamente estamos frente a singularidades culturais que demandam uma atenção que não se detenha em superficialidades, estereótipos ou em imagens pré-concebidas, nem sempre correspondentes à realidade, mas aprofunde nas reflexões que possam nos balizar numa comunicação intercultural.

Fechamos o parêntese com a seguinte conclusão: a apreciação de uma característica que se mostra peculiar em um povo é cultural – neste caso a timidez atribuída ao boliviano – portanto, trata-se de um aspecto importante para este estudo, uma vez que se refere a uma particularidade que pode ter influência na perspectiva intercultural demarcada nesta tese.

Ainda sobre as relações entre bolivianos e brasileiros em Santa Cruz, consideramos importante registrar o depoimento de Renata Zambón (FUNDACIÓN COPES, 2012), proprietária do restaurante “Rincón Brasileiro”, localizado em Santa Cruz de la Sierra⁴³:

Às vezes penso que os brasileiros moram numa bolha aqui, por isso alguns não aprendem a falar espanhol e nem se informam sobre o que acontece no país. Então, não sabem por que existem os protestos e as manifestações. Além disso, precisam observar que na Bolívia há regras que precisam ser cumpridas como em qualquer outro país. Precisam conscientizar-se que a Bolívia não é o Brasil, a Bolívia é a Bolívia e é preciso viver com isso em mente⁴⁴.

As reflexões de Zambón expressam, por uma parte, a necessidade de vivenciar o lugar em que se mora para compreender os códigos sociais e culturais

⁴³ Disponível em: <<https://fundacioncopes.wordpress.com/2012/01/27/presencia-de-estudiantes-brasilenos-crece-en-50/>>. Acesso em: 9 jun. 2016

⁴⁴ No original: *A veces pienso que los brasileños viven en una burbuja acá, por eso algunos no aprenden a hablar español y ni se enteran de lo que sucede en el país, entonces no saben por qué hay protestas o marchas. Además deben darse cuenta de que en Bolivia hay reglas que hay que cumplir como en cualquier otro país. No hay que olvidarse de que Bolivia no es Brasil, Bolivia es Bolivia y hay que vivir con eso siempre en la mente.*

do lugar, atitude que passa pela aprendizagem da língua local. Por outra parte, o distanciamento que adotam os brasileiros, na condição de estrangeiros na Bolívia, não os exime de observar regras preestabelecidas na sociedade que os acolhe. Sequer a transitoriedade da sua permanência justifica não se envolver com as problemáticas locais, construindo relações de companheirismo e colaboração principalmente apenas com seus conterrâneos.

Com o fim de referir-nos às relações entre bolivianos e brasileiros com evidências dos usos linguísticos na fronteira em foco, tomamos como referência central um estudo realizado por Minakawa et al. (2015) nas instituições de ensino superior localizadas nos municípios de Puerto Quijarro (Bolívia) e Corumbá (Brasil), em que se analisa a interação social entre os estudantes que as frequentam.

A proposta consistiu em entrevistar e aplicar questionários a alunos brasileiros matriculados na *Universidad Técnica Privada Cosmos* (Unitepc) e a alunos bolivianos com matrícula na UFMS. Entretanto, em vista de não ter sido encontrado nenhum aluno boliviano na instituição brasileira⁴⁵, a pesquisa foi desenvolvida apenas com alunos brasileiros na Unitepc.

Das nove questões incluídas no questionário, quatro estão relacionadas à linguagem, uso das línguas e comunicação. Por se tratar de um trabalho inscrito no Programa de Pós-graduação do Mestrado em estudos fronteiriços, não apresenta uma propriedade específica nos estudos de linguagem, assim as perguntas expõem uma formulação muito próxima do senso comum. Interessam-nos, não obstante, as relações que proporcionam as respostas obtidas que podemos resumi-las nos seguintes pontos, lembrando que os participantes eram brasileiros:

- a) somente 11,07% dos entrevistados sofreram influência dos habitantes da fronteira no tocante à língua, isto é, começaram a falar o “portunhol” descrito pelos pesquisadores como uma mistura de português com espanhol mal falado;
- b) dos colaboradores, 35,2% não receberam ajuda dos nativos bolivianos quando tiveram dificuldades de comunicação, tendo enfrentado muitos contratempos no início;

⁴⁵ Convém considerar que à semelhança do que ocorre na educação básica, há alunos de origem boliviana que residem na Bolívia e frequentam universidades brasileiras em Corumbá, entretanto, a pesar de ser identificados como “alunos bolivianos” eles têm documentos brasileiros.

- c) entre os 17 integrantes da pesquisa, 58,8% perceberam que a maior dificuldade com a língua se dá no meio acadêmico, no dia a dia os brasileiros se comunicam em português e os bolivianos em espanhol, havendo um entendimento entre ambos sem que um precise falar a língua do outro;
- d) uma das perguntas aborda em específico qual a maior dificuldade encontrada pelos alunos brasileiros para integrar-se com os estudantes locais. As respostas indicam que 53% consideram o idioma e 6% afirmam que é o preconceito com relação aos brasileiros que estudam na Bolívia, pois para estes são cobradas taxas mais altas. Já 41% manifestaram que não tiveram nenhuma dificuldade nesse quesito;
- e) por fim, em questão aberta foi averiguada qual seria a maior diferença entre alunos bolivianos e brasileiros, sendo relacionados os seguintes aspectos: modo de agir, roupas, estilo de vida, cultura, idioma, higiene, costumes. Outros responderam que os bolivianos são mais fechados e discretos.

É revelador que os alunos entrevistados identifiquem o idioma como um dos principais entraves no relacionamento entre bolivianos e brasileiros, principalmente nas relações estabelecidas no meio acadêmico. Os depoentes identificaram a emergência do “portunhol” na comunicação entre bolivianos e brasileiros e o qualificam como uma “mistura mal falada” do português e do espanhol, avaliação que carrega o sentido de desprestígio dessa estratégia comunicativa. Ao mesmo tempo, consideram que cada um dos interlocutores fala em sua língua e consegue se entender no âmbito social. A esse respeito perguntamo-nos: qual o sentido de bolivianos aprenderem português ou de brasileiros aprenderem espanhol?

Ainda referente às línguas, os autores concluem afirmando que “apesar do idioma ser a principal barreira para as relações entre os estudantes, em pouco tempo **esta é ultrapassada naturalmente**, pois as condições e as necessidades dentro do curso, da Universidade não permite o isolamento” (MINAKAWA et al. 2015, p. 12, grifo nosso).

Apontamos nessa citação a noção de superar o desconhecimento de um idioma de forma “natural”. Tal posicionamento revela a visão que se tem das línguas e de como se estabelece a comunicação. A esse respeito inferimos que: 1) as línguas em questão não precisam ser estudadas para que ocorra a comunicação, 2) são necessárias apenas as condições e as exigências de situações dadas – elementos extralinguísticos – para aprender idiomas.

Destacamos as valorações que os elementos extralinguísticos exercem na comunicação, estilo de vida, hábitos, cultura etc. Como um item reiterado emerge o juízo de valor quanto ao comportamento “fechado e discreto” dos bolivianos, daí a relevância em considerar essa característica importante nas relações que se estabelecem entre bolivianos e brasileiros.

Neste Capítulo, transitamos pelas diferentes definições que distinguem o *status* do português para falantes de outras línguas, seja em contexto exógeno ou em condição de imersão. Também tecemos algumas reflexões sobre a situação da estrangeiridade que permeia a língua quando se trata do “outro”.

Dado que este trabalho envolve a comunidade boliviana que coabita a fronteira com a comunidade brasileira, demos ênfase à especificidade do português para falantes de espanhol, apontando as peculiaridades decorrentes da proximidade tipológica entre ambas as línguas. Também identificamos e descrevemos as instituições e programas que representam o Brasil no exterior, em especial na Bolívia, por se tratar de espaços e atividades que podem propiciar a aproximação dos bolivianos à cultura brasileira, para além dos contatos culturais que se desenvolvem pela vasta promoção da mídia, entre outros meios de comunicação.

Como uma forma de contextualizar o Eaple no Mato Grosso do Sul, fizemos um levantamento entre os imigrantes residentes no estado e as ações governamentais que na atualidade favorecem aos haitianos, com uma tendência a ampliar-se a outras comunidades que fizeram desse estado seu lugar de viver.

Por último, tratamos das relações entre bolivianos e brasileiros e as representações que compõem o vínculo social que se estabelece entre eles. Evidenciamos algumas peculiaridades que emergiram dos participantes, tanto de um grupo quanto do outro. Essas considerações estão demarcadas por apreciações e avaliações que consideramos tratar-se de cunho cultural, pois expressam modos de ser peculiares.

Esses conteúdos abordados, somados aos temas apresentados e discutidos nos Capítulos I e II são basilares para desenvolver o Capítulo IV em que trataremos das experiências de ensinar e aprender português como língua estrangeira na fronteira Bolívia-Brasil.

Capítulo IV

EXPERIÊNCIAS DE FRONTEIRA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

[...] la investigación acción está basada en ciertos principios –la necesidad de justicia y democracia, el derecho de toda persona de hablar y ser escuchado, el derecho de cada individuo de mostrar cómo y por qué ha prestado atención adicional a sus aprendizajes para mejorar su trabajo, la profunda necesidad de experimentar la verdad y la belleza en nuestras vidas personales y profesionales.¹

(MC NIFF, 2002, p. 4)

Indagações relacionadas a determinado tema podem motivar a busca de respostas, assim, o caminho inicial de uma pesquisa é frequentemente o levantamento de dúvidas e a ponderação de possíveis soluções capazes de justificar um trabalho investigativo. Nesta tese, a procura de uma metodologia para esse fazer científico está vinculada aos propósitos expressos na epígrafe, constituindo o eixo central que conduz a dinâmica da construção teórica e da prática, considerando o protagonismo dos participantes. Dessa feita, os princípios fundamentais à metodologia da pesquisa-ação apresentam-se como um percurso viável para sua realização.

Iniciamos este capítulo incursionando sobre a metodologia da pesquisa-ação, tendo como base primordialmente os trabalhos de Franco (2005), McNiff (2002), Thiollent (2009) e Tripp (2005), autores que com seus estudos e reflexões contribuem significativamente para o desenvolvimento prático e para a análise dos dados coletados durante a realização da ação prevista para esta tese, qual seja o curso de português para falantes bolivianos de castelhano.

Para a realização da atividade central – oferta de um curso de PLE ministrado por graduandas em Letras, a alunos bolivianos residentes na região da fronteira Bolívia-Brasil –, organizamos o planejamento do curso em dois módulos,

¹ A pesquisa-ação tem como base determinados princípios, tais como a necessidade de justiça e democracia, o direito de toda pessoa de falar e ser escutada, o direito de cada indivíduo de mostrar como e por que prestou mais atenção às aprendizagens para melhorar seu trabalho, a profunda necessidade de experimentar a verdade e a beleza em nossas vidas pessoais e profissionais.

com um cronograma de trabalho definido, porém flexível, coerente com a proposta metodológica que prevê mudanças eventuais após avaliações processuais.

Caracterizamos os sujeitos participantes, considerando todos os integrantes da ação, tanto sujeitos mais diretamente vinculados mais diretamente como aqueles que tiveram alguma participação no transcurso das atividades.

Os dois últimos itens deste capítulo estão compostos pelas experiências de ensinar e aprender português como língua estrangeira. Compartilhamos alguns procedimentos adotados no curso e os resultados entre os participantes que têm sua voz registrada nos subitens 4.7.1 *Os que aprendem* e 4.7.2 *Os que ensinam*, momentos em que expomos as experiências pessoais e em grupo, “visto que não agimos sozinhos, partilhamos com outros ações e criações, o que pressupõe a possibilidade da comunicação e da coação²” (MACHADO, 2008, p. 86).

4.1 Antecedentes, questões e hipóteses

Conforme foi exposto na introdução deste trabalho, a motivação da presente pesquisa provém da experiência realizada sob a forma de um projeto de extensão desenvolvido no âmbito do curso de Licenciatura em Letras da UFMS, *campus* do Pantanal, de abrangência semestral, com início em 2010 e término em 2012. O projeto consistia na oferta de um curso de língua portuguesa ministrado por discentes de Letras para nacionais bolivianos de Puerto Quijarro.

Tendo em vista a importância do setor comercial nos contatos linguísticos entre bolivianos e brasileiros nessa região de fronteira, oferecemos inicialmente o curso aos comerciantes vinculados à *Asociación Comercial 12 de octubre*³, proposta recusada dada a justificativa de considerarem que o conhecimento em língua portuguesa dos associados era suficiente para seu desempenho profissional.

Dirigimo-nos, então, à *Dirección Distrital de Educación* de Puerto Quijarro, à época sob a direção do professor Moisés Orellana, a quem apresentamos a ideia de um curso de português destinado aos alunos do ensino médio⁴. A proposta consistia em oferecer a atividade em contraturno do horário das aulas regulares. O projeto foi

² Distingue o autor os termos coação e coerção: o primeiro denota “ação em conjunto” enquanto o segundo é associado à força, ou coação não consentida. Refere-se o estudioso à primeira opção.

³ Nos itens 2.2.3 e 2.3.6 do Capítulo II incluímos considerações sobre a localização do referido centro comercial e também sobre o projeto de extensão que agora explanamos.

⁴ Etapa conhecida como *Secundaria* no sistema educativo boliviano com duração de quatro anos.

aceito, porém seria oferecido aos professores das unidades educativas desse município.

Formou-se, assim um grupo composto por 30 alunos bolivianos. A organização e o planejamento do curso de português em um primeiro momento tiveram como base as metodologias de ensino de espanhol como língua estrangeira, com ênfase no enfoque comunicativo, isto porque não contamos com professores especialistas no ensino de PLE no quadro docente do CPAN/UFMS. Paulatinamente incorporamos princípios específicos para o ensino de PLE com estudos desenvolvidos entre os ministrantes e a coordenação do projeto.

A equipe estava composta por três alunas do Curso de Letras responsáveis por ministrar as aulas de português e uma coordenadora-orientadora, este último cargo sob minha responsabilidade.

Enfrentamos dificuldades como era de se esperar. A tentativa de adaptar metodologias, técnicas e estratégias ao ensino de português como língua estrangeira mostrou-se insuficiente na prática. A aquisição de alguns livros, em especial títulos publicados por Almeida Filho (1995, 2007) e a aproximação a esse campo de estudos com o apoio de pesquisas disponíveis no portal da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), orientaram o desenvolvimento da ação. Entretanto, após cada aula surgiam novas dúvidas que buscamos solucionar discutindo e tomando algumas decisões acertadas, embora outras não tenham nos conduzido aos resultados esperados.

A experiência do primeiro ano foi reproduzida nos anos subsequentes (2011 e 2012), porém incluímos modificações resultantes da experimentação original. O aprendizado adquirido pelo grupo inaugural foi muito importante, pois adotamos procedimentos fruto da reflexão do grupo e das vivências individuais das ministrantes e da coordenadora.

No último ano incorporaram-se outros alunos do curso de Letras no papel de ministrantes e constatamos a emergência de novos questionamentos. De fato, mais uma vez o empirismo não se mostrou suficiente nesse novo ciclo.

Como resultado desse projeto de extensão, verificamos a premência de desenvolver estudos que ofereçam contribuições para uma formulação ajustada às necessidades dos bolivianos falantes de espanhol interessados em aprender português e também evidenciamos a importância da formação dos ministrantes, constituindo-se em um ponto chave no processo de ensino e aprendizagem de PLE.

É relevante destacar que a premissa prática da motivação desta pesquisa emerge de dúvidas autênticas sobre as quais refletimos, os ministrantes e a coordenadora dos referidos cursos.

Isto posto, entre as diversas interrogações suscitadas no transcurso da experiência de ensinar e aprender português, para esta tese selecionamos alguns questionamentos desafiadores, dada a complexidade manifestada na participação de ambos os agentes: alunos e ministrantes. Indagamos como se conforma esse espaço “inter” entre tais participantes, dado o contexto social, geográfico, econômico, linguístico em que se encontram. Perguntamo-nos também quais sentidos os aprendizes e os professores de PLE mobilizam ao enunciar “interculturalidade”. Discutimos se as pessoas implicadas na ação compartilham noções semelhantes para alcançar o diálogo com reconhecimento e respeito às diferenças.

Tendo em vista essas primeiras premissas, concentramo-nos no lugar onde se desenvolveu esta pesquisa como um campo de produção de sentidos e conhecimento. O espaço fronteiro demarcado pelo caráter multicultural e plurilíngue é um referente importante na contextualização.

Assim, tivemos como interesse desenvolver estudos e coletar dados que nos levassem a responder a questão central que formulamos: o processo de aprender e ensinar português como língua estrangeira em um contexto complexo de fronteira pode ser aprimorado utilizando-se estratégias e práticas interculturais, entendida a interculturalidade em função das perspectivas dos alunos e professores?

Algumas hipóteses derivaram dessa indagação, entre as quais enumeramos:

- a) estudo aprimorado do contexto, considerando-se as especificidades – por exemplo – da fronteira nas suas ambiguidades e subjetividades, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua que se entende estrangeira por ser do “outro”, pode contribuir para a formulação de conceitos interculturais;
- b) as práticas interculturais do cotidiano se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem da língua do “outro” no espaço fronteiro;
- c) as noções de interculturalidade subjacentes à compreensão dos aprendizes e professores expressam-se no ensino e aprendizagem de uma língua que se torna estrangeira ao atravessar uma linha limítrofe de fronteira;

d) contextos específicos exigem metodologias de ensino específicas.

Posteriormente incluímos uma hipótese⁵ crucial no processo de ensino e aprendizagem no nosso campo de trabalho: a produção de significados e o papel do professor (ministrante) na mediação desses significados intertextuais. Contudo, durante o desenvolvimento da tese procedeu-se a um ajuste na sua formulação, dada a importância que a mediação cultural assume no contexto de fronteira, resultando a seguinte estruturação dessa nova hipótese: o professor é um mediador na produção de significados; para tanto utiliza a tradução cultural na significação intertextual na fronteira.

Com o propósito de responder às questões elencadas e verificar as hipóteses enunciadas organizamos um curso em Puerto Quijarro com a participação de discentes brasileiros do curso de Letras da UFMS, *campus* do Pantanal, na função de ministrantes e alunos bolivianos, muitos dos quais são professores em atuação nas escolas públicas de Puerto Quijarro, na Bolívia.

Observamos que os procedimentos adotados ao experienciar o ensino e aprendizagem de português na fronteira, descritos anteriormente neste mesmo item, aproximavam-se das premissas vinculadas à metodologia da pesquisa-ação que, conforme resume Tripp (2005, p. 443), “é toda tentativa continuada sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática.” E é também a necessidade de fazer justiça e democracia a todas as pessoas, conforme a epígrafe que abre este Capítulo, razão pela qual escolhemos para este trabalho a referida metodologia. Porquanto consideramos necessário adentrar nesse campo de estudos de forma mais aprofundada, desenvolvemos o próximo item com um acercamento teórico a ele.

4.2 Modalidade da investigação: a pesquisa-ação

Desde o primeiro momento, a pesquisa-ação mostrou-se fundamental neste trabalho, pois esta metodologia vincula uma atividade coletiva orientada para a resolução de problemas ou para alcançar uma transformação (THIOLLENT, 2009). Além disso, o pesquisador e os agentes envolvidos na ação cumprem um papel

⁵ Conforme orientação da banca de qualificação, momento em que se discutiu o papel do professor como produtor e mediador de significados.

ativo e participativo. Esses, entre outros aspectos, motivaram a incursão no universo dessa metodologia. Apenas começávamos a vislumbrar esse vasto campo.

Diferentes autores convergem em proposições relativas a essa modalidade investigativa, por vezes com nuances que particularizam suas percepções sobre ela. Por exemplo, Franco (2005), McNiff (2002), Thiollent (2009) e Tripp (2005) são unânimes em atribuir a Lewin (1946) a origem do processo posteriormente configurado como uma metodologia. Entretanto, também reconhecem que a observação da prática e a reflexão sobre o próprio trabalho são etapas já desenvolvidas em diversos contextos, assim, “[...] é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (TRIPP, 2005, p. 445).

As pesquisas de Lewin (1946) iniciaram-se em um cenário de pós-guerra em um trabalho desenvolvido para o governo norte-americano. Os objetivos estavam centrados em dois aspectos: mudar os hábitos alimentares da população e transformar as atitudes desses habitantes com relação aos grupos étnicos minoritários. Para alcançar esses propósitos, Lewin trilhou um caminho orientado por princípios tais como:

[...] a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais. (FRANCO, 2005, p. 485)

Tomando como base essas premissas, a pesquisa-ação proposta por Lewin (1946) caminha no sentido de transformar uma realidade. Tal finalidade é alcançada seguindo os “ciclos de ação reflexiva”, processo em espiral composto por três fases: planejamento, ação e avaliação da ação, conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5 – Espiral em ciclos da Investigação Ação

Fonte: Castro (2012, p. 11)

Das quatro fases representadas em cada ciclo, uma delas equivale à transição para a nova etapa em que se operam as mudanças. A proposta de desenvolver essas modificações constitui uma estratégia na qual o professor pode utilizar a prática para efetuar pesquisas que aprimorem sua *performance* profissional e por consequência venha a se refletir no aprimoramento da aprendizagem dos alunos.

Na concepção de David Tripp (2005), a prática é aperfeiçoada pela variabilidade entre a ação e a investigação, conforme ilustra o Diagrama 1. “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (TRIPP, 2005, p. 446)

Diagrama 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico de investigação-ação

Fonte: Tripp (2005, p. 446)

O autor chama a atenção para a terminologia utilizada entre os diversos estudiosos da referida metodologia e com esse intuito destaca: “é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática [...]” (TRIPP, 2005, p. 445-446)

Conforme o estudioso, as definições são um instrumento de poder e a opção ao utilizar uma nomenclatura ou outra pode repercutir no seu efeito prático. Seguindo essa ideia, Tripp opta por uma definição mais precisa ao afirmar que a

[...] “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmicas (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade, etc). (TRIPP, 2005, p. 447)

Com relação à referência anterior, é importante destacar duas ideias vista sua relevância: em primeiro lugar, a ação como modificação da prática e, em segundo lugar, sua validade científica.

No tocante à(s) ação(ações) adotada(s) para melhorar/mudar a prática, o pesquisador deve ter consciência de que ambas “[...] devem caminhar juntas⁶ quando se pretende a transformação da prática” (FRANCO, 2005, p. 485), considerando essa mudança não aleatória, uma vez que segue uma direção, um sentido e uma intencionalidade, elementos centrais que caracterizam a pesquisa-ação.

Compreendida no campo dos estudos qualitativos, a pesquisa-ação pode vir a ser questionada e “é frequente o clima de suspeita para com teorias, métodos e outros elementos valorizados pelo espírito científico. Às vezes chega-se a muita participação e a pouco conhecimento” (THIOLLENT, 2009, p. 22), o que suscita no pesquisador o cuidado em demonstrar sua validade científica.

Nesse sentido, Franco (2005) e Thiollent (2009) chamam a atenção para não

⁶ A esse respeito lembramos as considerações de Cooke (s. d., p. 7): “não se trata de pesquisa-a-ser-seguida-por-ação, ou pesquisa em ação, mas pesquisa como ação”. Na mesma linha, Franco (2005) desenvolve reflexões relativas ao significado do hífen entre pesquisa e ação, por considerar uma discussão que valida a correspondência estabelecida entre ambos os termos quando estão vinculados. Em vista da concomitância e da intercomunicação entre um e outro elemento, essa relação “deveria ser expressa em forma de dupla flecha, ao invés de hífen: pesquisa ↔ ação [...]” (FRANCO, 2005, p. 496)

chegar ao extremo de confundir rigor científico com positivismo ou funcionalismo, perspectivas identificadas ao longo da história dessa metodologia⁷. Entretanto, a pesquisa-ação não se detém apenas nesse raciocínio antagônico, mas incorpora “a dialética da realidade social e os fundamentos de uma racionalidade crítica pautada em Habermas⁸” (FRANCO, 2005, p. 488). Este último conceito está compreendido no que viria a se chamar pesquisa-ação crítica ou emancipatória.

Com base nos estudos de Tripp (2005) os seguintes pontos identificam as características da pesquisa-ação:

1. é inovadora e original;
2. deve ser contínua e não repetida;
3. é pró-ativa com respeito à mudança e sua mudança é estratégica, pois tem como base a compreensão por meio da análise das informações decorrentes da pesquisa;
4. é participativa porque inclui todos os que de um modo ou outro estão envolvidos e é colaborativa no modo de trabalho desenvolvido;
5. ocorre em cenários sociais não manipulados, por isso é de caráter intervencionista;
6. parte de um problema ou dificuldade e considera o processo de aprimoramento;
7. é deliberativa porque a intervenção na prática rotineira leva a julgamentos competentes quanto ao aperfeiçoamento mais eficaz;
8. é documentada em informações regularmente produzidas com base na prática rotineira;
9. exige que o problema seja compreendido para projetar mudanças que melhorem a situação;
10. é específica de um contexto;
11. o conhecimento obtido precisa ser compartilhado e disseminado entre os pares.

⁷ Franco (2005) menciona textos datados do final da década de 1940 com registros da aplicação da referida metodologia e as interpretações e alterações que modificaram a concepção original de Lewin (1946), descaracterizando os processos iniciais.

⁸ Almeida (2010) aponta que Habermas (1987) desenvolveu a teoria sobre os interesses orientadores dos processos de elaboração do conhecimento. Estes não estão limitados às técnicas e procedimentos, pois há procedimentos que orientam os pesquisadores (e professores) quando utilizam a pesquisa-ação para produzir conhecimento.

Os objetivos práticos enunciados não devem encobrir ou minimizar a produção de conhecimento, pois esta produção é parte da expectativa científica e é considerada um ganho decorrente do processo de ação, reflexão e mudança. Aplicar os princípios da pesquisa-ação vai além de planejar/desenvolver uma atividade ou participar dela: significa adquirir experiência e lançar fundamentos para aprofundar a discussão sobre determinados temas que emergem na pesquisa. Os pesquisadores são motivados a tomar consciência do trabalho a ser realizado. Cada um observa e interpreta uma atividade tendo como base sua própria experiência e visão de mundo. A leitura reflexiva das informações reunidas e da experiência vivenciada assemelha-se a um mergulho na conjuntura investigada. A esse respeito, McNiff expõe as seguintes implicações:

Você tem consciência das razões subjacentes do seu trabalho e do impacto que este poderia provocar nos outros. A pesquisa-ação contém um profundo compromisso de fazer assumir-nos como responsáveis do nosso próprio modo de viver e trabalhar.⁹ (MCNIFF, 2002, p. 19)

O pesquisador cumpre um papel ativo ao equacionar o problema encontrado na etapa da avaliação. A mudança procedente dessa fase não ocorre espontaneamente, porquanto é indispensável que as pessoas implicadas nas ocorrências sejam protagonistas do processo nos diferentes estágios, com um trabalho ativo, reconhecida essa atitude como uma intervenção.

Thiollent (2009, p.18) também atenta para o vínculo entre os pesquisadores, os beneficiários da ação e o meio a ser pesquisado:

Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo. Os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa.

Um dos aspectos em favor da concordância de uma pesquisa em determinados contextos refere-se à atitude do pesquisador. Se este limita seus estudos a aspectos essencialmente burocráticos e acadêmicos, deixará de exercer uma pesquisa-ação crítica, pois esta implica em oportunizar que as pessoas

⁹ No original: *Tienes consciencia de las razones subyacentes de tu trabajo y como podría impactar en otros. La investigación acción contiene un profundo compromiso de asumirse como responsables de nuestras propias maneras de vivir y trabajar.*

investigadas digam ou expressem num “fazer” autêntico a sua própria realidade:

Nessa perspectiva, é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação entre os atores da situação. (THIOLLENT, 2009, p.18)

Considerando o propósito da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, o papel das pessoas envolvidas no cenário observado e os estudiosos que conduzem essa análise, cumpre-nos compreender as etapas do processo investigativo, para tanto citamos o modelo inspirado nos estudos de McNiff (2003), o qual mantém o formato em espiral e é denominado “ação-reflexão”, conforme ilustrado na Figura 6.

Figura 6 - Representação gráfica de espirais de reflexão e ação inspirada em McNiff (2003)

Fonte: Castro (2012, p. 17)

A autora detalha o modelo anterior explicando as etapas de um ciclo como segue:

Identifica-se uma área da prática a ser pesquisada;
 imagina-se uma solução;
 implementa-se a solução;
 avalia-se a solução;
 transforma-se a prática à luz da avaliação. (MCNIFF, 2002, p.9)¹⁰

¹⁰ No original: *Se identifica un área de práctica a ser investigada; se imagina una solución; se implementa la solución; se evalúa la solución; se cambia la práctica a la luz de la evaluación.*

Dessa forma, ao ser finalizado um ciclo inicia-se outro com um novo desenvolvimento das etapas construindo-se, assim, uma espiral de ciclos com formato irregular, pois – segundo a autora – os processos não são organizados nem lineares, já que as pessoas são imprevisíveis e suas ações podem ter um curso inusitado. Por esse motivo, a estudiosa considera que, nas suas interações os seres humanos são “sistemas abertos” e conclui: “Para mim, todos os sistemas abertos têm o potencial de se transformar em versões mais ricas de si mesmos.” (MCNIFF, 2002, p. 9)¹¹

Tendo como base a experiência que inspirou esta tese, ocasião em que seguimos empiricamente um roteiro similar ao exposto na Figura 6, optamos por adotar o ciclo proposto por McNiff (2002) como um modelo possível ao realizar a pesquisa. Sua utilização deu-nos a oportunidade de testá-lo na situação prática apresentada neste mesmo capítulo, detalhada no Item 4.6. Porém, incluímos também os questionamentos de Thiollent (2009) acerca dos conceitos que contrariam a divisão da pesquisa em fases: segundo esse autor, na prática os planejadores se defrontam com a necessidade de infringir a ordem preestabelecida, em decorrência de imprevistos inevitáveis. Isto nos levou a considerar a propositura de um percurso de pesquisa que fosse flexível e ajustável aos eventos encontrados.

Do mesmo modo, é relevante acrescentar que, ao desenvolver as etapas consecutivas, evidenciou-se a necessidade de incorporar um componente ideológico e político no modo de abordar os problemas ou situações no processo, principalmente porque a proposta não trata só de destacar fatos, mas com base numa reflexão compartilhada, procuramos sua transformação e, assim, contribuir para a independência e produção autoral e crítica dos participantes.

Para Franco (2005), os aspectos políticos e ideológicos da pesquisa-ação, bem como os trabalhos colaborativos e as abordagens qualitativas e interpretativas compõem o estatuto epistemológico dessa forma de investigação, [...] cujo processo de pesquisa deverá permitir reconstruções e reestruturação de significados e caminhos em todo desenrolar do processo, enquadrando-se num processo essencialmente pedagógico e, por assim ser, político. (FRANCO, 2005, p. 488-489)

A nosso ver, os conceitos de emancipação, participação crítica, componente ideológico, política na educação, tomada de consciência, interações colaborativas,

¹¹ No original: *Para mí, todos los sistemas abiertos tienen el potencial de transformarse a sí mismos en versiones más ricas de sí mismos.*

entre outros, estão implícitos na ação educadora, e portanto, são inerentes à produção de conhecimento e transformação, objetivos fundamentais na pesquisa-ação.

Após a exposição dos conceitos que tratam da metodologia da pesquisa-ação, passamos a discorrer sobre o arranjo do curso de português, desde o espaço físico até o cronograma de trabalho, incluindo o seu planejamento deste. Também nos detivemos na caracterização das pessoas implicadas na atividade, identificadas como “participantes” desta tese.

4.3 Configuração da pesquisa: organização e planejamento do curso de português língua estrangeira

A organização do curso de português como língua estrangeira teve como referência básica as atividades já descritas no início deste capítulo. Tais experiências, porém, foram efetivadas em um curto espaço de tempo, sem contar com o necessário processo de reflexão e estudos prévios que pudessem constituir uma base sólida para sua efetivação. Um dos fatores que teve relevância com relação ao tempo de preparo antecedente à ação foi a definição da primeira turma de ministrantes, porquanto mantivemos a exigência de ofertar as aulas em Puerto Quijarro, considerando os sentidos que a realização do curso nesse município poderia imprimir nos alunos e professores e, também, com o intuito de manter o formato do projeto que gerou esta tese. Tal pré-requisito foi um obstáculo para alcançar a consolidação do grupo de docentes e ocasionou a demora para iniciar os estudos que proporcionassem uma fundamentação teórica mais sólida para os discentes.

No Módulo 2, embora tenha ocorrido uma troca na equipe de ministrantes com a permanência de apenas um membro, a dinâmica das aulas foi melhor assimilada tendo em vista a contribuição dessa professora no curso que antecedeu o segundo módulo. Comentamos sobre as reflexões e o partilhar das experiências adquiridas no Item 4.3.2.

Para a realização desta tese, consideramos a interculturalidade como eixo central na comunicação social e na aprendizagem de línguas, perspectiva pela qual propusemos entretecer aspectos linguísticos e culturais no ensino de português como língua estrangeira, em um curso que foi ministrado por brasileiros para alunos

bolivianos.

Tomando como base o calendário de atividades dos professores de Puerto Quijarro, potenciais alunos do curso de português, dividimos a ação em dois módulos, sendo o primeiro realizado nos meses de março e abril e o segundo nos meses de outubro e novembro de 2015. No Quadro 4 resumimos os detalhes relativos à atividade.

Quadro 4 – Detalhamento do curso de português língua estrangeira – Módulos 1 e 2

Título: Curso de português como língua estrangeira	
Objetivo	Ensino de português em nível básico
Carga horária total	50h
Público/requisitos	Bolivianos, falantes de castelhano, maiores de idade, preferencialmente professores das escolas de Puerto Quijarro
Número de vagas	15
Períodos/datas	Módulo 1: 12 /03 a 17 / 04 de 2015
	Módulo 2: 19 /10 a 13 / 11 de 2015
Dias da semana	Segundas, quintas e sextas-feiras
Horário	19:00h às 21:00h
Local	<i>Centro de Educación Ambiental – Barrio El Carmen</i>
Valor total do curso	Gratuito
Local de inscrição	<i>Centro de Educación Ambiental</i>

Fonte: elaboração própria¹²

O planejamento apresenta-se como um requisito básico para o início e prosseguimento de uma ação. Planejar remete ao ato de realizar procedimentos do

¹² Utilizamos os dados do Quadro 4 para divulgar o curso na *Dirección Distrital de Educación*. Foram entregues algumas cópias para que os diretores das unidades educativas soubessem informar aos professores os detalhes pertinentes ao curso.

que precisa ser feito para alcançar um objetivo, reconhecendo a necessidade de estabelecer prioridades, formular uma sequência de ações, organizar seu seguimento e avaliar os resultados. De acordo com Machado (2000), planejar implica elaborar uma diretriz na forma de um mapa no qual seja possível mensurar o que é essencial e o que é prescindível: à vista disso, o planejamento subentende a determinação dos valores envolvidos. Salientamos, ainda, que se trata de um instrumento de natureza flexível, podendo ser ajustado conforme o surgimento de situações não previstas.

Sob essa perspectiva, formulamos o planejamento do curso enfatizando a essência intercultural como um modo de ver/vivenciar o mundo circundante, multicultural e multiétnico em que se inscreve.

Essa forma de entender o processo de ensino e aprendizagem das línguas, em especial estrangeiras, está relacionada à ênfase dada na sua utilização. Assim sendo, definimos promover a aprendizagem mediante atividades que priorizassem a comunicação. Sua fundamentação teórica tem como base a Abordagem Comunicativa na busca de uma interlocução efetiva mediante a vivência em situações reais, por meio de diálogos espontâneos e não memorizados.

O formato da periodicidade do curso em dois módulos não sequenciais atendeu prioritariamente ao calendário dos alunos, de acordo com as datas apresentadas no Quadro 4 e detalhado a seguir.

4.3.1 Módulo 1

O planejamento deste módulo foi subdividido nos seguintes campos: temas, situações, tópicos linguísticos, funções comunicativas e objetivos pretendidos¹³.

4.3.1.1 Temas

Cada aula teve um tema orientador cuja finalidade foi estimular o interesse dos participantes. Foram apresentados, em especial, assuntos relacionados ao contexto dos alunos e dos ministrantes, conforme elencados a seguir:

- Situações de contato, conversas informais
- Situações de contato, conversas formais

¹³ No Apêndice A registramos os itens referentes ao Módulo1 organizados em um quadro, com a especificação dos dias letivos.

- O lugar em que moramos: Puerto Quijarro e Puerto Suárez (Bolívia) - Corumbá e Ladário (Brasil). O Pantanal
- O lugar em que moramos: a fronteira
- Festas populares e datas cívicas bolivianas e brasileiras
- O que costumamos fazer: atividades do cotidiano
- O que costumamos fazer: o mundo do trabalho
- Visitação (Visita ao Museu de História do Pantanal em Corumbá).

4.3.1.2 Situações

Cada tema foi relacionado a uma situação em que alunos e professores pudessem desenvolver estratégias de comunicação. Novamente pensamos em situações vinculadas aos participantes. Por exemplo, escolhemos como data cívica o Dia do mar (23 de março), ocasião em que os bolivianos rememoram a perda de territórios costeiros na Guerra do Pacífico (1879-1983), tornando-se a Bolívia um país mediterrâneo. Por um lado, para os alunos este é um fato conhecido e falar a respeito em português poderia ser menos complicado visto o domínio do tema. Por outro lado, para as ministrantes é um fato novo, portanto, elas poderiam elaborar perguntas simples e espontâneas. Assim sendo, postulamos as seguintes situações para este módulo:

- Apresentando-se
- Primeiro dia de aula
- Numa entrevista de trabalho
- Reconhecendo o lugar em que moramos
- Reconhecendo o lugar além da fronteira
- O Dia do mar (Bolívia)
- Organizando as atividades do cotidiano
- Organizando a agenda
- Visita guiada ao Museu de História do Pantanal (Corumbá)
- Apresentação de diálogos
- Avaliação do curso
- Confraternização.

4.3.1.3 Tópicos linguísticos

Por se tratar de um curso idealizado para o nível iniciante e considerando que o ensino dos conteúdos linguísticos se configurava como um “pano de fundo”, para esta ação selecionamos aqueles coerentes ao grau proposto, com a finalidade de fornecer ferramentas básicas da língua que propiciassem o desenvolvimento da competência comunicativa mediada por aspectos interculturais que oportunizassem reconhecer e valorizar a cultura do “outro”. Seguindo essa linha de raciocínio, elaboramos a seguinte continuação:

- Fórmulas básicas de apresentação, cumprimentos, saudações e despedidas
- Pronomes pessoais do caso reto (função sujeito)
- Advérbios de tempo, quantidade, modo e lugar relacionados aos temas propostos
- Verbos regulares e irregulares no presente do indicativo: ser, ter, morar, estar, estudar, trabalhar, viver, habitar, ir, vir, tomar, lavar(-se), pentear(-se), dormir, acordar, falar, ver, rir, dizer, dar (aula), gostar, falar, conversar, ensinar, levar, trazer, vender, dirigir, orientar, conhecer, entre outros presentes nos textos trabalhados
- Nomes das letras (representação gráfica e pronúncia)
- Vogais orais
- Sintaxe básica (colocação pronominal)

4.3.1.4 Funções comunicativas

Os diálogos entre os interlocutores aprendentes de português estiveram centrados nas funções comunicativas em situações reais. Visto que a interação ocupa um espaço primordial, os alunos esforçaram-se para comunicar-se na língua alvo com seus colegas, com os ministrantes e com outros falantes de português, extrapolando o espaço da sala de aula com o aproveitamento do lugar de fronteira e as possibilidades que essa localização permite. Com esse objetivo, foram propostas as seguintes funções comunicativas:

- Apresentação pessoal
- Apresentar outras pessoas
- Falar de si

- Falar dos outros
- Distinguir situações informais e formais
- Reconhecer letras e sons do português
- Dar e pedir informações sobre localização
- Dar e pedir informações sobre meios de transporte
- Comentar sobre costumes locais/nacionais da Bolívia e do Brasil
- Falar/perguntar sobre a rotina diária
- Falar/perguntar sobre a ocupação profissional
- Desenvolver atividades de comunicação em contexto
- Desenvolver atividades escritas e leitura.

4.3.1.5 Objetivos pretendidos

Conforme a Abordagem Comunicativa, o aluno ocupa um lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem. Na prática isso significa que os aprendizes podem adquirir consciência do seu papel protagonista para alcançar a autonomia desejável. Também cabe ao aluno sentir-se motivado perante a aprendizagem, motivação que pode e deve ser estimulada pelo professor com sensibilidade, encorajamento e firmeza.

Os alunos podem ser estimulados a interagir o máximo possível com base em temas propostos pelo professor, ou que emanem do próprio cotidiano do aprendiz. Esperava-se que as ministrantes fomentassem os alunos a emitir opiniões pessoais e do seu dia a dia.

Essa perspectiva orientou as temáticas, situações, tópicos linguísticos e funções comunicativas detalhadas anteriormente. Com isso, tivemos o propósito de alcançar os seguintes objetivos:

- Estabelecer os primeiros contatos entre alunos e ministrantes
- Iniciar uma conversa, saber identificar-se
- Perguntar/entrevistar o interlocutor
- Saber cumprimentar e despedir-se
- Reconhecer uma conversa formal e informal
- Ter adequação na comunicação estabelecida
- Descrever o lugar de origem ou o lugar onde mora

- Falar de distâncias
- Tomar consciência dos pontos em comum e diferenças entre os habitantes do mesmo bioma, o Pantanal
- Ter noções sobre o lugar de nascimento ou residência do outro
- Ser capaz de falar das festas populares e datas cívicas da sua localidade e expressar reconhecimento e valorização quanto à existência de expressões populares na forma de festividades do “outro” e que, por vezes, atravessam a fronteira
- Descrever e falar das ações do cotidiano
- Interagir em situações reais.

4.3.2 Módulo 2

Tendo transcorrido cinco meses da conclusão do Módulo 1, em outubro de 2015 teve início o segundo módulo do curso de português. No intervalo entre o término de um e o começo do outro¹⁴ tivemos oportunidade de refletir sobre os registros das primeiras aulas, dada a celeridade com que estas ocorreram e a nova experiência em participar no Eaple. Reconhecemos nesse processo diversas etapas de reflexão: num primeiro momento foram registrados os eventos que se mostraram mais perceptíveis; com o tempo emergiram outras reflexões pautadas nos detalhes observados e nos registros memorialísticos, os quais contribuíram para a organização e o planejamento subsequente. Esses procedimentos estão detalhados no Item 4.5.

Seguindo o modelo adotado para o planejamento do Módulo 1, o Módulo 2 apresentou os mesmos campos: temas, situações, tópicos linguísticos, funções comunicativas e objetivos pretendidos.

Optamos por reforçar os conteúdos trabalhados no primeiro Módulo, porém foram acrescentadas atividades de prática oral com o propósito de levar os alunos a interagir espontaneamente com falantes de português, bem como a comunicar-se com seus companheiros aprendizes bolivianos também na língua alvo, superando o estranhamento que pode provocar relacionar-se entre bolivianos em uma língua

¹⁴ Nesse intervalo de tempo passamos pelo Exame de Qualificação, etapa em que a Comissão Examinadora contribuiu com ideias e reflexões que nos levaram a ampliar nossa perspectiva referente à ação proposta.

estrangeira.

Observamos que no período de realização desse módulo deparamo-nos com o início do horário de verão¹⁵ e o consequente adiantamento de uma hora. Nossa decisão de manter o horário dos alunos implicou a adaptação das ministrantes e da pesquisadora à nova situação.

4.3.3 Materiais didáticos

A elaboração de materiais didáticos utilizados em cursos de língua estrangeira de forma específica, e em cursos de língua de modo geral, envolve reflexões em diversas frentes materializadas conforme as decisões tomadas.

Convém esclarecer quanto à nomenclatura “material didático”, posto que está incluso em uma área em permanente estado de investigação. Concordamos com Vilaça (2011, p.1020) quando afirma que

Em termos gerais, qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência como materiais didáticos.

Com esse pensamento, adotamos materiais disponíveis na internet e em jornais, assim como letras de músicas, poemas, trechos de revistas em quadrinhos, receitas, pôsteres de divulgação publicitária e turística, crônicas, contos e outros textos de gênero e tipologia variada encontrados em diferentes meios foram “matéria de poesia”¹⁶ para compor uma apostila formulada semana a semana.

Concordamos quanto à necessidade de elaborar um material específico para este curso, pois, dada a sua proposta e em função da organização do tempo destinado à sua realização – dois módulos com 14 e 11 aulas cada um –,

¹⁵ O horário de verão é um sistema de alteração temporária do horário no qual se adianta uma hora em relação ao horário regular. Isso ocorre em dez estados brasileiros, com início no terceiro domingo de outubro e término no terceiro domingo de fevereiro do ano seguinte.

¹⁶ “Matéria de Poesia” (1990) é uma das obras de Manoel de Barros, extraordinário poeta mato-grossense, com destaque para a importância das coisas, mesmo àquelas desimportantes. Todas elas, na sua dimensão, podem ser matéria de poesia: “[...] As coisas sem importância são bens de poesia. [...]”. Inspira-nos o poeta a pensar na valorização do que é circundante. Nessa perspectiva, o professor, no papel de produtor/utilizador de materiais didáticos, pode lançar um olhar criativo àquilo que está ao seu redor e torná-lo didático.

consideramos que adotar um livro didático ou outro manual previamente elaborado e disponível no mercado seria ineficaz. Nesse sentido, esclarecemos que nossa apostila teve uma característica de compêndio de atividades, utilizando o material didático acessível em diversos formatos e de acordo com a proposta do planejamento para o curso de português.

Com essa finalidade seguimos o roteiro básico adaptado daquele sugerido por Vilaça (2012, p. 58):

- Análise de necessidades conforme o contexto
- Definição de objetivos
- Elaboração do programa de ensino
- Seleção e elaboração dos materiais
- Aplicação do material

Também analisamos atividades propostas em livros didáticos específicos da área, uns impressos e outros disponíveis *on-line*, que contribuíram como fonte de inspiração para a elaboração da apostila aplicada no curso de português¹⁷.

4.3.4 Avaliação

Segundo a Abordagem Comunicativa, a avaliação deve refletir a proposta que fundamenta esse método. Assim, os alunos foram avaliados processualmente pela observação direta das ministrantes e da pesquisadora. Foi observada primordialmente a capacidade em estabelecer comunicação com seus colegas e com as professoras na língua alvo, a autocorreção quando eles identificavam a inadequação de uma frase proferida ou quando uma das ministrantes identificava o desajuste de algum componente linguístico. Do mesmo modo foram valorizadas as estratégias utilizadas pelos alunos para aprofundar o conhecimento da língua e da cultura em processo de aprendizagem, por exemplo, iniciativas de estabelecer comunicação em português, como a criação de um grupo de *WhatsApp*, em que os alunos mandavam recadinhos em português, ou outras estratégias indicativas de autonomia e motivação próprias.

Na avaliação a proposta foi reconhecer os esforços e não apenas julgar os erros como faltas mensuráveis. As inadequações expressas pelos alunos foram motivo de reflexão, tanto para as ministrantes quanto para os aprendizes e

¹⁷ No Apêndice C incluímos uma amostra do material produzido.

certamente constituíram-se em parâmetros para promover a busca de novos caminhos ou a sua reestruturação no processo de ensino e aprendizagem de português.

Foram incluídas no planejamento datas definidas para a realização de avaliações orais e escritas, nos dois módulos propostos. Descrevemos essas atividades.

4.4 Caracterização dos sujeitos participantes

Na pesquisa-ação as pessoas implicadas em uma situação investigada têm uma função participativa, conforme indica Thiollent (2009, p.16):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os **pesquisadores** e os **participantes** representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Grifos nossos)

Evidencia-se que a função participativa implica um envolvimento dos indivíduos interessados, que superam o mero papel de informantes ou de meros executores: os pesquisadores e demais componentes são agentes na resolução das questões reveladas na ação.

Seguindo esse pensamento, consideramos **participantes** as pessoas vinculadas às diferentes etapas da ação proposta, qual seja, o curso de português como língua estrangeira. Assim sendo, elencamos os seguintes integrantes:

- Pesquisadora
- Orientadora
- Ministrantes
- Colaboradores
- Alunos

Na perspectiva de Thiollent (2009) as funções específicas de cada integrante geram diferentes categorias estabelecendo-se uma relação de negociação colaborativa que se revela nos múltiplos graus de intervenção no cumprimento da ação. Entre os agentes com os quais contamos para tal tarefa, destacamos os colaboradores, os ministrantes e os alunos, cujas funções foram definidas como

segue.

4.4.1 Os Colaboradores

A equipe de colaboradores esteve composta por agentes que participaram ativamente em momentos específicos ao longo da ação. No Quadro 5 mencionamos resumidamente as funções desenvolvidas por cada um deles.

Quadro 5 – Colaboradores da ação

Colaboradores	Atividades
Colaboradora 1	Convidar alunos do curso de Letras na função de ministrantes do curso de português para bolivianos
Colaboradora 2	Procurar e indicar o lugar para a realização do curso
Colaborador 3	Autorizar a realização do curso no lugar indicado pela colaboradora 2
Colaborador 4	Organizar e acompanhar a atividade cultural desenvolvida fora do espaço da aula ¹⁸
Colaboradora 5	Participar de entrevista formulada pelos alunos do curso

Fonte: elaboração própria

Quanto à sua identificação, nesta tese os nomes dos integrantes são omitidos, sendo designados segundo sua função acrescida de um número, conforme consta no Quadro 5. Adotamos essa estratégia para manter o anonimato dos participantes, mecanismo explicado no Item 4.5 que trata dos procedimentos da pesquisa.

Observamos que, sendo o grupo composto por integrantes brasileiros e bolivianos¹⁹ – e que alguns deles não se conheciam previamente, mesmo assim, – entretanto, é possível identificar um elo na sua participação: referimo-nos ao interesse e apoio compartilhado pelo tema investigado. Atribuímos especial relevância a ações educativas binacionais no cenário fronteiriço, lugar em que

¹⁸ Descrevemos a ação cultural no planejamento do curso, Item 4.3.3 e no Item 4.6.5 comentamos a atividade e suas repercussões entre os participantes.

¹⁹ Os colaboradores 1, 4 e 5 são brasileiros enquanto os colaboradores 2 e 3 são bolivianos.

costumam se desenvolver prioritariamente ações de vigilância e comerciais.

4.4.2 Os ministrantes

Em vista do afastamento temporário do cargo docente da pesquisadora²⁰, houve a necessidade de contar com uma agente, identificada como Colaboradora 1, quem, na condição de professora do curso de Letras, teve sob sua responsabilidade convidar os alunos interessados na ação que seria desenvolvida em Puerto Quijarro. Dentre eles, cinco alunas demonstraram disposição em participar. Após serem informadas das etapas da ação e tendo concordado com os termos, passaram a compor a equipe de ministrantes.

Antes de prosseguir com a caracterização das discentes, convém contextualizar algumas condições quanto à mobilidade entre Corumbá, lugar de residência das ministrantes, e Puerto Quijarro, lugar de realização do curso de português:

- a) local da realização: *Centro de Educación Ambiental* localizado no município boliviano de Puerto Quijarro, distante cinco quilômetros de Corumbá
- b) calendário semanal: segundas, quintas e sextas-feiras
- c) horário: 19h às 21h

Esclarecemos que, embora a distância existente entre Puerto Quijarro e Corumbá²¹ pareça reduzida, trata-se de um lugar desabitado que para poder atravessá-lo, faz-se necessário utilizar transporte público (ônibus), carro particular,

²⁰ O afastamento para capacitação desvincula temporariamente o servidor das suas funções; assim, fiquei impossibilitada de convidar alunos regulares do curso de Letras. A estratégia foi solicitar a colaboração de uma docente colega nessa incumbência.

²¹ O antropólogo Gustavo Vilela L. da Costa (2015) descreve essa região: “Entre o centro da cidade de Corumbá e a linha de fronteira, em Arroyo Concepción, distrito de Puerto Quijarro, percorrem-se aproximadamente 5 km na rodovia Ramón Gómez, que segue paralela ao canal do Tamengo, no lado direito (que liga o rio Paraguai à baía Cáceres, no lado boliviano). Do lado esquerdo, fica a pista do aeroporto de Corumbá e depois o cemitério Nelson Chamma, antes do pedágio. Daí em diante, até a linha de fronteira quase todos os terrenos estão situados em área militar ou estatal e não há construções em uma área de mata fechada. Cercas de arame farpado separam os territórios nacionais próximos à linha divisória. As últimas construções no lado brasileiro são o Clube Recreativo de Subtenentes e Sargentos (Cresse) e as instalações da Receita Federal e da Polícia Federal, que são prédios de instituições de controle e vigilância”. (COSTA, 2015, p. 40-41). O autor acrescenta dois adjetivos referentes ao lugar que na sua ótica é considerado “vulnerável e perigoso”. A travessia desse trecho está descrita no Item 2.2.4.2 do Capítulo II.

motos, bicicletas ou ainda a pé. No período noturno, mesmo que provido de iluminação pública, permanece ermo. Com a finalidade de viabilizar essa travessia à noite, a pesquisadora comprometeu-se a conduzir as ministrantes de Corumbá até o *Centro de Educación Ambiental* e reconduzi-las aos seus domicílios, ao término da jornada²².

Diante das condições descritas, somadas à impossibilidade das ministrantes participarem dos três encontros semanais previstos, adotamos a estratégia de distribuir as aulas com a participação de pelo menos duas alunas em cada encontro. Para tanto, elaboramos coletivamente um calendário, no qual foram determinados os dias letivos e as duplas que se fariam presentes em cada data.

Em relação à caracterização das ministrantes do Módulo 1, esclarecemos que a equipe estava composta por discentes brasileiras do quarto ano do curso de Letras com habilitação em português e espanhol, procedentes de Corumbá, com idades entre 21 e 34 anos. Na ocasião, contavam com incipiente experiência docente na educação regular, na qualidade de professoras substitutas temporárias no ensino médio e fundamental em Corumbá e Ladário. As professoras foram identificadas pela função que ocupavam, acompanhada de numeração de 1 a 5.

Na realização do Módulo 2, porém, ocorreu uma mudança na equipe inicial: impossibilitadas de prosseguir nas atividades do curso, retiraram-se as ministrantes 2, 3, 4 e 5, permanecendo apenas a ministrante 1. Por esse motivo, foram convidadas a participar mais duas alunas do quarto ano do curso de Letras, as quais, não haviam podido integrar o grupo na primeira etapa. Assim, no segundo módulo incorporaram-se as ministrantes 6 e 7.

4.4.3 Os alunos

O público para o qual foi preparado o curso apresentava, de modo geral, o seguinte perfil: bolivianos, alguns professores, falantes de castelhano, sem conhecimentos ou com escassos conhecimentos de português, ou seja, eram alunos em nível inicial de aprendizagem dessa língua²³.

Para traçar a caracterização dos alunos implicados na ação recorreremos à

²² Na ocasião, nenhuma das ministrantes possuía transporte próprio para ir à Bolívia.

²³ No Item 4.6 deste capítulo desenvolvemos considerações sobre este tema pontuado por Almeida Filho (1995) ao referir-se à existência de verdadeiros aprendizes principiantes de português entre os falantes de espanhol.

elaboração de um Questionário de identificação (Apêndice B)²⁴, composto de 15 perguntas abertas e fechadas, das quais oito perguntas referiam-se especificamente à identificação e as demais estavam relacionadas à aprendizagem de línguas estrangeiras. Obtivemos 11 questionários respondidos, com base nos quais elaboramos o Quadro 6.

Os alunos, todos de origem boliviana, estavam compreendidos na faixa etária de 22 a 42 anos. Entre eles cinco nasceram no departamento de Santa Cruz (dois na capital e dois no interior), três no departamento de Beni (duas na capital e uma no interior), um no departamento de La Paz (capital), um no departamento de Cochabamba (interior) e uma no departamento de Chuquisaca (capital). Observamos que nenhum respondente nasceu na fronteira, o que confirma a natureza variável da conformação dos grupos sociais nessa região. Quanto ao gênero, sete eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

Para responder a pergunta que indagava quantas línguas falavam além do castelhano, dois alunos indicaram o português, outro, o inglês; uma delas, “um pouco de quéchua” e dois dos alunos referiram-se à língua chiquitana (ou *bésiro chiquitano*) como é nomeada a língua da região.

Com relação ao lugar de residência, oito alunos declararam residir em Puerto Quijarro, dois em Corumbá e um em Puerto Suárez. No item que averiguava o tempo de residência na fronteira, a faixa temporal oscilou entre um e 25 anos.

No campo profissional, sete dos alunos exerciam a profissão docente em escolas públicas em Puerto Quijarro, sendo cinco deles no ensino fundamental e três no nível médio. Entre as outras profissões mencionadas constam: assistente de topógrafo, supervisor de operações nos portos bolivianos, consultor informático e um deles com atividades na área de navegação, não tendo especificado seu cargo.

²⁴ Os instrumentos utilizados para a coleta de informações estão descritos nos procedimentos da pesquisa no item 4.5. O questionário de identificação foi elaborado em castelhano, para facilitar a compreensão por parte dos alunos participantes. O instrumento de coleta completo está incluso no Apêndice 3.

Quadro 6 – Dados extraídos do Questionário de identificação dos alunos participantes do curso de português língua estrangeira

Identificação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Sexo	Fem.	Fem.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
2. Lugar de nascimento	Cochabamba - Quillacollo	Santa Cruz de la Sierra – San José de Chiquitos	Santa Cruz - Roboré	Santa Cruz – Ciudad Santa Cruz	Beni - Riberalta	Santa Cruz – Roboré, Chiquitos	Chquisaca - Sucre	Santa Cruz de la Sierra - Ciudad	Beni – Ciudad de Reyes	La Paz – Ciudad de La Paz	Beni – Riberalta
3. Idade	31	42	42	37	30	22	33	30	33	34	40
4. Fala outro idioma	-----	-----	Português mais ou menos e um pouco de <i>bésiro</i>	-----	Inglês	Português	Quéchua um pouco	-----	Chiquitano	-----	Não
5. Onde mora	Puerto Quijarro	Puerto Suárez	Puerto Quijarro	Puerto Quijarro	Corumbá	Puerto Quijarro	Puerto Quijarro	Puerto Quijarro	Puerto Quijarro	Puerto Quijarro	Corumbá
6. Há quanto tempo mora na fronteira	25 anos	5 anos	25 anos	16 anos	1 ano	21 anos	2 anos	6 anos	6 anos	3 anos	1 ano
7. ministra aulas	Ensino Médio	Ensino fundamental	Ensino médio e fundamental como diretora	-----	Ensino médio	-----	Apoio à educação fundamental mediante o <i>Centro de Educación Ambiental</i>	-----	Ensino Fundamental	Ensino médio e fundamental	-----
8. Trabalha em outro lugar além da escola	Não	-----	Somente trabalho na educação	Trabalho na navegação	Não	Assistente de topógrafo	-----	Supervisor de operações nos portos bolivianos	-----	Consultor de informática	Não

Fonte: Elaboração própria.

4.5 Procedimentos da pesquisa

Em conformidade com as ponderações sobre a metodologia da pesquisa-ação apresentadas no Item 4.2, consideramos que os procedimentos investigativos seguem uma sequência ordenada, porém não rígida. Muito pelo contrário: as etapas são adaptáveis a ocorrências inesperadas, sem por isso perder sua validade. Essa é a perspectiva de Thiollent (2009, p.51-52) quando afirma que

[...] em primeiro lugar aparece a “fase exploratória” e no final, a “divulgação dos resultados”. Mas, na verdade, os temas intermediários não foram ordenados numa determinada sequência temporal, pois há um constante vaivém entre as preocupações de organizar um seminário, escolher um tema, colocar um problema, coletar dados, colocar outro problema, mudar um tema, elaborar um plano de ação, divulgar os resultados etc.

Durante o desenvolvimento da ação coletamos dados, informações e registros com os instrumentos previstos pela metodologia adotada: questionários (com perguntas fechadas e abertas), entrevistas, observação das atividades desenvolvidas e diário de campo com a participação das pessoas implicadas na ação.

Os questionários, de acordo com Thiollent (2009), são úteis para dominar os aspectos técnicos da concepção, formulação e codificação do material recolhido. De modo especial, as entrevistas, aplicadas individualmente, objetivaram obter informações mais aprofundadas e específicas de cada sujeito. Os diários de campo elaborados voluntariamente pelos participantes²⁵ constituíram-se em instrumentos de coleta de observações e reflexões mais pessoais sobre o processo.

No que tange à identificação dos indivíduos participantes da ação, estes foram indicados segundo a função exercida no curso de português acompanhada de um número. Esta estratégia foi adotada para a garantia e manutenção da privacidade e anonimato dos componentes do grupo. Destacamos que muito embora a fronteira seja um local onde as identidades procuram ser mais preservadas em comparação com outros lugares, não detectamos entre os alunos do curso esse receio ao responder aos questionários ou a outros instrumentos de coleta de dados,

²⁵ Embora seja desejável e esperado que todos os participantes registrem suas notas em diários de campo, a adesão a essa prática não teve caráter obrigatório porque a metodologia adotada prevê a concordância voluntária.

fato que interpretamos como um gesto de cordialidade e confiança para com a equipe de ministrantes e na pesquisadora.

4.5.1 Contatos prévios

Segundo Thiollent (2009, p. 52), “a fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas”. Assim sendo, o contato prévio entre a equipe de ministrantes e os potenciais alunos foi realizado em diferentes etapas. A primeira aproximação à localidade de Puerto Quijarro e às pessoas que poderiam dar suporte para a realização do curso de português esteve sob a responsabilidade da idealizadora deste trabalho. Em conformidade com os cursos realizados anteriormente, narrados no Item 4.1, aproximamo-nos do universo dos professores da educação básica de Puerto Quijarro por meio da *Dirección Distrital de Educación* desse município.

Apresentamos a proposta ao *Director Distrital de Educación*, professor Juan Pablo Suyo, quem se prontificou a divulgar o curso de português aos professores do município. Inicialmente esperávamos atingir o número desejado de alunos sem nenhum problema, como havia ocorrido nas experiências anteriores²⁶. Entretanto, nos últimos anos o cenário na área da educação havia mudado na Bolívia. A implementação da Lei da Educação Avelino Siñani-Elizardo Pérez, conhecida como a *Lei 070*, publicada em dezembro de 2010, exigia dos professores bolivianos a formação inicial completa, tendo em vista a existência de professores leigos. Além dessa nova determinação, a *Lei 070* passou a exigir a aquisição de outras competências, como a utilização de recursos de informática aplicados na educação e especificamente na área de ensino de línguas, em específico, o conhecimento de uma língua originária da região, isto é, o *bésiro-chiquitano*. Atualmente, esse idioma conta com poucos falantes, motivo pelo qual os professores estavam em processo de aprendizagem dessa língua e da cultura regional, em cursos ofertados em contraturno ao seu horário de trabalho e nos fins de semana.

Essas novas incumbências reduziram drasticamente o tempo disponível dos

²⁶ É relevante registrar que nas edições passadas iniciamos e concluímos o curso com o mesmo número de assistentes, contrariamente a outros cursos de línguas estrangeiras, nos quais, de modo geral, existe um quantitativo de evasão que pode ser maior ou menor por diferentes motivos.

docentes, o que foi visível na baixa demanda das vagas ofertadas²⁷. Em vista desse novo panorama, optamos por manter as 15 vagas, aceitando excepcionalmente a inscrição de outros profissionais bolivianos²⁸, residentes no município. Os alunos inscritos estavam cientes de que o curso seria realizado em dois módulos, conforme o calendário apresentado no Quadro 4, e tinham conhecimento de que ele integrava uma pesquisa vinculada a uma tese de doutorado.

Com relação ao local em que seria desenvolvida a ação, aceitamos a sugestão do *director distrital* e procuramos a diretora da *Unidad Educativa Max Paredes*, a fim de pleitear a cedência de uma sala de aula para acolher o curso de português. A referida dirigente nos apresentou o ambiente disponível: tratava-se de uma sala de aula com quadro-negro em péssimo estado, carteiras deterioradas, sem ventiladores²⁹ e com escassa iluminação, entre outras características assemelhadas às salas de aula de muitos lugares distantes dos grandes centros.

Todas as limitações encontradas nesse ambiente, contudo, não diminuíram o entusiasmo inicial das ministrantes nesse primeiro contato com o lugar de trabalho. Entretanto, a diretora da escola sugeriu outro local que, segundo ela, seria mais apropriado para o curso: referia-se ao *Centro de Educación Ambiental*, espaço destinado à realização de cursos de curta duração para professores e alunos das escolas do município, bem como de atividades pedagógicas escolares e outras extraescolares. No período de 2013 a 2015 o Centro funcionou sob a direção de Samuel La Madrid, em administração compartilhada entre a *Alcaldía Municipal de Puerto Quijarro* e a *World Wide Fund (WWF–Bolívia)*³⁰.

Tendo sido feito o primeiro contato com o diretor da WWF, apresentamos o projeto do curso de português. A proposta foi muito bem acolhida, em especial porque previa a participação de professores dessa localidade. Após a obtenção da autorização para a utilização desse espaço, iniciamos a divulgação do curso nas escolas do município, contando com o apoio da *Dirección Distrital de Educación*

²⁷ Alguns professores nos procuraram solicitando que o curso fosse ministrado aos sábados, ou ainda sugerindo outros horários o que demonstra o interesse e sua real impossibilidade.

²⁸ Quanto ao número de inscritos, aceitamos 21 candidatos que teriam sua inscrição confirmada no início das aulas. Desse quantitativo, 15 efetivaram sua participação no curso.

²⁹ Devido às altas temperaturas peculiares à região, contar com ventiladores na sala é um item bastante relevante.

³⁰ O admirável trabalho desenvolvido entre a WWF e o governo municipal de Puerto Quijarro tinha em vista materializar o projeto BosNi (*Bosque para los niños*), uma arrojada e necessária proposta cujo objetivo era sensibilizar estudantes e professores para a valorização do meio ambiente no qual está localizado o município, bem como valorizar os moradores locais. Mais informações destas ações estão disponíveis em: <<http://www.wwf.org.bo/?uNewsID=210336>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

entre as unidades educativas locais³¹.

A expectativa do grupo com relação ao espaço de trabalho e às atividades estão explicitadas no registro da Ministrante 1: “A WWF cedeu uma sala com ar condicionado, *datashow*, banheiros, lousa branca, caixa de som, etc., para a realização do curso. Foi marcado o início das aulas. Saímos de lá contentes [...].³²”.

Em conversas entre a pesquisadora e as ministrantes ficou evidente que antes de iniciar a ação, algumas delas desconheciam não só o cenário educativo de Quijarro, mas não tinham certeza quanto ao nome da localidade fronteiriça ou sobre o significado de Arroyo Concepción, distrito encontrado ao atravessar a linha de fronteira, entre outras informações que compõem o contexto de realização da atividade. Na verdade, esse desconhecimento do “outro”, do boliviano e de seu modo de vida não é incomum entre os habitantes de Corumbá.

4.5.2 Autorizações

Para a realização da pesquisa foi necessário contar com a anuência dos componentes que concordaram em participar como voluntários da ação. Assim, com a finalidade de registrar tal autorização, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³³ bilíngue, em português para as ministrantes e em castelhano para os alunos bolivianos (Apêndices D e E). Esse documento foi apresentado nos primeiros contatos entre a pesquisadora e as ministrantes e, em seguida, no início do curso aos alunos, tendo sido assinados pelos participantes.

4.5.3 Reuniões

Outro procedimento da pesquisa que adotamos foram as reuniões entre a pesquisadora e a equipe de ministrantes. Realizaram-se às segundas-feiras, com

³¹ Há 12 unidades educativas em Puerto Quijarro, das quais nove sob responsabilidade da administração pública e três da iniciativa privada.

³² A Ministrante 1 expressa no seu depoimento a impressão autêntica que provocaram nela os componentes do ambiente conforme o descreve. É uma sala geralmente ocupada para oficinas e reuniões. Um lugar amplo, iluminado, refrigerado, com vários recursos e equipamentos disponíveis para uso imediato, ao contrário do que se verifica na própria instituição em que ela estuda. Os banheiros estão anexos ao mesmo espaço, o que é considerado um conforto, tanto pela sua existência quanto pelo acesso facilitado pela proximidade ao recinto das aulas.

³³ O TCLE foi elaborado conforme modelo sugerido pelo Comitê de Ética da FEUSP e lhe foi apresentado para aprovação (Anexos A e B).

periodicidade quinzenal, em horário antecedente à aula do dia e com a presença da equipe completa. As pautas eram estruturadas conforme ocorrências registradas nas aulas ministradas; abrangiam comentários e reflexões sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, as reações percebidas no grupo de alunos, bem como e uma autoavaliação sobre a atuação individual de cada ministrante.

As reuniões constituíram-se em um espaço em que discutíamos o planejamento e sua aplicação, bem como os materiais elaborados, por exemplo, a validade de um determinado material utilizado na aula e as repercussões na aprendizagem dos alunos e na função de ensinar português como língua estrangeira.

Como foi mencionado no Item 4.4.2, as ministrantes não tinham disponibilidade para participar de todas as aulas, motivo pelo qual foi elaborado um cronograma para que pelo menos duas ministrantes estivessem presentes em cada encontro. Atentas à necessária continuidade das práticas pedagógicas foi adotada a seguinte estratégia: a pesquisadora ficava com a incumbência de elaborar um breve relatório após cada encontro sobre as atividades desenvolvidas, contendo comentários a respeito dos resultados alcançados na perspectiva das pessoas responsáveis pela ação no dia³⁴. Esses resumos foram compartilhados aula a aula entre as componentes mediante envio de *e-mail* ao grupo.

4.6. Interculturalidades em ação

Em vista de a fronteira ser caracterizada como um cenário complexo com singularidades inerentes conforme o lugar em que foram desenhadas, tanto na geografia convencional como redesenhadas na geografia cultural, indagamos sobre as relações estabelecidas nesse limiar ou espaço “inter”.

Alguns estudiosos das fronteiras como Agier (2016), Grimson (2000) e Martins (2011), entre outros, coincidem na sua centralidade. Embora isso possa parecer paradoxal, a fronteira aglutina na sua natureza o limite, a delimitação e, ao mesmo tempo, constitui-se em um lugar central, palco de práticas oriundas da sua situação peculiar. Trata-se, portanto, de um lugar de produção de conhecimento. Pode-se constatar isso na prática, pelas estratégias de convivência – oscilantes

³⁴ Em vista do horário avançado em que as aulas terminavam, realizávamos “reuniões” após cada encontro durante o caminho de retorno a Corumbá.

entre a colaboração e a tensão – desenvolvidas nos espaços limítrofes pela própria vivência do cotidiano, a despeito das teorias geradas nos grandes centros.

Dada a existência dessas relações, quisemos conhecer os sentidos que os professores e os alunos de PLE mobilizam ao enunciar “interculturalidade”. Evidenciamos no título deste item o termo no plural, pois abrange diferentes formas de realizar o processo de contato e inter-relação e, por outro lado, esse conceito não pode se encerrar no singular, porquanto não há apenas um modo apenas de interpretá-lo, conforme discutimos no Item 1.3 do Capítulo 1.

Durante a preparação do curso de português como língua estrangeira, uma vez definido o planejamento, focalizamos nossa atenção no processo de ensino e aprendizagem para aliar coerentemente os procedimentos metodológicos e o material didático a ser utilizado, à medida que transcorriam os primeiros encontros e apreendíamos as peculiaridades dos alunos. Foram momentos de reflexão individual e também compartilhados entre o grupo de ministrantes e a pesquisadora: “Numa pesquisa sempre é preciso pensar, isto é, comparar informações, articular conceitos, avaliar e discutir resultados, elaborar generalizações etc.” (THIOLLENT, 2009, p. 30) Assim, iniciamos em março de 2015 o primeiro encontro com a presença de todas as professoras e o quantitativo de nove alunos. Os demais alunos se incorporaram na segunda aula.

Nas duas primeiras aulas explicamos aos integrantes a natureza do curso e reiteramos a importância da sua participação na realização dessa ação. Convidamos, então, a que registrassem suas impressões sobre as atividades, sobre o processo de aprendizagem e sobre outras inferências das aulas no diário de campo, entregando um caderno a cada participante³⁵. No transcorrer das aulas este ponto não foi mais tratado, embora tivéssemos sinalizado que responderíamos quaisquer dúvidas ou perguntas sobre o tema.

4.6.1 Organização espacial

Propusemo-nos a manter o ambiente o mais próximo de uma aula convencional incentivando os alunos a agirem de forma espontânea e que não se

³⁵ Adotamos o caderno capa dura com 48 folhas em tamanho 140 mm x 202 mm, costurado, por ser item de fácil transporte. Ao mesmo tempo, esse tipo de material permite observar o descarte de folhas que porventura viesse a ser feito.

sentissem observados ou examinados. Por parte da pesquisadora esse esforço foi redobrado, porquanto as ministrantes também faziam parte da investigação. Assim, o cuidado em proporcionar um ambiente de aula o mais autêntico possível foi uma preocupação criteriosa e consciente ao longo de todo o curso.

Quanto ao espaço, por se tratar de um local utilizado para a realização de oficinas e reuniões, não possuía carteiras escolares, móveis tradicionais que imediatamente nos remetem a uma sala de aula. Tínhamos duas mesas grandes (2,5m x 0,80m) e um abundante número de cadeiras. Portanto, tivemos oportunidade de criar disposições variadas, como uma forma de aproveitar diferentes formações e observar os resultados de acordo com as atividades propostas (ver figura 7)³⁶. O ambiente é o somatório do espaço físico e das relações estabelecidas entre as pessoas que o ocupam, conforme propõe Horn (2004), autora com estudos nessa área aplicados à educação infantil. Dada a proposta dialógica do curso de português como língua estrangeira, consideramos relevante esse elemento e sua conotação mais subjetiva, porque é ali onde acontecem as relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem³⁷.

Figura 7 – Organização espacial da sala de aula

³⁶ As organizações espaciais representadas na Figura 7 são meramente ilustrativas, não correspondem em escala ao tamanho original.

³⁷ Reiteramos que, dada a situação de fronteira, os alunos eram permanentemente motivados pelas ministrantes e pela pesquisadora a transitar pelo território brasileiro utilizando a língua portuguesa, como uma forma de prática extraclasse: ler um cartaz em português, utilizar as formas simples de comunicação como uma saudação ou agradecimento são atitudes significativas numa aproximação cultural. Ouvir o timbre da própria voz em outra língua que não seja a materna é um exercício de reconhecimento importante no processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

Fonte: elaboração própria

Nosso intuito ao expor a questão da organização espacial foi proporcionar uma ideia sobre os diferentes ambientes em que se desenvolveram as aulas do curso de Eaple. A dinâmica da mudança espacial teve por objetivo sensibilizar os alunos para os trabalhos em grupo. Desse modo, pretendíamos construir um ambiente de ensino e aprendizagem centrado na **interação** entre os membros da ação indistintamente, rompendo, assim, com os padrões típicos em que os alunos ficam interacionalmente limitados, seja pelo espaço, seja pelas atitudes dos professores com a previsível formação de “grupos fechados”³⁸ entre determinados integrantes.

Outro aspecto importante na formulação de um arranjo diferenciado nas aulas de português foi a participação das ministrantes nesse processo de organização. Elas acomodavam as mesas na sala e distribuíam as cadeiras num arranjo que atendesse aos objetivos das atividades que seriam realizadas. Embora essa questão não fosse prioritária nas nossas reuniões, como pesquisadora e formadora de professores considero o gesto de “ocupar a sala de aula” um bom indício na construção de vínculos e relações. Os novos formatos podem funcionar como elementos motivadores.

São diversos os elementos que intervêm na motivação ao ensinar e aprender uma língua estrangeira. Um deles é o despertar do senso de apropriação,

³⁸ Os grupos fechados em sala de aula são popularmente chamados “panelinhas” e podem se tornar um problema no ambiente de aprendizagem, visto que os integrantes se agrupam de acordo com afinidades e pouco ou nada interagem com os demais integrantes da sala. Mesmo se tratando de um grupo de adultos, consideramos prever essa situação criando uma “movimentação espacial”, conforme já descrevemos.

por um lado do espaço, com a efetivação dos (primeiros) contatos no ambiente de aprendizagem; por outro do novo idioma em processo de incorporação ao seu repertório de comunicação.

A motivação é um fator complexo e variável, pois é de foro íntimo. Em Callegari (2008), encontramos diversas definições sobre esse termo em variadas perspectivas. Para este trabalho interessa-nos conhecer a motivação que leva um indivíduo a eleger uma atividade, qual seja aprender uma língua estrangeira. Nessa perspectiva, Callegari (2008, p.53) aponta que:

É, de fato, possível afirmar que a motivação se dá através de mudanças internas no indivíduo, ou seja, modificações muito particulares que fazem com que uma pessoa passe a interessar-se por determinadas atividades e não por outras e que dirija sua atenção e energia para isso.

Tentamos conhecer a origem desse empenho, cientes da sua importância tanto no primeiro momento em que se decide estudar um idioma, quanto no seguimento dos estudos. No curso de português como língua estrangeira também averiguamos entre os alunos quais motivos os levaram à procura dessa língua. Tal indagação foi formulada no questionário (Apêndice B), e nas respostas obtidas, o fator “utilidade” foi preponderante: “para ter mais oportunidades de trabalho, para fazer outros cursos técnicos, para estudar no Brasil, para trabalhar”³⁹ (A 5, A 6). Outro aspecto bastante mencionado refere-se à sonoridade do português: “é uma língua bonita, porque sua expressão é mais romântica no que se refere à sua pronúncia”⁴⁰ (A 3, A 11).

Para os bolivianos, de modo geral, a fronteira com o Brasil representa oportunidade de trabalho, não só pela possibilidade de exercer lá uma atividade remunerada, mas também porque o livre trânsito permite o comércio e a prestação de serviços, circunstâncias nas quais saber português é aconselhável, quando não imprescindível. A isso se soma o julgamento estético particular representado no apreço à pronúncia da língua portuguesa, conforme manifestaram anteriormente A3 e A11. Sem dúvida tal valoração age favoravelmente na motivação de aprendê-la, porém é necessário recordar que quando estão em jogo juízos apreciativos,

³⁹ No original: *Para tener más oportunidades de trabajo, para hacer otros cursos de carreras técnicas, para hacer estudios en Brasil, para trabajar.*

⁴⁰ No original: *es una lengua bonita, porque su expresión es más romántica en el sentido de la pronunciación.*

concomitantemente emergem as contraposições: feio/bonito, melhor/pior, dicotomias construídas socialmente e que interferem na subjetividade da interação social.

A continuação foram abordados aspectos relativos às interculturalidades, expressos em atividades desenvolvidas no decorrer do curso de português como língua estrangeira.

4.6.2 Música: diversidade, multiculturalidade e multilinguismo

Na realização das atividades durante as aulas procuramos valorizar as línguas e as expressões culturais como manifestação das identidades presentes nesse espaço de fronteira, composto por diversas culturas que coexistem e que formam uma realidade multicultural. Em decorrência dessa complexidade, constatamos o uso de uma variedade de línguas conformando um ambiente multilíngue.

Com o intuito de evidenciar essas características, decidimos incluir em uma das aulas que tratava do contexto local a música “*Cunhataiporã*” de autoria do músico sul-mato-grossense Geraldo Espíndola, gravada em 1976⁴¹. A letra exhibe um trecho em guarani, língua estendida na fronteira do estado de Mato Grosso do Sul com o Paraguai, também falada na região oriental da Bolívia:

Cunhataiporã

(Geraldo Espíndola)

Onde você quer ir meu bem
 diga logo pra eu ir também.
 Você quer pegar aquele trem
 É naquele trem que eu vou também.
 É pra Ponta Porã,
*Cunhataiporã che rohayhu*⁴².
 É pra Corumbá,
 é lá que eu vou pegar um barco.

⁴¹ Nós apresentamos a versão mais atual gravada por Zeca Baleiro e Tetê Espíndola, esta última irmã do compositor da música. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=gkKU5E9dSAk>>. Acesso em 15 nov. 2016.

⁴² Em português: “Jovem bela índia, eu te amo” (Tradução livre)

E descer o Rio Paraguai
cantando as canções
que não se ouvem mais.

Conforme tratamos no item 4.3.3, neste mesmo capítulo, Vilaça (2001) postula que qualquer material (letras de músicas, poemas, jornais, entre outros) pode ser considerado “material didático” quando é utilizado com finalidades educativas. Nessa perspectiva fizemos uso da música “*Cunhataiporã*” como um meio que nos permitiu transitar por diferentes dimensões memorialísticas locais: o rio Paraguai, suas águas e suas histórias; o trem e o barco, transportes de grande importância histórica na região e, por último, as fronteiras de Corumbá e Ponta Porã com sua diversidade populacional e linguística.

Começamos a atividade escutando a música e depois foi entregue para cada participante uma frase da letra de “*Cunhataiporã*”. Os alunos tiveram a incumbência de ordenar as frases enquanto escutavam a canção, combinando os recortes recebidos. Para essa atividade adotamos a organização espacial 1 (ver Figura 7). O interesse dos participantes ficou evidente, pois eles cantaram repetidamente ao procurar a ordem correta dos versos musicais.

Após essa prática conversamos sobre os significados regionais retratados na composição. Concluímos que compartilhávamos elementos em comum, pois eles fazem parte da história do lugar. Entretanto, reconhecemos que embora haja correspondências entre um lado e outro da fronteira, há formas peculiares de viver essas semelhanças em que coexistem componentes das identidades locais. Nesse sentido, convergimos com as reflexões de Guerrero Árias (2002, p. 54):

Compartilhar a cultura não significa, como se acreditava com base nas perspectivas funcionalistas, compartilhar crenças, costumes, aquilo que tornava mais homogênea e harmoniosa essa cultura; ao contrário, toda sociedade regula respostas que devem ser conhecidas pelos seus membros como parte dela para poder viver nela, e tais regulações por serem construções sociais, não estão livres de conflitos⁴³.

⁴³ No original: *Compartir la cultura no significa, como se creía desde perspectivas funcionalista, compartir creencias, costumbres, lo que tornaba más homogénea y armónica a esa cultura; más bien toda sociedad regula respuestas que deben ser conocidas por sus miembros como parte de la misma para poder vivir en ella, y que dichas regulaciones por ser construcciones sociales, no están libres de conflictos.*

De fato, a busca de semelhanças e reconhecimento próprio pode levar a uma homogeneização e, em lugar de valorizar a alteridade, pode esconder o “outro” no “igual a mim mesmo”. Saber lidar com os conflitos decorrentes das diferenças e da diversidade é o desafio proposto e se estende ao âmbito do ensino de línguas estrangeiras.

Ao eleger a música “*Cunhataiporã*” pretendíamos promover entre os participantes uma reflexão quanto à diversidade linguística existente no Brasil, embora esta não seja tão visível como é na Bolívia; entretanto, observei que entre os alunos e ministrantes a atividade não provocou tanto interesse quanto os acordes musicais, a despeito da história implícita na música escolhida.

Em posterior conversa com as professoras, elas admitiram a falta de uma identificação imediata entre elas e o tema da música; porém, após a contextualização e ao ouvir os comentários desenvolvidos durante a atividade, concordaram quanto à temática e à possibilidade de elucidar a abrangência cultural da letra entre todos os aprendizes.

Durante o curso, procuramos ampliar o repertório dos alunos e ministrantes, apresentando compositores e obras não incorporadas às seleções musicais mais difundidas pelos meios de comunicação,

[...] as músicas veiculadas pela mídia de massa e produzidas pela indústria cultural são semelhantes em sua estrutura, o que caracteriza a padronização, ao mesmo tempo em que possuem detalhes que as diferenciam, como um ritmo ou uma letra, e aqui é facilmente identificada a pseudo-indivuação a partir do momento em que estas canções apresentam-se novas na aparência, porém iguais em seu conteúdo musical. (MAIA; ANTUNES, 2008, p. 1146)

Trabalhamos a beleza e diversidade expressas em letras variadas, sem limitar a percepção sonora dos integrantes a ritmos e temas exauridos e esvaziados pela repetição. Essa proposta foi explicada aos alunos, após averiguarmos os autores brasileiros que eles conheciam e ao obtermos respostas mais ou menos previsíveis, procuramos não desvalorizar suas escolhas, ao mesmo tempo em que reforçamos que o objetivo pedagógico vislumbrava ampliar a visão de mundo por vezes restrita pela passividade do público:

Ao ser exposto exhaustivamente a este produto da indústria cultural o indivíduo não desenvolve a faculdade de ouvir de maneira estrutural,

na medida em que dele é requerido apenas o reconhecimento de uma música que há muito é conhecida, e desta forma, ele não aprende a analisar o material, a estar atento a ele, já que isso não seria necessário. As capacidades que possibilitariam a leitura do material musical, a experiência, o contato com o novo, lhe são negadas na medida em que o novo não ocorre, e o indivíduo permanece passivo, apenas consumindo aquela mercadoria que lhe é oferecida pela mídia como um *suvenir*. (ADORNO; SIMPSON, 1994 apud MAIA; ANTUNES, 2008, p. 1146)

Com essa perspectiva elegemos as outras músicas apresentadas durante o curso, entre as quais mencionamos: “Maria, Maria” de autoria de Milton Nascimento; “É bonita”, composta por Gonzaguinha; “Aquarela”, composição de Toquinho, Vinícius de Moraes, Maurizio Fabrício e Guido Morra; “Velha infância”, composta por Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte (Tribalistas). Diante do amplo e rico repertório de canções brasileiras, nossa opção teve como fundamento letras com conteúdos que nos permitissem contextualizar formas de relações entre pessoas, costumes e modos de viver a vida e de ver o mundo. Assim sendo, paralelamente ao conteúdo cultural, também desenvolvemos estudos referentes aos aspectos linguísticos e fonéticos da língua portuguesa.

A ministrante 6 resume a experiência de trabalhar com composições musicais nas aulas de português:

[...] eu aprendi a dar aula. É que a gente já tem uma noção, nós já estamos no oitavo semestre, né? Mas, por exemplo, aquela aula da música, me abriu a mente de que uma coisa pequena, pode ser uma grande aula, não precisa da gente inventar muita coisa para a gente dar uma grande aula [...] ⁴⁴

O uso da música como estratégia de ensino e aprendizagem de línguas é amplamente utilizada nesse processo. Diversos manuais a empregam, principalmente nos exercícios de compreensão auditiva com a técnica de “preenchimento de lacunas” de termos retirados da letra que podem ser elementos das classes gramaticais variáveis (verbos, artigos, substantivos, entre outros). A experiência realizada teve a finalidade também de promover uma reflexão entre as ministrantes quanto à possibilidade de pensar em outras atividades, e não necessariamente só completar as letras.

Numa perspectiva intercultural, a interação que a composição musical cria

⁴⁴ Mantivemos a escrita original da Ministrante 6 registrada no seu diário de campo.

em um ambiente de aprendizagem está relacionada ao modo de ver e sentir o mundo circundante. As harmonias repercutem intimamente e mobilizam percepções e sensações diferentes entre os participantes. As melodias atravessam as fronteiras constituídas pela estética cultural e conformam espaços musicais de encontros, de interação e de diálogo entre diversas culturas. **Interculturalidade é inter-relação dialógica.**

4.6.3 Histórias e gastronomia

De modo geral, as aulas das sextas-feiras no horário noturno parecem ter a sobrecarga da semana de trabalho. Verificamos isso por experiência própria na docência na educação básica e em outros âmbitos educativos. Em muitos casos os alunos mostram-se mais cansados e menos dispostos a participar nas atividades. Com o intuito de proporcionar um diferencial nesses dias da semana, incluímos no cronograma uma atividade cativante não só pelo paladar, mas pelas histórias implícitas à memória cultural. Referimo-nos à gastronomia porque:

Entender a alimentação como identidade cultural significa compreender suas relações não apenas em função do código cultural de uma sociedade, mas também das imbricações que envolvem espaço e território, percebendo a diversidade de grupos sociais com relação a seus hábitos, modos de produção e consumo. (GÂNDARA; GIMENES; MASCARENHAS, 2008, p. 182)

A ideia foi compartilhar sabores populares que nos permitissem contar histórias enquanto apreciávamos uma iguaria. Assim, trabalhamos alimentos inexistentes na culinária boliviana como, por exemplo, o tradicional bolo de cenoura, que os alunos acreditavam se tratar de “bolo de senhora”, conforme alguns deles escreveram quando pronunciamos esse nome; brigadeiro, sopa paraguaia, pão de queijo e *chipa*, entre outros.

Um caso especial foi “a aula do pão de queijo” (Apêndice C). Trabalhamos com três preparações que utilizam a mesma base de ingredientes: polvilho, ovo, queijo e sal. É curioso como a *chipa* no Paraguai, o pão de queijo no Brasil e o *cuñapé* na Bolívia, embora utilizem componentes semelhantes nas suas receitas, têm consistência e sabor próprio (Figura 8).

Figura 8 – Interação gastronômica: *chipa*⁴⁵, pão de queijo⁴⁶, *cuñapé*⁴⁷

Fonte: elaboração própria

Na Bolívia, o *cuñapé* é produzido e consumido na região oriental desse país, nos três departamentos que fazem fronteira com o Brasil (Beni, Pando e Santa Cruz). Quanto à *chipa* paraguaia, é uma iguaria plenamente assimilada no estado de Mato Grosso do Sul, tanto quanto o pão de queijo mineiro.

Nessa aula tivemos o intuito de, mediante estímulos da visão, do olfato e do paladar, além das informações sobre os alimentos, instigá-los a refletir sobre características similares nos costumes, porém com sua idiossincrasia no “sabor próprio”, peculiaridades que, no caso dos alimentos, conseguimos identificar pelos sentidos. Cientes quanto ao reconhecimento de semelhanças na promoção de aproximações identitárias, procuramos um fio condutor no campo da gastronomia.

A identidade gastronômica se constrói a partir do arcabouço cultural dos grupos sociais, nos quais as decisões alimentares fazem parte de um sistema simbólico muito mais amplo, que orienta também as demais decisões que organizam tais grupos. Elementos formadores dessa identidade gastronômica são as manifestações (ingredientes, técnicas de preparo, serviço dos pratos, rituais relacionados à

⁴⁵ Receita da *chipa* paraguaia disponível em: <<http://www.tembiuparaguay.com/recetas/receta-chipa-leticia/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

⁴⁶ Receita do tradicional pão de queijo mineiro disponível em: <<http://receitasdecomidas.com.br/pao-de-queijo-mineiro.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

⁴⁷ Receita de *cuñapé* disponível em: <<http://www.recetas.com.bo/content/cu%C3%B1ape>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

degustação) que permanecem, ao longo do tempo, sendo associadas a tais grupos inclusive enquanto elementos formadores de uma identidade mais ampla. (GÂNDARA, GIMENES, MASCARENHAS, 2008, p. 181)

Esse tipo de atividade também foi muito estimulante para todos os participantes, pois eles se sentiram motivados a compartilhar suas experiências gastronômicas no Brasil, manifestando apreço ou estranhamento perante alguns costumes culinários. Realizamos o exercício de convidar/oferecer um alimento; ao recebê-lo, agradecer ou recusar. Nessa aula também tiveram oportunidade de reconhecer a tonicidade de algumas palavras em português e a pronúncia de vogais orais.

Em resposta ao aspecto motivador desenvolvido, resgatamos algumas ponderações dos participantes quando perguntados sobre pontos relevantes ao aprender uma língua estrangeira. A Aluna 7 pontuou: “para compreender o idioma também é bom conhecer a cultura, porque o idioma não vem somente com a gramática ou saber falar, também está presente nos seus costumes e tradições culturais”⁴⁸.

A noção dos costumes vinculados à cultura foi detectada igualmente na fala do Aluno 8. Observamos que a ideia de aculturar-se (*culturizarse*) está vinculada ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira: “Acredito que aprender um pouco mais dos costumes e cultura de um país pode ajudar a adquirir cultura e a esforçar-se por aprender sua língua”⁴⁹ (A8).

No comentário feito pelo Aluno 4 encontramos o conhecimento dos costumes aliado ao português coloquial. “É interessante conhecer os costumes brasileiros para também aprender o português informal”⁵⁰. Inferimos que essa vinculação queira exteriorizar o “caráter popular” da cultura, associado a uma hierarquia ou grau de expressão coloquial, diferenciando-a do falar culto. Também conjecturamos que ao estabelecer um paralelo entre esses dois aspectos o aluno infira que quanto mais conhecemos os costumes, melhor podemos nos comunicar na língua do “outro”. O registro do aluno expõe as categorias **língua** e **cultura** de

⁴⁸ No original: *Para comprender el idioma también es bueno conocer la cultura, porque el idioma no sólo viene con la gramática o el saber hablar, también viene con sus costumbres y tradiciones culturales.*

⁴⁹ No original: *Creo que aprender un poco más de las costumbres y cultura de un país te ayuda a culturizarte y esforzarte por aprender su lengua*

⁵⁰ No original: *Es interesante conocer sobre las costumbres brasileiras para también aprender el portugués informal.*

forma instigante e nos proporcionou a reflexão sobre sua importância quando abordamos esses conceitos na aula de língua estrangeira⁵¹.

Ao apresentar a culinária como uma prática social, reflexo do pensamento simbólico de um grupo, remetemo-nos à concepção de Bonin e Rolim (1991, p. 76): “os hábitos alimentares se traduzem na forma de seleção, preparo e ingestão de alimentos, que não são o espelho, mas se constituem na própria imagem da sociedade”. A comida, exposta na rua ou em ambientes mais ou menos exclusivos, desde restaurantes requintados até lanchonetes populares, está ao alcance do consumidor conforme seu poder aquisitivo, mas também entram em jogo elementos subjetivos tais como o gosto ou apreço por determinados sabores. A esse respeito o Aluno 6 expõe: “[...] sim, é bom (os alimentos), porque alguns têm gostos diferentes, por exemplo, a comida, os refrescos, os comportamentos. Para poder se explicar, poder traduzir, porque há pessoas que podem confundir-se⁵² (A6). A vinculação dos alimentos aos comportamentos nos indicam um aspecto identitário revelador:

Assim, justamente por revelar questões políticas, étnicas, éticas, religiosas, de estrutura econômica, cultural ou mesmo do nível de desenvolvimento agrário da comunidade que produz e consome determinados pratos, a alimentação constitui um importante elemento identitário, um ponto de conexão e conhecimento sobre determinado grupo social (GÂNDARA; GIMENES; MASCARENHAS, 2008, p. 181)

No ensino de línguas e, por conseguinte, no Eaple a gastronomia é uma rica vertente pela qual podemos transitar nos sabores que rememoram as tradições culturais e costumes de diferentes regiões e espaços sociais, permitindo ao aluno depreender as similaridades, peculiaridades, permanências e mudanças das identidades culturais próprias e do “outro”.

Foi perceptível a aproximação e interação entre os participantes ao compartilhar os alimentos durante as aulas. Alguns deles tentaram elaborá-los e comentaram os sucessos e averiguaram as possíveis causas de insucesso, quando não obtiveram o resultado esperado.

⁵¹ Atualmente língua e cultura formam um vértice obrigatório nos pressupostos do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, diante das diferentes perspectivas que os professores assumem quando abordam (implícita ou explicitamente) essas concepções. Nossa observação refere-se às apreensões que os alunos fazem desses conceitos no processo de aprender um idioma.

⁵² No original: *Sí, es bueno, porque algunos tienen diferentes gustos, por ejemplo la comida, refrigerios, comportamiento. Para poder explicarse, poder traducir porque hay personas que pueden confundirse.*

Outros momentos em que compartilhamos da culinária, desta vez com pratos levados pelos alunos e professores, ocorreram no encerramento dos módulos. De fato, partilhar bebidas e comidas por ocasião da conclusão de um curso é muito comum tanto no Brasil quanto na Bolívia. Os alunos tiveram a incumbência de comentar sobre o preparo e os ingredientes, apresentando os pratos para os demais colegas. Com referência a essa experiência a Ministrante 1 expôs: “ [...] na culminância⁵³, eu comi comidas que nunca teria imaginado comer”. De fato, as alunas provenientes do departamento de Beni levaram comidas muito diferentes em seu preparo, embora tivessem ingredientes conhecidos: mandioca, banana e carne.

A gastronomia foi um dos caminhos que possibilitou vivenciar a interculturalidade, eixo central na organização e realização do curso de português, e extrapolou a conceituação mais superficial de “contatos e trocas entre culturas”. Trata-se de um processo contínuo, que pode deflagrar-se em um ambiente de aprendizagem, mas que se estende ao cotidiano aos afetos expressos no preparo de um prato a ser compartilhado. **Interculturalidade é partilha.**

4.6.4 Tertúlia literária dialógica

No segundo módulo trabalhamos os conteúdos propostos no planejamento inicial na perspectiva de uma “Tertúlia literária”, atividade adaptada à pesquisa segundo a proposta das pesquisadoras Giroto e Mello (2007, p. 3). De acordo com as autoras, “a tertúlia literária dialógica é uma prática de leitura compartilhada, realizada em espaços culturais.”

Sobre a prática da leitura acrescentam:

É preciso subverter o espaço da leitura como lugar de muitos sentidos, por vezes conflituosos. A leitura faz e retoma o sentido na medida em que o leitor e a leitura reconhecem experiências intensas, complexas e significativas na vida de cada pessoa, as lutas sociais, os manifestos, os amores e as dores; leitor e leitora podem compartilhá-las com outras pessoas, dando sentido pessoal a cada trecho, sem que lhe seja enganosamente exposto e imposto um único sentido na leitura.

Sob esse ponto de vista, escolhemos a leitura de uma crônica da escritora Lucilene Machado García Arf, membro da Academia Sul-Mato-Grossense de

⁵³ A aluna refere-se ao dia de encerramento do curso.

Letras⁵⁴ e também professora do curso de Letras no CPAN/UFMS. O relato escolhido se intitulava Meu professor de português⁵⁵ e foi lido em sala de aula. Abordamos as características pessoais e trocamos ideias sobre o fazer do docente. Estendemos as apreciações ao mundo do trabalho, com comentários também sobre outras profissões, em especial aquelas desenvolvidas pelos participantes. Os alunos ficaram entusiasmados e fizeram inferências sobre a sua própria história, como narra a Ministrante 7:

[...] a gente começou a falar das características desse professor, teve uma hora que falamos assim: e vocês, já tiveram um professor assim? Eu me lembro que perguntei a uma aluna, a Aluna 7, e ela até me falou: ah, eu tive um professor assim.
 - Você se lembra das características dele?
 Aí ela disse:
 - eu me lembro, sim, era um professor assim [...] começou a descrever ele, ela começou a lembrar do vocabulário e daquilo ali, não ficou só na aparência, nas características, partiu para cores, o trabalho [...].

Quando informamos que a atividade teria continuidade com uma entrevista à autora da crônica despertamos a curiosidade dos aprendizes. Solicitamos que os alunos elaborassem perguntas ou comentários sobre o texto para compartilhá-los durante a visita da escritora, quem muito gentilmente já havia aceitado nosso convite e confirmado sua presença.

A entrevista ocorreu no segundo dia da Tertúlia e decidimos levar um cafezinho à moda brasileira⁵⁶, os alunos levaram um refrigerante, para deixar o ambiente mais descontraído. Iniciamos apresentando a professora e ela mesma fez uma narrativa contando sua biografia. Sentimo-nos muito felizes com a participação dos estudantes, pois os questionamentos feitos por eles demonstraram que haviam entendido o texto e queriam saber mais detalhes sobre a crônica e a vida da autora.

Registramos algumas indagações mantendo a forma como foram externadas:

⁵⁴ A autobiografia da autora, bem como sua produção bibliográfica está disponível em: <<http://acletasms.com.br/membro.asp?IDMCad=61>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

⁵⁵ A referida crônica está disponível no Blog da autora: <<http://lucilenemachado.blogspot.com.br/2011/11/meu-professor-de-portugues.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

⁵⁶ De modo geral, o café na Bolívia é servido em xícaras ou canecas maiores e costuma ser mais diluído que o café servido no Brasil.

- De onde você é?
- O que te apaixona a escrever?
- Por que o professor era assim? Tenía algum problema?
- Você conversou com esse professor depois?
- O que você escreve?
- Como é escrever?

Ouviram atentamente e fizeram anotações em seus cadernos, perguntando às ministrantes o que não sabiam escrever.

Foi uma noite riquíssima e, nas palavras da Ministrante 1: “Toda a aula foi trabalhada a oralidade. Eles fizeram perguntas sobre a vida da professora, sobre o texto, foi um bom incentivo para a prática do português.”

Para o último dia da Tertúlia Literária trabalhamos com lendas, um pequeno conto e um excerto de um poema de Pablo Neruda, traduzido para o português (Apêndice D). Havíamos solicitado previamente aos alunos que levassem à aula uma narrativa oral de lendas do lugar. A pedido nosso, as lendas foram contadas em português. Transcrevemos a seguir tal como foram narradas⁵⁷:

Aluna 1

“Lenda da región do Pantanal: anos atrás había una mujer que tenía sua família e de noite ela se transformaba em sucuri e devoraba as personas que se comportaban mal.”

Aluna 2

“Um padre foi morto na ponte do Zoframaq⁵⁸, ele vinha a Puerto Quijarro e trazia mercancía. Fue asaltado y muerto. Desde entonces, quando os taxistas vueltan solitos ven al padre sentado no banco de trás.”

Aluno 3

“Recuerdo que me contaron que um homem estaba en el campo, allá ele se encontraba com uma mujer, o homem estava bêbado y la mujer le encantóu

⁵⁷ Os textos foram contados pelos alunos oralmente. A transcrição ficou a cargo da pesquisadora.

⁵⁸ A *Zona Franca, Comercial, Industrial y Maquiladora Puerto Suárez SA* (Zoframaq SA), está instalada entre os municípios de Puerto Suárez e Puerto Quijarro.

y le llevó para su casa. O homem apareció muerto. La casa era una casa abandonada.”

Comentamos as lendas narradas pelos alunos. As ministrantes recordaram uma lenda similar à segunda, mas em lugar do padre, era uma noiva quem se sentava no banco de trás dos carros que atravessavam determinado lugar do caminho entre Corumbá e Ladário. Contamos outras “lendas urbanas”, após uma narrativa emergiam outras histórias, conforme palavras da Ministrante 7: “[...] e acabamos falando até de pedras preciosas que havia em um município próximo a Puerto Quijarro [...]”.

Vivenciamos uma aula de rememoração, de exploração do fantástico conforme as experiências individuais e coletivas. De acordo com Gomes, da Silva e Costa (2012, p. 539) “[...] justificamos ser possível efetuar na sala de aula uma ressignificação simbólica das lendas, rompendo com a leitura literal do texto escrito e atribuindo o sentido simbólico que as lendas possuem”.

O transcorrer da aula esteve marcado pela vivificação do imaginário, com um andamento diferenciado das atividades. A esse respeito Eliade (1991) conceitua a narração de um mito afetada pela abolição do “tempo profano”, vinculado à noção cronológica convencional e estende-se a um “tempo sagrado e mítico”, fora da noção racional, manifestado na linguagem simbólica.

Dessa forma compartilhamos a leitura das lendas do Saci e da lara, ambas narrativas muito conhecidas, contadas em casa e no ambiente escolar. Também comentamos que, com a finalidade de valorizar as expressões folclóricas do Brasil, havia sido instaurado o dia 22 de agosto como o Dia do Folclore.

Para a realização dessa aula organizamos o ambiente de um modo diferente: deixamos as cadeiras em círculo, assim todos podíamos nos olhar de frente e ficamos mais próximos. Entre as atividades, incluímos a leitura do excerto do poema *Pido silencio*, de autoria do poeta chileno Pablo Neruda. Quando perguntamos aos alunos se conheciam o autor, eles não o reconheceram, provocando surpresa entre as ministrantes, ao que uma das alunas bolivianas esclareceu: “[...] é que vocês são dessa área”⁵⁹. Referia-se a aluna à área de Letras.

Consideramos essa ponderação muito sugestiva, pois no papel de

⁵⁹ No original: “[...] es que ustedes son de esa área.

professores, selecionamos o material a ser utilizado em aula conforme nosso critério. Partir da suposição quanto a um escritor, personagem ou obra serem de conhecimento geral é um erro muitas vezes provocado pela pressuposição do saber de mundo do “outro” (neste caso os aprendizes). É um extremo antagônico àquele que considera o aluno desprovido de história. Esse fato levou as ministrantes a refletir sobre a necessidade de abordar os conteúdos propostos com cuidado, sem formular conjecturas precipitadas, conforme manifestaram em reunião.

A semana da Tertúlia literária dialógica foi uma experiência vivida em três etapas, cada uma com sua peculiaridade, e o somatório resultou muito enriquecedor. Num **primeiro momento**, aproximar o autor de uma obra do seu público leitor é uma vivência marcante. A leitura da crônica, embora longa, considerando o nível iniciante dos alunos, foi acompanhada pelas intervenções das ministrantes, para explicar algum termo ou ideia não compreendidos. Em resposta, a participação dos aprendizes no **segundo momento** da entrevista e dos diálogos com a autora evidenciou que eles apreenderam o sentido do texto e a proposta da atividade. Segundo Schneider (2010, p. 72)

[...] através do uso de textos podemos apelar para a imaginação do aluno, levá-lo a refletir sobre as diferenças e semelhanças interculturais e promover a aprendizagem intercultural. Esta deve despertar o interesse sobre a vida e os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do outro, e levar-nos a perceber as diferenças culturais na própria cultura.

No **terceiro momento**, durante a explanação das lendas, mobilizamos outras experiências vinculadas às crenças, na forma de contos que circulam por diferentes ambientes e materializados ou não na escrita. Com relação às narrativas partilhadas pelos alunos, elas não estão redigidas em nenhum suporte escrito, portanto são relatos orais que contam com a reminiscência dos contadores com o uso de recursos linguísticos memorialísticos, tal como inicia o Aluno 3: “*Recuerdo que me contaron [...]*”.

Rememoramos a citação de Girotto e Mello (2007), transcrita no início deste item em que as autoras se referem à leitura como um momento de partilha, com sentidos pessoais que fogem a um único ponto de vista dos fatos lidos.

Essa visão é fundamental quando abordamos a perspectiva intercultural no ensino de línguas, pois vai além de respeitar diferenças, conforme Schneider (2010)

ênfatiza. Trata-se de promover mudanças e construir significados tanto no papel mediador do professor, quanto no papel de aprendiz dos alunos. Taft (1981) define o papel do mediador voltado à interpretação de expressões, intenções, percepções e expectativas no grupo de aprendizes. **Há um propósito construtivo e memorialístico na interculturalidade.**

4.6.5 Para além da sala de aula: experiências no Museu de História do Pantanal

Com a finalidade de aproximar os alunos de um contexto real de comunicação, propusemos um passeio em que pudessem trocar ideias com falantes de português. Dessa forma, organizamos uma visita ao Museu de História do Pantanal (Muhpan)⁶⁰, instalado em um prédio que compõe o casario do porto, em Corumbá, localizado às margens do rio Paraguai.

Figura 9 – Vista de Corumbá, em primeiro plano o Casario do porto

Fonte: Projeto Rondon Corumbá 2011⁶¹

⁶⁰ O portal do Muhpan está disponível em: <<http://www.muhan.org.br/canal.php?id=1>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

⁶¹ Disponível em: <https://projettorondoncorumba2011.files.wordpress.com/2011/06/821_24g.jpg>. Acesso em: 15 nov. 2016.

Para esta ação, contamos com a valiosa cooperação do Colaborador 4, professor, ator e diretor de teatro Salim Haqzan⁶² quem, ao tomar conhecimento da proposta do curso, se dispôs a participar não só na organização da recepção aos alunos bolivianos de Puerto Quijarro, mas também preparou uma “sessão de cinema” no auditório localizado no mesmo prédio.

A proposta de conhecer um museu em Corumbá foi acolhida com grande entusiasmo. Conseguimos articular um transporte de ida e volta pelo WWF. O veículo sairia do *Centro de Educación Ambiental* em *Puerto Quijarro* e conduziria os alunos até o museu, para horas depois retornar ao lugar de partida.

No dia anterior, durante a aula, os alunos foram orientados a se esforçarem para conversar em português durante o passeio e informamos que contariam com a presença de dois guias para acompanhá-los no percurso, explicando-lhes sobre o acervo e respondendo às suas perguntas. A fim de facilitar o comparecimento de todos os integrantes, a visita foi agendada para um sábado, no horário vespertino.

Salim Haqzan, que também acompanhou o grupo no museu, expressou suas impressões:

Inevitavelmente eu tive que perceber o interesse pelos textos, coisa que pouco percebo nesses anos que tenho acompanhado pessoas durante o percurso de visitaçaõ daquele museu. Foi surpreendente perceber as identificações com as semelhanças dos objetos de arte e utensílios, com a arte dos povos originários da America do Sul. As iconografias foram identificadas como parte da cultura da Bolívia também e isso me deixou bastante satisfeito em perceber que houve uma percepção de que talvez tenhamos mais semelhanças do que diferenças em nossa história.

Nas conversas após as aulas, a Aluna 9 comentou que costuma atravessar com muito pouca frequência a fronteira e vai a Corumbá apenas uma ou duas vezes ao ano. No seu registro no diário de campo está a marca da espontaneidade da sua apreciação sobre a atividade realizada: “*O paseo para museo Mupan foi maravilhoso eu agradezco muito as professoras por levar a gente a tan lindo paseo. Eu escuché e entendí mucho o que falo o joven e a señorita sobre las culturas, la luta para*

⁶² Salim Haqzan é Formado em Artes Cênicas / Interpretação pela Escola de Teatro Macunaíma em São Paulo (1993), possui graduação em Letras - Português/Inglês/Literaturas, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-2004). É ator e diretor do GETT- Grupo de Experimentos e Truques Teatrais na cidade de Corumbá e tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, interpretação, dramaturgia e direção teatral. Além disso, é militante e atuante na difusão cultural e produtor em organização de eventos culturais na cidade de Corumbá desde 1995.

*defender seu território[...]*⁶³.”

Durante a visita ao museu os alunos aproveitaram todos os espaços. Assim, observaram a reprodução do “Trem do Pantanal”, que o simula tal como era, isto é, com assentos de madeira, bagageiro na parte superior e as imagens do Pantanal reproduzidas nas janelas. O tradicional e antigo som do trem de passageiros, intercalado ao apito da maria-fumaça, dá uma ideia de como eram realizadas antigamente as viagens por essa região.

Para finalizar o passeio, os alunos foram convidados para um “cinema e pipoca”⁶⁴. Dirigimo-nos à sala de exibições de filmes e, conforme havia sido organizado pelo nosso anfitrião, assistimos **Paralelos (2007)**, curta-metragem com direção e roteiro de Alexandre Basso, cuja história centraliza o papel do “Trem do Pantanal” na vida das pessoas da região.

Concluída a apresentação comentamos sobre a importância da ferrovia para a região, pois o trem foi o primeiro meio de transporte a vincular a fronteira aos centros, tanto do lado boliviano quanto do lado brasileiro. Rememoramos a música “*Cunhataiporã*” e a referência ao trem na sua letra. Essa junção de informações propiciou novas conversas e reflexões entre os participantes.

Como última atividade do dia, os alunos dirigiram-se à oficina de artes do museu para elaborarem suas próprias lembranças. Os visitantes recebem um pedaço de tecido e, com giz de cera, reproduzem as figuras iconográficas gravadas em pedras em alto relevo à disposição do público em cima das mesas. Utiliza-se a técnica do sombreamento para obter as imagens que podem ser levadas pelos “artistas”.

A Aluna 7 comenta sobre a experiência:

Gostei da visita ao museu Muhpan, nela conseguimos estabelecer uma compreensão do idioma como também da história do vizinho país com suas características semelhantes às nossas, que sofreu com o colonialismo, a instrução dos jesuítas etc. Foi uma experiência que valoriza a história e a cultura do outro país.⁶⁵

⁶³ Mantivemos a escrita original neste e em outros depoimentos considerando a relevância dessa manifestação na língua que estavam aprendendo, o português.

⁶⁴ Não existe cinema na região, no sentido do espaço próprio para projeções. Nessa atividade os alunos tiveram a oportunidade de assistir à exibição de um filme (neste caso um curta), comer pipoca e tomar um refresco.

⁶⁵ Transcrição do texto original: *Me gustó la visita al museo de Muhpan en el pudimos establecer una comprensión del idioma, como también la historia de un vecino país con características similares a la nuestra, que ha sufrido por el colonialismo, la enseñanza de los jesuitas, etc. Fue una experiencia en la que se valora la historia y la cultura de otro país.*

A atividade de encerramento do passeio aproximou os alunos e ministrantes mediante a troca de ideias, de experimentações diversas, da descontração do lugar público como um espaço de saborear arte e compartilhar experiências.

Segundo Hall (1986) quando há um encontro, uma proximidade entre culturas diferentes, as pessoas por vezes podem falar línguas diferentes mas, principalmente, elas habitam mundos sensoriais diferentes. Esse pressuposto foi muito explorado no Muhpan, visto que uma característica desse estabelecimento é a interatividade. Os visitantes são convidados a comunicar-se entre si e com a história, não apenas observá-la, tal como ocorreu no “passeio de trem” ou na confecção da lembrança pessoal, entre outras possibilidades.

A importância dessas vivências fora do ambiente conhecido como “sala de aula” e das diferentes percepções do espaço têm reflexos na comunicação e na autonomia entre os integrantes, visto que eles se movimentaram pelos diferentes espaços criando dinâmicas de ocupação do lugar de forma individual ou em pequenos grupos. Esses elementos são relevantes em um ensino que se pretende intercultural, no qual as atitudes dos interlocutores incluem habilidades de compreender, de inter-relacionar-se e de expressar signos verbais e não verbais na comunicação. **Na prática a interculturalidade é dinâmica.**

4.7 Acontecimentos coletivos

As aulas, eventos consecutivos e coletivos, constituem-se em momentos de aprendizagem, ocasião para a troca de conhecimentos relacionados ao dar e receber. Embora pareçam ações simples, exigem doação e aceitação o que se verificou durante no curso de Eaple, como comentamos nos últimos subitens.

Além dos encontros, procuramos que também no ambiente extra-aula os alunos observassem e vivenciassem as experiências proporcionadas pelo “habitar na fronteira”. Por vezes, ter consciência das diferenças e distanciamentos criados e consolidados na construção dessa linha demarcatória modifica os posicionamentos do sujeito diante de tal realidade. Abordamos o espaço fronteiro como metáfora vigente nas práticas dos que transitam por essa região.

Acompanhar a aprendizagem de um idioma extrapola a organização do planejamento, embora precisemos dele para definir conteúdos, selecionar temáticas

e demarcar objetivos. Mediante as atividades desenvolvidas nas aulas, preocupamo-nos em encorajar os alunos na percepção de estratégias atitudinais vinculadas a um posicionamento intercultural: ter consciência da inter-relação dialógica entre os interlocutores; ter uma visão dinâmica do contexto cultural; ter discernimento de que há um propósito construtivo e de partilha na relação com o “outro”. Essas premissas dão base ao sentido de interculturalidade nesta tese e têm no processo de aprender e ensinar português como língua estrangeira sua prática materializada.

Meyer (1991) refere-se à competência intercultural como uma habilidade que alguém desenvolve para atuar adequadamente quando está imerso em um ambiente formado por pessoas de culturas diferentes à própria. Ter a habilidade de solucionar problemas emergentes das diferenças culturais no cotidiano permite estabilizar sua própria identidade quando os sujeitos se colocam frente a situações de conflito, por vezes geradas pela falta de conhecer ou ao menos perceber “o outro”.

No curso de Eaple deparamo-nos com um grupo de alunos bastante peculiar, que nos acolheu com muito respeito e esforçou-se para assimilar os conteúdos propostos e desenvolver as atividades apresentadas.

A primeira impressão marcante foi a pontualidade e a permanência dos estudantes nas aulas. Quando chegávamos ao local, muitos deles já estavam à nossa espera. Respondemos a essa pontualidade com a mesma atenção. Em uma ocasião, enfrentamos uma forte chuva no caminho e quase desistimos de prosseguir, especialmente ao atravessar trechos mais difíceis. Comentávamos no percurso que possivelmente não teríamos assistentes nesse dia, devido às condições climáticas. Porém, para nossa surpresa fomos recebidas por um grande número de estudantes (uns nove ou dez). Ao aproximar-se uma aluna e me cumprimentar, coloquei minha mão no seu ombro e senti sua blusa totalmente molhada, disfarçada pela estampa, e ela me cumprimentou um alegre “boa noite”.

A esse respeito, o professor Salim, que também trabalhou com o grupo de professores bolivianos, comenta:

Outra coisa que me chamou a atenção foi a questão da pontualidade, todas as vezes que eu cheguei lá, eles já estavam todos lá. Essa é uma coisa que me alimentava. Eu saía de casa preocupado com o horário, pois eles nunca se atrasavam, ao contrário, costumavam chegar bem antes. O pessoal do Centro de Educação Ambiental disse que meia hora antes do horário combinado eles já estavam lá isso é raro com os grupos que eu trabalho há sempre alguém ou

alguns que chegam após o início das aulas e lá isso nunca aconteceu, e isso me alimentava.

Esse depoimento levou-nos a inferir que o respeito e o compromisso mobilizaram as práticas desses participantes, com uma repercussão positiva no grupo das ministrantes. Estas comentaram em diversas ocasiões que o comportamento dos alunos as fez refletir sobre seu próprio compromisso como graduandas do curso de Letras. A esse respeito, a Ministrante 7 aponta: “A gente percebe que deu certo (o resultado) pelo que foi estimulado e porque teve um esforço, se nós fôssemos como eles, até a gente fica um pouco envergonhado com isso, mas eles são muito aplicados mesmo”.

Corriqueiramente, a reciprocidade e o afeto se estendiam até a finalização do horário de cada encontro, motivo pelo qual as ministrantes anunciavam o final das atividades convidando-os a “praticar as despedidas”. Assim, alguma delas anunciava: “Bom, para encerrar a aula de hoje vamos praticar as despedidas: até amanhã, até quinta-feira, boa noite pra vocês, até mais, [...]”.

As aulas foram construídas com base essencialmente em três elementos: aluno, professor e conhecimento. Sua conversão em um acontecimento ocorreu mediante as relações estabelecidas entre eles – em vista de estarmos tratando de um encontro em grupo, os denominamos eventos coletivos –; a linha orientadora desses vínculos teve como base os pressupostos interculturais nas suas práticas, como visto anteriormente, a qual demandou atitudes entre os participantes com vistas a ter consciência de uma inter-relação dialógica somada à visão dinâmica, portanto, em transformação do contexto cultural e, por último, a aceitação do propósito “entre culturas” como um processo construtivo e de partilha na alteridade com o “outro” como coparticipantes culturais.

Nos itens seguintes incluímos algumas vozes dos participantes, tanto dos alunos quanto das ministrantes.

4.7.1 Os que aprendem

Conforme foi exposto no item 4.4.2 a caracterização dos alunos assistentes ao curso de português como língua estrangeira revela uma diversidade de procedências e também de atividades trabalhistas, entretanto o maior número era de

professores de escolas públicas de Puerto Quijarro.

Embora tenhamos constatado muita força de vontade por parte dos alunos em comparecer ao curso, nem todos iniciaram com essa gana, como relata a Aluna 1:

Quando começaram os cursos de português quis aprender a pronúncia, leitura e escrita. Na verdade, nos primeiros dias tinha preguiça de ir às aulas, mas me dei conta que era muito importante. Tinha muita dificuldade na pronúncia e na escrita, mas, no transcurso das aulas fui aprendendo e gostei muito de aprender o idioma português para poder me comunicar com os irmãos brasileiros⁶⁶.

Observamos uma mudança de perspectiva com relação à língua portuguesa e à possibilidade de se estabelecer vínculos comunicativos para além da fronteira. Também a Aluna 3 comenta as dificuldades no início, considerando o escasso tempo que habita em Puerto Quijarro:

As expectativas que tinha ao começar o curso de português foram de aprender a falar e escrever nessa língua, para entender e comunicar-me com as pessoas que falam essa língua, já que muitas vezes vou fazer compras em Corumbá e não consigo entender o que dizem, e também, ao aprender esse idioma vou ensiná-lo aos meus alunos. Os cursos permitiram que agora eu possa compreender algumas palavras em português, tanto na fala quanto na escrita, pois antes não queria nem ver um canal brasileiro porque não entendia, agora consigo ver as notícias e filmes⁶⁷.

Esclarece a aluna que o caminho ainda é longo e, evidentemente, esse é um primeiro passo, uma aproximação à aprendizagem do português. O processo de aprender um idioma contempla a interlíngua⁶⁸ (SELINKER, 1972), sistema utilizado pelos aprendizes para registrar suas percepções e compartilhar perspectivas e propostas. Com esse pressuposto transcrevemos o depoimento da Aluna 5,

⁶⁶ No original: *Cuando empezaron los cursos de portugués me llamó la atención aprender a pronunciar, leer y escribir. En verdad, en los primeros días me daba flojera ir a clases, pero me di cuenta que era muy importante. A mí me costaba la pronunciación y la escritura, pero pasando las clases fui aprendiendo y me gustó aprender el idioma portugués para poder comunicarme con los hermanos brasileiros.*

⁶⁷ No original: *Las expectativas que tenía al ingresar a los cursos de portugués fue de aprender a hablar y escribir en esta lengua, para entender y comunicarme con las personas que la hablan ya que muchas veces voy de compras a Corumbá y no logro entender lo que dicen y también aprendiendo este idioma voy a enseñar a mis alumnos. Los cursos han logrado que ahora pueda comprender algunas palabras en portugués, tanto hablado como escrito, ya que antes no quería ni mirar el canal brasileiro porque no lo entendía, ahora miro las noticias y películas.*

⁶⁸ No item 2.3.8 do Capítulo II fazemos referência ao conceito de interlíngua.

registrado no seu diário de campo:

Cada um de nos fiso um compromiso cuando nos inscribimos as aulas do português mais e um compromiso moral com nos mesmos e nosso interes de aprender comprometiendonos a ser responsables tomando as aulas e aproveitando a máximo da enseñanza das professoras⁶⁹.

Durante o curso foi perceptível esse compromisso; como comentamos anteriormente, os alunos só faltaram às aulas por motivo de força maior e dentro do possível, chegavam antes do horário determinado. Também realizavam as atividades que recebiam ao finalizar as aulas, como registra a Aluna 5: “As tarefas que as professoras nos dão permitem que dediquemos um pedacinho do nosso dia para lembrar, praticar o que aprendemos.”⁷⁰

A narrativa da Aluna 9 também expressa o aperfeiçoamento na sua comunicação com o entorno brasileiro e inclui um componente importante: a autoestima:

Quando saio para fazer compras posso me expressar com um pouco mais de segurança, ainda não totalmente, mas até o momento notei um grande avanço nos meus conhecimentos de português, isto me faz sentir mais segura de mim mesma e com uma autoestima não muito elevada, mas normal⁷¹.

Este é um fator de grande relevância em um contexto assimétrico, como vimos mencionando ao longo deste trabalho, valoração que gera tendências à depreciação do boliviano. Essas concepções estão descritas no registro da Ministrante 7: “[...] então, muita gente diz ‘eu não tenho preconceito’, mas nós temos”.

No curso foi importante desenvolver as atividades propostas em sala de aula atentas a uma visão de respeito e valorização das diversidades culturais nas suas diferenças e semelhanças. Tivemos atenção em promover um relacionamento respeitoso, com a entrega de material didático elaborado cuidadosamente, bem

⁶⁹ Transcrição literal de trecho registrado em diário de campo.

⁷⁰ No original: *Las tareas que nos dan las profesoras nos permiten que le dediquemos un momentito de nuestro día para recordar, practicar lo que hemos aprendido.*

⁷¹ No original: *Cuando salgo a realizar compras puedo expresarme con un poco más de seguridad, todavía no en su plenitud, pero hasta la fecha he notado un gran avance en mis conocimientos de portugués esto me hace sentir más segura de mí misma y con un autoestima no por el cielo, pero normal.*

como colocamos em prática diferentes dinâmicas que propiciassem o contato comunicativo e interativo entre os participantes, entre as quais mencionamos: perguntas e respostas sobre os temas propostos; diálogos em duplas ou em pequenos grupos; entrevistas de emprego; convites para uma atividade social, entre outras.

Os alunos valorizaram e reconheceram o trabalho realizado pela equipe de professores em depoimentos registrados em seus diários de campo e também expressos verbalmente após as aulas. Como uma forma de retribuição eles buscaram corresponder com uma participação primorosa e com muito esforço e empenho, conforme aponta a Aluna 9:

Hoje aprendemos sobre as saudações e também desenvolvemos pequenos diálogos sobre a vivência de cada estudante. Gosto das aulas porque são muito dinâmicas e estamos aprendendo coisas que vamos utilizar em nosso cotidiano, diferentemente de outros institutos ou aulas em que participei. Gosto porque são aulas divertidas, com técnicas e métodos muito pedagógicos⁷².

Aliar a teoria à prática, isto é, ao uso da língua no processo de aprendizagem comunicativa, foi destaque em diversos depoimentos. A Aluna 2 comenta: “As professoras explicaram cada tema avançando com muita clareza, tirando as dúvidas e praticando tanto na teoria como na prática. As aulas foram muito agradáveis devido às diferentes estratégias que as professoras utilizaram em cada aula.”⁷³

A incorporação de músicas no ensino de português como língua estrangeira foi uma estratégia muito apreciada pelos alunos e ministrantes como esclarecem os registros das alunas:

Gostei muito também do desenvolvimento auditivo mediante as músicas, nas quais se reconhece e interpreta não só o idioma, mas também a cultura, e esses aspectos são importantes conhecer, pois cultura e língua estão unidos, assim como as características das pessoas que moram no Brasil, isto é, seus comportamentos, seus

⁷² No original: *Hoy aprendimos sobre los saludos, también realizamos pequeños diálogos de la vivencia de cada estudiante de las clases. Me gusta porque las clases son muy dinámicas y estamos aprendiendo cosas que vamos a utilizar en nuestro diario vivir, a diferencia de otros institutos o clases que he tomado. Me gusta porque son clases divertidas, con técnicas y métodos muy pedagógicos.*

⁷³ No original: *Las profesoras han explicado cada tema avanzando con mucha claridad, despejando dudas y practicando tanto en teoría como en la práctica. Las clases han sido de mucho agrado, debido a las diferentes estrategias que las maestras han hecho en cada clase.*

gostos, suas expressões, seus modismos, seus pensamentos.⁷⁴
(Aluna 9)

A esse respeito, a Aluna 5 acrescenta:

A atividade de escutar um tema musical, repetir e depois cantar seguindo o mesmo ritmo do original nos ajuda muito na correta pronúncia das palavras de forma dinâmica e divertida. Particularmente gosto muito dessa atividade e a levarei às minhas aulas para ensinar aos estudantes da unidade educativa onde trabalho, já que é uma estratégia na qual praticamos e conseguimos adquirir a destreza memorialística auditiva, como mencionei, de forma dinâmica.⁷⁵

As docentes presentes no curso de Eaple manifestaram em diversas ocasiões que utilizavam nossas aulas como “inspiração” para aplicar as atividades em seu próprio ambiente escolar, quando atuavam como ministrantes, com as adaptações necessárias. Julgamos significativo o intercâmbio de experiências ocorrido: umas alimentam às outras, e o resultado é um melhor aproveitamento para todos. Um depoimento simples encerra a experiência dos intercâmbios docentes registrados: “No curso nos fortalecemos como professoras que procuram melhorar a qualidade da educação”⁷⁶. (Aluna 1)

Em um curto espaço de tempo conseguimos estabelecer uma aproximação muito favorável entre todos, fator que favoreceu significativamente as aulas de português como língua estrangeira. A título ilustrativo citamos um comentário da Aluna 7: “[...] os cursos também me ajudaram a conhecer companheiros de diferentes procedências e profissões”⁷⁷. De fato, foi notável o entrosamento da turma, ao ponto de que na Páscoa uma aluna viajou a Sucre, cidade onde

⁷⁴ No original: *Me gustó mucho también el uso o el desarrollo auditivo a través de canciones, de las cuales no sólo se reconoce e interpreta el idioma, sino también la cultura. Y de este aspecto es importante conocer, ya que van de la mano la cultura y la lengua, como también las características de las personas que viven en Brasil, es decir, sus comportamientos, sus gustos, sus expresiones, modismos, pensamientos, etc.*

⁷⁵ No original: *La actividad de escuchar un tema musical, repetir y luego cantar al mismo ritmo de la original nos ayuda mucho en la correcta pronunciación de las palabras de una manera dinámica y divertida. En lo particular me agrada mucho esta actividad la cual también llevaré a cabo en mis aulas para enseñar a los estudiantes de unidad educativa donde trabajo, ya que es una estrategia en la cual practicamos y logramos adquirir la destreza memorística auditiva, como había mencionado, de manera dinámica.*

⁷⁶ No original: *En el curso nos hemos fortalecido como maestras que buscan mejorar la calidad de educación.*

⁷⁷ No original: *También los cursos me ayudaron a conocer compañeros de diferentes procedencias y profesiones.*

tradicionalmente se fabricam chocolates e doces na Bolívia. Ao seu retorno, ela presenteou com um chocolate cada colega.

A esse respeito a Aluna 5 registrou: “É muito significativo o grupo que formamos já que conseguimos estabelecer uma grande amizade graças às dinâmicas participativas e à troca de opiniões nas atividades em que nos relacionamos com os outros alunos”⁷⁸. E a Aluna 9 concluiu: “O bonito deste grupo é que se você erra ao pronunciar ou escrever lá na frente, quando vamos ao quadro, você não se envergonha porque sente o apoio de nossas professoras e a compreensão de todo o grupo”⁷⁹.

A fala dos alunos registrada nos seus diários de campo é simples, porém emotiva e plena de tons e sutilezas. Na nossa memória repercutem as vozes desses aprendizes – e ao mesmo tempo professores – associadas aos seus olhares e aos momentos compartilhados. Encerramos este item com duas narrativas apresentadas em castelhano porque queremos manter sua originalidade, simplicidade e eloquência:

Personalmente estos cursos me hicieron conocer más a detalle el idioma (escrito y oral), la comprensión del mismo, puesto que al inicio yo lo comprendía, pero no del todo. Ahora comprendo mejor en la utilización de la gramática, la acentuación. Claro está que falta más, pero se podrá desarrollar más con la práctica. A través del curso también pude conocer más las costumbres, tradiciones e historia del vecino país, para valorarlo y respetarlo. Rescatar las similitudes entre ambos países (Bolivia-Brasil) de lugar e historia. (Aluna 7)

En la nueva propuesta de la Ley 070 de educación, señala que todo maestra/o debe apropiarse en su conocimiento profesional de una lengua originaria y un idioma extranjero. Esto nos muestra que la educación parte de la sociedad donde vivimos, entonces, la gran ayuda que ha ofrecido el Centro de Interpretación Ambiental en su infraestructura para conocer y aprender el idioma portugués ofrecido exclusivamente por las hermanas brasileñas ha sido fundamental para fortalecer las identidades entre los dos pueblos hermanos. (Aluna 1)

Ao reler as narrativas dos alunos sobre sua participação no curso de

⁷⁸ No original: *Es muy significativo el grupo que hemos conformado ya que logramos establecer una gran amistad gracias a las dinámicas participativas y el intercambio de opiniones en las actividades donde nos relacionamos con los demás alumnos.*

⁷⁹ No original: *Lo bonito de este grupo es que si te equivocas al pronunciar o escribir al frente, cuando pasas a la pizarra no te avergüenzas porque se siente el apoyo de nuestras profesoras y la comprensión de todo el grupo.*

português observamos que foi perceptível sua acolhida à nova língua e à metodologia que buscou ser dialógica e, portanto, comunicativa.

Consideramos o ensinar e aprender português uma oportunidade de vislumbrar o universo cultural por um lado dos alunos, que trouxeram consigo suas histórias e suas experiências de vida, das quais tivemos ideia quando realizamos sua caracterização e ao longo do convívio no curso; por outro lado das ministrantes e da pesquisadora, que se expuseram aos alunos como professoras, mas também como aprendizes nessa interlocução cultural.

Durante a realização do curso aplicamos procedimentos tais como as práticas dialógicas, exercícios de pronúncia, leitura compartilhada, exercícios escritos, pequenas redações e narrativas orais, entre outras. Em determinados momentos, quando os alunos estavam mais imersos na atividade, foi perceptível sua apreensão dos textos em português. Porém, quando realizavam exercícios dirigidos, por exemplo os exercícios dos artigos, com amostras de alguns vocábulos que apresentavam variação no gênero na relação português-espanhol, eles sentiam-se confusos e tentavam entender o motivo de tal mudança. São dois momentos diferentes na aprendizagem: um mediante a leitura textual e outro relacionado à aprendizagem da gramática. Observamos que neles o aprendiz tem posicionamentos diferenciados, pois enquanto no primeiro ele age como um “falso aprendiz inicial”, o que de certa forma lhe concede uma apreensão parcial do texto, no segundo sua reação é a de um “aprendiz inicial”. Aparentemente a lógica do raciocínio “corta” sua compreensão e freia a fluidez no processo de aprender. Essa percepção nos leva a inferir que a classificação do falante de português como “falso aprendiz inicial” de espanhol é uma generalização que precisaria de mais estudos para compreender com mais precisão o processo de aprender uma língua. Esse caminho poderia nos levar ao aprimoramento no ensino de uma língua estrangeira.

A atitude dos alunos, receptiva às atividades propostas, esteve intrinsicamente relacionada à cordialidade em relação às ministrantes e à pesquisadora. Chamamos a atenção para este ponto, pois é importante lembrar que elas ainda não haviam concluído sua formação docente, mas isso sequer foi questionado ou mencionado; pelo contrário, os alunos faziam questão de manifestar seu contentamento com as aulas e a importância de aprender português utilizando uma metodologia que privilegiou a construção do conhecimento em grupo. Esse gesto repercutiu favoravelmente entre as professoras, impulsionando de forma

positiva sua autoestima. Em particular foi emocionante a conclusão do Módulo 2: após a confraternização, os alunos se reuniram e nos agradeceram com um pequeno discurso culminando em abraços e despedidas afetuosas que dimensionam a validade do trabalho realizado.

4.7.2 Os que ensinam

Neste item damos voz essencialmente às professoras 1, 6 e 7, pois, como foi explicado no item 4.4.2, são as que lecionaram no segundo módulo do curso, com exceção da Ministrante 1, integrante de ambas as etapas.

Com relação à aproximação delas ao curso de português para aprendizes bolivianos, a Ministrante 1 conheceu a sua primeira versão desenvolvida de 2010 a 2012, sob minha coordenação e manifestou: “eu optei em participar desse projeto para adquirir mais experiência e por curiosidade de saber como é ensinar português para estrangeiros”.

A participação dessa professora no primeiro módulo foi fundamental para impulsionar a motivação da Ministrante 6:

[...] faço o oitavo semestre, estou terminando a faculdade, e participo do curso de português língua estrangeira, porque a Ministrante 1 mencionou que havia essa oportunidade, ela já havia participado do primeiro módulo e falou que era um curso muito bom, e aí, quando houve uma oportunidade, eu decidi participar, porque eu já queria participar antes, mas não pude pela falta de tempo mesmo pois estava cursando outras matérias.

Quanto à Ministrante 7, ela já conhecia o projeto anterior e participar deste foi a concretização da parte prática, conforme relata:

[...] desde 2012 já tenho vontade de participar, fui bolsista do projeto de ensino para os bolivianos, só que não fui para a prática, ficamos só nas leituras, nas reuniões. Nesse projeto eu optei em participar porque já tinha essa vontade e a minha participação se deu a partir do momento que eu soube pelas outras participantes. Infelizmente já peguei o segundo módulo, mas eu entrei mesmo assim.

Conhecer a motivação das ministrantes foi importante, num primeiro momento, para saber até onde poderia contar com elas e também para conhecer as suas motivações em ministrar o curso de português para bolivianos. No primeiro

módulo, com a desistência de grande parte delas, consideramos conveniente convidar quem realmente estivesse disposto a se comprometer com o desenvolvimento da ação até sua conclusão.

A realização do projeto de ensino de português para bolivianos de 2010 a 2012 despertou muito interesse entre os alunos do curso de Letras português-espanhol do CPAN/UFMS. Observamos que os participantes no papel de ministrantes apresentaram uma sensível melhora no seu desempenho na língua espanhola, situação atribuída à proximidade aos alunos bolivianos e às trocas decorrentes de aprender e ensinar uma língua em um contexto forâneo. Nessa linha, a Ministrante 7 acrescentou:

[...] eu entrei mesmo assim porque tinha um desejo de aprender espanhol, só que o projeto não é voltado para a língua espanhola, o projeto é voltado para a língua portuguesa, mas eu sabia que à medida que eu tivesse contato com os bolivianos eu ia sanar alguns problemas, porque não basta saber a língua, a gente tem que conhecer o cidadão, a pessoa, o estrangeiro. Então eu não tenho que saber apenas o espanhol, eu tenho que saber como é esse cidadão, como que é estar no território dele, no país dele, como é a cultura dele, como essa pessoa é no convívio dela.

De fato, desde o início do curso de Letras, os alunos são incentivados a visitar a fronteira com um olhar mais participativo, investigativo e menos comercial, isto é, em lugar de apenas realizar compras, como de praxe ocorre, os motivamos a procurar estabelecer uma conversação em castelhano, no comércio ou em outras circunstâncias propícias para tanto. A percepção da ministrante, nesse sentido, é muito oportuna e vai ao encontro de uma das propostas deste trabalho.

O início das atividades provocou uma série de conjecturas entre os discentes, pois se trata de um campo de estudos relativamente novo, em especial no CPAN, haja vista a ausência de uma cadeira específica no curso de Letras, ou a abordagem de tal temática em alguma disciplina. A respeito desse princípio a Ministrante 1 comenta: “minha expectativa antes de iniciar o projeto é que tendo uma noção de português, eu achei que seria como dar aula a falantes da língua portuguesa, só que vi que não, minha expectativa foi outra [...]”. Seguindo essa linha de pensamento, a Ministrante 6 registra:

O contato que eu tinha com os bolivianos aqui da fronteira era do comércio e no comércio eles falam muito bem a língua portuguesa e

eu pensei que eram essas pessoas que fariam o curso e não pessoas que não tinham a necessidade de aprender o português porque são pessoas que trabalham em outros campos, não necessariamente com pessoas que falam português, mas que tinham o desejo de aprender a língua. Então, quando cheguei e vi que eram pessoas que quase não tinham conhecimento da língua portuguesa, foi aí que vi como era o curso realmente.

O campo de português como língua estrangeira é surpreendente para os falantes de português, pois muitas vezes não imaginam o que é não saber falar esse idioma, embora isso pareça contraditório.

Entre os estranhamentos ao assumir uma aula no papel de ministrante, emergem questões referentes à própria função de lecionar, tais como qual material utilizar ou como desenvolver esse material com os alunos. Nas reuniões antecedentes ao início das aulas do curso, fizemos a leitura comentada de alguns textos e trocamos ideias sobre pontos que poderiam ser relevantes para as aulas de português como língua estrangeira mas, aparentemente, essas ações não foram suficientes para esclarecer as dúvidas iniciais. A Ministrante 1 narra sobre esse momento:

Uma das dificuldades que eu tive – como não tinha muita experiência – era como ministrar mesmo a aula. Não sabia como prepará-la. Depois fui aprendendo, com o auxílio da professora pesquisadora, aprendi que, por exemplo, pode-se trabalhar com uma imagem, com a letra de uma música e ministrar uma aula.

Já a Ministrante 6 defrontou-se com outros desafios, pois naturalmente comparou sua experiência no estágio de língua portuguesa (para falantes de português) com a aula de língua portuguesa para falantes de castelhano. Esse tipo de comparação é muito frequente e costuma produzir frustrações quando se aplicam técnicas similares para campos diferentes:

Na minha primeira aula fiquei meio apreensiva, ensinar meu idioma para quem não fala meu idioma achava isso difícil. Depois da primeira aula, conversei com a Ministrante 1 e com a pesquisadora. Com a prática fui superando essas dificuldades. Nas outras aulas me senti mais à vontade. (Ministrante 6)

Uma situação semelhante enfrentou a Ministrante 7, cujo início na ação havia ocorrido no segundo módulo: “a gente sabe toda essa questão dos PCN,

teorias e tal, para brasileiros, só que o mais preocupante é ensinar para estrangeiros, porque a gente está lidando com uma pessoa que não fala nossa língua [...]”. Para ela a observação e o suporte oferecido pela pesquisadora e pelas outras professoras foram importantes na sua apreensão inicial sobre o processo de ensinar português para falantes de outras línguas:

Vi [que] não era difícil de fazer como o bicho de sete cabeças que a gente pensa. Era um método que não trabalhava só a gramática: “ah, nós vamos ensinar só verbos e vamos ficar naquilo, só verbos, vamos ficar na estrutura. Vamos ficar só no gênero”. Era tudo contextualizado, era tudo preparado [...]

Em vista de as regentes 6 e 7 terem iniciado sua participação apenas no segundo módulo, não contaram com muito tempo para preparar-se para as aulas. As duas abraçaram o curso com a coragem de quem não dispunha de muitas informações, mas com muita vontade de aprender. Sobre o comentário da Professora 7 de que “era tudo preparado”, inferimos que ela se referia ao planejamento e organização dos materiais utilizados, pois evitávamos ao máximo o imprevisto, embora este seja necessário em alguns momentos na realização das atividades; assim, elaborávamos as aulas considerando as eventualidades como falta de luz, entre outras.

Cada uma das docentes lançou mão de uma forma de aproximar-se ao ensino de português como língua estrangeira. Além da assessoria recebida da pesquisadora, das discussões nas reuniões e da disponibilização de material referente ao PLE, a Ministrante 7 narrou outra estratégia adotada:

Como superei as dificuldades: foi assim, eu ainda não fiz nenhum material, as aulas foram muito rápidas e como tinha já material elaborado eu pensei: “deixa eu trabalhar esses materiais que já estão prontos”. E assim, eu tirei muita dúvida com relação a como preparar uma aula. Vi que uma coisa pode gerar outra. Gostei muito do método que trabalhou com contexto e interação com base no diálogo, gostei desse trabalho. Todas as atividades foram guiadas a partir do diálogo e sempre promovendo a interculturalidade. Eles mostravam a cultura deles, nós mostrávamos a nossa e a gente ia trabalhando isso.

O interesse das professoras na ação era perceptível, pois mantiveram-se envolvidos de forma quase permanente, respondiam positivamente às observações

e participavam das reuniões com ideias e propostas, muitas das quais aplicamos em sala de aula.

Sobre o trabalho em grupo, a Ministrante 1, participante dos dois módulos, manifestou a seguinte percepção: “um ponto positivo é que havia duas professoras e com isso conseguimos distribuir melhor nossas atenções”. Entretanto, destacou a necessidade de outros elementos no trabalho em conjunto no Módulo 1: “[...] não houve uma interação entre eu e minha colega. Um dos motivos pode ser a falta de planejamento na distribuição das tarefas. Senti que faltou trabalho em equipe”.

A utilização do diário de campo tinha previsto identificar situações nem sempre compartilhadas com os outros, pois se consideram de foro íntimo. Algumas vezes a falta de entrosamento entre os ministrantes, quando há mais de um em ação durante uma aula, pode provocar constrangimentos ou situações tensas. Durante o curso, as diferenças entre as professoras não afetaram o andamento das aulas. Elas demonstraram maturidade e não externaram eventuais descontentamentos ou diferenças pessoais no ambiente de aprendizagem, o que constituiu um ponto positivo para o grupo.

Outro aspecto vinculado às relações pessoais envolve valorações referentes ao grupo social com o qual trabalhamos. A Ministrante 7 expôs da seguinte forma: “neste curso passamos a saber, a conhecer, a quebrar muitas barreiras, fora essas que vêm lá da raiz da gente, lá dos antepassados, da escola mesmo”. Referiu-se a aluna às impressões negativas recebidas do contexto familiar e escolar sobre os bolivianos. Ela apontou, ainda, ter-se deparado com situação parecida na escola onde trabalhou como professora substituta: “[...] na escola eles [os alunos] falam, mas essa língua é de boliviano, eu não gosto dessa língua”, diante de tais argumentos ela retrucava: “mas você precisa aprender uma língua, qual a língua que está mais perto de você, não é o espanhol?” E concluiu: “eu sempre explico isso para eles”. Nessas falas a ministrante mediou a situação em defesa da língua espanhola e seus falantes, os bolivianos. Porém, ao discorrer sobre seu parecer a respeito do contato com eles (os bolivianos), ficou evidente que ela também compartilhava da visão assimétrica entre brasileiros e bolivianos na fronteira:

Então, neste projeto a gente vai lá, entra em contato com eles, vai ver muita coisa, a gente começa a ver como é o boliviano, essa questão de afetividade, porque eles foram muito afetivos com a gente, começa a se ter respeito, consideração, e entra um monte de

coisas. A gente vai mudando os conceitos da pessoa em si, dos bolivianos. A gente vai quebrando essa barreira. Essa visão que eu tinha deles foi modificada, quer dizer, foi melhorada.

A docente apontou a transformação dos conceitos preestabelecidos sobre os bolivianos, visto como um ganho na expansão na sua perspectiva de mundo. Consideramos muito importante a reflexão dessa professora, visto que a mudança de paradigmas fruto das experiências decorrentes da convivência e da prática é um dos pressupostos da interculturalidade, neste caso no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira.

As regentes 1 e 6 afirmaram ter convivido com bolivianos e sua participação no curso só confirmou a percepção quanto ao seu grande esforço e a outras qualidades constatadas nesse período. Em diversos momentos elas manifestaram admiração pelo afinho, a dedicação e a seriedade dos alunos bolivianos com o compromisso de aprender, conforme destacou a Ministrante 7:

[...] eles são muito aplicados mesmo, durante a aula fazem as atividades até dar certo, são obstinados em querer aprender, eles se esforçam, erram, corrigem, e na próxima aula trazem as atividades, não esquecem, o que demonstra que não ficam só [com o que aprendem] na aula, eles vão para casa e estudam.

Entretecendo o depoimento da docente às narrativas dos alunos, apontadas no item anterior, é perceptível o compromisso em aprender por parte dos alunos em paralelo ao comprometimento em ensinar por parte das professoras, muito embora esses papéis em diversos momentos não sejam claramente delimitados: por vezes os que aprendem ensinam e vice-versa. A riqueza do processo de ensinar e aprender é justamente poder intercalar os papéis, com ganhos para ambas as partes, isso tudo somado aos afetos e à parceria que se construiu e estabeleceu entre todos os participantes. A Ministrante 1 descreveu a experiência da seguinte maneira:

Os ganhos são vários, você aprende a dar aula, o carinho também eu considero um ganho, e eu aprendi a profissão, porque eu pensava assim, uma profissão que você dá de si é muito mais gratificante. Então, eu senti isso na pele. Como é gratificante ajudá-los a falar português, me senti uma mediadora, me senti muito feliz por isso também.

A regente condensou nesse depoimento tanto o sentimento desenvolvido entre os participantes do curso como a experiência de aprender a ministrar uma aula e o sentido de valorização da profissão que está adquirindo, quando esta se torna uma prática social. Muito mais relevante que **saber** que a profissão do professor é de mediador, é **sentir-se um mediador intercultural**. Rememoramos as palavras de Machado (2008) quando se refere à ação pedagógica:

O processo de sensibilização para o que se considera relevante, embora ainda não vivenciado ou mesmo percebido, a negociação da abertura, o exercício da tolerância em busca do convencimento, a mediação na construção de um consenso constituem, enfim, uma das competências mais importantes a serem desenvolvidas pelos professores, para o pleno exercício de sua autoridade. (MACHADO, 2008, p. 75)

A autoridade mencionada pelo pesquisador está associada à prática do conhecimento. Na educação, equivocadamente tem-se atribuído o significado de autoridade ao autoritarismo, ao poder de ordenar, de impor a obediência, mas o pleno exercício da autoridade está vinculado ao saber, e é este que nos interessa.

Serrani (2010, p. 17) atenta para que a formação do professor de línguas tenha um escopo mais amplo e não apenas no domínio da língua alvo. Seria imperativo que o docente encorajasse seus alunos para “reacomodações subjetivo-emocionais, cognitivas e sociais inerentes à produção discursiva de sentidos.” A autora utiliza a denominação de “interculturalista” aplicada ao profissional que na sua prática considere “[...] os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural.”

A experiência de trabalhar em outro país, atravessando a linha da fronteira promoveu o despertar de apreciações que estão para além do exercitar uma prática docente colocando-se ao mesmo tempo na posição de aprendiz: envolve a capacidade de construir significados como uma ação coletiva e de partilha.

4.8. Outros apontamentos: variedade, gramática e avaliação

O curso de português para bolivianos foi proposto como uma prática direcionada pela metodologia da pesquisa-ação e com uma perspectiva intercultural. Para tanto, foram mobilizadas diferentes estratégias, conforme descritas e

comentadas nos itens antecedentes neste capítulo. Retomamos alguns pontos que fizeram parte do processo de ensinar e aprender português na fronteira: a variedade da língua alvo a ser ensinada; a gramática e a avaliação.

4.8.1 Variedade da língua alvo

Dada a proximidade geográfica existente entre Corumbá e Puerto Quijarro, as atividades comerciais e as interações familiares e/ou de amizade entre os habitantes que transitam por esse lugar, as variedades da língua portuguesa com as quais os alunos tiveram contato provavelmente foram o português falado em Corumbá e Ladário, a variedade dos turistas brasileiros de outras regiões que visitam a fronteira e aquelas apresentadas pelos meios de comunicação na mídia brasileira. Vale salientar que tais contatos se dão com intensidade e frequência diversificada; daí que possa haver mais familiaridade com determinado falar e menos familiaridade com outro.

No curso de português para bolivianos contamos com ministrantes procedentes dos municípios fronteiriços, cuja variedade tem algumas peculiaridades como, por exemplo, a palatização do /s/, produzindo um sonoro “chiado”, conforme nos referimos no Item 2.3.5 do Capítulo II.

Nas aulas, observamos que os alunos, principalmente aqueles que tinham um pouco mais de desenvoltura na língua alvo, seguiam a variedade das professoras reproduzindo esse som do /s/. Inferimos que os aprendizes que não optavam por essa realização fonética não se sentiam confortáveis com tal pronúncia, embora algumas vezes se arriscassem a reproduzi-la. Desde o início do curso chamamos sua atenção para a existência de diferentes variedades do português, como uma forma de apresentar também a riqueza étnica e linguística que compõem a nação brasileira em sua heterogeneidade, conforme apontou Almeida Filho (2011).

Com relação à pronúncia do português, rememoramos o dia 23 de março, data que havíamos marcado como não letiva no cronograma do planejamento inicial, visto que esse dia é feriado nacional em memória à perda dos territórios bolivianos da costa do Pacífico para o Chile. Porém, ao comentar com os alunos que essa aula não ocorreria, eles solicitaram que não deixássemos de ministrá-la, para não interromper o ritmo que estávamos desenvolvendo. Em atenção a esse pedido, eu me prontifiquei a ministrá-la, visto que as professoras haviam assumido outros

compromissos, considerando o calendário inicial.

Assim sendo, preparei uma aula em que revisaria alguns itens de pronúncia em que havíamos constatado mais dificuldades entre os aprendizes. Iniciamos com um exercício de compreensão auditiva e conversamos sobre o tema abordado no texto; esclarecemos algumas dúvidas que eles tiveram na compreensão geral e acerca de termos mais específicos. Após esse exercício, fizemos a leitura do texto. Os alunos tiveram tempo de confirmar os acertos de compreensão e verificar o que haviam confundido ou não entendido.

O que me surpreendeu é que, após a revisão do texto eles fizeram muitas perguntas sobre pronúncia e sobre alguns pontos linguísticos, como o uso dos artigos definidos, a formação do plural, os verbos em presente do indicativo, o uso dos números cardinais e os dias da semana. A minha surpresa deveu-se ao fato de que eles perguntaram alguns pontos que já havíamos avaliado como aprendidos pela turma. Inferi que eles se sentiram mais à vontade para fazer esses questionamentos como um sinal de crédito ao meu conhecimento do português.

Esse fato me fez refletir sobre a legitimidade do professor que ensina uma língua estrangeira. Aspectos como a variedade a ser ensinada constitui um item de aceitação do aprendente, porquanto a relação da amostra linguística à qual estão expostos os alunos é diretamente proporcional às suas primeiras realizações fonéticas. Entretanto, existe também o item empatia, pelo qual a/o ministrante cativa a confiança dos aprendizes adquirindo uma autoridade também alcançada pelo reconhecimento.

4.8.2 A gramática

De modo geral, o ensino das línguas estrangeiras está associado ao ensino da gramática da língua em estudo⁸⁰. No curso de português para bolivianos, concebemos o uso da gramática contextualizado e implícito aos temas e situações tratados aula a aula. Considerando a relação implícita no imaginário dos ministrantes e aprendizes, esforçamo-nos por trabalhar seguindo a diretriz intercultural materializada no uso da língua, encorajando uma aprendizagem sensível à

⁸⁰ Na aprendizagem formal das línguas (tanto a materna como as estrangeiras) a ênfase tem sido invariavelmente na norma gramatical e não no seu uso como ferramenta de comunicação interpessoal. (ALMEIDA FILHO, 2010, p.58)

comunicação e conforme as necessidades do contexto em que os falantes se encontram.

De ambas as partes, tanto alunos como professoras manifestaram sua expectativa com relação à gramática no curso realizado. Para exemplificar, retomamos a narrativa da Ministrante 7, citada no item 4.7.2 em que ela manifesta que acreditou que ensinaria só verbos e a estrutura da língua e demonstra surpresa ao deparar-se com o método aplicado em que “Era tudo contextualizado, era tudo preparado [...]”. Por outro lado, a Aluna 1 registra no seu diário de campo: “O escasso conhecimento da gramática em português foi uma dificuldade para a correta interpretação oral e escrita.” Nessa fala encontramos dois elementos que fazem parte do ensino tradicional⁸¹ de línguas: o conhecimento da gramática e a expectativa de alcançar “a forma correta” da interpretar um texto.

Essas expectativas com relação à abordagem aplicada em um curso de línguas é recorrente; visto isso, os autores que postulam por uma aprendizagem dialógica e contextualizada, a exemplo de Almeida filho (2011, p. 83), têm opiniões mais ou menos radicais a respeito, conforme esse pesquisador: “A gramática explicitada no ensino não só não ajuda como interrompe as chances de se adquirir uma nova língua.”

Aplicar a abordagem comunicativa e intercultural no ensino de línguas exige insistência e persistência permanentes, já que o hábito de querer ensinar ou aprender uma língua alvo da forma tradicional está arraigada nas nossas crenças. A gramática se perfila como uma “tábua de salvação” que imprime “a segurança do certo e do errado” no dinamismo da linguagem. Almeida filho (2011, p. 83) expõe que o conceito de língua(gem) é uma possibilidade de mudança e evidencia os seguintes aspectos:

- estruturas explicitadas em padrões
- feixe de funções comunicativas
- ação social
- ação social constituidora de identidades, de relações e do conhecimento e
- ação linguageira transformadora.

⁸¹ Segundo Leffa (1988, p. 214) o ensino de línguas utilizando a Abordagem Gramática Tradução (AGT) consiste em seguir os três passos: “[...] (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema).” Com a característica de partir da regra para o exemplo, porquanto é conhecida popularmente por “método tradicional” ou “método gramática e tradução”.

Estes foram fundamentos essenciais que inspiraram nosso fazer docente no curso de português para bolivianos. Compartilhá-los com outros professores por meio do processo de ensino e aprendizagem da língua alvo constituiu-se num ganho para todos.

4.8.3 Avaliação

No Item 4.3.4 antecedente tecemos considerações sobre a avaliação segundo a Abordagem Comunicativa e intercultural, cuja proposta consiste em refletir processualmente o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos considerando as estratégias comunicativas utilizadas por eles.

No curso de Eaple, inicialmente havíamos nos proposto a realizar duas avaliações ao término de cada módulo, sendo uma prova oral e outra escrita e, paralelamente, efetuar uma avaliação contínua aula a aula no intuito de verificar como se processava a capacidade de comunicação dos alunos. Entretanto, no transcorrer da empreitada nos demos conta de que, dado o tempo limitado de realização do curso e do objetivo primordial que era estabelecer uma relação dialógica intercultural com falantes de língua portuguesa, teríamos que repensar a forma de avaliação.

Priorizamos a avaliação processual seguindo as reflexões de Almeida Filho (2011, p. 120) a esse respeito: “As atividades avaliativas visarão dar mostra da capacidade comunicativa dos alunos em atividades integradoras de habilidades (como tarefas, por ex.) quando as ações de ensino previrem o desenvolvimento comunicativo prioritariamente.” Isso posto, guiadas pelo referido autor, optamos por seguir sua proposição que se sobrepõe a apreciações materializadas em notas ou conceitos: “Neste caso, avaliações com descrições de competências em faixas descritivas serão mais adequadas do que indicações numéricas ou letras conceituais.” Assim, estabelecemos alguns parâmetros⁸², quais sejam: participação nas atividades em sala de aula, apropriação da língua portuguesa nas suas intervenções e atitudes colaborativas com os companheiros. Esses itens foram

⁸² Neste ponto nos inspiramos na definição de competência comunicativa de Canale e Swain (1980) subdividida em competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, das quais utilizamos as três últimas, visto que se aproximam da proposta do curso.

assinalados pelo número de ocorrências em cada aula.

Consideramos que essa forma de avaliação apresentou algumas dificuldades: a definição dos itens a serem avaliados e a necessidade de repensar sua variabilidade de propósitos; o estabelecimento de indicadores que não tivessem como base números e letras conceituais e, por último, a maneira de efetuar o registro dos itens avaliativos. No curso, enquanto as ministrantes desenvolviam a aula, eu fazia as anotações, e em determinadas ocasiões conversávamos sobre esse aspecto, sendo uma das diretrizes para a organização da aula seguinte.

A avaliação em um curso que enfatiza as relações interculturais demanda reflexões quanto à metodologia aplicada nesse quesito, bem como o uso dos procedimentos pelo professor mediador intercultural.

Não há uma metodologia pronta a ser aplicada nesse tipo de avaliação qualitativa, porquanto acompanha uma postura investigativa e reflexiva do professor pois, conforme expõe Almeida Filho (2005, p. 52), “[...] a reflexão sobre as relações que podem existir entre sua prática / experiência de sala de aula e a aprendizagem (ou não aprendizagem) do aluno.”

Visto que consideramos a avaliação centrada no processo concomitante de aprender e ensinar línguas tornou-se necessário pensar numa equação que levasse em conta duas variáveis desse processo: as expectativas dos professores e as expectativas dos alunos. Seguindo esse pensamento, quando os alunos perguntavam se haveria uma prova ao finalizar o curso, aproveitávamos a ocasião para explicar sobre a avaliação processual, conferindo importância à aprendizagem do português nos diferentes sentidos que eram apreendidos pelos alunos, à evolução que eles apresentavam no decorrer das aulas e à consciência que eles adquiriam acerca do seu próprio progresso.

A leitura e análise dos diários de campo dos alunos não revelaram qualquer comentário negativo ou questionador sobre os procedimentos avaliativos, o que nos permitiu concluir que eles os consideraram adequados.

Embora o “tom” que a ideia de avaliação processual imprime nos aprendizes reduza a carga negativa atribuída a termos associados tais como prova, exame, teste, nota etc., o professor precisa estar consciente que

Essa ideia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz

compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve. (CHUEIRI, 2007, p. 51)

Ou seja, não se trata simplesmente de substituir uma avaliação quantitativa por uma qualitativa: é necessário desenvolver reflexões aplicáveis a essa proposta. Um item importante que a avaliação individual desconsidera é o exercício social da educação. Tal pressuposto numa perspectiva intercultural, ganha uma dimensão que necessita ser mais bem fundamentada para converter-se, de fato, em um instrumento colaborativo no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

4.9 Universos simbólicos e leitura cultural

A trajetória dos estudos ora desenvolvidos orientou-nos a interpretar as práticas e relações sociais produzidas no contexto de fronteira em que se realizou o curso de português para bolivianos numa perspectiva que tem como base a leitura de elementos culturais. Estes permitem compreender a dinâmica inter e transdisciplinar dessa região bem como as identidades dos sujeitos que transitam nesse limiar. Nas vozes dos participantes da ação mencionada evidenciou-se, ainda, que o processo de ensinar e aprender uma língua exige que eles mergulhem no universo cultural de uns e outros, professores e alunos, cujos papéis podem se deslocar produzindo um descentramento e uma reterritorialização nas funções anteriormente mencionadas.

Visto que “[...] a cultura é uma forma de representação, pois se trata de um ato de produção dos ícones e símbolos, dos mitos e metáforas por meio dos quais o homem vive sua própria cultura” (BHABHA, 1998, p. 36), a leitura cultural possibilita a incorporação de modelos conotativos na interpretação dos ícones, símbolos e simbolismos que revelam as mais internas modalidades do ser, ao mesmo tempo em que os mitos organizam as relações sociais.

Conforme Seixas (2008), olhar essas representações na perspectiva de um leitor cultural oportuniza criar narrativas que buscam evitar o lugar-comum para

propor outras lógicas e recepções ao texto⁸³ original. Podemos, assim, abrir-nos para o diálogo seguindo lógicas e saberes distintos em busca de “[...] devolver a dignidade epistemológica à imaginação simbólica que é a que torna possível a construção de um novo sentido sobre nosso ser e estar neste cosmos.” (GUERRERO ARIAS, 2002, p. 28)⁸⁴

Com esse olhar, retomamos alguns pontos relevantes da tese, tendo em vista a interculturalidade como uma prática desenvolvida nas relações sociais.

4.9.1 Fronteiras simbólicas

Ao longo deste trabalho dedicamo-nos de diferentes formas à aproximação ao contexto dada sua importância nos hábitos e relações sociais estabelecidos na ação, qual seja, o curso de português para bolivianos que originou os dados primários expressos e discutidos nos itens 4.6 e 4.7.

Constatamos que compreender a fronteira na perspectiva geográfica de delimitação mediante as configurações da linha ou faixa fronteiriça, não corresponde às práticas locais, que subvertem os parâmetros que regulam o espaço e sua dinâmica. Notadamente, a linha divisória em que ocorrem as confluências culturais cria uma nova cultura exatamente porque a mistura/mescla/diversidade tem outra leitura⁸⁵. Isto nos leva a renovadas interpretações de formalidades, por exemplo, as identidades nacionais confrontadas pela binacionalidade opcional ou socialmente imposta nas margens ou lindes internacionais. Da mesma forma, a representação dêitica entre o “eu” e o “outro” no âmbito cultural e social fronteiriço aproxima-se à designação simbólica que nos remete a pensar a fronteira partindo de sua natureza metafórica, conforme elucida Pesavento (2002, p. 35):

Sabemos todos que as fronteiras antes de serem marcos físicos ou naturais, são sobretudo simbólicas. São marcos, sim, mas sobretudo de referência mental que guiam a percepção da realidade. Neste

⁸³ Entendemos o “texto” como expressão não apenas de palavras, mas como uma experiência semiótica, conforme pontua Bombini (2001, p. 73): “Assim como o texto verbal, o texto não-verbal é uma linguagem, uma experiência cotidiana; e por utilizar outros tipos de expressão do fazer humano, torna-se um complexo ato de recepção.”

⁸⁴ No original: [...] *devolver la dignidad epistemológica a la imaginación simbólica que es la que hace posible la construcción de un nuevo sentido sobre nuestro ser y estar en este cosmos.*

⁸⁵ Não se trata apenas de misturas ou miscigenações. No conjunto há um espectro de diversidade cultural que coexiste em uma dinâmica de complementaridade ou de oposição.

sentido, são produtos dessa capacidade mágica de representar o mundo por um mundo paralelo de sinais por meio do qual os homens percebem e qualificam a si próprios, ao corpo social, ao espaço e ao próprio tempo.

Há uma peculiaridade temporal vivenciada na fronteira que, por vezes, passa despercebida aos próprios habitantes do lugar. Agier (2015, p.1) a revela tomando como exemplo o sentido que o Muro de Berlim criou como fronteira construída para separar as Alemanhas oriental e ocidental:

Um dos efeitos do muro é o de novamente transformar os espaços de fronteira, pois o muro juntamente com as regulamentações e as ideologias que têm por objetivo dificultar a passagem das fronteiras contribui ao alargamento do tempo e do espaço da fronteira. Uma vida mais longa se constrói nesse espaço, intermediário, nessa beira, nesse limiar.

Na fronteira em foco, em que o trânsito é permanente, “o tempo da fronteira” é uma metáfora cuja interpretação se relaciona com as trocas simbólicas realizadas nesse campo limítrofe em que a produção de sentidos expressa classificações hierárquicas sociais associadas à construção das identidades. Entretanto, embora as fronteiras expressem sua natureza simbólica, elas existem mesmo para aqueles que vislumbraram um mundo igualitário e “sem fronteiras”, visto que o conceito de limite de certa forma ordena e torna palpável sua ambiguidade.

A linha de fronteira também representa um campo de lutas políticas e simbólicas pelos direitos de variadas ordens da comunidade boliviana e/ou brasileira. Diversos atores sociais se apropriam desse espaço e paralisam o trânsito por certo tempo⁸⁶ para dar voz às suas demandas. Foi o que ocorreu quando taxistas brasileiros reuniram-se na fronteira para reivindicar mais segurança no trabalho, ou quando comerciantes bolivianos mobilizaram-se contra a redução da cota dos produtos importados taxada pelo governo brasileiro, por exemplo. Esse campo de embates em benefício de certas categorias também já foi cenário de junção de forças de uns e outros em prol de benefícios comuns, o que nos leva a inferir que as práticas determinam e inclusive conduzem o fazer na fronteira.

Evidencia-se que 150 km de faixa fronteiriça no Brasil e 50 km na Bolívia são dimensões imaginárias porque os elementos identitários e culturais dos habitantes

⁸⁶ Na Bolívia está estendido o costume de bloquear vias públicas como forma de protestar a favor do atendimento a diferentes demandas.

locais acontecem nesse lugar sem considerar as delimitações geográficas. A travessia das fronteiras simbólicas implica mover imaginários e redesenhar permanentemente as interseções.

4.9.2 Elementos culturais: centro e tradução

Na geografia diferenciam-se os elementos naturais dos elementos culturais, por estarem os primeiros presentes no espaço geográfico e os segundos serem resultados da produção humana. Neste trabalho, consideramos elementos culturais aqueles criados e compartilhados por um grupo social e que estão sujeitos a ser transferidos de pessoa a pessoa e de geração a geração, tornando-se elementos constantes que têm a função de unir, identificar, interpretar e mudar a ação social (Guerrero Arias, 2002).

Dessa forma, os elementos culturais, à semelhança dos arquétipos, podem formar “imagens primordiais”, denominação atribuída por Jung (2000). Porém, o autor adverte que aqueles não se difundem mediante a simples tradição (de forma automática); entretanto, é possível que ressurgam espontaneamente em qualquer tempo e lugar, sem ter a influência de uma transmissão externa.

Identificamos, assim, alguns elementos culturais que nos permitem tecer considerações, em específico da fronteira em que se realizou a pesquisa desta tese.

- Centro

O centro, como espaço produtor e detentor de conhecimento, se traslada de um lugar a outro levando consigo a fronteira mítica, a linha delimitadora que distingue as localidades remotas e inóspitas, geralmente associadas ao atraso, do centro *congregador* da civilidade. Eliade (1991) identifica dois opostos: por um lado o conhecido, o espaço familiar habitado e, por outro, a região extrema, desconhecida, liminar. Assim é construído o imaginário do centro e da periferia. Entretanto, o autor adverte que não se deve considerar o centro na perspectiva da geometria, pois a existência de múltiplos microcosmos torna possível a realidade de diversos “centros”, visto que “Todo microcosmos, toda região habitada, tem o que poderíamos chamar um ‘Centro’, ou seja, um lugar sagrado por excelência.”

(ELIADE, 2012, p. 35) Trata-se de uma denominação maniqueísta que contrapõe o centro, espaço sagrado, à periferia, ao exterior, isto é, o espaço profano.

Separar “[...] o reino do sagrado do reino do profano, o território nacional do território estrangeiro [...]”, conforme Bourdieu (1989, p. 114), é determinação de quem está investido de autoridade e legitima tal delimitação:

A *régio* e as suas fronteiras (*fines*) não passam do vestígio apagado do acto de autoridade que consiste em circunscrever a região, o território (que também se diz *fines*), em impor a definição (outro sentido de *finis*) legítima, conhecida e reconhecida, das fronteiras e do território, em suma, o princípio da di-visão legítima do mundo social. (Grifos do autor)

A busca e a manutenção do imaginário do centro são verificadas em diversas culturas e épocas, vindo assim a ser considerado um símbolo do equilíbrio e um elemento cultural dominante. O descentramento, como resultado de perspectivas que quebram a proposta cultural de centralização, é uma ideia que exige um exercício de deslocamento da posição do sujeito em que a complexidade do processo está referida à fronteira, partindo das bordas. De acordo com Pesavento (2006, p. 13):

Poucos são os estudos que, no domínio da história, se dispõem a pensar esta realidade, planetária e globalizada, a partir de suas margens, ou seja, a partir de situações de fronteira, onde o pesquisador deve fazer aparecer, por trás das diferenças cultivadas pelos antropólogos e pelas historiografias nacionais, continuidades e ressemantizações, em uma rede de conexões significativas.

Para Agier (2016), é necessário destacar o espaço intermediário, com experiências descentradas e flexíveis, que estão no mundo da fronteira, onde o alargamento espacial emancipador avança para concepções mais amplas de uma cultura global. Outros indícios, tais como os deslocamentos identitários, também expõem a perda da centralidade única. Conforme Serrani (2010, p. 18), “Cabe lembrar aqui que o descentramento da subjetividade introduzido pela noção de inconsciente e pela concepção polifônica da linguagem problematiza a concepção tradicional – monolítica – de identidade sociocultural.” Assim, o centro, como elemento cultural descentrado, pode nos aproximar da complexidade da dinâmica fronteira em relação a outras centralidades adjacentes ou ao seu redor.

- Tradução

O panorama fronteiriço em que confluem duas línguas extensas em uso, o português e o espanhol e as outras línguas que compõem o repertório linguístico local, tende a conduzir o pensamento que a tradução é utilizada com o propósito de facilitar a comunicação entre falantes dos diferentes sistemas.

Na realidade, ao evocar o conceito da tradução conduzimos nosso raciocínio na lógica do mediador intercultural⁸⁷, papel que cumpriram alguns personagens na história como Malinche, que se tornou intérprete cultural entre os astecas, tlaxtecas, maias e espanhóis no período da colonização. Ela se constituiu em “[...] uma agente bicultural que interpretava não apenas os textos, mas também os signos, permitindo a Cortez obter grandes vantagens [...]” (DIAS, 2011, p. 287), atitude imprescindível na ação colonizadora.

Segundo Agier (2015), os processos de migração demandam a função da mediação e destaca que, dependendo do caso, os tradutores existem em grande número, não centralizando em uma única pessoa essa atribuição.

A mediação intercultural similarmente ocorre no ato de ensinar e aprender línguas, como exposto no Item 4.7 deste trabalho. Assim, atuar como mediador ou intérprete intercultural na função docente exige o exercício da alteridade, do reconhecimento dos desafios e dificuldades que os alunos enfrentam ao aprender a língua do outro.

Consideramos que algumas situações em que estão implicadas atividades linguísticas podem revelar dificuldades na mediação intercultural. Para exemplificar essa pressuposição citamos um fato ocorrido no curso de português para bolivianos. Na aula em que foram abordados os artigos definidos utilizamos um pequeno texto que apresentava substantivos em castelhano com gênero gramatical diferente em português. A percepção de que o gênero de alguns termos é modificado quando traduzidos do português para o espanhol (e vice-versa) provoca com frequência

⁸⁷ A tradução como mediação intercultural é um campo interdisciplinar que responde à necessidade de atender o setor público e o privado com profissionais mediadores em diferentes áreas tais como a tradução especializada, a mediação política, entre outros.

estranhamento entre os aprendizes⁸⁸.

No Módulo 1 do curso identificamos a dificuldade de uma das professoras em colocar-se no lugar do “outro” (aluno boliviano) ao explicar a atividade que estava sendo desenvolvida. Registramos o seguinte diálogo:

Aluna: Profesora, ¿por qué “a” *árvore* e “a” paisagem? ¿No es “el” *árbol* y “el” *paisaje*?

Professora: Pensa bem, paisagem e árvore são **naturalmente** (substantivos) femininos: “a” paisagem e “a” árvore. (Grifo nosso)

A aluna fez um exercício de analogia entre seu sistema linguístico (LM) e aquele que estava aprendendo (L2); em vista da tradução⁸⁹ entre um e outro não coincidir, sobreveio a dúvida. A professora, por sua vez, evocou o conhecimento da sua língua materna (o português) como um parâmetro “natural” para explicar tal questão, sem considerar que o que é “natural” para ela, não o é para a aluna, falante de espanhol. Essa é uma oportunidade que a docente poderia aproveitar para explicar à aluna que estabelecer equivalências unívocas entre as LM e a L2 pode provocar inadequações na língua alvo.

4.9.3 Reconfigurações identitárias

A fronteira é o lugar por excelência em que se expõem e confrontam as identidades, sobretudo as que estão demarcadas pela identidade nacional. De modo geral, quando enunciamos esse conceito no limite da Bolívia com o Brasil, emergem

⁸⁸ Conforme Moreno e Fernández (2012, p. 375): “O gênero das palavras que não se referem a seres animados estabelecem-se arbitrariamente. Por isso, nem sempre há coincidência entre o gênero que possuem em espanhol e em português.” (Tradução nossa) No ensino de espanhol para estrangeiros esses substantivos são conhecidos como *palabras heterogénicas*, isto é, que possuem gênero diferente.

⁸⁹ Referimo-nos à tradução interiorizada, conforme Hurtado Albir (1998), que todo aprendiz faz nos estágios iniciais do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo como ponto de referência sua língua materna.

intensamente essas duas polaridades separadas pela demarcação físico-cultural-simbólica; entretanto, a complexidade identitária esconde ou acoberta variadas expressões identitárias vitais. Referimo-nos às marcas identificadoras pessoais, quais sejam: traços faciais, vestimenta, gestos, tipo e corte de cabelo, entre outras referências que funcionam como parâmetros classificadores. Também consideramos a autoidentificação – olhar que cada um tem sobre si – baseada, em especial, nas características raciais. Nessa fronteira funcionam tais critérios, contudo a variação de identificação está centralizada em particular em duas categorias: boliviano – brasileiro. Em alguns casos, conforme Agier (2015), o aspecto do habitante fronteiriço (no nosso caso, boliviano ou brasileiro) é tão notório que, segundo o autor, forma uma classe à parte: os homens-fronteira. Essa formação binária evidencia-se no exercício da travessia dos limiares e/ou durante sua permanência “do outro lado” da linha demarcatória.

A esse respeito, relatamos dois fatos acontecidos em diferentes circunstâncias.

A primeira situação ocorreu no âmbito comercial em Puerto Quijarro. Por experiência própria constatei que, para os bolivianos, as mercadorias cobradas em moeda local (boliviano) costumam ter um valor inferior ao cobrado em reais aos brasileiros. Assim, determinado dia fiz uma compra e, como de costume, utilizei o castelhano, minha língua materna, para averiguar o preço, tal como é feita essa pergunta na região. O diálogo foi o seguinte:

Yo:	<i>¿A cómo sale?</i>
Vendedor:	50 reais.
Yo:	<i>Pero, por qué me estás cobrando en reales pues.</i>
Vendedor:	<i>Porque usted es brasilera.</i>
Yo:	<i>Cómo pues, a ver mirame...</i>
Vendedor:	<i>Usted es brasilera.</i>

A firmeza com que minha identidade nacional foi determinada pelo vendedor me provocou estranheza, visto que tanto a aparência física quanto a origem familiar

proporcionavam-me a certeza de sentir-me boliviana, embora a carteira de identidade registre que sou brasileira, nascida no Hospital das Clínicas em São Paulo. Essa experiência provocou-me um sentimento de pertencimento indefinido, uma quebra das convicções construídas ao longo da minha vida e a necessidade de reconfigurar minha identidade posta em questão.

A segunda situação remete-se ao âmbito educativo em Corumbá. Pesquisas desenvolvidas em escolas da rede municipal, uma rural e outra urbana (BUMLAI; BILANGE, 2014; MORAES, 2012), constataram que estudantes identificados como “alunos bolivianos”⁹⁰ que estudam nessas instituições, que moram em Puerto Quijarro e que procedem de famílias bolivianas, mas possuem documentos de identidade brasileiros, isto é, são formalmente brasileiros. É bem verdade que numa fronteira que se entende subjetiva e em grande medida simbólica, os parâmetros fixos fogem à realidade que se apresenta complexa e adentram ao labirinto intrincado das práticas sociais dos seus habitantes. Nessa perspectiva, vivenciar as identidades exige atitudes de confronto e negociação para enfrentar esse cotidiano, conforme expõem Bumlai e Bilange (2014, p.92):

O confronto cultural é diuturno para esses alunos: em casa possuem um referencial linguístico e cultural. Ao se encontrarem no ambiente escolar confrontam-se com manifestação diversa de identidade, resultado da mescla da cultura brasileira e boliviana. Assim, a reconstrução da identidade torna-se fator de sobrevivência em espaço com múltiplos referenciais de cultura.

A terceira situação refere-se a outro aspecto identitário de fronteira. Ocorre que pela minha origem boliviana – meu pai é procedente de Cochabamba e minha mãe de La Paz – eu sou identificada como *colla*, vistas minhas características físicas e a minha variedade de castelhano. Conforme foi relatado no Capítulo I, as identidades culturais bolivianas *camba* e *colla* convivem em situação de tensão, expressa de diferentes formas segundo a conjuntura e o lugar.

O município de Puerto Quijarro está em território *camba*, entretanto, o comércio, principal atividade urbana, tem a participação majoritária de *collas* procedentes dos Andes ou dos vales. Nesse contexto, em que os locais são *cambas*

⁹⁰ Os jornais locais noticiam o recurso investido pelo município de Corumbá para proporcionar escolas aos “659 alunos bolivianos”, conforme registro disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/para-dar-escola-a-659-bolivianos-corumba-gasta-rs-1-4-milhao-por-ano>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

e os imigrantes são *collas*, muito embora essa designação seja contestável em vista da existência de miscigenações entre bolivianos e brasileiros e, no âmbito boliviano, entre *cambas* e *collas*, as marcas que os identificam estão subliminarmente implícitas. Assim, nos contatos que desenvolvi com bolivianos estava subentendido como nos identificávamos⁹¹ recíproca e respectivamente, mesmo sem afirmar textualmente “sou *colla*” ou “sou *camba*”.

Por ocasião da realização do PEIF, em conversas com professoras (*cambas*), elas teceram críticas ao governo central, na ocasião ocupado por Evo Morales quem, dada sua localidade de origem é *colla*. Surpreendeu-me tal fato, visto que assim como eu as havia identificado *cambas*, elas poderiam ter me identificado *colla*, caso em que, provavelmente, não teriam me confidenciado tais queixas. Mas essa ocorrência ficou mais clara quando uma delas me disse: “a senhora é *colla*, mas também é brasileira, então vai nos entender.”⁹² As inferências a respeito da minha identidade evidenciaram a binacionalidade que se vive na fronteira e como um elemento conflitante que, a exemplo da diferença *camba-colla*, pode ser flexibilizado de acordo com a situação.

Em vista das experiências relatadas, retomamos a ideia da fronteira como um campo de produção de conhecimento, cenário próprio para expressar as nuances identitárias, lugar que demanda reconfigurações, reposicionamentos e reterritorializações dos sujeitos e suas práticas, e exige também a “aceitação” de uma quase nova identidade, de ser e pertencer aos dois lados da fronteira.

4.9.4 Dimensões do estrangeiro e as fronteiras

Para refletirmos sobre este item partimos da hipótese de que o termo estrangeiro não é apenas uma denominação atribuída a uma pessoa, mas também uma forma própria de relacionar-se com os “outros”. Nesse sentido, a fronteira, cenário de muitas travessias, é um lugar em que o estrangeiro está presente associado à transitoriedade, quando se considera que ele está presente, porém somente de passagem. É o novo, pois traz consigo os traços de origens distantes,

⁹¹ Em conversa informal com um morador *camba* de Puerto Quijarro, por ocasião de uma festividade religiosa, procedente de Cochabamba e comemorada com danças folclóricas na ruas daquele município, em determinado momento começamos a falar sobre a questão *camba-colla*, ao que ele afirmou: “Só de olhar sabemos quem é *colla*, não precisa nem falar, só pelo jeito de caminhar já sabemos.”

⁹² No original: *Usted es colla, pero también es brasilera, entonces nos va a entender.*

costumes e modo de vida peculiar. Conforme Turner (1974, p. 116), a condição de estrangeiro se dá quando um nacional atravessa a fronteira:

Nessa transição, o sujeito ritual deixa de pisar em solo próprio, afastando-se de sua estrutura social e, no momento de liminaridade, já desfeito o vínculo, ele ainda não adquire outro, incorporado somente no momento de reintegração ou reincorporação, ainda que como estrangeiro.

Este rito de travessia só se consolida quando o sujeito nacional, agora estrangeiro, passa a gozar de direitos e deveres determinados pelo grupo de acolhida. Conforme Simmel (1983), há uma diferença entre o viajante e o estrangeiro: enquanto o primeiro chega a um lugar e em seguida parte, o segundo pode criar algum vínculo e decidir ficar.

Algumas evidências assinalam o “ser estrangeiro”, entre elas o sotaque⁹³. A esse respeito, a poeta egípcia Iman Mersal (MERSAL, 2016) tece reflexões considerando sua própria condição de estrangeira em língua inglesa:

Um sotaque só se transforma em fonte de vergonha ou ansiedade, [sic] quando ele significa, para o ouvinte, uma condição social inferior. O que determina essa condição está além da própria voz e da intenção. Pode resultar de inúmeras relações: do centro para a periferia, do colonizador para o colonizado, do urbano para o rural, das classes favorecidas aos menos privilegiados. Eu não consigo imaginar alguém, com sotaque de Oxford, sentindo-se envergonhado ou ansioso ao falar com uma pessoa que possua sotaque da classe trabalhadora inglesa, assim como um parisiense conversando com um senegalês. Portanto um sotaque é uma metáfora transparente das relações de poder.

Evidencia a autora que a recepção a um falante com sotaque depende de qual pronúncia está em questão e em que contexto ocorre, constituindo-se essa forma de expressão um elemento avaliativo que tem como parâmetro a língua padrão determinada socialmente. Sobre essa questão acrescento uma experiência pessoal: nascida na cidade de São Paulo capital e filha de pais bolivianos, minha primeira língua é o castelhano; o português foi adquirido por contatos eventuais com falantes desta língua.

Quando tinha cinco anos minha família voltou para a Bolívia, época em que

⁹³ Conforme Ramos (1977, p. 105): “Por sotaque entenda-se aqui traços indicadores de processos fonológicos gerais e de padrões prosódicos.”

comecei a frequentar a escola, sendo alfabetizada em castelhano. Talvez por esse motivo o meu português é carregado do sotaque castelhano – conjecturo que também há fatores afetivos que entram em jogo nessa questão. Assim, no Brasil sou identificada como estrangeira, tanto pelo meu fenótipo quanto pela minha pronúncia com diferentes nuances: “você fala bem português”, “você fala bem português, mas tem um sotaque esquisito”, “você tem menos sotaque que (...)”, “você quase não tem sotaque”, são diferentes formas de designar-me estrangeira.

Após anos radicada definitivamente no Brasil, também meu castelhano sofreu influências do português. Tanto que concluo que o vendedor boliviano que citei no item anterior, inferiu que sou brasileira também pelo meu sotaque no castelhano, entre outros fatores utilizados para classificar a estrangeiridade de alguém.

Essas reflexões nos levam a pensar que determinados grupos sociais, definidos pela forma de falar uma língua, passam por diferentes graus de inclusão e exclusão, por julgamentos geralmente velados que repercutem na manutenção das diferenças. Conforme Simmel (2005, p. 265-266), “[...] uma relação de um com um outro, e a unidade desta interação pode ser sugerida pelas regulações societárias, não obstante e de maneira nenhuma com um significado único.”

Nesta tese tratamos diferentes vieses de ser o “outro”, o estrangeiro, tendo como parâmetro a nacionalidade. De acordo com Costa (2015, p. 38), “há uma dupla alteridade do boliviano em solo brasileiro: ao mesmo tempo em que é visto como o ‘outro’ nacional (estrangeiro), é representado como um ‘outro’ indígena, duplicando em grande medida o estigma social que recai sobre o grupo”, quadro que discutimos em capítulos precedentes deste trabalho e que emerge agora com uma indagação: como é visto/recebido/percebido o boliviano que fala português? O fato de apropriar-se da língua portuguesa gera atitudes de recepção, aceitação ou indiferença?

No âmbito comercial, sabemos que os comerciantes que falam português têm melhores oportunidades no momento da negociação de seus produtos mas, como constatamos entre os participantes do curso de português para bolivianos, não podemos afirmar que todos os bolivianos em Puerto Quijarro compreendem o português, pois essa é uma generalização que encobre variações como faixa etária, aproximação ao contexto brasileiro em vista de atividades de trabalho, estudos e/ou lazer entre outras. Há ainda a variável de parentesco familiar, com diferentes composições binacionais possíveis, fatores que jogam um papel importante no uso

das línguas.

Conjeturamos que, para responder às questões anteriormente expostas seria necessário desenvolver estudos no campo das atitudes linguísticas que expusessem com propriedade a recepção a falantes bolivianos de português e ao português boliviano produzido por esses falantes de castelhano.

Outro ponto importante refere-se à área à qual se filia esta tese, isto é o ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (Eaple), destacando que, *a priori*, consideramos o *status* estrangeiro dessa língua em solo fronteiriço boliviano. Essa questão permeou nossas reflexões ao longo do trabalho e se evidenciou, ora pela aproximação e reconhecimento mútuos em vista dos elementos culturais e históricos partilhados, ora distantes e divergentes, dada a expressão de estranhamentos de diferentes ordens como consequência da prevalência de distinções na área social prioritariamente.

Em vista dessa oscilação, julgamos pertinente não definir o *status* do português nem como língua estrangeira e nem como L2 na fronteira de Corumbá e Puerto Quijarro, posto que o cenário em que realizamos tal reconhecimento é um espaço confluyente, um local de aproximações e de embates que não se define exógeno ao contexto brasileiro. Cabe pensar em uma subespecialidade⁹⁴: **Português língua de fronteiras**, com limites que se desenhavam fortemente e que também se diluem, em decorrência da ambiguidade que transpassa esse espaço fronteiriço. Há evidências de desestrangeirização em níveis mais elevados na aprendizagem formal da língua portuguesa, da mesma forma que há evidências da existência de falantes bolivianos de português que adquiriram essa língua pelo contato e pelo uso e que demonstram uma alta proficiência oral.

Português língua de fronteiras designa as diversas formas de falar o português e suas particularidades nos seus mais de 15 mil quilômetros que demarcam territorial, cultural e simbolicamente o território brasileiro e os países vizinhos com histórias, vivências, contatos, lutas, negociações e divergências peculiares em cada lugar de trânsito.

⁹⁴ Conforme Almeida Filho (2011, p. 95) o campo do PLE pode incluir subespecialidades como “[...] PLE para falantes de língua de imigração, língua de herança de grupos de filhos de imigrantes brasileiros residindo em outros países, Português e língua vizinha em contextos fronteiriços, entre outros.” Esclarecemos que não adotamos essa última subespecialidade, embora a proximidade geográfica seja evidente, visto que, como mencionamos nos capítulos anteriores, nessa fronteira a característica de “vizinhança” apresenta uma proximidade conflitante e complexa. Assim, definir “português língua vizinha” pode encobrir as diversas nuances que abordamos nesta tese.

Conclusões: encerramentos e continuidades

“La interculturalidad sólo será posible desde la insurgencia de la ternura”

(GUERRERO ARIAS, 2010, p. 239)

O percurso que cumprimos nesta tese chega à etapa final, o que não indica o término, apenas o encerramento de um ciclo. Um dos elementos fundantes foi o desafio, em vista da falta de formação na área específica, lançado por alunas do curso de Letras da UFMS do *campus* do Pantanal a uma professora que se sentiu instigada a aceitar tal proposta, ainda sem ter consciência dos rumos que tomaria esse compromisso. Descortinava-se um novo universo com suas complexidades e riquezas, com contribuições insuspeitadas para a formação de professores na área de ensino de línguas estrangeiras, em especial espanhol, disciplina pela qual era responsável no curso de graduação: refiro-me ao campo de ensino de português para falantes de outras línguas ou, como foi designado por Almeida Filho (2005), Português língua estrangeira (PLE).

A fronteira, lugar em que está alocado o *campus* do Pantanal, é uma região riquíssima em eventos peculiares à sua própria natureza. Não é por acaso que as pesquisas em territórios limítrofes ganharam destaque nas últimas décadas ao evidenciar situações sensíveis e por vezes problemáticas como a migração, o comércio de produtos lícitos e ilícitos, a soberania nacional etc. Entretanto, é necessário recordar que a emergência das fronteiras criou modos de viver desenvolvendo práticas e trocas com sentido transfronteiriço. Esse é o aspecto positivo e das continuidades, mas entendemos que também existem descontinuidades, conflitos e antagonismos nessa construção intrincada de relações, ora centradas no nacional e excludente, ora no regional que reconhece a existência do “outro”, muito embora isso não signifique que a tessitura seja naturalmente inclusiva e estável. Apesar de todas as políticas que oscilam entre diferentes interesses, a fronteira se mantém, transformando-se ao longo do tempo com o cotidiano das pessoas que nela habitam, vivem e constroem realidades.

A esse respeito, com base nos estudos de Van Dijk (2008) e Camblong (2012) relacionamos discurso e contexto como possibilidade de refletir sobre o

espaço subjetivo da fronteira e as práticas culturais que ganham significado nos discursos, crenças e representações das pessoas que habitam essa região.

O cenário exuberante do Pantanal, delimitado pelo traçado limítrofe internacional em que estão situados os municípios de Puerto Quijarro, na Bolívia e Corumbá no Brasil, é a fronteira em que se desenvolveu a ação denominada **Curso de português para bolivianos**. Nessa atividade estiveram envolvidos alunos de origem boliviana, falantes de castelhano e professores brasileiros, em papéis invertidos à sua real ocupação à época, pois os estudantes bolivianos eram na sua maioria docentes nas escolas públicas de Puerto Quijarro; ao passo que os ministrantes brasileiros eram discentes do curso de Letras com habilitação em português e espanhol da UFMS.

Atravessar a fronteira saindo de Corumbá para ministrar o referido curso foi a rotina dos ministrantes em 2010, 2011 e 2012, período em que se realizou o projeto de extensão que inspirou esta tese. Certa feita, uma das professoras comentou: “Ensinar português para bolivianos às vezes lembra dos espelinhos que os colonizadores mostravam aos nativos na colonização [...]”. Empiricamente a docente evidenciava o trânsito dos elementos culturais implícitos no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa experiência não poderia restringir-se apenas ao aspecto linguístico do aprender e ensinar. Nossa travessia teve assim o fio condutor da interculturalidade como uma possibilidade de contato, interação, comunicação, mudança e trocas.

Decorrente das reflexões procedentes dessa prática nos propusemos averiguar quais sentidos os aprendizes e os professores do curso mobilizavam ao enunciar “interculturalidade”. Nessa perspectiva discutimos se as pessoas implicadas na ação compartilhavam de noções próximas para alcançar um diálogo com reconhecimento e respeito às diferenças.

Tendo em conta tais asserções, é relevante rememorar a pergunta central com a finalidade de formular as conclusões deste trabalho: o processo de aprender e ensinar português como língua estrangeira em um contexto complexo de fronteira pode ser aprimorado utilizando-se estratégias e práticas interculturais, entendida a interculturalidade em função das perspectivas dos alunos e professores?

Também resgatamos as hipóteses procedentes das indagações suscitadas pela investigação e que procuramos observar ao longo do trabalho:

- a) o estudo aprimorado do contexto, considerando-se as especificidades da fronteira nas suas ambiguidades e subjetividades, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua que se entende estrangeira por ser do “outro”, pode contribuir para a formulação de conceitos interculturais;
- b) as práticas interculturais do cotidiano estão presentes no processo de ensino e aprendizagem da língua do “outro” no espaço fronteiriço;
- c) as noções de interculturalidade subjacentes à compreensão dos aprendizes e professores expressam-se no ensino e aprendizagem de uma língua que se torna estrangeira ao atravessar uma linha limítrofe de fronteira;
- d) contextos específicos exigem metodologias de ensino específicas;
- e) o professor é um mediador na produção de significados; para tanto utiliza a tradução cultural na significação intertextual na fronteira.

Vistas a questão central e as hipóteses elencadas, formulamos o curso de português com a intenção de criar um *locus* de coleta de dados que nos permitisse entretecer a trama teórico-prática deste trabalho para depois elaborar nossas reflexões. Assim, nesta conclusão retomamos os fundamentos teóricos associados à ação pedagógica desenvolvida.

Em relação à **primeira hipótese**, desenvolvemos um estudo inicial para aproximar-nos do contexto em que foi realizada esta tese. Os aspectos abordados, no que tange à cultura, identidade e interculturalidade, nos forneceram ferramentas para a interpretação das práticas cotidianas entre os que habitam a fronteira. Tais conceitos se entrecruzam, complementam e retratam o panorama social das regiões limitantes.

Rememoramos que no trabalho houve um deslocamento dos conceitos basilares – cultura, identidade e interculturalidade – às suas formas em plural, significando os diferentes olhares e entendimentos que estão relacionados a eles, além da perspectiva social – e, portanto compartilhada – que está implícita no cerne dessas concepções.

Enunciar a interculturalidade como um conceito a ser discutido, questionado e refletido nos remete à perspectiva que Guerrero Arias (2002) e Walsh (2010) assinalam, visto que não se trata apenas de reconhecer e tolerar o “outro”, mas incorporá-lo à matriz das estruturas já definidas.

Com essa visão foram pensados os conteúdos abordados e a metodologia seguida no curso de português cujo ponto básico refere-se à aprendizagem da

língua do “outro” (neste caso, dos nacionais brasileiros) em contexto boliviano. As práticas didáticas realizadas utilizando canções do repertório brasileiro tiveram como propósito sensibilizar os alunos para uma estética cultural que fosse além das músicas veiculadas corriqueiramente pela mídia, entretanto não nos omitimos de conversar sobre outros autores e suas composições mais conhecidas, o que nos possibilitou criar vínculos de reconhecimento mútuo.

A música, percebida como uma expressão de encontros e de comunicação entre diversas culturas, expôs a inter-relação dialógica nas práticas interculturais. Rememoramos, nessa atividade, as concepções de cultura como um espaço social, conforme aponta Albó (2003), de identificação e compartilhamento de traços em comum.

Nessa perspectiva, Guerrero Arias (2002) assinala que cultura é a produção simbólica e material, resultado da prática social, da realização do ser humano em sociedade. Assim, outro ponto explorado nas aulas de português para bolivianos foi a gastronomia que além da fruição dos sentidos mobiliza memórias e vivências. Além disso, a vontade de intercambiar sabores e gostos também expressou uma das características da interculturalidade: a partilha e a sensibilidade para o comunitário.

Os ingredientes semelhantes que se misturam e produzem alimentos peculiares conforme o lugar em que se elaboram nos lembram que a mescla pode alcançar diferentes resultados apreciados para além do local. O processo de preparo desses alimentos refletiu na prática o conceito de identidade fluida postulado por Bauman (2005), porquanto parâmetros fixos – como a identidade nacional, tão evidente nos espaços limítrofes – não estão restritos às categorias “boliviano”- “brasileiro”. Há uma variedade de possibilidades, conforme constata os estudos de Costa (2016) e Ribeiro (2011) com relação a alunos “bolivianos” nas escolas de Corumbá. Tal designação da condição nacional desses alunos não corresponde à sua realidade documental, visto que todos eles têm documento de identidade brasileiro. Essa é apenas uma amostra da identidade e alteridade interpeladas pela prática social fronteiriça.

Os elementos culturais no Eaple permitem pensar nas interculturalidades que resgatam memórias e o compartilhar do imaginário pois, conforme aponta Bhabha (1998), a cultura é uma forma de representação em que os aspectos simbólicos e míticos, entre outros, dão sentido à vivência cultural do ser humano.

Assim, mobilizamos diferentes componentes, inclusive fantásticos, nas lendas e contos intercambiados pelos participantes na atividade que denominamos Tertúlia literária que foi apresentada como uma proposta de leitura cultural e acionou o imaginário individual e coletivo constituindo-se em uma experiência na construção e ressignificação de sentidos.

Considerando a importância das vivências nos ambientes extraclasse, programamos a ida ao Museu de História do Pantanal. A atividade foi coletiva desde o início, visto que nos encontramos na pracinha que fica em frente ao *Centro de Educación Ambiental* em Puerto Quijarro e os alunos dirigiram-se ao museu em um veículo cedido pela WWF. No trajeto, os comentários eram de expectativa perante o “novo”. É claro que a novidade não se referia à travessia em si, mas ao modo como foi efetuada: o posto de controle brasileiro foi transposto após o veículo ser parado e o motorista ser indagado para onde iam e com qual finalidade. Dadas as respostas, realizaram a travessia coletiva sem maiores transtornos, visto que tínhamos providenciado com antecedência os elementos burocráticos necessários para seu livre trânsito para essa ocasião. Essa visita teve, além do passeio conforme trajeto programado pelos guias da instituição, a apresentação do curta-metragem **Paralelos**. O ambiente foi propício para que os participantes se sentissem à vontade e pudessem interagir num meio mais descontraído e próximo da esfera de comunicação e da inter-relação entre membros de uma comunidade social.

Evidenciamos que na prática a interculturalidade é dinâmica, pois além de estar relacionada ao processo de articulação e entendimento, mobiliza os aspectos mais internos como os saberes e as estruturas individuais e sociais. A visita ao Muhpan pretendeu possibilitar a prática linguística, sensibilizar os participantes quanto à ancestralidade que resguarda uma história que em diversos aspectos tangencia identidades e, conforme afirmou Salim Haqzan, a percepção de que talvez tenhamos mais semelhanças do que diferenças na nossa história. Esse sentido problematiza a ideia de fronteira como uma delimitação fixa e diferenciadora *per se*.

Sobre a **segunda hipótese**, em que abordamos as práticas interculturais no processo de ensino e aprendizagem da língua do “outro”, julgamos que ficou evidente que não são determinadas nem delimitadas socialmente, mas são moduladas – no sentido de intensidade e/ou variação – e ocorrem de acordo com diversos fatores procedentes de um lado ou do outro do limiar fronteiro ou de

ambos simultaneamente. O “outro” não é somente aquele que é encontrado ao atravessar a linha demarcatória: ele pode estar evidenciado por fronteiras culturais, a exemplo do que ocorre na questão *camba-colla* entre bolivianos que habitam a um lado e outro do limite nacional. Relembramos Sánchez Serrano (2011) que se refere à construção de uma realidade liminar que pode ser específica, em especial nas cidades gêmeas como é o caso dos municípios de Puerto Quijarro e Corumbá, vista a influência transfronteiriça.

Conforme detalhamos no Capítulo II, trata-se de um cenário sociolinguisticamente complexo, com a presença de falantes de línguas ancestrais e de migração, como é o caso do quéchua e do aimará, além de outros idiomas que passam por um resgate cultural proposto pelo governo central, neste caso o *bésiro*, originário da região oriental. Nesse contexto, as línguas de contato são o português e o espanhol, com as variedades próprias que os falantes lhes imprimem. Assim, conjecturamos a existência de variedades do português boliviano na fronteira decorrentes da proximidade dos falantes das variedades do castelhano boliviano (COELLO VILA, 1996) com o português. Essa hipótese requer investigações mais aprofundadas em outras áreas de conhecimento que tratem de modo mais específico desse assunto.

Entre os alunos bolivianos aprendizes de português, a interculturalidade, embora não tenha sido nomeada como tal, foi perceptível nas suas falas quando se referiram à vontade de comunicar-se com os brasileiros, de compreender sua cultura ou manter laços de colaboração entre os habitantes da fronteira. Por outro lado, alguns alunos expressaram uma vivência intercultural que extrapolou a sala de aula e se manifestou nas experiências cotidianas com falantes de português em um aspecto mais profundo, quando se referiram à melhora da sua autoestima em relação aos brasileiros por saberem se comunicar em português. Entendemos que este último aspecto se aproxima à **intraculturalidade**, visto que diz respeito ao sentimento de valorização própria perante o “outro”. Embora a intraculturalidade, assim como a interculturalidade seja de ordem social e não apenas individual, consideramos que esse relato expõe vestígios positivos do vínculo entre culturas.

Há implicações interculturais nos depoimentos registrados pelas professoras do curso de português, principalmente se consideramos que a interculturalidade não se expressa tão somente nas relações de aproximação, mas expande-se em outras dimensões como o deixar-se afetar, sensibilizar pelo “outro” superando o aspecto

teórico e transformando-se numa experiência de vida, como afirma Fornet-Betancourt (2010). É relevante destacar que as professoras afirmaram terem passado por uma transformação vista a quebra de paradigmas social e culturalmente impostos, a exemplo da valoração depreciativa dos bolivianos.

Observamos que esse processo “não acontece naturalmente”, visto que parte da vontade de querer aproximar-se do “outro” – neste caso dos bolivianos – mesmo tendo visões antecedentes de distanciamento e restrição. Isto nos leva a refletir sobre as atitudes de acercamento, posto que têm precedentes internos e/ou externos: vontades, necessidades, oportunidades via projetos educativos, sociais, institucionais etc. Não é a mera proximidade geográfica ou de vizinhança que constrói as relações sociais, embora estas possam existir em um patamar colaborativo; muitas vezes o que prima é o sentimento de indiferença ou a crença de julgar que o entorno não influencia a construção intercultural.

A **terceira hipótese** apresenta o conceito de estrangeiro construído pela fronteira e as noções de interculturalidade sob esse ponto de vista. Uma questão que foi evidenciada entre as ministrantes antes mesmo do início do curso foi a designação recorrente ao longo deste trabalho: “português como língua estrangeira”. Para um professor em formação inicial no curso do Letras, cuja língua materna é o português, pensar no seu idioma como “estrangeiro” produz inicialmente um estranhamento que conduz à pergunta: como ensinar português a quem não é falante dessa língua? Conforme mencionamos anteriormente, a formação das discentes que participaram como professoras do curso de português não contemplava o ensino de português como língua estrangeira.

Outra percepção do “estrangeiro” no curso refere-se à recepção que os bolivianos tiveram com relação ao *status* que ocupa essa língua no contexto boliviano. O português é uma língua estrangeira na fronteira Corumbá-Puerto Quijarro? Verificamos que há uma modulação no momento em que se pretende responder a essa questão: por um lado, esse idioma é estrangeiro quando se tornam patentes diferenças, estereótipos e assimetrias de “um” com relação ao “outro”. Porém, se as aproximações são perceptíveis – por exemplo, vínculos familiares e de amizade –, o sentido de colaboração necessária num lugar distante dos grandes centros, ou ainda, na ocasião em que se reconhecem características em comum nas práticas cotidianas, o português passa a ser “uma língua menos estrangeira”. Detectamos essas nuances em conversas com os alunos e nos registros dos diários

de campo. As variações oscilam entre um e outro sentido. Consideramos que essa seja uma peculiaridade fronteiriça: o espaço limítrofe potencializa determinados aspectos que em outras circunstâncias se diluem e invisibilizam.

Partindo dessas reflexões constatamos que as denominações português, língua estrangeira, espanhol língua estrangeira etc., encobrem uma diversidade de matizes conceituais no que se refere à língua do outro, colocando em debate modelos pré-concebidos com vista às teorizações emergentes dos fenômenos e práticas das fronteiras, considerando suas singularidades.

Com relação à **quarta hipótese**, no que tange à metodologia de ensino e à especificidade com relação ao contexto em que é aplicada, nosso cuidado esteve centrado especialmente no uso da abordagem comunicativa no processo de ensino e aprendizagem de português para bolivianos.

A especialidade do ensino de português para falantes de espanhol (ALMEIDA FILHO, 1995) é um campo que procura responder às peculiaridades dos aprendizes dessa língua. Embora a criação do Mercosul (1991) tenha proporcionado uma visibilidade importante ao ensino de PLE na América do Sul (FERREIRA, 1995), é necessário reconhecer que as fronteiras, na dimensão simbólica (PESAVENTO, 2002), são locais de construções de sentidos culturais e um desses caminhos é mediado pelas línguas, construtos sociais com aproximações que expressam as valorações que seus falantes lhes imprimem.

Tendo esa realidade em mente, organizamos materiais específicos para o curso, com atividades “consoantes, crescentes e evoluíntes” (ALMEIDA FILHO, 2007), por se tratar de um contexto peculiar. No decorrer da ação recebemos em diversas ocasiões manifestações positivas dos alunos quanto aos efeitos da metodologia aplicada e do material utilizado. Consideramos essa devolutiva de muita importância, visto que o grupo de alunos bolivianos esteve composto em grande parte por professores das escolas de Puerto Quijarro. Por meio das suas intervenções durante as atividades ou ao finalizar cada encontro observamos que paulatinamente conseguimos conquistar sua confiança, ao ponto deles realizarem as atividades propostas em sala de aula com muito envolvimento e compromisso.

A principal estratégia que adotamos foi tornar o conhecimento adquirido uma proposição significativa, isto é, que fosse aproveitável segundo os usos do cotidiano tendo como linha mestra os pressupostos da interculturalidade.

Quanto à função mediadora do professor manifesta na **última hipótese**, ela se fez patente nas reflexões dos professores do curso de português. Constatamos que é muito enriquecedor contar com colegas que colaboram na reverberação dos sentidos emanados das experiências em sala de aula. Segundo Almeida Filho (2011), pode ser positiva a mediação de um professor mais experiente nas observações dos docentes sobre sua própria prática. Nos diferentes papéis que desempenhamos no curso, eu exerci o de mediadora entre os professores em formação e as experiências docentes emergentes, o que significou um aprendizado vital para todos nós.

É importante registrar a mediação docente na interlocução entre o conhecimento dos conteúdos, as crenças próprias que o professor aciona ao entrar em uma sala de aula e os diferentes universos culturais dos alunos com os quais interage na construção de saberes compartilhados. Essa perspectiva nos mostra a complexidade das relações que se manifestam no espaço de aprendizagem. Assim, ficam explicitados na prática os pressupostos que fazem do professor um agente bicultural (DIAS, 2011), que atua como tradutor não apenas dos textos, mas dos símbolos e signos culturais da língua alvo.

Pensando nesse jogo de múltiplas fases, mencionamos algumas dificuldades e desafios enfrentados no percurso da realização da parte prática desta tese.

O primeiro desafio foi criar mecanismos para superar o “muro invisível” que, conforme Costa (2015), designa a fronteira, constituído de imaginários dicotômicos (“eu” e o “outro”) que tomam como base os parâmetros nacionais. Ao longo deste trabalho apresentamos considerações e discutimos a fragilidade desse ideário social que se sustenta principalmente por interesses e ideologias dominantes. Embora seu atravessamento seja livre, há receios em que sobrevêm sentimentos de temor, do marginal e do perigoso que pode estar no “outro”.

Também constatamos que transpor a divisa para exercer funções que não a comercial, como foi o caso de provocar o deslocamento de professores de Corumbá rumo a Puerto Quijarro na qualidade de ministrantes, produziu certo estranhamento, não só entre alguns docentes, mas também no posto de vigilância brasileiro. Nas ocasiões em que fomos paradas para revista, os policiais surpreenderam-se ao encontrar no porta-malas do nosso veículo livros e outros materiais didáticos e não mercadorias.

Uma situação que também se mostrou complexa na organização do curso foi conciliar as agendas das professoras brasileiras e dos alunos bolivianos. Uma das repercussões desse fato afetou a participação dos alunos bolivianos. Inicialmente havíamos pensado em ofertar o curso para um público composto apenas por professores, entretanto, devido ao calendário de atividades que estes já haviam assumido, muitos não puderam participar do projeto. Outro aspecto vinculado à organização do tempo refere-se à determinação do horário de verão no Brasil, situação que pode parecer simples, mas implica uma nova composição logística da atividade binacional.

Ainda um desdobramento atrelado à conciliação das atividades por horários previamente determinados foi a dificuldade de estabelecer continuidade entre o primeiro e o segundo módulo. A distância temporal entre eles produziu uma interrupção que afetou o sentido processual da aprendizagem e, portanto, também da avaliação. Essa quebra, embora tenha sido aproveitada pelas professoras para a formulação do segundo módulo bem como para o aprimoramento das reflexões e realização de novas leituras, nos alunos provocou distanciamento do seu objeto de aprendizagem.

Para reduzir os impactos desse espaçamento temporal, elaboramos diversas atividades que foram transmitidas pelo grupo que havia sido criado em uma rede social com a participação de alunos e professoras. Utilizamos esse meio para enviar vídeos e materiais elaborados para a *web* e relacionados ao ensino e aprendizagem de português. Comunicávamos-nos com pequenas mensagens que expressavam saudades e a vontade de retornar às aulas. Paralelamente, por iniciativa dos alunos, também foi criado um grupo de *Whats App* com a participação de todos os integrantes, por meio do qual trocamos mensagens curtas, preferencialmente escritas em português. Apesar disso, no retorno ao segundo módulo passamos por uma fase inicial de retomada que ocupou mais tempo do previsto e quatro alunos não retornaram para essa continuidade, alegando dificuldades pessoais.

As contribuições que decorrem desta tese estão alinhadas a diferentes aspectos, entre os quais destacamos:

- a) ponderamos que em busca de entender a interculturalidade, partindo da perspectiva de participantes identificados como nacionais brasileiros e bolivianos, com todas as ressalvas já discutidas sobre essa denominação,

- concluímos que sua faceta mais importante está expressa nas práticas interculturais dos sujeitos, as quais que nos levam a estar abertos ao “outro”;
- b) evidenciamos que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua não está vinculado apenas aos aspectos linguísticos. A organização de um curso pensado numa perspectiva intercultural sensibiliza os aprendentes para fatores extralinguísticos importantes nesse processo;
 - c) constatamos que é possível chegar à aprendizagem de uma língua dando lugar à mediação das culturas;
 - d) comprovamos que uma pesquisa em fronteira, nos moldes em que foi pensada esta tese, precisa dar voz aos participantes de ambos os lados da linha demarcatória; para tanto é primordial manter um olhar bifocal e ao mesmo tempo um olhar que se proponha ser integrador, sem apagar as diferenças;
 - e) evidenciamos que os alunos em formação inicial têm questionamentos e contribuições importantes que precisam ser interpretados pelo viés de uma leitura cultural.

Este último ponto nos conduz a um tema que tangencia esta tese: a formação de professores. Na situação investigada, as professoras que ministraram o curso de português eram alunas de licenciatura em Letras português e espanhol. Em uma das entrevistas, a ministrante 7 manifestou o interesse no ensino de português para bolivianos, vista a necessidade de conhecer quem são esses falantes de espanhol. Essa declaração sugere que o caminho para o aprendizado de uma língua (espanhol) pode passar por outra (o português, neste caso).

Esses fatos expõem a necessidade de pensar a formação de professores de línguas numa perspectiva mais ampla. Neste sentido, a inclusão no curso de Letras de, por exemplo, uma disciplina relacionada ao ensino de português para falantes de outras línguas considerando o contexto de fronteira, pode ser um caminho viável. Tal disciplina que, se for o caso, poderia ser oferecida inicialmente em caráter optativo, aportaria benefícios relevantes para os licenciados, uma vez que incorporaria elementos significativos da formação identitária regional.

No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, em especial do português para falantes de espanhol, constatamos também a emergência do **português como língua das fronteiras**, subespecialidade que prepara o caminho para pensar nas

diversas possibilidades que se estendem ao longo dos limites bi(tri)nacionais brasileiros.

Reiteramos que o curso de português para alunos bolivianos foi elaborado com o intuito de criar um *locus* de coleta de dados que subsidiasse nossas reflexões, entrelaçando os fundamentos teóricos à prática efetuada durante a ação. Entretanto, ao longo da sua realização, essa atividade ganhou uma dimensão que extrapolou os resultados esperados. Observamos que as transformações ocorridas entre os participantes, no aspecto pessoal e profissional, foram tão relevantes que a fundamentação teórica discutida neste trabalho ganhou maior sentido quando entremeada às histórias e relatos das pessoas participantes.

Assim, retomamos aqui a visita ao Muhpan em companhia dos alunos bolivianos e das professoras brasileiras; nela, o encontro das nossas iconografias nos identifica e nos revela histórias ancestrais. A maria-fumaça resguardada do esquecimento em uma representação recortada do tempo, as histórias não contadas dos vagões e das estações: entre-lugares em que pessoas vão e vêm, das longas esperas, dos encontros e despedidas, dos abraços apertados são elementos memoriais que ganham sentido ao encerrar um ciclo que se fecha com esta tese.

Figura 10 – Representação do trem do Pantanal no Muhpan

Fonte: Webpantanal (2007)

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **A indústria cultural**. In: COHN, G.; ADORNO, T. W. (Org.), São Paulo: Ática, p. contemporâneo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.31, n. 91, p. 1-11, 2016.

AGUILAR LAURA, M. J. Actitudes lingüísticas hacia el castellano en Bolivia: entre la fidelidad y la consciencia lingüística. In: BEATRIZ, A.; QUESADA PACHECO, M. G. (Orgs.). **Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes**, p. 63-121, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15845/bells.v5i0.678>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

AGUILERA URQUIZA, A. H. Apresentação. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.). **Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora UFMS, p. 5-8, 2013.

ALBÓ, X. **Bolivia plurilíngue** – guia para planificadores y educadores. La Paz: UNICEF-CIPCA, 1995. 2 v.

_____. **Cultura, interculturalidade, inculturación**. Caracas: Fundación Santa María, 2003.

_____, Campesino – indígena: indagando conceptos. **Diálogos**, IPDRS, La Paz, 1 set. 2010. Disponível em: <http://www.sudamericarural.org/images/dialogos/archivos/dialogos_42_2010.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.

ALENCAR, B. A. A unidade lexical 'bolita' no Mato Grosso do Sul: perspectiva geolinguística. **Estudos Linguísticos**, São Paulo. 1978, v. 44, p. 414-426, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 1995.

_____. Questões de interlíngua de aprendizes de Português a partir ou com a interposição do Espanhol (Língua muito próxima). In: SIMÕES, A. R. M, et al. **Português para falantes de espanhol**: artigos selecionados escritos em português e inglês/ Portuguese for spanish speakers: Selected articles written as portuguese and english. Campinas: Pontes Editores, p. 183-191, 2004.

_____. **Linguística aplicada – ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. O Português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino. **Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa**, p. 1-13, 2005. Disponível em: <https://issuu.com/museulp/docs/o_ensio_de_portugues_como_lingua_na>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 4ª edição, 2007.

_____. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: **ROSAE**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. LOBO, T. et al., (Org.). Salvador: EDUFBA, p. 723-728, 2012.

_____. **O Planejamento de um curso de línguas**: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender, ensinar e refletir sobre a ação. (mimeo), 2014. Disponível em: <<http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: EdUnB; Campinas: Pontes Editores, 2007.

ALONSO REY, R. **La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes**. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2012.

ALVAR, M. (Org.) **Estudios Nebrisenses**, Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica, 1992.

ALVES, D. M. O Ensino de língua portuguesa nas terras baixas da Bolívia: cultura, identidade e mestiçagem. In: 13º Congresso Brasileiro de Língua portuguesa do IP/PUC-SP, p. 01-08, São Paulo. **Anais do 13º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa do IP/PUC-SP**. São Paulo: IP-PUC-SP, 2010.

AMADO, R. S.. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista da SIPLE**, v. 2, s/p. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:portuguescomosegunda-linguaparacomunidadesdetrabalhadorestransplantados&catid=57:edicao-2&Itemid=92>. Acesso em: 2. out. 2015

ARNOUX, E. A linguística é fundamental para a integração regional, afirma Elvira Arnoux. **Adital-Instituto Humanitas Unisinos**, 12 set. 2012. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/513456-a-linguistica-e-fundamental-para-a-integracao-regional-afirma-elvira-arnoux>>. Acesso em: 25 maio 2016.

BABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BARROS, M. de. **Gramática expositiva do chão**: poesia quase toda. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1990.

BAUMAN. Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BLANCHARD, S. **Être “colla” à Santa Cruz**: identités et territoires des migrants andins à Santa Cruz de la Sierra (Bolívie). Thèse de Doctorat, Géographie. Paris, 2005.

BERGHOLDT, A. **Cambas y collas**: un estudio sobre identidad cultural en Santa Cruz de la Sierra. Aarhus: Centro de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Aarhus, 1999.

BOLIVIA. Constitución 2009. **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia**. La paz. Asamblea constituyente de Bolivia, 2009. Disponível em: <<http://www.harmonywithnatureun.org/content/documents/159Bolivia%20Constitucion.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

BOLIVIA. **Ley Nº 070/2010. Ley de educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”**. La Paz. Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010. Disponível em: <http://www.cedib.org/post_type_leyes/ley-070-educacion-avelino-sinani-diciembre-2010/>. Acesso em 15 mar. 2015.

BONIN, A.; ROLIM, M. C. M. B. Hábitos alimentares: tradição e inovação. **Boletim de Antropologia**. Curitiba, v. 4, n. 1, p. 75-90, 1991.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difusão editorial, 1989.

BRACKELAIRE, V. Situación de los últimos pueblos indígenas aislados en América Latina (Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Venezuela). **Diagnóstico regional para facilitar estrategias de protección**. Brasília, 6 out. 2006. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/Docs/Diagn%C3%B3stico%20Pueblos%20Aislados_Vicent_jan06.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Proposta de reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**. Brasília: MIN, 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Nº 6.737**, de 12 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6737.htm>. Acesso em 12 dez. 2016.

BRUMFIT, C. J.; ROBERTS, J.T. **An introduction to language and language teaching**. Londres: Batsford, 1983.

BUENO, E. S. S. O falar do homem pantaneiro: um olhar sociolinguístico. **Ave palavra**, Alto Araguaia, nº 12, 2º sem. 2011. Disponível em: <<http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/12/artigos/bueno.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

BUMLAI, D. M. **Ações interculturais nas escolas de fronteira**: integração e preservação da identidade. 2014, 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2014.

BUMLAI, D.; BILANGE, E. Encontro Intercultural em Escolas da

Fronteira Brasil-Bolívia: Diagnóstico para Melhor Integração. **Revista GeoPantanal**, UFMS/AGB, Corumbá, n. 17, p. 89-105, jul./dez. 2014.

CALLEGARI, M. O. V. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo**. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CALLISAYA APAZA, G. **El español de Bolívia. Contribución a La dialectología y a la lexicografía hispanoamericanas**. 2012. 439 f. Tese (Doutorado em Linguística) Facultad de Traducción y Documentación. Departamento de Traducción e interpretación. Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha, 2012.

CAMBLONG, A. Habitantes de fronteira. In: Curso de Pós-Graduação em língua espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana. **Cuadernos de reciénvenido**. São Paulo: Humanitas, p. 5-23, 2012.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2008.

CARNEIRO, E. A.; RODRIGUES, E. C. A. Notas Introdutórias sobre a Análise do Discurso. **Duplipensar.net**, Recife, 11 set. 2007. Disponível em: <<http://www.duplipensar.net/artigos/2007s1/notas-introdutorias-analise-do-discurso-fundamentos.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

CARVALHO, A. M. Português para falantes de espanhol: um campo de pesquisa. *Hispania* 85, n. 3, p. 597-608, 2002.

CASTRO ALVES, F. Brasil Amazônico. In: SICHRA, I. (Org.). **Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina**. 1ed.: Unicef, v. 1, p. 245-264, 2009.

CASTRO, A. C. **Características e finalidades da Investigação-Ação**. Berlin: Coordenação do ensino do Português na Alemanha, 2012.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 jun. 2013.

CAVALCANTI, M. C. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Org.). **A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa**. Campinas: Mercado de Letras, p. 171-185, 2011.

CENSABELLA, M. Chaco ampliado. In: **Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas en América Latina**. Cochabamba: FunPROEIB-Andes, v. 1, p. 143-228, 2009.

CERTAU, M. de. **A invenção do cotidiano** – 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHACON DE ALBUQUERQUE, R. A situação jurídica dos emigrantes brasileiros na Bolívia. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 44, p. 241-258, 2007.

CHUEIRI, M. S. F. Representações Sociais sobre a avaliação escolar no discurso de professores de psicologia da PUC-Minas Betim. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 2, p. 186-196, 2007.

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

COLOMBRES, A. Del mito al cuento. In: **Revista Oralidad**. Rescate de la Tradición Oral y la Memoria de América Latina y el Caribe. Anuario 6 e 7. La habana: Editorial pueblo y educación, p. 19-22, 1994.

CORONA, P. E. **Paul Ricoeur**: lenguaje, texto y realidad. Buenos Aires: Biblos, 2005.

COSTA, E. A. Mobilidade e fronteira: as territorialidades dos jovens de Corumbá Brasil. **Revista Transporte y Territorio**. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, n. 9, p.72-93, 2013.

COSTA, G. V. L. da. O muro invisível: a nacionalidade como discurso reificado na fronteira Brasil-Bolívia . **Tempo Social**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 141-156, nov. 2013. ISSN 1809-4554. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/78769/82821>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

_____. Os bolivianos em Corumbá-MS: conflitos e relações de poder na fronteira. **Mana**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 1, p. 35-63, Abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000100035&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. Os Filhos da Fronteira em Corumbá -MS: os estudantes de origem boliviana nas margens da nação. In: Joana Bahia; Miriam Santos. (Org.). **Um Olhar sobre as Diferenças**. A interface entre projetos educativos e migratórios. 1ed. São Leopoldo: Oikos, v. 1, p. 79-99, 2016.

COSTA, G. V. L.; OLIVEIRA, G. F. Esquemas de fronteira em Corumbá (MS): Negócios além do legal e do ilegal. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 207-232, 2014.

CRUZ, A. **Pueblos originarios en América**. 29 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.pueblosoriginariosenamerica.org/?q=mapas>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

CUNHA, M. J. C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: CUNHA, M. J. C.; ALMEIDA FILHO, J. Ca. P. (Orgs.). **Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas**. 1a.ed.Brasília/Campinas: Editora da Universidade de Brasília/Pontes Editores, p. 13-31/2007, v. , p. 13-31.

DELGADO, P. S.; SILVA, R. H. Constructos identitários e territorialidade: ser ou não ser Camba no Brasil. **Iberoamericana**, v. 1, p. 127-144, 2011.

DEL VALLE, J. **La lengua ¿Patria común? Ideas e ideologías del español**. Madrid: Verveut, 2007.

DIAS, R. da S. Lugares de fronteira: espaço territorial, simbólico e identitário - um ensaio. **Temporalidades**, v. 3, p. 275-299, 2011.

ELIADE, M. **Imagens e símbolos**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

EYZAGUIRRE, M. Los ayoreos. **Educa**, 24 set. 2013. Disponível em: <<http://www.educa.com.bo/etnias/los-ayoreos>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

FELIX, T. S. P.; VIOTTO FILHO, I. A. Timidez na escola: os afetos de vergonha e medo em um processo intimidador. In: **11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, 2015, São João del Rei. Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, p. 2243-2252, 2015.

FERREIRA, I. A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO J. C. de. **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes Editores, p. 39-48, 1995.

FORNET-BETANCOURT, R. La interculturalidad a prueba. In: **Concordia: Reihe Monographien**. Michigan: Mainz, p. 1-54, 2006

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2016.

GAERTNER, L. G. **A comunicação impressa na fronteira Brasil-Bolívia**. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2010.

GAERTNER, L. G.; MANCILLA BARREDA, S. V. M. ; RAVANELLI, M. S. . Urkupiña: religiosidade e fronteira. In: **II Seminário de Estudos Fronteiriços**, 2010, Corumbá. II Seminário de Estudos Fronteiriços, p. 85-96, 2010.

GÂNDARA, J. M. G.; GIMENES, M. H. S. G.; MASCARENHAS, R. G. T. Reflexões sobre o turismo gastronômico na perspectiva da sociedade dos sonhos. In: PANOSSO NETO, A ; ANSARAH, M.G.R. (Org.). **Segmentação do mercado turístico**: estudos, produtos e perspectivas. 1ed. Barueri: Manole, v. 1, p. 179-194, 2008.

GARCÍA LINERA, A. Identidad Boliviana: nación, mestizaje y plurinacionalidad. **Notivisión**, La Paz, 24 maio 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2OcNnUle0HM>>. Acesso em: 30 maio 2015.

_____. **Identidad boliviana**: nación mestizaje y plurinacionalidad. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional, 2014.

GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. **Los orígenes del español en América**, Madrid, Mapfre, 1992.

GIROTTTO, V. C.; MELLO, R. R. Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras. **Cadernos ANPEd**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-16, 2007.

GOMES, E. S. L.; GOMES-DA-SILVA, P. N.; COSTA, C. S. DA. As lendas e a imaginação simbólica: uma metodologia para a sala de aula.. **Horizonte**: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião (Online), Belo Horizonte, v. 10, p. 538-551, 2012.

GOMES DE MATOS, F. Meios para internacionalização da língua portuguesa: o papel das universidades. In: **Anais do Congresso da Associação das Universidades de Língua Portuguesa**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, p. 19-25, 1985.

GORDON, A. M. Notas sobre la fonética del castellano en Bolivia. In: GORDON, A. M.; RUGG, E. (Orgs.). **Actas del VI Congreso Internacional de Hispanistas**. Toronto: University of Toronto, p. 349-352, 1980.

GRIMSON, A. Pensar Fronteras desde las Fronteras. **Nueva Sociedad** n.170. Noviembre-Diciembre. Honduras, p. 162-167, 2000.

_____. **La nación en sus límites**: contrabandistas y exilados en la frontera Argentina-Brasil, Barcelona: Gedisa, 2003.

GUARACHI, A. En Bolivia se hablan 64 idiomas: 36 locales y 28 extranjeros. **La Razón**, 31 dez. 2014. Disponível em: <http://www.la-razon.com/index.php?url=/sociedad/Bolivia-hablan-idiomas-nacionales-extranjeros_0_1971402903.html>. Acesso em: 2 jun. 2015.

GUERRERO ARIAS, E. P. **La cultura** – estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2002.

_____. **Corazonar**. Quito: Ediciones Abya Yala, 2010.

GUIDORIZZI, C. A. de A. Representação dos atores sociais que empregam o espanhol na fronteira Brasil/Bolívia. **Papéis (UFMS)**. Campo Grande, v. 8, p. 14-23, 2004.

HAESBAERT, R. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 11-24, 2003.

HANNERZ, U. Fluxos, Fronteira, Híbridos: Palavras-chave da antropologia transnacional. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, Vol. 3, Nº1, p. 7-39, 1997.

HOBBSBAWM, E.; RANGER, T. (Org.) **La tradición inventada**. Barcelona: Crítica, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Estado Plurinacional de Bolivia. **Censo nacional de población y vivienda 2012**. La Paz, 2012. Disponível em: <<http://www.ine.gob.bo:8081/censo2012/pdf/BoletaCensal2012.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

KLUCKHOHN, C. **Antropología**. México: Fondo de Cultura Económica. 1983.

LAPESA, R. **Historia de la lengua española**, 8ª. ed., Madrid: Gredos, 1980.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V.J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, p. 333-355, 2001.

LEFFA, V.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V.; IRALA, V. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. 1ed. Pelotas: EDUCAT, p. 21-48, 2014.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, Society for the psychological, Malden, n. 2, p. 34-36, 1946.

LIPSKI, J. M. Too close for comfort? The genesis of "portuñol/portunhol". In: FACE, T. L.; KLEE, C. A. (eds.) **Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium**. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, p. 1-22, 2006. Disponível em: <<http://www.lingref.com/cpp/hls/8/paper1251.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

LOMBELLO, L. C.; BALEEIRO, M. A. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Unicamp/MEC, 1983.

LOMBELLO, L. C.; EL-DASH, L. G.; BALEEIRO, M. A. Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, vol III, p. 117-132, 1983.

LÓPEZ, L. E. Hacia una política lingüística y educativa ecológica, con énfasis en las condiciones de las Tierras Bajas de Bolivia. In: LÓPEZ, L. E. (Org.) **Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia**. La Paz: Plural Editores. 2006,

LOTMAN, Y. **La semiosfera**. Madrid: Cátedra, 1996.

MACHADO, N. J. **Educação e autoridade**: responsabilidade, limites, tolerância. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACNIFF, J. **Investigación acción para el desarrollo profesional**: consejos concisos para nuevos investigadores de acción, 2002. Disponível em: <https://www.academia.edu/1475170/Investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n_para_el_desarrollo_profesional_Consejos_concisos_para_nuevos_investigadores_de_acci%C3%B3n_traducci%C3%B3n_>. Acesso em: 23 ago. 2016.

MAGALHAES, G. M.; SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 43-64, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 set. 2015.

MAIA, A. F.; ANTUNES, D. C. Música, indústria cultural e limitação da consciência. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 8, n. 4, p. 1143-1176, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 mai. 2016.

MALAMUD, C. Les contours de la mémoire dans l'Inde brahmanique. In: Conference Marc Bloch, 24., 2002, Paris. **Annales HSS**. Paris: HSS, 2002. Conferência. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess_0395-2649_2002_num_57_5_280099>. Acesso em: 30 jun. 2015.

MANCILLA BARREDA, S. V.; MARCONDES, M. L. ; GOMES, M. R. Relato de experiência no PEIF: O turismo como resgate identitário na fronteira Corumbá-Puerto Quijarro. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, v. 9, p. 107-124, 2015.

MARCOS MARÍN, F. De lenguas y fronteras: el espanglish y el portuñol. **Nueva revista de política, cultura y arte**, 74, Madrid, marzo-abril, p. 70-79, 2001.

MARTINS, G. I.; MARTINS, C. D. Estudo sobre a faixa de fronteira (Bolívia-Brasil-Paraguai). In: SEBRAE (Org.). **Mato Grosso do Sul sem Fronteiras – Características e interações territoriais**. 1 ed. Campo Grande: Visão-SEBRAE, v. 1, p. 31-238, 2010.

- MARTINS, R. F. As celebrações à Virgem de Urkupiña na fronteira Brasil - Bolívia, cidade de Corumbá. In: **V Seminário de Estudos Fronteiriços**, 2015, Corumbá. V Seminário de Estudos Fronteiriços, 2015. Disponível em: <<http://sef.ufms.br/v/wp-content/uploads/2015/09/2-Ricardo-Ferreira-Martins.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.
- MELIÀ, B. La interculturalidad y la farsa del bilingüismo. **Abehache**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 89-94, 2011. Disponível em: <<http://www.hispanistas.org.br/revista/sumario-2/>>. Acesso em: 1 jul. 2015.
- MENDES, E. **Abordagem comunicativa intercultural**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 316 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2004.
- MENDOZA, J. El factor geográfico en la nacionalidad boliviana. In: M. BAPTISTA GUMUCIO, M. et al. **Antología Geopolítica de Bolivia**. La Paz: Los amigos del libro, p. 31-55, 1978.
- MERSAL, I. A voz deslocada. **Vertigens**, 8 jul. 2016. Rio de Janeiro, Disponível em: <<https://medium.com/@vertigens/a-voz-deslocada-a19bf9a85f4e#.xdkv2m4te>>. Acesso em: 7 dez. 2016.
- MEYER, M. Developing transcultural competence: casa studies of advanced foreign language learners. In: D. BUTJES, D.; BYRAM, M. (Orgs.). **Developing languages and cultures**. Nicosia, University of Nicosia, p. 136-158, 1991.
- MEZZA ROSSO, V. Bolivia: Censo Nacional de población y vivienda 2010. Propuesta para mejorar la captura de datos sobre migración. In: Los censos de 2010 y la migración interna, internacional y otras formas de movilidad territorial de Santiago de Chile, 2010, Santiago de Chile. **Anais eletrônicos...** Santiago de Chile: CEPAL, p. 1-8, 2010. Seminario-taller. Disponível em: <<http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/5/34835/VMezza-D.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.
- MINAKAWA, J. S. S. et al. Estudantes nas universidades Brasil(Corumbá)/Bolívia (Puerto Quijarro): interação entre alunos brasileiros e bolivianos. In: **V Seminário de Estudos Fronteiriços**, v. 1, p. 1-13, 2015. Corumbá. V Seminário de Estudos Fronteiriços. Campo Grande: Editora da UFMS, 2015.
- MOTA, S. S. **O Portunhol e Sua Re-Territorialização na/pela Escrit(ur) a Literária**: Os Sentidos de um Gesto Político. 2014. 186 f. (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- NASCIMENTO, R. F. **O projeto Mato Grosso do Sul sem fronteiras e a paradiplomacia transfronteiriça entre Brasil, Bolívia e Paraguai**. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016.

OSTRIA GUTIERREZ, A. **Una obra y un destino**: la política internacional de Bolivia después de la guerra del Chaco. Buenos Aires: Ayacucho, 1946.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2, 2002, São Paulo. **Associação Brasileira de Hispanistas**.

Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 9 jan. 2016.

ORTIZ, F. **Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1983.

PEÑA CLAROS, C.; BOSCHETTI, A. **Desafiar el mito cambia-colla** Interculturalidad, poder y resistencia en el oriente boliviano. La Paz: UNIR, 2008.

PEÑA HASBÚN et al. **La permanente construcción de lo cruceño**: un estudio sobre la identidad en Santa Cruz de la Sierra. La Paz: Fundación PIEB, 2003.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Londres: Longman, 1994.

PERRIER BRUSLÉ, L. Frontera Bolivia con Brasil, nuevos esquemas fronterizos en el marco de la integración continental y nacional: el ejemplo de Pando. In: **Estudios fronterizos**: La Paz: ADEMAF, p. 47-67, 2012.

PESAVENTO, S. J. Além das fronteiras. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Fronteiras culturais**. Brasil-Uruguai-Argentina. São Paulo: Ed. Ateliê Editorial, p. 35-39, 2002.

_____. Fronteiras culturais em um mundo planetário: paradoxos da(s) identidade(s) Latinoamericana(s). **Revista do CESLA**, Varsóvia, v. 8, p. 9-19, 2006.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PORRO, A. **O povo das águas**: Ensaios de etno-história da Amazônia. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

PRADA, F. Antiguos dioses, políticas lingüísticas y manejo de recursos naturales en la sociedad chiquitana. In LÓPEZ, L. E. (Org.) **Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia**. La Paz: Plural Editores, p. 89-125, 2006.

PRADO MEZA, A. **Dios es evangelista, no? Un estudio comunicacional entre collas evangélicos en tierra de cambas**. La Paz: Plural, 1997.

PUERTO QUIJARRO. **Plan de Desarrollo Municipal (PDM)**. Santa Cruz: Gobierno Municipal de Puerto Quijarro, 2001.

_____. **Plan de Desarrollo Municipal (PDM)**. Santa Cruz: Gobierno Municipal de Puerto Quijarro, 2007.

RABASA, Y. A emergência da especialidade de ensino de português para hispanofalantes no Brasil. **Revista Helb**, Brasília, Ano 4, n. 04, p. 18-23, 2010.

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

RAMÍREZ-LUENGO, J. L. El léxico del oriente boliviano en el siglo XVIII: una aproximación. **Lexis**, [S. l.], v. 36, n. 1, July 2012, p. 107-128. Disponível em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/2767>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

RAMOS, J. M. Avaliação de Dialetos Brasileiros: O Sotaque. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 13, n.1, p. 141-146, 1997.

RIBEIRO, M. L. **O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá-MS (BR)**. 2011, 72 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2011.

RIVAS, V. E. **Yo no soy boliviano yo sou carioco. Entre línguas e preconceitos na fronteira Brasil/Bolívia**. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2011.

RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax utxiwa**. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

_____. La universalidad de lo ch'ixi: miradas de Waman Poma. **E-misférica**, La Paz, n. 35, 2010. Disponível em: <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-71/rivera-cusicanqui>>. Acesso em 10 out. 2015.

ROCA, L. A. **Breve historia del habla cruceña y su mestizaje**. Santa Cruz de la Sierra: El País, 2007.

ROSENBLAT, A. **El castellano de España y el castellano de América**. Unidad y diferenciación. Madrid: Taurus ediciones, 1970.

SANABRIA FERNÁNDEZ, H. **El habla popular de Santa Cruz**. Santa Cruz de la Sierra: Editorial Huguera, 2008.

SÁNCHEZ SERRANO, R. Las fronteras importan: una aproximación conceptual. In: **Estudios fronterizos: Bolivia**. La Paz: ADEMAF, p. 7-46, 2011.

SANTOS, P.; ÁLVAREZ, M. P. X. **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções sobre território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAQUET, M. A.; SILVA, S. S. da. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **GeoUERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, 2º semestre, p. 24-42, 2008.

SCARAMUCCI, M. V. R. A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil. **Portuguese Language Journal** v. 7, p. 1-10, 2013. Disponível em: <http://www.ensinoportugues.org/current-articles/?utm_source=Portugues+como+Lingua+Estrangeira+October%2C+2013&utm_campaign=October+2013&utm_medium=email>. Acesso em: 3 out. 2016.

SCARAMUCCI, M. V. R. O exame Celpe-Bras em Contexto Hispanofalante: Percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. Português para falantes de espanhol – ensino e aquisição: artigos selecionados escritos em português e inglês/ Portuguese for Spanish speakers: selected articles written in português and english. Campinas: Pontes Editores, p. 175-190, 2008.

SCARAMUCCI, V. R. M.; RODRIGUES, M, S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE Bras: Análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, A. R. M, et al. **Português para falantes de espanhol**: artigos selecionados escritos em português e inglês/ Portuguese for spanish speakers: Selected articles written as portuguese and english. Campinas: Pontes Editores, p. 153-174, 2004.

SCOTT, M.; JOHNSON, D. **Teoría de la frontera: los límites de la política cultural**. Barcelona: Gedisa, 2003.

SCHNEIDER, M.N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**. UFRGS, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-75, 2010.

SEIXAS, R. Identidade cultural pós-moderna. In: Medina, Cremilda; Medina, Sinval.. (Org.). **Diálogo Portugal - Brasil: século XXI - novas realidades, novos paradigmas**. 1ed. Porto: Editora Universidade Fernando Pessoa, p. 105-123, 2008.

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

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

SICHRA, I. El atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas en América Latina. **Conferencia dictada en el VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe**. Buenos Aires, 3-5 dez. 2008.

SILVA, G. J. da. **A presença camba-chiquiano na fronteira Brasil-Bolívia (1938-1987): identidades, migrações e práticas culturais**. 2009. 275 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História. Universidade Federal de Goiás, 2009.

SIMMEL, G. **Conflict & the web of group-affiliations**. New York / London/ Toronto / Sydney / Singapore: The Free Press, 1964.

_____. O estrangeiro. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 12, p. 265-271, 2005.

SOBROSA, D. M. Silenciar e Dizer: duas faces da mesma moeda nos discursos sobre as línguas oficiais do Mercosul. **Linguasagem**, São Paulo, v. 1, p. 1-11, 2013.

SOLÍS FONSECA, G. Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú. In: HEISE, M. (Org.). **Interculturalidad creación de un concepto y desarrollo de una actitud**. Lima: Inversiones Hatuey, p. 97-112, 2001.

SOUCHAUD, S.; BAENINGER, R. Collas e Cambas do outro lado da fronteira: aspectos da distribuição diferenciada da imigração boliviana em Corumbá, Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de estudos da população**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 271-286, 2008.

SOUZA, I. de. Povos indígenas e o tema da diversidade linguística. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.). **Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora UFMS, p. 73-106, 2013.

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language learning**. Oxford: OUP, 1987.

STURZA, E. R. **Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das ideias linguísticas**. 2006. 159 f. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000391067>. Acesso em: 12 jun. 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAPPES-LOMAX, H.R. Can a foreign language be a national medium. In: RUBAGUMYA, C. M. (Org.). **Language in education in Africa**, Clevedon, Phi: Multilingual matters, p. 94-104, 1989.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2013.

TURNER, V. W. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

VALENTE, L. H. P. et al. Entrevista com a professora Itacira A. Ferreira. **Português para Estrangeiros - Unicamp**, 2006. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~matilde/entrevista_itacira.html>. Acesso em: 15 mar. 2016.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Trad. R. Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VIEIRA, M. E. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo. Uma aproximação sociocultural**. 2010, 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VILAÇA, M. L. C. Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. **Cadernos do CNLF**, v. XV, n. 5, Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 1017-1025, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro: Anais do XVI CNLF, v. XVI, n. 4, p. 51-60, 2012.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, J.; WALSH, C. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello (III-CAB), p. 75-96, 2010.

ZAMBRANA ÁVILA, G.O. Avances y desafíos en las políticas para el desarrollo fronterizo. **Macroregiones y fronteras**. La Paz, v. 1, n. 4, p. 15-28, 2014.

ZEGADA, M. T. La interculturalidade ¿una entelequia? **Los Tiempos**, Cochabamba, 26 fev. 2014. Disponível em: <http://www.lostiempos.com/diario/opiniones/columnistas/20140226/la-interculturalidad-una-entelequia_246304_537195.html>. Acesso em: 1 jul. 2015.

ZOPPI FONTANA, M. G. (Org.) O português do Brasil como língua transnacional. In: ZOPPI FONTANA, M. G. **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: Editora RG, p. 13-41, 2009.

ZUAZO, M. **La pertenencia indígena se redujo al 31% con relación al 2001.** Eju.TV, 1 ago. 2013. Disponível em: <<http://eju.tv/2013/08/censo-la-pertenencia-indigena-se-redujo-al-31-con-relacin-al-2001/>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

APÊNDICE B
CURSO DE PORTUGUÊS COMO LINGUA EXTRANJERA EM LA FRONTERA
BRASIL-BOLIVIA

Este curso hace parte de la investigación que lleva por título provisional **La interculturalidad en la enseñanza y aprendizaje de portugués como lengua extranjera para hablantes bolivianos en la frontera Bolivia-Brasil** vinculada al Programa de Postgrado en Doctorado de la *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*.

Primeros registros

Estimado participante,

El propósito de este cuestionario es registrar sus datos personales y sus intereses relacionados al portugués. Sus respuestas contribuirán para el desarrollo de la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de ese idioma dirigidos especialmente para bolivianos que hablan castellano.

Le recordamos que las informaciones recogidas en este cuestionario serán utilizadas únicamente con fines académico-investigativos y que se mantendrá en sigilo su identidad.

¡Le agradecemos su inestimable contribución!

1. ¿En qué departamento usted nació? ¿En qué ciudad?
2. ¿Cuál es su edad?
3. ¿Usted es hombre o mujer?
4. ¿Usted habla otras lenguas además del castellano? ¿Cuáles?
5. Usted vive en: () Puerto Quijarro; () Puerto Suárez; () Otra localidad
6. ¿Hace cuánto tiempo vive en la frontera?
7. ¿Usted es profesor(a)? ¿En qué niveles imparte usted clases?
8. Si usted es profesor(a) ¿Tiene otra actividad laboral además de la que desarrolla en la escuela? En caso afirmativo, ¿cuál/cuáles?
9. Ya frecuentó usted algún curso de portugués? En caso afirmativo ¿dónde, cuándo y por cuánto tiempo?
10. ¿Por qué decidió participar de este curso?
11. Elija las opciones que desee y marque con una X

Mi interés en aprender portugués es porque:

- ☐ Es una lengua bonita.
- ☐ Me puede ayudar en mi trabajo
- ☐ Es útil.
- ☐ Es una lengua complicada.
- ☐ Me gusta oírlo cuando mis amigos me hablan en portugués.
- ☐ Es una lengua difícil.
- ☐ Tiene una sonoridad agradable.
- ☐ Suena bonita en la televisión.
- ☐ Suena bonita en las canciones que escucho.
- ☐ Otros motivos, ¿cuáles?

12. ¿Qué opciones reflejan sus conocimientos de portugués?

- ☐ Ya sé leer, quiero aprender a hablar.
- ☐ No entiendo nada.
- ☐ Entiendo un poco y quiero aprender más.
- ☐ Sólo quiero aprender a hablar.
- ☐ Entiendo un poco y me gustaría aprender a escribir.
- ☐ Me gustaría aprender a hablar y a escribir.
- ☐ Otras situaciones. ¿Cuáles?

13. Marque las opciones con las que usted esté de acuerdo

- ☐ Para aprender una lengua extranjera no es necesario aprender su gramática.
- ☐ Es importante aprender los aspectos culturales de los brasileños que hablan portugués.
- ☐ Aprender la gramática hace parte del aprendizaje del portugués.
- ☐ Tengo interés en conocer las costumbres de los brasileños.
- ☐ Los brasileños que vienen a hacer compras aquí saben hablar castellano.

14. Elija al menos una de las opciones que marcó anteriormente y justifique por qué la señaló.

15. ¿Cuál es su expectativa con relación a este curso?

APÊNDICE A

PLANEJAMENTO DO CURSO – MÓDULO 1

CALENDARIO MARÇO/ABRIL 2015

Dias letivos: 12 - Carga horária: 24h

Datas março	Carga horária	Temas	Situações	Tópicos linguísticos	Funções comunicativas	Objetivos pretendidos (alunos)
12/03 Quinta- feira	2h	Apresentação do curso de PLE. Apresentação pessoal.	Apresentando-se em situações informais – sala de aula.	Fórmulas básicas de apresentação, cumprimentos: saudações de cortesia e despedidas.	Apresentação pessoal. Falar de si.	Contextualizar o curso de PLE, o questionário como parte da pesquisa em Doutorado. Estabelecer primeiros contatos entre os participantes.
13/03 Sexta- feira	2h	Apresentação pessoal de si e de terceiros.	Apresentando-se em situações informais -	Continuação das fórmulas básicas de apresentação, cumprimentos: saudações de cortesia e despedidas. - nomes das letras, representação gráfica e pronúncia.	Apresentação de terceiros. Falar dos outros. - Reconhecer as letras e sons do alfabeto.	Realizar Avaliação diagnóstica. Estabelecer primeiros contatos entre os participantes. Interagir com pessoas externas ao âmbito da sala de aula.

16/03 Segunda- feira	2h	Situações de contato – conversas informais.	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiro dia de aula; - Encontro em lugar público (rua, comércio, dependências públicas). 	<ul style="list-style-type: none"> -Pronomes pessoais – função sujeito; - advérbios de tempo, modo e lugar relacionados aos temas propostos; - verbos regulares e irregulares em presente do indicativo – ser, ter, morar, estar, estudar, trabalhar; -as vogais orais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar-se e apresentar outras pessoas. - Saber distinguir situações informais e formais e seus registros. 	<p>Iniciar uma conversa, saber identificar-se, perguntar/entrevistar ao interlocutor. Saber cumprimentos e despedidas usuais. Reconhecer uma conversa formal e informal.</p> <p>Desenvolver os conteúdos de comunicação, enfatizando a sistematização dos tópicos linguísticos no registro escrito, além do oral que terá sido praticado nas aulas anteriores.</p>
19/03 Quinta- feira	2h	Situações de contato – conversas formais.	Numa entrevista de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> -Pronomes pessoais – função sujeito; - advérbios de tempo, modo e lugar relacionados aos temas propostos; - verbos regulares e irregulares em presente do indicativo – ser, ter, morar, estar, estudar, trabalhar; -as vogais orais; - nomes das letras, representação gráfica e pronúncia.Reforço do conteúdo linguístico visto nas aulas anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar-se e apresentar outras pessoas. - Saber distinguir situações informais e formais e seus registros. - Reconhecer as letras e sons do alfabeto. 	<p>Iniciar uma conversa, saber identificar-se, perguntar/entrevistar ao interlocutor. Saber cumprimentos e despedidas usuais. Reconhecer uma conversa formal e informal.</p>

20/03 Sexta-feira	2h	O lugar em que moramos: Puerto Quijarro, Puerto Suárez (Bolívia), Corumbá e Ladário (Brasil) – o Pantanal.	Reconhecendo o lugar em que moramos.	-Uso dos verbos morar/viver/habitar em presente do indicativo; -verbos de movimento: ir e vir em presente do indicativo; - numerais desenvolver os conteúdos de comunicação, enfatizando a sistematização dos tópicos linguísticos no registro escrito, além do oral que terá sido praticado nas aulas anteriores. Numerais cardinais (0 a 50). - advérbios – referências espaciais. - adjetivos qualificativos I; - estruturas comparativas:preposições e conjunções I.	Dar informações sobre localização.	Descrever o lugar de onde provém / mora o aprendiz. Falar de distâncias e proximidades. Identificar os pontos em comum /diferentes que pertencer a um bioma (pantanal) proporciona.
23/03 Segunda-feira	2h	O lugar em que moramos	Reconhecendo o lugar além da fronteira	-Uso dos verbos morar/viver/habitar; - verbos de movimento: ir e vir, em presente do indicativo; - adjetivos qualificativos II; - estruturas comparativas:preposições e conjunções II.	Dar informações sobre localização e meios de transporte	Falar sobre as cidades ao outro lado da fronteira, tendo como referência o lugar em que mora o aprendiz.
26/03 Quinta-feira	2h	Festas populares e datas cívicas bolivianas e brasileiras	O dia do mar-Bolívia	- advérbios de quantidade e tempo; - numerais ordinais mais utilizados; -numerais cardinais (50 a 100). - advérbios – referências temporais.	Comentar sobre costumes locais/nacionais da Bolívia e do Brasil.	Saber falar das festas populares que acontecem na região, identificando semelhanças e diferenças da forma de comemorar festividades religiosas e festas cívicas.

27/03 Sexta-feira	2h	O que costumamos fazer: atividades do cotidiano.	Organizando as atividades do cotidiano.	-Verbos que indicam ações do cotidiano: tomar (banho), lavar(-se), pentear(-se), dormir, acordar, trabalhar, falar, ver, rir, dizer, gostar, preferir, adorar falar/conversar/visitar, em presente do indicativo; - colocação pronominal; - sons do/R/, /r/, /s/, /k/, /z/.	Saber falar/perguntar sobre a rotina diária. Usar verbos que expressem gostos pessoais.	Saber descrever e falar sobre as ações do cotidiano.
30/03 Segunda-feira	2h	O que costumamos fazer: o mundo do trabalho.	Organizando a agenda.	* Verbos utilizados no mundo do trabalho: dar (aula, desconto), vender, trazer, levar, trocar, chamar, convidar, ensinar, colaborar, dirigir, orientar, conhecer, em presente do indicativo; *sons do /g/, /ʒ/, /l/, /w/.	Saber falar/perguntar sobre profissões e ocupações, tipos de comércio e estabelecimentos de prestação de serviços.	Saber descrever e falar sobre as ações do cotidiano no mundo do trabalho dos alunos.
06/04 Segunda-feira	2h	Atividades de revisão oral.	Apresentação de diálogo organização da agenda e atividades do cotidiano.		Desenvolver atividades de comunicação em contexto.	Interagir em situações propostas pelos alunos.
09/04 Quinta-feira	2h	Atividades de revisão escrita.			Desenvolvimento de atividades escritas.	Registrar por escrito as atividades propostas como avaliação ao término do curso.
10/04 Sexta-feira	2h	Atividades de encerramento do curso.	Questionário individual – avaliação do curso. Conversa em grupo sobre resultados alcançados. Confraternização.			

APÊNDICE C

Curso de português como língua estrangeira – PLE

Nome:

Dia e data:

Pesquisadores dizem que comida e identidade são universais, e que a última coisa que um migrante se esquece é a língua e sua culinária.

PÃO DE QUEIJO

A origem do pão de queijo se confunde com a própria origem da culinária mineira, porque acompanha a evolução de seus ingredientes: primeiro surgiu a goma, vinda da mandioca sob a forma do polvilho doce ou azedo; depois a gordura de porco, o sal, o ovo, o leite, a nata, a manteiga e por último o queijo, que aos poucos incorporou-se ao biscoito de goma (precursor do pão de queijo) moldados sob a forma de pequenas bolinhas e finalmente assados.

Ingredientes

- 1 xícara de óleo
- 2 xícaras de leite
- 6 xícaras de polvilho doce
- 1 colher de sal
- 4 ovos
- queijo(parmesão) ralado a gosto

Modo de preparo

- Ferva o leite e o óleo escale o polvilho e deixe esfriar.
- Coloque os ovos e o queijo.
- Amasse bem até que saia das mãos.
- Faça bolinhas.
- Unte a forma com óleo e leve ao forno já aquecido por 20 minutos ou até que fique dourado.
- Retire do forno e bom proveito!

VAMOS PRATICAR A PRONÚNCIA??

Observe a diferença entre a vogal tônica (mais forte), Assinale-a!

casa	pé	mesa	bis	avó	avô	uva
lata	café	caneta	aqui	bola	bobo	tatu
mapa	fé	tapete	fin	moda	ovo	aluno
faca	até	você	giz	coca	bolo	luta
vaca	ela	ele	ali	soda	fogo	puxa

Vamos praticar alguns sons nasais

nasal	Ditongo nasal	
fã	não	mão
santo	pão	balão
samba	limão	lampião
lã	João	bujão
anjo	fogão	irmão
irmã	mamão	cantam
sã	sabão	cantaram
maçã	venderam	saíram
tampa		

.....

.....

.....

.....

Você sabia que além do **pão de queijo** de origem mineira, (MG), existe a **chipaparaquia** e o **cuñapé** originário das planícies bolivianas?

Já experimentou algum?

Troque informações com seus colegas!!

APÊNDICE D

IARA

Os índios da Região Amazônica contam que a Iara era uma índia guerreira, de uma beleza exuberante. Todos os seus irmãos tinham inveja dela, já que o pai, o cacique da tribo, a elogiava muito. Um dia, os irmãos resolveram matar Iara, mas ela ouviu o plano e revidou, matando todos os irmãos em sua própria defesa.

Depois disso, Iara fugiu para as matas. O pai, enfurecido, a perseguiu e conseguiu capturá-la, aplicando-lhe uma punição: Iara foi jogada no rio Solimões para morrer afogada. No entanto, os peixes a salvaram e, através dos efeitos da lua cheia ela foi transformada numa sereia.

VIVER PLENAMENTE

Quero apenas cinco coisas....a primeira é o amor sem fim..

A segunda é ver o outono... a terceira é o grave inverno.

Em quarto lugar o verão ...a quinta são teus olhos...

Não quero dormir sem teus olhos.

Não quero ser... sem que me olhes.

Abro mão da primavera para que continues me olhando

Pablo Neruda (Chile)

CONTO: A QUEM INTERESSAR POSSA (Marina Colasanti)

Abriu a janela no exato momento em que a garrafa com a mensagem passava, levada pelo vento. Pegou-a pelo gargalo e, sem tirar a rolha, examinou-a cuidadosamente. Não tinha endereço, não tinha remetente.

Certamente, pensou, não era para ele. Então, com toda delicadeza, devolveu-a ao vento.

AULA DE PORTUGUÊS TERTÚLIA LITERÁRIA

Lenda do Saci Pererê

A lenda do Saci é uma das mais difundidas no Brasil, segundo muitos autores, o Saci é um menino travesso de cor negra que possui apenas uma perna, usa uma carapuça ou gorro vermelho na cabeça e fica o tempo todo fumando cachimbo, costuma correr atrás dos animais para afugentá-los, gosta de montar em cavalos e dar nó em suas crinas. O Saci Pererê pode também aparecer e desaparecer misteriosamente, é muito irrequieto e não para um instante sequer, pois fica pulando de um lugar para outro e toda vez que apronta as suas travessuras, ele dá risadas alegres e agudas e gosta de assobiar principalmente quando não existem as noites de luar. Ao Saci Pererê são atribuídas às coisas que dá errado, ele entra nas casas e apaga o fogo, faz queimar as comidas das panelas, seca a água das vasilhas, dá muito trabalho às pessoas escondendo os objetos que dificilmente serão encontrados novamente, seu principal divertimento é atrapalhar as pessoas para se perderem. Dizem que ele veio do meio de um redemoinho e para espantá-lo as pessoas atiram uma faca no redemoinho que ele vai embora ou então o chamando pelo seu nome. Embora pertença ao folclore da região sudeste e sul, ele também foi introduzido ao folclore do norte por ser uma figura muito popular nesta região do país.

Iara
Mãe D'água

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Para os participantes da pesquisa

Concordo em participar, como voluntario/a, da investigação intitulada provisoriamente **A interculturalidade no ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira para falantes bolivianos na fronteira Brasil/Bolívia**, que tem como pesquisadora responsável Suzana Vinicia Mancilla Barreda, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, as quais podem ser contatadas pelos e-mails suzanamancilla@usp.br; igmefern@usp.br ou pelo telefone (11) 94865 5582. O presente trabalho tem por objetivo

Desenvolver estudos que discutam e fundamentem conceitualmente o ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE) para falantes bolivianos, mediados por conceitos de interculturalidade, considerando aspectos linguísticos e socioculturais da fronteira no município de Puerto Quijarro, Departamento de Santa Cruz, Bolívia.

Minha participação consistirá em participar do curso de português como língua estrangeira, responder questionários, conceder entrevistas e participar de reuniões. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e assinatura:

Local e data:

ANEXO B

Declaración de consentimiento libre y aclarada

Para los participantes de la investigación

Estoy de acuerdo en participar como voluntario/a de la investigación que lleva por título provisional ***A interculturalidade no ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira para falantes bolivianos na fronteira Brasil/Bolívia.*** (La interculturalidad en la enseñanza y aprendizaje de portugués como lengua extranjera para hablantes bolivianos en la frontera Brasil/Bolivia) bajo responsabilidad de la investigadora Suzana Vinicia Mancilla Barreda, alumna de la *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, con dirección de la Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, que pueden ser contactadas por la direcciones de correo electrónico suzanamancilla@usp.br; igmefrn@usp.br o por el teléfono (11) 94865 5582.

Este trabajo tiene por objetivo:

Desarrollar estudios que discutan y fundamenten conceptualmente la enseñanza y aprendizaje de Portugués como Lengua Extranjera (PLE) para hablantes bolivianos, mediados por los conceptos de interculturalidad, considerando aspectos lingüísticos y socioculturales de la frontera en el municipio de Puerto Quijarro, Departamento de Santa Cruz, Bolivia.

Mi participación consiste en frecuentar el curso de portugués como lengua extranjera, responder cuestionarios y conceder entrevistas y participar de las reuniones.

Comprendo que este estudio tiene fines de investigación y que los datos que se obtendrán serán divulgados siguiendo las normas éticas de investigación, asegurando, de ese modo, mi privacidad. Sé que puedo retirar mi consentimiento cuando yo lo desee y que no recibiré ningún pago por esa participación.

Nombre y firma:

Lugar y fecha: