

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

THIAGO BENITEZ DE MELO

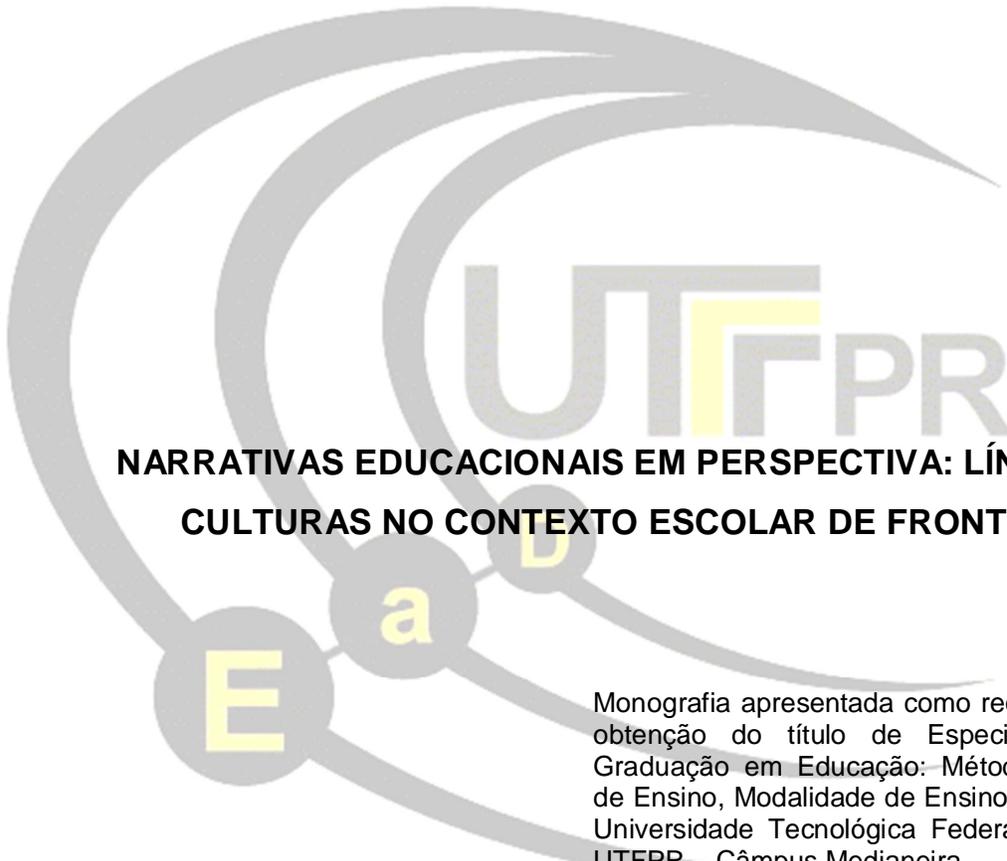
**NARRATIVAS EDUCACIONAIS EM PERSPECTIVA: LÍNGUAS E
CULTURAS NO CONTEXTO ESCOLAR DE FRONTEIRA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2013

THIAGO BENITEZ DE MELO



**NARRATIVAS EDUCACIONAIS EM PERSPECTIVA: LÍNGUAS E
CULTURAS NO CONTEXTO ESCOLAR DE FRONTEIRA**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientadora: Professora Maria Fatima
Menegazzo Nicodem.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

MEDIANEIRA

2013



TERMO DE APROVAÇÃO

Narrativas Educacionais em Perspectiva: Línguas e Culturas no Contexto Escolar de
Fronteira

Por

Thiago Benitez de Melo

Esta monografia foi apresentada às.....h do dia.....de.....de 2013 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho

Professora Maria Fatima Menegazzo Nicodem

UTFPR – Câmpus Medianeira

Orientadora

Prof Dr.

UTFPR – Câmpus Medianeira

Membro

Prof^a. M.Sc.

UTFPR – Câmpus Medianeira

Membro

Dedico este trabalho primeiramente a Deus
pela vida e àquela que me faz (re)nascido
todos os dias: *Eva Benitez*.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelos sonhos realizados e ajuda incessante.

À minha mãe Eva pelo apoio, compreensão, carinho, amor, incentivo, amparo e fortaleza em todos os segundos da minha vida.

Aos meus amigos que sempre me alegraram: Fabio, Tita, Carol, William, Victor, Débora e Ernani.

À Prof^a Maria Fatima Menegazzo Nicodem pela orientação e encaminhamentos.

A todos os professores do curso de Métodos e Técnicas de Ensino da UTFPR.

À UTFPR, pela oportunidade e confiança.

Às tutoras do polo de Foz de Iguaçu, Neuza e Cylmara, meu muito obrigado pela ajuda incessante.

E, finalmente, aos alunos que me concederam entrevistas para a realização deste trabalho.

“Os seres humanos são aquilo que lhes foi ensinado a ser”.

(Zygmunt Bauman)

MELO. Thiago Benitez de. **Narrativas educacionais em perspectiva: línguas e culturas no contexto escolar de fronteira**. 39 páginas. Orientadora: Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

RESUMO

No cenário transfronteiriço Brasil-Paraguai-Argentina percebemos a complexidade social vigente e os conflitos identitários que insistem em apontar para a questão: “quem sou eu?”. Concomitantemente, no ambiente escolar brasileiro, vemos a imersão cada vez maior de alunos paraguaios que atravessam todos os dias as fronteiras físicas para estudar nas escolas brasileiras com a esperança de terem um futuro prodigioso e promissor, mas com a insegurança e o medo de não alcançarem o sucesso escolar por alguns “empecilhos culturais”, como a língua, por exemplo. É desta forma que as identidades sociais vão se contradizendo e se fragmentando. Objetivamos, dessa maneira, discutir e averiguar como são construídas as identidades desses alunos no contexto escolar de fronteira e quais as representações que eles têm acerca da diversidade linguística e sociocultural da região em que vivem e de si mesmos, ou seja, quais as representações construídas através de olhares para si. Para tanto, realizamos, por meio de uma pesquisa interdisciplinar, entrevistas não estruturadas com alunos do contexto escolar transfronteiriço. A pesquisa em questão é de cunho etnográfico e amparamo-nos nas perspectivas teóricas da Linguística Aplicada Crítica, dos Estudos Antropológicos, da Teoria Crítica do Discurso e dos Estudos Culturais.

Palavras-chave: Língua. Cultura. Fronteira.

MELO. Thiago Benitez de. **Educational narratives in focus: language and cultures in the school boundary context**. 39 sheets. Leader: Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Monograph of post-graduation Course in Education: Methods and Techniques of Teaching. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

ABSTRACT

In the border Brazil-Paraguay-Argentina we notice social complexity and identity conflicts that persist in pointing to the question: "who am I? ". In the Brazilian school environment, the increasing immersion students Paraguayans who cross every day physical boundaries to study in Brazilian schools are rising with the hope of having a better future, but with insecurity and fear of not achieving academic success by some "cultural obstacles" such as language, for example. This is how social identities will be contradicting and fragmenting. We aim, in this paper, discuss and investigate how identities are constructed of these students in the school boundary and what representations they have about the sociocultural and linguistic diversity of the region they live in and of themselves. Thus, we performed through interdisciplinary research, unstructured interviews with students from the school context border. The research in question is ethnographic and based on the theoretical perspectives of Critical Applied Linguistics, Anthropological Studies, Critical Discourse Theory and Cultural Studies.

Keywords: Language. Culture. Frontier.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 CONCEITOS DE CULTURA.....	11
2.2 CONCEITOS DE IDENTIDADE	13
2.3 CONCEITOS DE LINGUAGEM E DISCURSO	15
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	18
3.1 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA	18
3.2 TIPO DE PESQUISA	19
3.3 GERAÇÃO DE REGISTROS	21
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	22
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: NARRATIVAS EM PERSPECTIVA.....	23
4.1 PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA.....	23
4.2 AS REPRESENTAÇÕES NEGATIVAS DA LÍNGUA GUARANI.....	26
4.3 IDENTIDADES E CULTURAS EM PAUTA.....	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS.....	37

1 INTRODUÇÃO

O homem, hoje como no passado, continua a ser uma máquina de fabricar diferenças, particularidades, singularidades, formas de falar e agir, construir classes, comunidades, grupos, tribos, frações políticas, regiões, ideologias, religiões etc. Tudo isso gera formas diferentes de ver o mundo e, conseqüentemente, culturas diferentes, civilizações distintas, mas, principalmente, identidades peculiares, identidades estas que não são mais vistas como essencialistas, coerentes e unificadas, mas instáveis e sempre em processo e construção (HALL, 2006). Inegavelmente, seria muito mais fácil cruzarmos os braços e pararmos para ver essas mudanças ocorrerem sem tentarmos compreendê-las, ficando passivos e indiferentes a elas, frente a uma visível complexidade e mudança social.

Não é possível negar que as regiões transfronteiriças deixam emergir complexidades sociais, isso porque as fronteiras do mundo se abriram e as regiões do globo ficaram mais próximas umas das outras com a intensificação do processo de globalização na década de 80, e, em um mundo de fronteiras dissolvidas e de continuidades corrompidas, a globalização pode levar a um fortalecimento de identidades locais ou à produção de novas identidades. Sem dúvida, a escola tem papel central na construção dessas identidades.

Neste contexto, a educação, sobretudo a educação linguística, é primordial na construção de quem somos e de quem o outro é, ou seja, os significados construídos na escola sobre a vida social desempenham papel central na legitimação das identidades sociais (MOITA LOPES, 2002). Essas identidades acabam fazendo parte de paradigmas que estão sendo reafirmados a todo o momento, em um intenso processo de transformação e inovação. A única certeza é que a educação vem desempenhando uma centralidade na crise atual, que vem sendo caracterizada pelo colapso das comunidades, pela fragmentação das culturas, e pela mais completa instrumentalização do eu dentro de uma lógica de mercado (CARLSON e APPLE, 2003).

No cenário transfronteiriço Brasil-Paraguai-Argentina, o qual consideramos um dos maiores “laboratórios da pós-modernidade” (CANCLINI, 2011), percebemos a complexidade social vigente e os conflitos identitários que insistem em apontar para a questão: “quem sou eu?”. No ambiente escolar brasileiro, vemos a imersão cada vez maior de alunos paraguaios que atravessam todos os dias a Ponte da

Amizade (ponte que liga o Brasil ao Paraguai) para estudar nas escolas brasileiras com a esperança de terem um futuro prodigioso e promissor, mas com a insegurança e o medo de não alcançarem o sucesso escolar por alguns “empecilhos culturais”, como a língua, por exemplo. Alguns desses alunos se perguntam: “Sou paraguaio estudando no Brasil ou sou brasileiro morando no Paraguai?”.

Por meio das narrativas desses alunos, de suas práticas discursivas, podemos perceber que as identidades vão se contradizendo, se (re)construindo e se (in)visibilizando. É importante, assim, que as narrativas e histórias dos alunos da fronteira sejam analisadas e discutidas, considerando que as narrativas “têm o potencial de criar um sentido de ‘nós-mesmos’ ao permitir que negociemos e construamos nossas identidades sociais por meio de eventos narrados” (MOITA LOPES, 2002, p. 143) e nos fornecem meios de nos reconstruirmos no mundo social. Estamos nos reconstruindo por meio das narrativas de etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, entre outras que ouvimos ou contamos.

Dessa forma, objetivamos discutir e averiguar como são construídas as identidades dos “alunos transfronteiriços” no contexto escolar de fronteira e quais as representações que eles têm acerca da diversidade linguística e sociocultural da região em que vivem e de si mesmos, ou seja, quais as representações construídas através de olhares para si. Para tanto, nosso trabalho, de posicionamento qualitativo/interpretativista, estará pautado nos Estudos Interdisciplinares, rompendo com os limites e fronteiras disciplinares. Orientaremos-nos, para isso, nas perspectivas teóricas da Linguística Aplicada, dos Estudos Culturais e Antropológicos, dos Estudos Educacionais e da Sociologia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo arrolaremos algumas noções teóricas de extrema importância para o nosso trabalho. Conceitos como culturas, identidades, representações, língua, linguagem e discurso serão expostos. Vale ressaltar que tais conceitos são fluidos, móveis e, muitas vezes, paradoxais e conflitantes, mas nos ancoram e nos permitem desenvolver algumas análises posteriores de extrema relevância para os estudos educacionais, linguísticos e sociais.

2.1 CONCEITOS DE CULTURA

Se todas as pessoas possuem a mesma carga genética, com aproximadamente vinte cinco mil genes, elas se diferenciam por suas escolhas culturais, cada qual inventando soluções para os problemas colocados pela sociedade. Quando falamos em cultura, estamos, ao mesmo tempo, rejeitando explicações naturalizantes dos comportamentos humanos: “nada é puramente natural no homem” (CUCHE, 2002, p. 11). Isso quer dizer que a cultura não é um dado ou um fim, mas um processo e um meio.

Cuche (2002), revisitando os conceitos de cultura ao longo dos anos, constata que o termo veio do latim (*colere*), significando, em seus primórdios, o cuidado dispensado ao campo e ao gado. No século XVI, ela não significava mais um estado, e sim uma ação: cultivar terras. O termo cultura passa a designar, então, uma faculdade, o ato de trabalhar para desenvolvê-la.

Já no século XVIII, falava-se em “cultura da arte”, “cultura das ciências”, “cultura das letras”, mas sempre empregada no singular. Foi somente no final deste mesmo século que, na França, aparece o conceito dito “moderno” de cultura, ligada cada vez mais ao conceito de nação, sendo tomado como “um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade” (CUCHE, 2002, p. 28). A palavra cultura, dessa forma, representa “a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo” (EAGLETON, 2011, p. 10).

Cuche (2002), retomando os conceitos de Margaret Mead, insiste que a cultura não é um “dado”, atributo, que o indivíduo recebe como um todo ao longo de sua criação. Ela não se transmite como os genes; o indivíduo se apropria de sua cultura progressivamente no curso de sua vida e não pode nunca adquirir toda cultura de seu grupo. Dessa maneira, não há como pensar nas culturas como uma herança, que se transmite imutável de geração em geração, pois ela é uma produção histórica, ou seja, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si. Até as funções mais vitais, as necessidades fisiológicas, são informadas e estabelecidas pela cultura: “comer, dormir, copular, dar à luz, mas também defecar, urinar ou andar etc. Cada cultura determina todas essas práticas do corpo, aparentemente naturais. Não se senta, não se deita ou se anda da mesma maneira em todas as culturas” (CUCHE, 2002, p. 90). Nós nos assemelhamos à natureza, já que, como ela, “temos de ser moldados à força, mas diferimos dela uma vez que podemos fazer isso a nós mesmos, introduzindo assim no mundo um grau de autorreflexividade a que o resto da natureza não pode aspirar” (EAGLETON, 2011, p. 15). É por isso que dizemos que toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução. O conjunto de processos que cada cultura sofre em situação de contato com outras culturas é o princípio da evolução de qualquer sistema cultural.

Warnier (2003) afirma que as palavras “cultura” e “civilização” designam uma “totalidade complexa que compreende os conhecimentos, as crenças, as artes, as leis, a moral, os costumes, e qualquer outra capacidade ou hábito adquirido pelo homem enquanto membro da sociedade” (p. 12). Para o autor, a cultura é a “bússola da sociedade”, sem a qual o homem não saberia de onde vêm, onde está, pra onde vai e como deveria se comportar. “Uma cultura não pode viver ou transmitir-se independentemente da sociedade que a alimenta. Reciprocamente, não há nenhuma sociedade no mundo que não possua sua própria cultura” (p. 13).

Para Thomaz (1995, p. 427), a cultura:

se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significados às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois, a um fenômeno individual; por outro lado, (...) cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, dá diferentes significados às coisas e passagens da vida aparentemente semelhante. O homem é um ser social, o que quer dizer que

compartilha com outros homens formas de agir e de pensar (THOMAZ, 1995, p. 427).

Com a mesma perspectiva de noção de cultura, Hall (2006) afirma que as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso, um modo de construir sentidos que influenciam e organizam tanto nossas ações quanto a concepção de temos de nós mesmos. Dessa forma, Hall nos explica que as culturas nacionais são tentadas a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para aquele “tempo perdido”, quando a nação era grande; são tentadas a restaurar as identidades passada. O autor nos apresenta essa ponderação para depois asseverar que não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca sempre unificá-los, faz desses membros uma “Família Nacional”.

2.2 CONCEITOS DE IDENTIDADE

Há algumas décadas a identidade não estava nem perto de ser o centro do nosso debate, permanecendo unicamente um objetivo de meditação filosófica. Atualmente, é um assunto de extrema importância em evidência, e a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas. Não podemos mais negar as fragmentações e desestabilizações das identidades, pois “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente constituída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha” (BAUMAN, 2005, p, 60). Bauman (2005, p. 54) assevera que:

A identidade não pode ser como um quebra-cabeça: sim, há um monte de peças na mesa que você espera poder juntar formando um todo significativo, mas a imagem que deverá aparecer ao fim do seu trabalho não é dada antecipadamente, de modo que você não pode ter certeza de ter todas as peças necessárias para montá-la, de haver selecionado as peças certas entre as que estão sobre a mesa, de as ter colocado no lugar adequado.

A trajetória dos indivíduos contemporâneos vem sendo caracterizada por desestabilizações, descontrole, descredencialização, destradicionalização e vertigem perante as transformações culturais, políticas e econômicas (FABRÍCIO, 2006). As

identidades não têm a solidez de uma rocha, nem são garantidas para toda a vida. São, isso sim, bastante negociáveis e revogáveis, e as próprias decisões dos indivíduos, os caminhos que eles percorrem e a maneira como agem são fatores cruciais para suas identidades (BAUMAN, 2005). Além disso, as identidades nunca são unificadas, mas cada vez mais fragmentadas; não são singulares, e sim multiplamente construídas e reconstruídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas (HALL, 2000).

Hall (2006) afirma que os sujeitos assumem identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente e homogêneo. Dentro de cada indivíduo há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas; “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p.13).

Não é novidade que as identidades não podem mais serem vistas como essencialistas, fixas e homogêneas, mas, na pós-modernidade, elas se tornaram ainda mais complexas e caóticas. Essas múltiplas e diversificadas identidades

[...] constituem o sujeito, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (LOURO, 1997, p. 12).

Em outras palavras, ter uma identidade seria ter o sentimento de pertença a uma nação, uma região, uma cidade, um bairro, uma comunidade, um grupo, uma instituição, onde tudo o que é compartilhado pelos que ali habitam se torna válido para todos, sejam direitos ou deveres, bens ou prejuízos e assim por diante. Vale ressaltar, no entanto, que as identidades são aquilo que estão em jogo nas lutas sociais, pois elas são sempre resultantes das identificações impostas pelos outros e da que o indivíduo afirma por si mesmo. Contudo, nem todos os indivíduos, de um determinado grupo, têm o mesmo poder de identificação, pois tal poder depende da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos, ou seja, “nem todos os grupos têm o poder de nomear e se nomear” (CUCHE, 2002, p. 185).

Isso faz com que as identidades sejam negociáveis e manipuláveis: cada indivíduo tem consciência de ter uma identidade de forma variável, de acordo com as dimensões do grupo do qual faz parte e do contexto em que atua. Por isso, as

identidades se tornam tão difíceis de serem delimitadas e definidas, especificamente em razão de seu caráter multidimensional, dinâmico, manipulável, fluido e pouco rígido, além de estar em constante (re)construção (CUCHE, 2002).

Para Rajagopalan (1998), a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela, isso significa que o indivíduo não adquire uma identidade fora do campo da linguagem, ou seja, “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 (p. 41). Em outras palavras, língua e identidade possuem implicações mútuas. É, então, por meio da linguagem, da língua especificamente, que os indivíduos constroem, formulam, manipulam, negociam e fazem suas identidades. Sarup (1996) constata que as identidades sociais são manifestadas através dos discursos: “embora a identidade possa ser construída de diversas formas, ela é sempre construída no simbólico, ou seja, na linguagem”. Para o autor, “a identidade é, de certa forma, um efeito das instituições sociais. (...). Todas as identidades, sejam baseadas em classe social, etnia, religião ou nação, são construtos sociais”. O autor aponta que é sempre dentro da representação que nos reconhecemos. Além disso, identidade está sempre relacionada ao que não se é – o Outro.

2.3 CONCEITOS DE LINGUAGEM E DISCURSO

Fabrício (2006) afirma, com base na teoria bakhtiniana, que a linguagem precisa ser compreendida como prática social, constituinte e constitutiva da sociedade e da cultura, pois nossas práticas discursivas não são neutras. A linguagem está sempre presente no processo cultural de socialização, é através da e pela linguagem que exteriorizamos o nosso próprio ser no mundo social e interiorizamos o mundo social como realidade objetiva.

A concepção de língua como instrumento capaz de mediar a interação do homem com o ambiente e, desta maneira, provocar transformações no mundo em que vivemos ampara a ideia de que a linguagem é uma construção social que constitui e é constituída em um processo dialético: o que dizemos, fazemos e somos é resultado de nossa vivência em sociedade, de nossas interações, de nossa subjetivação de objetividade real. A linguagem só vive na comunicação dialógica

daqueles que a usam, e, conseqüentemente, em um dialogismo ideológico. É precisamente essa comunicação dialógica, por meio do discurso, que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem está impregnada de relações dialógicas. Essas relações, podemos assim dizer, se situam no campo do discurso (BAKHTIN, 2004).

Para Bakhtin (2004), a língua não é um ato individual, mas sim, uma forma de interação entre locutores e interlocutores, uma vez que, quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo. Por isso que o estudo da língua, para o autor, deve começar com o estudo do contexto social em que se efetuam suas múltiplas formas, pois “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2004, p. 95). Esta concepção Sociointeracionista da linguagem, que compreende as interações como fundamentais para o processo de aprendizagem do ser humano, nos permite superar a mera decodificação de palavras e nos faz refletir a respeito de quem somos, o que enunciamos, como o fazemos, para quem o fazemos e, acima de tudo, onde nos situamos no mundo ao enunciarmos.

A língua, para Bakhtin (2004, p. 106), não é recebida pronta e acabada para ser usada pelos indivíduos, eles “penetram na corrente da comunicação verbal; somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. Os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”. Apoiando-se em Bakhtin, Marcuschi (2008, p. 61) toma a língua como “uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados”. O autor complementa ponderando que “a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para ‘fotografar’ a realidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

Nesta mesma premissa e também a partir de uma visão sociológica, Berger e Lukmann (1985) tratam a linguagem como construção social que se constitui e, ao mesmo tempo é constituída, em um processo inter-relacional, no qual o que dizemos, fazemos e somos são resultados de nossa vivência em sociedade; passamos pelo processo cultural de socialização, apreendemos o mundo social, suas regras, suas noções, e tais fundamentos são primordiais para a vida em

sociedade. É por meio da linguagem, então, que exteriorizamos e construímos o nosso próprio ser no mundo social e também interiorizamos o mundo social como realidade objetiva (BERGER e LUKMANN, 1985).

Os discursos, nesta perspectiva, possuem importância vital na sociedade, já que os sujeitos experimentam suas vidas segundo os seus próprios discursos e também os discursos alheios; para construir nossa própria história, devemos recorrer ao âmbito da linguagem, e ela é sempre dos outros (VEGA, 2011). Da mesma maneira, Foucault (2002) aponta que os discursos produzidos nunca são os mesmos, nem são inéditos, nem mesmo neutros ou transparentes; eles ocorrem em escalas de produção bem engendradas, distintas e configuradas em relação de poder. Dessa maneira, por mais que se busque a originalidade, ela não existe, pois é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que tramam seus poderes e perigos, dominam acontecimentos aleatórios e esquivam sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2002, p. 8).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentaremos o cenário da pesquisa investigado, os sujeitos que participaram da presente pesquisa, onde nosso trabalho está inserido na dimensão metodológica do universo de pesquisa, como foram realizadas a geração de dados e a seleção dos sujeitos pesquisados e quais foram as estratégias de pesquisa que utilizamos.

3.1 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA

Os dados analisados foram gerados em uma escola particular de ensino fundamental e médio na cidade de Foz do Iguaçu - PR no segundo semestre de 2012, respectivamente nos meses de novembro e dezembro. A razão de termos escolhido uma escola particular se dá pelo fato de haver mais “alunos transfronteiriços” no âmbito educacional particular do que no público, por motivos, seguramente, econômicos, políticos e também culturais, já que há uma “crença”, entre esses alunos, de que o Brasil possui uma educação de melhor qualidade comparada a do Paraguai. Estamos chamando de “alunos transfronteiriços” os estudantes que moram no Paraguai e atravessam todos os dias a Ponte da Amizade (ponte de que liga o Brasil ao Paraguai) para estudarem em escolas Brasileiras.

Foram entrevistados três alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II da escola citada¹. As entrevistas foram feitas por meio de um grupo focal, havendo, assim, interação direta entre o pesquisador e os entrevistados. Para a realização da pesquisa, as entrevistas foram realizadas durante as aulas dos próprios alunos, nos intervalos (o conhecido recreio) e no contra turno escolar. Esta foi a maneira mais viável que encontramos para a realização das entrevistas, o que não provocou, em nenhum momento, recusas ou reprovações por parte dos professores, supervisores e ou dos próprios alunos, ao contrário, foram muito receptivos e acolhedores. Percebemos, além disso, que os alunos gostavam de responder às perguntas e se identificavam com elas, talvez pelo fato de reconhecerem que havia algo em comum entre eles: morar no Paraguai e estudar no Brasil.

¹ Optamos por omitir a nome da escola e colocamos nomes fictícios nos alunos para garantir o anonimato dos mesmos.

Os sujeitos da pesquisa apresentaram características próximas às interações cotidianas em que, por meio de práticas discursivas, foram (re)construindo suas identidades. Todos eles moram no Paraguai, mas estudam no Brasil. No entanto, esses alunos não apenas estudam no Brasil, mas também nasceram aqui, ou seja, suas mães atravessaram a fronteira Brasil-Paraguai apenas para que seus filhos pudessem nascer em hospitais brasileiros e em seguida já retornaram ao seu país de origem, o Paraguai. Quando foram indagados sobre essa questão, os participantes da pesquisa nos afirmaram que seus pais dizem que o Brasil possui um sistema de saúde melhor que o do Paraguai, a mesma noção a respeito dos sistemas educacionais de ambos os países.

3.2 TIPO DE PESQUISA

O presente trabalho está inserido no âmbito da Linguística Aplicada e dos Estudos Sócio-educacionais, seguindo as orientações no sentido de rompimento com as fronteiras e limites disciplinares, em direção a uma perspectiva interdisciplinar. Para tanto, nos utilizamos dos princípios da pesquisa qualitativa/interpretativista de cunho etnográfico.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa revela uma longa, notável e atribulada história nas disciplinas humanas. Ela é, em si mesma, um campo de investigação, atravessando disciplinas, campos e temas. Em seu redor encontram-se um arsenal complexo de termos, conceitos e suposições que se interligam e qualquer definição da pesquisa qualitativa deve atuar dentro de um campo histórico que localiza o observador no mundo, na sociedade em qual está inserido. Ela consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas “transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Sendo a pesquisa qualitativa um tipo de pesquisa que envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, o que significa que “seus pesquisadores estudam as coisas e seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17), ela será o nosso tipo de pesquisa para o presente trabalho,

já que utilizaremos uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, com o intuito de conseguirmos compreender melhor o assunto que está a nosso alcance.

Por ser um estudo que apresenta um fenômeno pertencente a um sistema complexo de significados, de natureza social e cultural que não tende a quantificação, necessita ser descrito e decodificado pelas técnicas da pesquisa qualitativa com enfoque indutivo. Na pesquisa qualitativa encontra-se a união entre pesquisador e sujeito, buscando construir uma análise envolvendo não apenas o olhar do pesquisador, mas incluindo a visão daqueles que vivem as práticas sociais, os sujeitos da pesquisa.

Diferenciando pesquisa quantitativa de pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008) assevera que a primeira procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente (variável independente) e um fenômeno consequente (variável dependente), enquanto a segunda não se propõe testar relações de causa e consequência entre fenômenos, muito menos gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura, assim, entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto, ações sociais contextualizadas. Não se pode pensar, no entanto, que tais fenômenos podem ser sempre interpretados da mesma maneira, independentemente da situação e do pesquisador, pois as interpretações e os olhares são múltiplos e “não existe uma única verdade interpretativa. O que existe são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 36).

Em relação às indagações que circundam a pesquisa de cunho etnográfico, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que as seguintes perguntas devem ser feitas pelo pesquisador etnógrafo ao começar seu trabalho: o que está acontecendo aqui?; o que essas ações significam para as pessoas envolvidas nela? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações?; como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional?

Para Erickson (2001), o objetivo de um olhar etnográfico na pesquisa interpretativista não é analisar e descrever o comportamento (ato físico), mas a ação (ato físico sedimentado e informado pelos significados compartilhados pelos atores sociais envolvidos na interação). O autor ainda afirma que a pesquisa etnográfica

visa construir descrições iluminadoras da realidade social que nos permitam ver com novos olhos os fenômenos cotidianos e apresenta o estudo de casos particulares como um microcosmo social. É por isso que quando adotamos uma perspectiva de cunho etnográfico de pesquisa devemos estar conscientes de que não existem momentos estanques na pesquisa: tudo acontece simultaneamente, ou seja, é um constante trabalho de ir e vir, de visitar os registros sempre que necessário.

Assim, a pesquisa qualitativa/etnográfica deve ser pensada como a forma de unção entre o micro e o macro social, assumindo que ambos estão entrelaçados. É por isso que esse tipo de pesquisa trabalha com triangulação, isto é, permite que os registros sejam observados por diferentes perspectivas e sujeitos de diferentes locais ou pontos de vista, bem como possibilita o diálogo com várias áreas do conhecimento (DENZIN e LINCOLN, 2006).

3.3 GERAÇÃO DE REGISTROS

A geração de registros² foi proveniente de gravações em áudio e vídeo, diário de campo, entrevistas não estruturadas, fora da sala de aula, com os sujeitos da pesquisa em questão. As entrevistas foram realizadas a partir de um grupo focal, que teve por objetivo criar uma situação de interação mais próxima da vida cotidiana do que permite o encontro do entrevistador com o sujeito entrevistado ou narrador (FLICK, 2009). Caundau (2012) caracteriza grupo focal como uma técnica de entrevista direcionada a um grupo que é selecionado pelo pesquisador a partir de determinadas características específicas, visando obter informações qualitativas. Suas principais características, segundo a autora, são: “uma intencionalidade clara, um foco definido e a constituição de um grupo selecionado a partir de algumas características comuns, não sendo, portanto, um grupo espontaneamente formado” (CANDAU, 2012, p. 143).

Com relação às entrevistas, optamos pelas entrevistas não estruturadas, ou entrevistas abertas, por serem bastante úteis para se ter acesso às atitudes e

² Preferimos utilizar o termo “geração de registros” ao invés de “coleta de dados” e “sujeitos da pesquisa” no lugar de “*corpus*”, pois, ao contrário de abordagens que se utilizam de “*corpus*” ou “objeto de análise”, que simula situações, interessa-nos o estudo de situações da “vida real” ou do contexto social “natural” (PIRES-SANTOS, 2011), além de estarmos lidando com indivíduos de carne e osso, com identidades múltiplas, as quais estão a todo o momento se (re)construindo.

valores dos sujeitos, não exigindo habilidades específicas, pois se aproximam muito de uma interação rotineira, embora seja necessário que o pesquisador entenda que as entrevistas não são apenas conversas e, por isso, deve haver algum nível de controle (PIRES-SANTOS, 2012, p. 13). Utilizaremos nas narrativas para a presente pesquisa, tomando-as como uma forma útil de organização do discurso, devido à importância que elas têm no desenrolar do drama social, mostrando os personagens agindo em práticas discursivas e (re)construindo o mundo a sua volta e suas representações. Assim, “as narrativas podem ser usadas como espaços onde as identidades são construídas nos embates discursivos de todo o dia (MOITA LOPES, 2002, p. 327).

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos registros, como posto anteriormente, seguimos uma abordagem teórica sócio-interpretativista de cunho etnográfico de investigação (BORTONI-RICARDO, 2008; MOITA LOPES, 2002), orientando-nos nas perspectivas teóricas da Linguística Aplicada (CESAR E CAVALCANTI, 2007; COX e ASSIS-PETERSON, 2007; MAHER, 2007; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1998; SIGNORINI, 2006), dos Estudos Culturais e Antropológicos (BARTH, 2011; BAUMAN, 1999; 2001; 2005; BHABHA, 2003; CANCLINI, 2011; CUCHE, 2002; HALL, 2000; 2006; WARNIER, 2003), dos Estudos Educacionais (CANDAU, 2012; HYPOLITO e GANDIN, 2003; SILVA, 2000) e da Sociologia (BOURDIEU, 1989; 1997; ELIAS e SCOTSON, 2000).

Para tanto, nos utilizamos da pesquisa qualitativa crítica, descritiva e analítica, relatando os acontecimentos importantes vistos e presenciados durante as entrevistas, analisando-os de maneira crítica, isto é, com embasamento teórico e metodológico, e propondo possíveis soluções e encaminhamentos para problemas provenientes do contexto escolar de fronteira. Seguiremos, por isso, uma proposta de análise etnográfica e interpretativista.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: NARRATIVAS EM PERSPECTIVA

Neste capítulo pretendemos apresentar, analisar e discutir as narrativas dos participantes da pesquisa, concentrando a atenção no modo como são discursivizadas, representadas e construídas suas identidades. O preconceito e discriminação em relação à linguagem sofridos pelos alunos paraguaios que estudam no Brasil, as representações negativas da língua guarani, tanto por parte dos alunos paraguaios quanto dos brasileiros, e a rejeição pelas culturas paraguaias são alguns temas que serão discutidos a seguir.

4.1 PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA

O primeiro excerto a ser analisado tratará especificamente de duas questões: o preconceito linguístico que os alunos bilíngues sofrem no contexto escolar transfronteiriço e a representação que esses alunos fazem da língua guarani, do Paraguai e do paraguaio. Pelas narrativas, é possível perceber o estigma presente no contexto pesquisado em relação ao guarani e ao Paraguai, e como as representações acerca dessa língua e desse país são, quase sempre, estereotipadas e estigmatizadas:

Thiago. Vocês estão no 9º ano certo?/ Mas o Yuri tem 13 anos/ o Felipe tem 14/ e a Raquel 16/ Raquel/ você reprovou em alguma série ou parou de estudar?

Yuri. Porque ela é burra! [risos]

Raquel: Não sou não/ é que no Paraguai tem uma série a mais/ daí eu tive que voltar uma série aqui no Brasil.

Thiago. Ah/ entendi/ vocês estão na mesma sala né?/ vocês acham que têm mais dificuldades que os brasileiros nas aulas de português ou não?

Raquel: Ah/ acho que sim né?

Felipe: Claro que sim.

Thiago. Por quê?

Raquel: Porque a gente fala um pouco enrolado/ daí a professora corrige né?

Yuri: Às vezes eu escrevo uma palavra em espanhol sem querer/ daí a professora tira ponto.

Thiago. Vocês falam guarani também?

Felipe: Mais ou menos.

Raquel: Quase nada/ nada mesmo.

Yuri: Eu entendo tudo! [risos]

Thiago: Mas por que vocês não falam se moram no Paraguai e estão rodeados por pessoas que falam o guarani?

Raquel: Porque é feio né?

Yuri: Só os mais pobres do Paraguai que falam guarani.

Felipe: Aqui na escola tiram sarro de quem fala.

Thiago. É?/ e os alunos brasileiros aqui da escola têm resistência/ já discriminaram vocês por serem de outro país?

Felipe: Não/ eles tratam bem a gente.

Thiago: Tratam bem vocês?/ como qualquer outro aluno?

Todos os alunos. Humhum [em coro]

Neste primeiro excerto, tínhamos como objetivo colocar em pauta a questão do “atraso escolar” de alguns desses alunos e suas dificuldades na escola brasileira na qual estudam. Contudo, como se pôde perceber, as narrativas foram tomando outro rumo. Uma questão que sempre vem à tona quando tocamos em temas referentes à linguagem diz respeito ao “falar errado”. Na escola, sobretudo, este “falar errado” não passa despercebido pelo professor, há um preço a se pagar, uma punição a cumprir quando tal “crime” é cometido. Na melhor das hipóteses o professor pode *apenas* descontar nota do aluno ou, levado ao extremo, o estudante pode até mesmo ser reprovado, ou ser discriminado linguisticamente (BAGNO, 1999; LEITE, 2008; SCHERRE, 2008).

Quando Raquel diz: “a gente fala um pouco enrolado/ daí a professora corrige né?”, estamos apenas escutando um relato quase comum e frequente no ambiente escolar brasileiro, uma narrativa impregnada na cultura escolar nacional. Neste caso, especificamente, não é apenas o “falar errado” que condena esses alunos, mas também seu “modo enrolado de falar”, ou seja, acabam por utilizar mais de uma língua simultaneamente, de forma alternada, ato que para muitos professores de língua portuguesa é chamado de erro, descuido, incorreção, mas que para alguns teóricos do campo da linguagem é considerado um fenômeno (sócio)linguístico e vêm ganhando diversas rotulações: “línguas em contato” (WEINREICH, 1953),

“*code-switching*” (GROSJEAN, 1982), “intercâmbio de códigos” (SILVA-CORVALÁN, 1989) entre outros.

É interessante observar que a expressão “né?” utilizada por Raquel transforma a atitude da professora (descontar nota) como algo apropriado e correto a se fazer quando uma regra gramatical é infringida ou quando acontecem “misturas de códigos”. A aluna acaba por fazer representações do ensino de língua materna: todo erro gramatical deve ser corrigido e punido, toda regra deve ser seguida sem ser questionada. Estas não se tornam apenas representações da disciplina de língua em si, mas também da própria identidade escolar e da concepção de ensino pelos alunos. A escola, não admitindo essa linguagem híbrida dos estudantes, “busca a unificação em que a diferença toma as dimensões da anomalia que é preciso ‘normalizar’. Uma das maneiras é justamente homogeneizar, mesmo que esse processo seja tão doloroso como ser marcado pela incapacidade” (PIRES-SANTOS, 2011, p. 54). Quando Yuri coloca “Às vezes eu escrevo uma palavra em espanhol sem querer/ daí a professora tira ponto”, ele está apenas narrando uma das atitudes mais frequentes nas aulas de língua portuguesa atualmente.

No entanto, isso não acontece apenas com os alunos bilingues em português-espanhol. Um estudo realizado por Fritzen (2008) aponta que os estudantes de escolas localizadas em comunidades bi/multilíngues em zonas de imigração alemã no sul do país preferem ser invisibilizados e “esquecidos” na sala de aula por causa da insegurança que eles têm em falar português. Esses alunos, chamados de *colonos alemães* de forma pejorativa, são altamente discriminados e reprimidos linguisticamente por professores que não falam o alemão. Os professores se referem “ao ‘sotaque dos alunos’ como um defeito, uma falha, que desqualifica a fala das crianças” (FRITZEN, 2008, p. 350). Tal pesquisa revela que as atitudes discriminatórias e opressoras dos professores mostram como o bi/multilinguismo tão escancarado na sociedade desestrutura os desempenhos em sala de aula, pois força os professores a lidarem com situações para as quais não receberam formação. A pesquisadora complementa afirmando que, diante do conflito vigente, os professores aplicam a punição por meio da nota: “Quem fala português com ‘sotaque alemão’, do seu ponto de vista, não pode ter uma boa nota de leitura, não está apto a falar em público, nem sequer dentro da sua própria comunidade” (FRITZEN, 2008, p. 351).

Outra representação importante a ser discutida aqui, é em relação às representações que os alunos fazem da língua guarani quando lhes perguntamos por que eles não sabiam/falavam guarani se moram no Paraguai e estão rodeados por pessoas que falam esta língua. Raquel nos dá uma resposta bastante peremptória: “Porque é feio né?”. Todavia, a resposta de Yuri nos permite saber o porquê da resposta de Raquel: “Só os mais pobres do Paraguai que falam guarani”. Quer dizer: quando a aluna afirma que o guarani é feio, ela não está representando apenas a língua em si, mas os seus falantes. Isso porque língua e sujeito mantêm relações mútuas assim como as identidades das línguas e dos indivíduos que as falam (RAJAGOPALAN, 1998). Quando Raquel representa a língua guarani, ela está, ao mesmo tempo, representando o indivíduo que fala essa língua, o paraguaio, e isso também é perceptível na descrição de Yuri, quando ele afirma que somente os paraguaios mais pobres é que falam tal língua. O resultado desse estigma, o de falar guarani e por isso ser considerado pobre, nos é apresentado na fala de Felipe, quando o aluno diz que, na escola, as pessoas que falam guarani são motivos de chacota e brincadeiras. Por isso é que Bagno (2003) assevera que uma língua não é estigmatizada por sua estrutura, forma ou dificuldade/facilidade de aprendizagem, mas são os seus falantes, com todas as suas características e especificidades culturais, que servem como parâmetro para os julgamentos linguísticos. Isto significa dizer que, segundo o autor, se o guarani fosse língua oficial da França ou da Itália, por exemplo, as pessoas o achariam bonito, dado o *status* social e cultural que ambos os países possuem no mundo atualmente. O preconceito linguístico é então, no fundo, um pungente e cruel preconceito social (BAGNO, 2003).

4.2 AS REPRESENTAÇÕES NEGATIVAS DA LÍNGUA GUARANI

As narrativas a seguir não apenas continuam a tematizar as questões voltadas à língua guarani, mas também ao ensino dessa língua nas escolas paraguaias. É muito perceptível, nos discursos dos alunos, o descaso que há no Paraguai para com o ensino da língua guarani. Esse descaso (e desleixamento), entretanto, acabada por atravessar as fronteiras nacionais e se reflete também no contexto escolar brasileiro:

Thiago. Vocês estudaram o guarani quando estudavam nas escolas no Paraguai?

Raquel. Sim/ era cinco aulas por semana/ mas não adiantava/ eu não aprendia nada.

Yuri. É porque você é burra mesmo! [risos]

Raquel. Cala a boca Yuri/ você também nunca aprendeu.

Felipe. É que o guarani não tem importância/ não precisa aprender sabe?/ não faz diferença pra gente.

Thiago. Por quê?/ vocês acham que nas escolas do Paraguai não precisava ter guarani?

Todos os alunos. Não [em coro]

Raquel. Na escola que eu estudava/ ninguém reprovava em guarani/ todo mundo passava/ eu não sabia nada/ mas passava igual.

Yuri: Quando você sai do Paraguai/ você não usa mais o guarani/ quando você vem pro Brasil ou outro país ninguém entende o guarani/ então pra quê aprender né?

Seguindo com suas práticas de representação, os alunos continuam a tematizar, no excerto acima, a língua guarani e o Paraguai. Todas as perguntas que fazemos a eles sobre esse assunto resultam na marginalização da língua guarani e levam, automaticamente, às mesmas respostas: língua feia (“Porque é feio né? – Raquel), língua marginalizada (“Só os mais pobres do Paraguai que falam guarani” – Yuri; “Tiram sarro de quem fala” – Felipe), língua sem importância (“É que o guarani não tem importância/ não precisa aprender sabe?/ não faz diferença pra gente” – Yuri; “Na escola que eu estudava/ ninguém reprovava em guarani” – Raquel), língua invisível (“Quando você vem pro Brasil ou outro país ninguém entende o guarani/ então pra quê aprender né?” – Yuri). Em suma, uma língua que Uyeno (2011) chamaria de “língua infame”, já que é falada por “sujeitos infames”, isto é, línguas e sujeitos sem fama, marginalizados, silenciados, invisíveis e rejeitados na sociedade.

Como é perceptível, a língua guarani, e o paraguaio, são representados negativamente pelos alunos. O curioso é que eles vivem no Paraguai, são parte desse território que eles mesmos marginalizam. O fato é que eles não nasceram lá, e por isso se sentem “legitimados” a falar dos paraguaios, isto é, a falar “deles”, dos “Outros”, dos “forasteiros”, que nunca sou eu. Contudo, esquecem-se que fazem

parte do contexto social, político, econômico, cultural e linguístico do País, que, apesar de não se considerarem paraguaios, eles moram lá, e estar contribuindo para uma identidade negativa do país, é cooperar com a criação de uma identidade negativa de todas as pessoas que lá vivem, independente de suas origens/raízes ético-nacionais. A naturalização de atributos que discriminam e excluem faz com que os pré-julgamentos e as representações negativas sejam interiorizados pelos próprios sujeitos que são alvos dessa depreciação, afetando negativamente suas identidades, já que essas são moldadas e (re)construídas pela sociedade: afinal, “a sociedade determina não só o que fazemos, como também o que somos” (BERGER, 1985, p. 106).

Discutindo sobre esse mesmo tema, através de sua metáfora do dinheiro, Mey (1998) relaciona língua e sociedade com economia: meu dinheiro, assim como minha língua, é minha propriedade privada, mas quem determina o seu valor é a sociedade. O pesquisador alega que, “Embora ninguém possa tirar o meu dinheiro, no momento em que a sociedade colapsa, meu dinheiro se torna sem valor” (MEY, 1998, p. 79), da mesma forma é a minha língua. Isso significa dizer que, não faz sentido alguém comprar moeda argentina para viajar à Europa, ou trocar euros em dólares para ir ao Brasil. Esta analogia nos permite saber qual é a concepção de língua para esses alunos: um sistema do qual as pessoas se utilizam para troca de informações, ou seja, há uma visão de língua como mero instrumento de comunicação: não há porquê aprender guarani se ninguém, além dos “paraguaios pobres” (utilizando a expressão de Yuri do excerto anterior) fala essa língua.

Nesta mesma perspectiva, Spink e Frezza (2000) alegam que existem maneiras através das quais nós apreendemos e representamos os “outros”, tanto os “outros” da sociedade em que vivemos como também os daquelas que queremos nos afastar, isto é, das comunidades, nações, sociedade e grupos dos quais não nos sentimos pertencentes, no caso em questão, dos alunos que vivem no Paraguai, mas não se identificam como paraguaios pelo fato de terem nascido no Brasil. A essas maneiras de apreensão e representação, Spink e Frezza (2000) chamam de *esquemas tipificadores*. Para eles, esses esquemas vão se naturalizando à medida que o tempo passa e, a partir disso, há a institucionalização desses esquemas, tornado-os “dados objetivos”. Os esquemas tipificadores, ou formas de representação e identificação, após naturalizados, objetivados pela sociedade, vão se perpetuando no imaginário das pessoas. A partir daí, então,

esses esquemas acabam servindo para desqualificar aqueles que não se encaixam em determinado grupo, comunidade ou sociedade. Não somente os indivíduos, de carne e osso, acabam sendo excluídos e aviltados, mas também suas línguas e culturas, já que é por meio da linguagem que representamos e identificamos. As línguas e seus falantes, dessa maneira, sofrem um constante processo de identificação, no qual as práticas discursivas podem tanto incluir, conectar, igualar e acolher como rejeitar, desconectar, marginalizar, discriminar, afastar e excluir.

4.3 IDENTIDADES E CULTURAS EM PAUTA

As questões referentes aos estereótipos e preconceitos étnicos são discutidas a seguir. O Paraguai e os paraguaios, então, voltam a serem abordados no fragmento abaixo. Contudo, o que mais chama a atenção são as representações construídas a cerca dos chineses e quais são as posições discursivas que os alunos entrevistados se colocam ao falar de tal etnia. O interessante é perceber as estratégias de identidade que tais alunos utilizam para se posicionar no discurso, às vezes autodenominando-se paraguaios, às vezes chineses:

Thiago. Vocês nunca sofreram nenhum tipo de preconceito aqui na escola por morarem no Paraguai?

Raquel. Eu não/ acho que nunca.

Felipe. Só brincando mesmo né?/ tipo/ ah/ seu paraguaio/ vai passar muamba e essas coisas/ mas é brincadeira né?/ nem ligo/ porque se você liga daí sim que eles tiram sarro.

Yuri. Só às vezes quando eu brigo [risos]/ os brasileiros ficam com raiva e falam/ vai pro teu país vender chipa³/ era melhor se você tivesse vendendo chipa/ daí dá raiva/ mas não é sempre.

Raquel. Lá no Paraguai sim/ eles xingam os brasileiros/ me perguntam porque estudo aqui no Brasil se moro no Paraguai.

Thiago. O que eles dizem lá dos brasileiros?

³ A *chipa* é um biscoito tradicional da culinária paraguaia, que se assemelha ao pão de queijo mineiro, porém com consistência e sabor próprio. Tornou-se o alimento mais característico e conhecido da culinária paraguaia, e é vendida pelas ruas do Paraguai, e também do Brasil, em festas de palha, pelas chamadas *chipeiras*, as quais se tornaram alvo de chacota e enorme estigma social por parte dos brasileiros.

Raquel. Que os brasileiros são mal educados/ que se acham demais/ essas coisas tudo.

Thiago. E vocês dizem o que quando eles falam isso?

Yuri. Tenho raiva quando eles falam que eu como barata/ insetos e essas coisas.

Thiago. Sério?/ e eles dizem muito isso?

Yuri: Sim!/ às vezes/ quando passo na rua/ os paraguaios ficam falando *nirra/nirra* [ininteligível]/ [risos] / não gosto quando falam assim/ nem sabem falar chinês e querem se intrometer/ e ainda acha que a gente é japonês [risos]

Raquel. E eles que são índio [risos]

Thiago. Vocês acham que eles parecem com índios?

Raquel. Alguns.

Yuri. Quê alguns?/ todos [risos]

No recorte acima, o que mais nos chama a atenção são os conflitos referentes às identidades étnicas dos entrevistados. O sujeito paraguaio e, concomitantemente, o Paraguai, país extremamente estigmatizado mundialmente por suas especificidades econômicas e culturais, acabam sendo alvo de representações estereotípicas por parte de alguns brasileiros, como bem colocam os alunos pesquisados (“vai passar muamba” – Felipe; “vai pro teu país vender chipa” – Yuri). Acontece que há, aqui, a existência de uma identidade paraguaia essencialista e unificada (HALL, 2006), ou seja, o Paraguai é visto pelos alunos brasileiros que vivem na fronteira, e talvez pela maior parte dos brasileiros, como um país repleto de pirataria, contaminado pela extrema pobreza e inundado pelo contrabando, e isso acaba fazendo parte de um imaginário social que se estabelece na sociedade. Não negamos, contudo, que tais qualidades depreciativas fazem parte da realidade social do país vizinho, mais especificamente da realidade de Ciudad del Este, cidade que, juntamente com Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú, constitui a Tríplice Fronteira do Oeste do Paraná. Ciudad del Este, com aproximadamente 250.000 habitantes, é uma cidade totalmente comercial, sendo o segundo maior polo de *muamba* e *bugiganga* do mundo, ficando apenas atrás de Miami. O comércio está presente de distintas formas, em todos os lugares: *shoppings* estabelecidos, nas calçadas, nos becos e sub-becos da cidade, acolhendo compradores oriundos de diversos países da América Latina e do mundo (MACHADO, 2004).

Em relação a esta cidade, Pereira e Costa (2007, p. 196) apontam que:

Ciudad del Este, transformada em um grande shopping aberto, cujos proprietários são, na grande maioria, coreanos, japoneses, chineses, alguns brasileiros e poucos paraguaios, tornou-se um ícone de corrupção, de produtos falsificados, de contrabando, de descaminhos e demais qualidades depreciativas que foram estendidas a todo o Paraguai. Neste entreposto de produtos de origem e qualidade discutível, muitos compristas, chamados de “sacoleiros” ou muambeiros⁴, chegam em comboios e muito apressadamente fazem suas compras por causa dos preços atrativos das mercadorias e rapidamente retornam às suas cidades de origem, normalmente para vender os produtos. Assim, o cuidado com a higiene e limpeza da cidade que os recebe praticamente inexistente, causando um aspecto muito ruim de Ciudad del Este. (...). O Paraguai, é preciso que se diga, é erroneamente visto como um local onde se produz material de baixa qualidade, visto que os produtos eletrônicos, perfumes etc. são importados da Coreia, China, Taiwan, entre outros; no entanto, a imagem já está fixada e não faz nenhum esforço para se mudar. [grifo dos autores]

Foi este cenário retratado pelas autoras que nos impulsionou a perguntar aos sujeitos da pesquisa se eles sofriam algum tipo de preconceito por morarem no Paraguai, país que, como pudemos perceber, é constantemente marginalizado e mundialmente marcado pelo estigma social. Não só descobrimos que esses alunos levam consigo o peso da intolerância e do preconceito social, mas também manifestam, eles mesmos, tais atitudes/crenças/sentimentos. Da mesma maneira que os alunos entrevistados são estereotipados pelos colegas brasileiros (“seu paraguaio/ vai passar muamba” – Felipe; “vai pro teu país vender chipa/ era melhor se você tivesse vendendo chipa” – Yuri; “às vezes quando passo na rua os paraguaios ficam falando *nirral/nirral*”), eles também acabam estereotipando, ao afirmar que os paraguaios são índios (“E eles que são índio” – Raquel).

Temos, nas narrativas expostas, três tipos de representações éticas/nacionais sendo construídas: o “ser-paraguaio” (construída pelos alunos brasileiros), o “ser-paraguaio” (construída pelos sujeitos da pesquisa) e o “ser-oriental⁵” (construída

⁴ Os *sacoleiros*, também chamados de *muambeiros* ou *laranjas*, são trabalhadores que fazem a intermediação das relações comerciais entre os empresários que trabalham no Paraguai e os pontos de venda e distribuição das mercadorias. Normalmente esses trabalhadores são atravessadores e distribuidores de mercadorias paraguaias que são vendidas no Brasil e podem atuar de forma autônoma ou para um ou vários patrões (CARDIN, 2011).

⁵ Preferimos utilizar o termo “ser-oriental” e não “ser-chinês” porque, como bem ressalta Yuri, muitos brasileiros, e talvez muitos ocidentais, tendem a confundir chinês com japonês. Não é nosso intuito, aqui, generalizar ou “essencializar” uma etnia, mas queremos ressaltar que o “ser-chinês” e o “ser-japonês”, para muitas pessoas, significam a mesma coisa. O termo “ser-oriental”, então, nos proporciona um melhor esclarecimento para o que estamos tentando discutir aqui.

pelos paraguaios). A primeira representação não é feita nem por Raquel, nem por Yuri e nem por Felipe, mas sim pelos alunos brasileiros que estudam no mesmo colégio que eles. De acordo com as narrativas dos entrevistados, o “ser-paraguaio” se resume em duas profissões (que, muitas vezes, não são nem ao menos consideradas profissões): ser muambeiro/sacoleiros e vendedor de chipa. Os paraguaios, então, acabam tendo suas identidades estabilizadas e rigidamente postuladas, como se elas fossem fixadas no nascimento, como parte de sua natureza e impressa pelo parentesco e pela linhagem dos genes, como constituinte do interior de cada cidadão paraguaio (MOREIRA e CUNHA, 2011).

Não muito longe dessa visão essencialista, estereotípica e homogênea de identidade paraguaia construída pelos alunos brasileiros, está uma representação paraguaia que sempre vem à baila quando o assunto é o sujeito paraguaio, e que é expresso na fala de Raquel: “E eles que são índio”. Doravante os paraguaios são chamados de índios e/ou indígenas. É fato que o Paraguai tem o guarani, juntamente com o espanhol, como língua oficial e, talvez por isso, essa língua de origem indígena serve como parâmetro para os julgamentos sociais e culturais do país, reforçando a associação entre paraguaios e índios:

[Os paraguaios] são por natureza mais fracos no trabalho, não têm visão do futuro, são mais índios. O pensamento deles é poder ficar dentro do mato, de viver assim de caça, pesca. O trabalho deles é fazer alguma coisinha, plantar mandioca. Eles dizem que o trabalho mata, acham que a vida deve ser vivida diferente. Então eles acham isso, vendo como o brasileiro trabalha, para que trabalhar para fazer tanto dinheiro assim se vamos morrer um dia, tem que pensar pro dia de hoje, comer e dormir e ter sombra e água fresca. Essa é a mentalidade deles (TOMÉ apud ALBUQUERQUE, 2005, p. 178).

Segundo Albuquerque (2005), os brasileiros têm uma visão cristalizada dos habitantes dos países vizinhos, com exceção da Argentina e do Uruguai, como sendo habitados predominantemente por indígenas. Essa imagem cristalizada e estereotípica acaba gerando outras representações negativas em relação ao Paraguai: país atrasado e pobre, povo inculto e com mentalidade indígena, lugar de contrabando, tráfico, falsificações e pirataria, entre outras representações menoscabadas.

Já o “ser-oriental”, como se pôde perceber na fala de Yuri, não está mais sendo representado pelos brasileiros, mas pelos paraguaios: “às vezes/ quando passo na rua/ os paraguaios ficam falando *nirral/ nirral*”. Mais uma vez as

identidades étnicas são tomadas como essencializadas, ou melhor, a identidade oriental é tomada como tal, e acaba-se por generalizar todo o oriente. Isso está bem claro quando Yuri diz que os paraguaios o confundem com japonês (“nem sabem falar chinês e querem se intrometer/ e ainda acha que a gente é japonês” – Yuri). Parekh (apud HALL, 2009), ao discutir sobre as identidades étnicas, sustenta que as comunidades asiáticas são étnicas por natureza, e por isso ocorre a habitual generalização das mesmas. Para ele, as comunidades orientais “são fisicamente diferenciáveis, ligadas por laços sociais derivados de costumes, línguas e práticas intermatrimoniais compartilhadas; possuem história, memórias coletivas, origens geográficas, visões de mundo e modos de organização social próprios” (p. 64). Acaba-se, assim, por generalizar as identidades orientais, como se elas fossem essencializadas e homogêneas. Contudo, as generalizações se tornam extremamente difíceis diante da complexidade pluricultural que se intensificou com o processo globalizatório. Mesmo assim, as representações continuam sendo (re)construídas e difundidas, e as generalizações acabam por apresentar-se como a maneira mais rápida, prática e fácil de rotular e categorizar o outro.

As representações do “ser-oriental” construídas pelos paraguaios acabam sendo tomadas como verdades absolutas, mas estipuladas por relações de poder. Significa dizer: por um lado temos os grupos cultural e politicamente mais poderosos (e, às vezes, mais predominantes) em seu contexto (neste caso os paraguaios), e por outro, os grupos subordinados aos primeiros (neste caso os orientais que vivem no Paraguai, já que são minorias no país). É por isso, então, que, segundo Silva (2000, p. 91), “representar significa, neste caso, dizer: ‘esta é a identidade’, ‘identidade é isso’”. Em consonância com Silva, Woodward (2000) pondera que são as representações que constroem e estabelecem os lugares onde devemos ficar e a partir dos quais podemos falar. Em outras palavras, são as representações que nos posicionam como sujeitos e constroem nossas identidades individuais e coletivas.

Dessa maneira, os pronomes “nós” e “eles” servem para construir representações coletivas e estabelecer os vínculos entre os indivíduos e os grupos sociais (ALBUQUERQUE, 2005). A edificação de uma “auto-imagem” positiva do “nós” significa aumentar a auto-estima individual e coletiva de meu grupo. Uma das formas de fazer isso é depreciar o “eles”, fazendo com que a imagem do “Outro” seja cristalizada, aviltada, menoscabada, e, sobretudo, estereotipada. Assim, ao mesmo tempo em que representamos e identificamos os paraguaios como “chipeiros”,

“muambeiros/sacoleiros” e “índios”, estamos nos afastando dessas designações, tentando reafirmar nossa imaginária e mitológica identidade branca, bonita, pura, correta, perfeita e estabelecida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria muito mais fácil deixarmos as mudanças sociais acontecerem e seguirem seu caminho sem que tentemos compreendê-las e compreender as implicações ideológicas, culturais e políticas que as envolvem. Estaríamos negligenciando os acontecimentos sociais contemporâneos que vêm acelerando a dispersão das pessoas em todo o globo, o que tem provocado a dissolvimento e mobilidade de fronteiras e também a interconexão das comunidades, países e sociedades, em um amplo e contínuo processo de inclusão e exclusão (processo rotatório).

Por isso, as práticas de análise, reflexão e crítica nos permitem (re)conhecer e interpretar a sociedade em que estamos inseridos, tendo a oportunidade (e a necessidade) de transformá-la, agindo sobre o mundo e sobre as pessoas que nele estão. É nesta perspectiva que esperamos, por meio de análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa e da investigação cultural do contexto investigado, saber como vão sendo construídas as identidades no contexto escolar, sobretudo no contexto escolar de fronteira, especificamente as identidades de sujeitos que vivem em um país e estudam em outro. As fronteiras atualmente se mostram como lugares instáveis, móveis e em movimento. Bauman (2001), ao discutir sobre o tema da diluição das fronteiras e espaços rígidos, constata que o mundo que habitamos nos dias de hoje se tornou um

“território flutuante” em que “indivíduos frágeis” encontram uma “realidade porosa”. A esse território só se adaptam coisas ou pessoas fluidas, ambíguas, num estado de permanente transformar-se, num estado constante de autotransgressão. O “enraizamento”, se existir, só pode ser dinâmico: ele deve ser reafirmado e reconstruído diariamente (p. 238).

Foi nosso propósito mostrar, dessa maneira, como as fronteiras físicas estão se dissolvendo neste mundo pós-moderno e globalizado, se tornando cada vez mais móveis, frágeis e fluidas; o ambiente escolar não foge à regra. Em divergência, as fronteiras sociais ainda permanecem rígidas, isso porque muitos estereótipos e preconceitos culturais fazem com que muitos alunos sejam colocados à margem da sociedade brasileira e sejam invisibilizados/silenciados no ambiente escolar, sofrendo intolerâncias e estigmas pela língua, cultura, etnia, nação, sexualidade, religião etc.

Por meio das narrativas, das histórias de vida e dos relatos dos alunos, conseguimos tomar conhecimento do que está acontecendo no contexto escolar brasileiro marcado pela hegemonia cultural e pelo mito do monoculturalismo e do monolinguismo. Chegarmos a resultados que nos permitam conhecer um pouco mais e transformar a realidade escolar transfronteiriça deve ser nosso objetivo primordial. O cenário de fronteira é um cenário transcultural, transnacional, pluri/multilíngue, em suma, é um cenário híbrido e em constante movimento.

Não há como fecharmos os olhos para esse contexto e seguirmos nossos métodos cegamente, como se nossas salas de aulas fossem homogêneas e nossos alunos deixassem toda sua cultura em casa antes de irem à escola. Como afirma Skliar (2003, p. 199): “a tarefa de educar se transformou num ato de fabricar mesmices e ali se deteve, satisfeita consigo mesma”. Estudar a cultura escolar, nesta perspectiva, implica estudar os processos, e não somente os produtos, envolvidos nas práticas pedagógicas, historicamente situadas, e as representações (re)construídas e manifestadas por meio dos discursos que permeiam o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. L. C. **Fronteiras em movimento e Identidades Nacionais: a imigração brasileira no Paraguai**. Tese do Doutorado/UFC, 2005, inédita.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO. **A norma oculta: Língua e poder na sociedade brasileira**. 7. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. (orgs.). **Teorias da Etnicidade**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERGER, P.; LUKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BOURDIEU, P. **A Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2011.
- CANDAU, V. M. **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CARDIN, E. Trabalho e organização dos “barqueiros” na fronteira do Brasil com o Paraguai. In: BOSI, A. de P.; VARUSSA, R. J. (orgs.). **Trabalho e trabalhadores na contemporaneidade: diálogos historiográficos**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2011.

CARLSON, D.; APPLE, M. W.; Teoria Educacional Crítica em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Transculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EAGLETON, T. **A ideia de Cultura**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERICKSON, F. Prefácio do livro. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FRITZEN, M. P. Ichsprecheanders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. In: **Trabalho em Linguística Aplicada**. Campinas, 47 (2), jul./dez. 2008, p. 341-357.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HALL, S. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, S. **A Identidade cultural na Pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. **Educação em tempos de incertezas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE, M. Q. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, R. P. **“A garantia soy yo”**: Etnografia das práticas comerciais entre camelôs e sacoleiros nas cidades de Porto Alegre (Brasil) e Ciudad del Este (Paraguai). Dissertação de Mestrado/UFRGS, 2004.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilingue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, R. C. O. da. Identidades em construção: o processo de uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro. In: MOITA LOPES, L. P. da.; BASTOS, L. C. (orgs.). **Estudos de Identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PEREIRA, M. C.; COSTA, R. V. da. Quando a voz é o silêncio: questões de língua e aprendizagem em contextos sociolinguisticamente complexos. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

PIRES-SANTOS, M. E. As práticas discursivas como lugar de construção e (in)visibilização de identidades. In: SILVA, R. C. M.; PIRES-SANTOS, M. E (orgs.). **Cenários em Perspectiva: diversidade na tríplice fronteira**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2011.

PIRES-SANTOS, M. E. **Plurilinguismo/Pluriculturalismo em cenários transfronteiriços**: as políticas linguísticas e a formação de professores. Relatório de projeto de pós-doutorado/UNICAMP, 2012, inédita.

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, SP: Mercado de Letras, 1998.

SARUP, M. **Identity, Culture and the Postmodern World**. Athens, GA: University of Georgia Press, 1996.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada Contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística**: teoría y análisis. Madrid: Alhambra, 1989.

SPINK, M. J.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentido: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, M. J. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMAZ, O. R. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: LOPES, A.; GRUPIONI, L. (orgs.). **A Temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MAR: UNESCO, 1995.

UYENO, E. Y. Morador de rua no ciberespaço: a inclui-se no discurso da ética do desejo. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidades silenciadas e (in)visíveis**: entre a inclusão e a exclusão. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

VEGA, L. de la. Análisis lingüístico de historias de vida de madres adolescentes en situación de pobreza urbana: un acercamiento discursivo a la sociovulnerabilidad. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidades silenciadas e (in)visíveis**: entre a inclusão e a exclusão. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

WARNIER, J. P. **A Mundialização da Cultura**. 2 ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

WEINREICH, U. **Language in contact**. New York: Mouton, 1953.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.