

CULTURA, HIBRIDISMO E ENSINO-APRENDIZAGEM EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO

Ione Vier Dalinghaus¹

RESUMO

No intuito de apresentar conflitos existentes em espaços fronteiriços, discutem-se neste artigo alguns dados coletados em escola pública de Ponta Porã, MS, na fronteira com o Paraguai. No contexto em estudo, o hibridismo se origina da proximidade geográfica das duas cidades, Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, pois a população compartilha não somente o território, mas toda a construção cultural dos fronteiriços. As falas da professora e dos seus alunos evidenciam conflitos que podem interferir direta ou indiretamente na construção da identidade linguística. Enfatiza-se que com a globalização, registraram-se algumas mudanças, como a ampliação do conceito de cultura (Souza, 2004, 2010; Burke, 2003; Brito e Martins, 2004); tradução cultural e hibridismo (Bhabha, 1998), em função da diversidade sociocultural e linguística (Sturza, 2006). Assim, alguns termos como *inclusão* e *exclusão* nunca estiveram tão evidentes, o que aponta para a necessidade de reflexões mais criteriosas em relação a estes termos.

Palavras-chave: cultura, hibridismo, espaços fronteiriços; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Aiming at presenting existing conflicts in border spaces, this paper discusses some data collected in a public school in Ponta Porã, MS, in the Paraguayan frontier. In the investigated context, hybridism stems from the geographic proximity between two cities, Ponta Porã and Pedro Juan Caballero, as their populations share not only the territory, but also the whole cultural construction of the residents of such frontiers. The teacher and students' discourses reveal conflicts that can interfere, direct or indirectly in the linguistic identity construction. It is emphasized that through globalization some changes have been registered such as the expansion of the concept of culture (Souza, 2004, 2010; Burke, 2003; Brito and Martins, 2004), cultural translation and hybridism (Bhabha, 1998) due to the sociocultural and linguistic diversities (Sturza, 2006). In this way, terms such as *inclusion* and *exclusion* have never been so evident, which calls for more careful reflections upon such terms.

Key words: culture, hybridism, border spaces, teaching-learning.

Palavras iniciais

¹ Doutoranda do Programa DINTER, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

Por meio deste trabalho que se enquadra na linha dos Estudos Culturais, pretende-se suscitar uma reflexão sobre questões linguísticas, históricas e culturais que podem influenciar, direta ou indiretamente, na identidade das pessoas que vivem em espaços fronteiriços. Sabe-se que em tais contextos a identidade se refere à vida em sociedade, a um campo simbólico, e implica em reciprocidade. (SAQUET, 2007). Com a globalização, amplia-se também o conceito de cultura, em função da diversidade sociocultural e linguística. Alguns termos como *inclusão* e *exclusão* nunca estiveram tão evidentes, o que confirma a necessidade cada vez maior de reflexões mais sérias em relação à cultura, principalmente quando se está diante de contextos sociolinguisticamente complexos como este que será discutido no presente artigo.

O estudo aqui referenciado realizou-se em uma escola pública localizada em Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, divisa seca com Pedro Juan Caballero, Paraguai, envolvendo uma professora e quatro alunos da escola pública brasileira. Neste estabelecimento de ensino cujo nome omitiu-se por questões éticas, mais de noventa por cento dos alunos são oriundos do Paraguai, isto porque a escola está localizada a menos de cem metros da linha fronteira. A inexistência de acidentes geográficos que representem obstáculos para a transição dos que por ali passam facilita ainda mais os intercâmbios linguísticos e culturais.

Retomam-se aqui alguns fragmentos de entrevistas realizadas durante pesquisa de Mestrado², evidenciando alguns conflitos existentes na fronteira, especialmente quando se trata das questões linguísticas, identitárias e culturais.

Situação sociolinguística e cultural do contexto pesquisado

Antes de discorrer sobre alguns fatos constatados durante as visitas à escola, faz-se uma breve retomada teórica sobre as origens dos Estudos Culturais, tomando como suporte principal o texto denominado *Os Estudos Culturais*, de Ana Carolina Escosteguy (2006). A autora afirma que este campo de estudos britânicos surge por meio do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra pós-guerra, tendo como principais fontes três autores: Richard Hoggart (1957); Raymond Williams (1958) e E.P. Thompson (1963). Acrescenta que a

² DALINGHAUS, I. V. Alunos brasiguaios em escola de fronteira Brasil/Paraguai: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS. 164 p. Dissertação (Mestrado em Letras, Linguagem e Sociedade) – Unioeste, Cascavel, 2009.

pesquisa do primeiro, focaliza os materiais culturais, antes desprezados, da cultura popular e dos meios de comunicação de massa, através da metodologia qualitativa. O segundo, Williams, lança um olhar diferenciado sobre a história literária, mostrando a cultura como uma categoria-chave que faz a conexão entre a análise literária e a investigação social. Já o terceiro, Thompson, contribui influenciando o desenvolvimento da história social britânica dentro da tradição marxista. Escoteguy enfatiza que, tanto para Williams, como para Thompson, “a cultura era uma rede vivida de práticas e relações que constituíam a vida cotidiana, dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano.” (ESCOTEGUY, 2006).

É unanimemente reconhecida também a contribuição de Stuart Hall na formação dos Estudos Culturais britânicos, pois este “exerceu uma função de ‘aglutinador’ em momentos de intensas distensões teóricas e, sobretudo, destravou debates teórico-políticos, tornando-se um ‘catalizador’ de inúmeros projetos coletivos.” (Id. 2006)

Feitas estas considerações sobre as origens dos Estudos Culturais, parte-se para uma reflexão em torno de alguns conceitos, entre os quais, os de *cultura e hibridismo*. De acordo com Souza (2010: 290) “Há muito o conceito de cultura tem sido considerado essencial para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; porém, dificilmente é abordado em sua complexidade.” E acrescenta que “[...] apesar de uma longa história de descrições e definições de cultura em várias tradições e disciplinas o conceito continua a oferecer mais indagações que respostas.” Para Geertz (*apud* SOUZA, 2010: 293) a coexistência de diferentes grupos culturais dentro de uma mesma comunidade pode ser a responsável pelos conflitos ali gerados. Conflitos estes baseados justamente nas diferenças culturais destes grupos. No entanto, o autor não se manifesta contra a heterogeneidade, mas, ao contrário, enfatiza a importância do conceito de ‘estrutura cultural guiadora de ação’ para melhor entender os contextos heterogêneos.

E foi no intuito de desvendar alguns conflitos existentes em espaços fronteiriços que se desenvolveu a pesquisa de cunho etnográfico escolar, que passa a ser discutida aqui, sob as perspectivas cultural e linguística.

Por meio de contatos informais, entrevistas e observações de aulas, coletaram-se dados no intuito de entender, ainda que parcialmente, os desafios vivenciados por docentes e discentes que convivem com o *diferente*, pois nessa escola, bem como em outras de Ponta Porã/MS, a heterogeneidade está muito presente, a começar pelas línguas em

contato/conflito. Explica-se que, além do português, do espanhol e do guarani, utilizam-se também dois falares próprios da fronteira: o *portunhol*, uma mescla do português e espanhol e o *jopará*, mistura do guarani e espanhol. São variedades de contato linguístico que surgiram em função da mescla de povos e culturas, principalmente por causa do turismo comercial existente na fronteira.

Portanto,

O espaço de enunciação fronteiriço se define como um espaço no qual se enunciam dizeres sobre as línguas. Esses dizeres têm sentidos políticos que determinam uma distribuição para as línguas, atribuindo-lhes uma hierarquia. Mas, no conjunto das línguas de fronteira, incluem-se práticas linguísticas que resultam do cruzamento entre as línguas dominantes na fronteira, o português e o espanhol. [...] Nessa fronteira é a língua portuguesa e os dialetos de base portuguesa que determinam uma política de línguas. (STURZA, 2006: 8).

Esta mescla linguística, associada às diferentes culturas das “cidades gêmeas”, pode ser caracterizada como *hibridismo*, termo abordado por Bhabha (1998) sempre a partir da perspectiva da linguagem e da identidade. Para o autor, o hibridismo é:

[...] um processo de inter-relação cultural que, mais do que transcender fronteiras ou limites, insiste em mostrar – em qualquer diálogo cultural ou comunal – as dissonâncias que precisam ser atravessadas apesar das relações de proximidade; as disjunções de poder ou posição que precisam ser contestadas; os valores éticos e estéticos que precisam ser ‘traduzidos’ mas que não transcenderão pacificamente o processo de hibridização. (BHABHA, 1998)

Burke (2003: 31) pontua que “Devemos ver as formas híbridas como o resultado de encontros múltiplos e não como resultado de um único encontro.” Entende-se, portanto, o *Hibridismo* como um emaranhado de encontros, trocas e contatos, em que a interação ultrapassa os níveis linguísticos. No dizer de SOUZA (2004),

[...] é a partir de sua busca por uma semiologia pós-colonial, entendido como um modo de conhecimento onde a questão da linguagem é fundamental, que os vários enfoques da produção teórica de Bhabha se juntam: a representação, a identidade, a tradução cultural – todos reunidos pelo mesmo elemento que os permeia e os constitui, justamente porque se trata de uma característica não apenas da língua, mas de todas as linguagens: o hibridismo.

Contudo, este mesmo hibridismo, aparentemente positivo, pode protagonizar também um processo de perda de tradições regionais e raízes locais. Tudo depende da forma como os indivíduos interpretam essa miscelânea de elementos culturais e linguísticos. O preconceito, por exemplo, é sempre um elemento negativo nos espaços híbridos. Souza entende o *hibridismo* como origem e não como resultado “[...] ele surge no meio de e caracteriza as complexas e sempre heterogêneas forças sociais e culturais.” (id.: 301).

No contexto pesquisado, o hibridismo se origina da proximidade geográfica das duas cidades, pois a população compartilha não somente o território, mas toda a construção cultural dos fronteiriços. A *chipa*³, o *tereré* e a *polca paraguaia*, elementos culturais típicos da cultura paraguaia e hoje, bastante comuns na cidade de Ponta Porã, são apenas pequenas amostras dessa mescla cultural. E é nesse contexto híbrido que trabalham inúmeros professores, num constante desafio.

Reconhecendo a necessidade de promover o intercâmbio entre os discentes brasileiros e paraguaios, criou-se na escola pesquisada um projeto denominado *Dois países, uma só cultura*. O referido projeto contempla as disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Espanhol, possibilitando ao educando o acesso à cultura sobre um prisma multilíngue. Objetiva-se, desta maneira, uma transformação de consciência do seu próprio “eu” e da auto-valorização. As crianças brasiguaias que participaram do presente estudo na escola fronteiriça estão sujeitas também a um fenômeno linguístico denominado *diglossia*, tanto no lado brasileiro, em que a língua portuguesa informal é estigmatizada, como do lado paraguaio, em que o guarani é considerado inferior ao espanhol.

Ferguson define o termo *diglossia* como:

Uma situação linguística relativamente estável na qual, além dos dialetos principais da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais) há uma variedade superposta, muito divergente, altamente codificada [...] que é aprendida principalmente através da educação formal e usada na

³ *Chipa paraguayana*, também denominada *Pan Paraguayana*, que se prepara com amido de mandioca, queijo, farinha de milho e anis. O *tereré* é infusão da erva-mate com água bem gelada, servida em um recipiente especial denominado *guampa* e uma bomba. Pela tradição a *guampa* passa de mão em mão, a exemplo do chimarrão. A *polca paraguayana* e suas principais derivações *guaraní* e *chamamé* são gêneros musicais que representam importantes aspectos da identidade cultural não apenas do próprio Paraguai, mas também das regiões norte da Argentina e centro-sul do Estado de Mato Grosso do Sul – Brasil.

maior parte da escrita e fala formais, mas que não é usada por nenhum setor da comunidade na conversação usual. (FERGUSON, 1974: 111)

O autor exemplifica com a língua padrão e o dialeto regional, que são usados de acordo com o contexto. No entanto, Grosjean (*apud* MELLO, 1999: 40) ressalta que a definição de Ferguson tem sido estendida a situações em que duas ou mais variedades de uma mesma língua são usadas em diferentes ocasiões sociais, ou ainda, quando duas línguas quaisquer estão em contato. De acordo com Bakhtin (*apud* SOUZA, 2010: 298), uma visão normativa ou normatizada da linguagem só pode existir numa relação dialógica com os elementos que a norma exclui, sofrendo, inevitavelmente, as pressões descentralizadoras e heretoglossicas desses.

Levando-se em conta os conceitos citados, o fenômeno diglósico exclui isto é notório no contexto de fronteira analisado, evidenciando-se especialmente no território paraguaio em relação ao uso das duas línguas oficiais. Esclarece-se que enquanto o espanhol é considerado como a língua formal – principal língua de escolarização – o guarani se restringe a situações familiares ou informais, especialmente as que envolvem um grau emocional mais elevado. Antes de comentar as falas relativas às entrevistas da pesquisa, explica-se que por uma questão de ética, foram utilizados nomes fictícios.

Observe-se nas palavras de *Paquito* a discriminação da língua guarani na escola brasileira e mesmo no território paraguaio.

E - Muito bem...eh...aqui na escola...você vê os seus colegas falando o guarani de vez em quando?

P- Sim, a toda hora.

E - É? Durante a aula?

P- É, durante a aula.

E - Sério?

P- Ahã.

E - E a professora faz o quê nesse momento?

P- Ela fala pra PARÁ de FALÁ o guarani porque aqui é o Brasil e não Paraguai.

E - Ela manda pra fora da sala ou não?

P- Não, mas se continuá falando ela manda pra fora.

De acordo com Brito e Martins (2004: 11) “é o contexto de uso de uma língua que nos diz o papel que ela desempenha numa determinada comunidade, uma vez que, na medida em que a língua se refere às atividades sociais, ela é, também, uma prática social. Cabe aqui, portanto, uma reflexão em relação às atitudes ou falta de atitudes daqueles que vivem ou sentem o estigma da sua língua materna. Mia Couto, estudioso africano, lembra

que em Moçambique os conflitos são tidos como resultado da colonização e da dominação estrangeira, porém, na opinião do autor,

A atitude de nos fabricarmos a nós mesmos como simples vítimas é uma das principais razões dos problemas da África e dos africanos. Todo nosso discurso continua centrado na culpabilização do passado colonial e da dominação estrangeira. A culpa é sempre do Outro. Esse outro pode ser uma outra raça, uma outra etnia, uma outra religião. (MIA COUTO, 2009: 148, *apud* HANNA & BRITO, s/d).

Cita-se também Mira Mateus (2002: 69) para quem “[...] a atividade linguística de cada individuo contribui poderosamente para ser reconhecido pelo outro.” A autora vê a atividade linguística como “um factor de identificação cultural, mas no uso e pelo uso, que dela faz o indivíduo e não apenas por pertencer a uma das várias comunidades que a utilizam como língua materna.”

Considerando-se o fenômeno diglótico da fronteira em análise, percebe-se que a desvalorização da língua guarani pode ser atribuída, em parte, aos próprios falantes dessa língua, a começar pela política de ensino de línguas nas escolas, em que o guarani ficou ausente até 1994. Nas conversas gravadas com os sujeitos da investigação, observou-se, por parte dos discentes, certa valorização da variedade padrão do português. O interesse maior em aprender esta língua está no prestígio que esta representa para a sociedade. Percebeu-se pelo discurso dos alunos que utilizando a variedade não-padrão, estes são estigmatizados na escola. Se forem tomados como regra a definição e o exemplo dados por Ferguson e Grosjean, essa é uma situação de *diglossia*, pois uma variedade da língua se sobrepõe à outra.

A identidade do povo paraguaio – breve resgate histórico

Entende-se que fatos antigos como a colonização e a guerra do Paraguai continuam interferindo consideravelmente na vida dos paraguaios, principalmente na escolarização. A partir do processo de colonização protagonizado pelos espanhóis, os paraguaios passaram por mudanças significativas, isto é, além de inúmeras perdas humanas e materiais, tiveram que submeter-se aos novos hábitos e à nova língua (dos colonizadores). Os paraguaios passaram por uma mudança radical e os preconceitos linguísticos, sociais e econômicos que se originaram deste período de colonização e conquista, intensificaram-se com a

guerra do Paraguai, ocorrida entre dezembro de 1864 a março de 1870. Para Souza (In ABDALA, 2004: 123)

Uma sociedade que sofreu a experiência de ter sido colonizada é geralmente uma sociedade que viveu plenamente sob o signo da ironia. Isso porque os seus membros – especialmente, mas não apenas, as suas elites - viveram num contexto onde pelo menos dois conjuntos desiguais de valores e verdades coexistiam simultaneamente: o conjunto de valores da cultura colonizadora e o conjunto de valores da cultura colonizada.

Assim, o paraguaio que parecia ter uma identidade unificada e estável, passou a sentir-se fragmentado. Postula Hall (2004: 13, *apud* Hall, 1987) que “A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.”

O Paraguai no século XIX, conforme registra a história, se diferenciava consideravelmente dos demais países latino americanos pelo seu progresso econômico autônomo, a partir da independência em 1811. Esse progresso era sentido também na cultura, pois os governos de José Francia e Carlos Lopes haviam conseguido superar um grande desafio: erradicar o analfabetismo no país.

No entanto, com a chegada dos espanhóis, a sociedade entrou em crise, as línguas existentes passaram a ser estigmatizadas, algumas foram totalmente apagadas e aos poucos substituídas pela língua dos dominantes: o espanhol ou castelhano. Surge assim, o que Hall (2004: 9) denomina de ‘crise de identidade’, pois se constata um “duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos.”

Embora as crianças paraguaias estivessem mais familiarizadas com a língua guarani, e mesmo sendo esta uma das línguas oficiais do país, a língua de ensino nas escolas de Pedro Juan Caballero até 1992 foi a língua espanhola. Por isso, a exemplo de *Miguelito*, a maioria das crianças, adolescentes e até adultos têm dificuldades na escrita do guarani.

E – Você foi alfabetizado no Paraguai...

M – É.

E – E no Paraguai você aprendeu que línguas?

M – Só espanhol e guarani, mais guarani eu não falo muito.

E – Escreve?

M – Não, escreve eu não sei.

Mas o obstáculo maior das crianças que estudam em escolas de Ponta Porã é escrever de acordo com as regras sem misturar o espanhol e o guarani. “[...] pra escrever que é uma tragédia porque eles misturam o espanhol com o português”. Esta fala revela preconceito linguístico por parte da docente, pois esta considera *uma tragédia* a mescla do espanhol na escrita do português. Provavelmente, trata-se de um estigma inconsciente, pois durante a pesquisa esta professora tem demonstrado muito carinho pelas crianças e interesse em melhorar o aprendizado delas, tendo sido ela uma das idealizadoras do projeto Duas Nações, uma cultura, já comentado neste artigo.

Ressalta-se, no entanto, que nem todos os educadores desta escola pensam ou agem como *Pepa*, ao contrário, apesar dos estudos já realizados em escolas fronteiriças brasileiras, ainda persistem situações de proibição da fala de outras línguas que não sejam o foco de ensino. De acordo com Cavalcante (2004: 62) “para estudantes e professores das regiões de fronteira, a riqueza do encontro de culturas torna-se uma importante fonte de conhecimento didático”. Porém, infelizmente há um mito entre alunos e professores de que a interferência do espanhol ou guarani no contexto da sala de aula possa atrapalhar o desempenho escolar, impedindo assim este intercâmbio cultural.

Cabe aqui, portanto, uma reflexão em torno de dois pontos: pode haver interação social, numa sala de aula ou numa escola em que se proibem os alunos de falar a sua própria língua? Este tipo de atitude pode afetar a interação social e a identidade do indivíduo?

Para Goffman (2002), a interação social é vista como uma possibilidade de co-construção de significados. Se não há comunicação eficiente na sala de aula, a interação almejada por Goffman não se concretiza. Na escola foco da pesquisa, os alunos subvertem a proibição e, entre eles, mesmo em sala de aula, usam o guarani. A professora *Pepa* conta que: “*ele sabendo o português ele vai falar o português com você, mas na hora em que ele quiser falar alguma coisa e te detonar ele vai falar em guarani, coisa que você não sabe.*” Esta fala da professora evidencia que nesta escola brasileira, os alunos paraguaios ou

*brasiguaios*⁴ não podem ser eles mesmos e algumas vezes se utilizam da língua materna para demonstrar a sua insatisfação. Na hora do intervalo, muitos se comunicam em guarani e foi possível confirmar isso durante o período de observação na escola. Um pequeno grupo falava alegremente a língua indígena, porém ao perceber a presença da pesquisadora, o grupo afastou-se correndo. Sentiu-se a insegurança dessas crianças em falar o guarani em contexto escolar brasileiro. Souza (2004: 120), ecoando Bhabha (1998), explica que:

[...] no processo relacional da construção da identidade, o retorno de uma imagem marcada pelo traço de duplicidade, do lugar do Outro¹, surge o ar de uma ‘certa incerteza’ que envolve o corpo do sujeito, ao mesmo tempo atestando sua existência (alocando-lhe uma identidade) e ameaçando desmembrá-lo (construindo essa identidade parcial e dialógica em função de um Outro).

Durante a pesquisa realizada em Ponta Porã, MS, constatou-se também o medo em participar do trabalho. Os pais autorizaram as entrevistas, no entanto, registraram-se situações de medo e até de fuga. Um menino confessou depois que temia baixar a nota dependendo do que falasse e assim poderia ser remanejado para outra turma, de nível inferior.

Constatou-se também na investigação, que muitas crianças paraguaias nascidas em Pedro Juan Caballero foram registradas no Brasil, facilitando assim a matrícula nas escolas brasileiras. Mas afinal, o que atrai as crianças paraguaias para as escolas brasileiras? De acordo com a professora entrevistada “*no Paraguai as escolas não têm quem limpa, não tem merenda, não tem uniforme [...] agora se eles vêm pro Brasil eles tem camiseta, eles têm lanche [...]*. Isto fica confirmado também na entrevista de *Miguelito*:

E – [...] e tem merenda, uniforme, livros?

M – Donde?

E – No Paraguai.

M – Não, você tem que mandá fazer o uniforme e merenda você compra.

E – Então esse não seria um motivo também pra estudar em escola brasileira?

M – Seria porque aqui no Brasil eles ensina mais, mostra, fala, te ensina, fica com você. Lá no Paraguai não.

E na fala do Joselito:

⁴ Convém lembrar aqui que para filhos de paraguaios que estudam nesta escola utiliza-se frequentemente o termo *brasiguaios*, para o qual a literatura apresenta diferentes conceitos. Na pesquisa utilizou-se este termo para denominar os alunos que já estudaram no Paraguai e que estão matriculados na escola brasileira.

E – [...] você que já estudou no Paraguai, o que você tem a me dizer da escola de lá? Eh, como é o ensino?

J – eles não ensinam bem, como eu já tinha falado os professores deixam o conteúdo, deixam aí e não explicam e vão conversar com os outros professores.

E – e vocês recebiam material...livro? lanche?

J – não, nada disso.

Além desta questão material apontada pela professora, foram revelados pelos discentes outros motivos para tanta procura nas escolas fronteiriças brasileiras. Observe-se mais um fragmento da entrevista de *Paquito*:

P- Porque o meu estudo não ia valê no Paraguai, eu tenho tudo os documento brasileiro.

E - Quer dizer que quando o documento do aluno é brasileiro o estudo não vale no Paraguai?

P- É, pode estuda, mais depois na faculdade vai complica.

E - É só por isso mesmo que você está aqui?

P- É.

Mas, a proximidade e o fácil acesso também têm contribuído bastante para engrossar o número de matrículas de crianças paraguaias em Ponta Porã, já que a maioria mora bem próximo à divisa e muitos pais trabalham no comércio da fronteira. Para compreender melhor o processo de construção da identidade nesse espaço fronteiriço, é fundamental entender alguns aspectos, entre eles, os movimentos de migração, dos quais fala a Professora *Pepa* “[...] aqui na fronteira é uma coisa bem atípica porque aqui a gente tem coreano, a gente tem chinês, a gente tem árabe, então é uma miscelânea de línguas, uma loucura, um *vucu vucu* de línguas (risos). Mas o que eles sabem mesmo é falar guarani.”

Constata-se, na fronteira entre Pedro Juan Caballero, Paraguai e Ponta Porã, MS/Brasil, um interesse maior em aprender o português do que aprender espanhol. Isto pode ser explicado por duas razões: pelo interesse comercial e pelo preconceito por parte dos brasileiros, pois, segundo *Pepa*, muitos consideram o castelhano como “*língua de índio, língua de bugre.*” Ela diz que, por causa do preconceito, os alunos brasiguaios se sentem constrangidos “*os brasiguaios têm vergonha de falar o espanhol porque acham que é pejorativo, porque vai ser considerado paraguaio e paraguaio é pejorativo.*” Mas no discurso de *Juanita* fica evidente que o preconceito maior é em relação à língua guarani:

E - Vocês não tem vergonha de falar o espanhol?

J - Não

E - Nem o guarani?

J - O guarani um pouco.

E - Por que?

J - Porque ele sai engraçado né (risos)

E - Porque sai engraçado?

J – Haã

Percebe-se assim, novamente, o grau de complexidade no ensino de línguas em espaços fronteiriços, onde se mesclam as culturas e as diferentes formas de falar. A falta de políticas linguísticas adequadas a estes contextos dificulta ainda mais a vida de professores e alunos, que mesmo sem as condições necessárias, tentam acertar a forma de ensinar e aprender. E a identidade desses alunos se constrói em meio a conflitos, incertezas e preconceitos.

Reflexão final

No intuito de discutir questões de cultura, identidade e hibridismo retomou-se, neste trabalho acadêmico, parte do corpus da pesquisa realizada em Ponta Porã/MS divisa com Pedro Juan Caballero, Paraguai em 2009. Espera-se que esta discussão suscite mais reflexões sobre questões políticas, culturais e históricas que, de certa forma, continuam influenciando o ensino de línguas nas escolas fronteiriças.

As falas da professora e dos seus alunos evidenciam que ainda há muito a fazer para transformar as escolas fronteiriças em espaços de real aprendizagem e interação. O presente artigo não teve a pretensão de conceituar cultura, mesmo porque este termo é de difícil definição, tampouco se pretendeu apontar soluções para a problemática discutida. Apenas expuseram-se alguns pontos para reflexão, buscando-se, em teorias consistentes, alguns esclarecimentos para melhor entender a complexidade dos problemas existentes no contexto pesquisado.

Sabe-se já existem indícios de mudanças, contudo parece que ainda faltam conscientização e empenho dos governantes, especialmente daqueles que lidam diretamente com a educação no Brasil. Em relação aos preconceitos linguísticos, acredita-se que faltam atitudes por parte daqueles que se sentem estigmatizados, pois não se pode culpar o outro por tudo o que acontece. Se houve perdas ao longo da história, isso precisa ser superado, pois cada um constrói a sua história e é responsável por ela. É preciso, portanto, olhar para dentro de si mesmo e tentar descobrir o que pode ser feito para que haja transformações positivas.

Em relação às escolas brasileiras de fronteira, o que se tem a dizer é que, enquanto persistir a mesmice e não houver uma atitude significativa que garanta um diferencial nestes contextos escolares, o ensino-aprendizagem não terá os efeitos almejados. Finaliza-se este texto lembrando que em espaços fronteiriços, o campo de pesquisa é muito rico e nunca se esgota.

Referências Bibliográficas:

ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad.: Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRITO, R H.P.de; HANNA, Vera. *Sobre descolonização e Lusofonia: Reflexões*. São Paulo: Pesquisadores do Núcleo de Estudos Lusófonos da UPM e do Grupo de Pesquisa Historiografia da Língua Portuguesa do IP-PUCSP (Artigo)

BRITO, RH.P.de; MARTINS, M. *Moçambique e Timor-Leste: onde também se fala o português*. Anuário Internacional de Comunicação Lusófona. São Paulo / Lisboa. Lusocom, 2004. p. 69-77.

BURKE, Peter. *Hibridismo Cultural*. Tradução Leila Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2003.

CAVALCANTE, M. *Escuelas de Frontera: onde se trocam cultura, idioma e conhecimento*. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, 178 ed, p. 62-66, dez/2004.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Os estudos culturais em debate*. UNIrevista - Vol. 1, nº 3 : (julho 2006)

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu Silva. 9ª. ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2004.

HANNA, Vera L. H. *Estudos Culturais: uma visão pluralística de ‘ser outro constantemente’*. Artigo publicado nos Anais do IV Colóquio Anual da Lusofonia, em Bragança, Portugal, 2005.

HANNA, Vera L.H. & BRITO; Regina HP. Sobre *Descolonização e Lusofonia: reflexões*. IN: BASTOS, Neusa M.B. *Língua Portuguesa: aspectos linguísticos, culturais e identitários*. São Paulo: EDUC. Pp. 329-341

MIRA MATEUS, Maria Helena de. *A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2002.

MELLO, H. A. B. de. *O falar bilíngüe*. Goiânia: UFG, 1999.

SAQUET, M.A. *Abordagens e concepções de território*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SOUZA, L.M.T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133.

_____. *Cultura, língua e emergência dialógica*. In: *Revista Letras & Letras*. Vol.26, n.2, jul/dez.2010. Uberlândia, MG: EDUFU, 2010.

STURZA, E R. *Línguas de Fronteira e Política de Línguas*. Uma História das Idéias Lingüísticas. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2006.

_____. *Línguas de Fronteira: O desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras*. Disponível em:

<[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200021&script=sci_arttext)

67252005000200021&script=sci_arttext - >. Acesso em 25 de maio de 2013.