

Nos interstícios da identidade nacional e cultural: posicionamentos das professoras na fronteira Brasil-Uruguai

In the interstices of national and cultural identity:
positions of the teachers in the Brazilian-Uruguayan border

REGINA CÉLIA COUTO¹

JARBAS SANTOS VIEIRA²

RESUMO: Motivados pela constante marcação identitária nacional e cultural na fronteira entre Brasil e Uruguai, problematizamos os discursos das professoras que atuavam no Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira entre Jaguarão/Brasil e Rio Branco/Uruguai. O que significam as identidades brasileira e uruguaia em um contexto fronteiriço? Trabalhamos com a dispersão dos discursos e investigamos tópicos: identidade cultural, nacional, ambivalente. Nesse espaço fronteiriço, as professoras são confrontadas e se movem entre pertencimentos simbólicos e culturais. A posição que elas ocupam nos discursos produz efeito, retroalimenta-se, forma as identidades ao mesmo tempo em que é formada por elas. Identificamos que esses discursos reforçam a diferença cultural. A diferença nacional e cultural é um problema, como no caso da língua, que se resume em identidade. Nesse espaço há uma luta discursiva entre as identidades, mas que resvala na pura ambivalência fronteiriça.

PALAVRAS CHAVE: Discurso; identidade; ambivalência.

ABSTRACT: Motivated by the constant national and cultural identity marking the border between Brazil and Uruguay, we have problematized the discourses of teachers who worked

1. Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa – *Campus* Jaguarão, Jaguarão/Rio Grande do Sul. *E-mail:* rcreginacouto@gmail.com.
2. Professor Associado na Universidade Federal de Pelotas, Pelotas//Rio Grande do Sul. *E-mail:* jarbas.vieira@gmail.com.

in the Bilingual Border School Project between Jaguarão/Brazil and Rio Branco/Uruguay. What do Brazilian and Uruguayan identities mean in a context of borders? We have worked with the dispersion of discourses and investigated the following topics: cultural, national, and ambivalent identity. In the borders, the teachers are confronted and move between symbolic and cultural affiliations. The position they occupy in the discourses produces effects, it feeds itself, it shapes the identities while it is formed by them. We have seen that these discourses reinforce the cultural difference. The national and cultural difference is a problem, as in the case of language, which is summarized in identity. In this space, there is a discursive struggle between identities, but it slips into pure border ambivalence.

KEYWORDS: Discourse, identity, ambivalence.

INTRODUÇÃO

Neste artigo problematizamos os discursos das professoras que atuavam no *Projeto de Escolas Bilingües de Fronteira* (PEBF³) entre Jaguarão, no Brasil, e Rio Branco, no Uruguai, analisando como essas docentes compreendem e experimentam suas identidades culturais e nacionais em um contexto fronteiriço⁴, especificamente nas escolas integrantes do Projeto.

Esse projeto é uma política educacional gestada pelo Mercosul⁵ e os Ministérios da Educação do Brasil e Argentina, mas que a partir de 2008 se estendeu para as cidades que fazem fronteira também com o Uruguai. Seu objetivo central é o fortalecimento da identidade regional por meio do aprendizado do idioma português e do idioma espanhol, criando uma cultura de integração que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e linguísticos (MEC, 2008, p.65).

O PEBF funcionava em parceria entre duas escolas brasileiras e duas uruguaias. O critério de proximidade entre uma e outra escola foi o fator preponderante para facilitar a locomoção de um país ao outro, como ocorreu entre as cidades de Jaguarão e de Rio Branco. As professoras uruguaias ensinavam a língua espanhola no Brasil,

3. A partir da portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, do Ministério de Educação, o PEBF passou a ser denominado Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>.

4. Os dados aqui analisados fazem parte do projeto de pesquisa que originou a tese defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Pelotas, Rio Grande do Sul.

5. No dia 26 de março de 1991, a Argentina, o Brasil, o Uruguai e o Paraguai assinaram o Tratado de Assunção e em seu artigo 23 declararam como idiomas oficiais o português e o espanhol. Em 2005 teve início o Projeto com cidades fronteiriças com a Argentina.

e as professoras do Brasil ensinavam a língua portuguesa para os alunos uruguaios. Todavia, esses contatos pelo projeto geraram inseguranças nas professoras.

Cabe dizer que realizamos entrevistas com as professoras e as gestoras do Ensino Fundamental no Brasil e Educação Inicial e Primária no Uruguai, totalizando sete entrevistas. No Programa de Educación Inicial y Primaria no Uruguai (ANEP, 2008) e Conteúdos Programáticos para o Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão (SME, 2008), nós nos centramos nos conteúdos da área de conhecimento social, geografia e história no Uruguai, e Estudos Sociais no Brasil. Priorizamos, portanto, professoras que ministram essas disciplinas e os gestores das escolas para a realização de entrevistas.

Nortearam as entrevistas os seguintes eixos: educação e integração na fronteira do Uruguai com o Brasil, culturas na fronteira, ensino de história e geografia com ênfase no local, integração entre Brasil e Uruguai via PEBF.

Trabalhamos com uma diversidade de depoimentos – professores e gestores – e uma diversidade de fontes, tais como observações das celebrações e análise de documentos oficiais. Analisamos os Conteúdos Programáticos de Estudos Sociais da Secretaria de Educação de Jaguarão (SME, 2008), pois esse é o principal suporte utilizado pelas docentes desse município para o ensino de todas as disciplinas. No Uruguai, no Programa de Educación Inicial Y Primaria (CEP, 2008), a análise centrou-se nos conteúdos referentes à área de conhecimento social, história e geografia devido à importância dessas áreas para a formação das identidades e o Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), destinado para ambos os países. Todos esses textos, vistos como discursos que constituem os objetos de que falam, contribuíram para pensar a constituição de um modo de ser brasileiro e de ser uruguaio.

Pesquisamos o Ensino Fundamental no Brasil e o Ensino Primário no Uruguai, uma vez que o PEBF⁶ foi implementado nesse nível de escolarização. Nesse processo identificamos que as professoras resvalaram em posições de pertencimento identitários nacional, cultural ou ambivalente, como veremos mais adiante.

Neste texto analisamos os efeitos dessa política vivenciados pelas professoras que, ao trabalharem com o ensino desses idiomas em outro país, se deslocaram de suas identidades de pertencimento. Nos encontros para planejamento ou em aulas

6. Duas foram as escolas que investigamos: a escola 12, no Uruguai – Río Branco – e a Escola Municipal Marçílio Dias, no Brasil – Jaguarão. Ambas participavam desse Projeto. O PEBF promove o ensino da língua espanhola e portuguesa no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental no Brasil e primeiro e segundo ano da Educação Primária no Uruguai nas referidas escolas.

contrastam-se as diferenças entre as culturas inerentes à fronteira. Todavia, antes de prosseguirmos, é preciso caracterizar essa fronteira.

ZONA DE CONTATO BRASIL-URUGUAI: ALGUNS TRAÇOS

As áreas de fronteira uruguaio-brasileiras e brasileiro-uruguaias compõem o extremo sul do Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, e os Departamentos de Artigas, Rivera e Cerro Largo, no Uruguai. Essas áreas apresentam importantes diferenças nos aspectos social, cultural e linguístico, e essas condições têm marcado os contatos nessas fronteiras.

Como capturar as singularidades dessa fronteira? Uma inquietação latente e ao mesmo tempo um processo de significação – desse viver na fronteira – nos direcionaram a questionar as identidades nacionais e culturais. Essa experiência vivenciada através das práticas culturais nos conduziu a compreendermos as singularidades fronteiriças. Esse estar na fronteira significou olhar por diversos ângulos, ouvir as músicas da região, comunicar-se na língua portuguesa e espanhola, ir e vir, de um lado a outro pela *Ponte Internacional Mauá*, que liga Jaguarão ao Rio Branco ou vice-versa.

Nessa região é comum entre os habitantes brasileiros ter casa de verão na Lagoa Mirin (Uruguai) e passar todo o verão nesse balneário. Os dois grupos podem ter avôs paternos e ou maternos uruguaios e/ou brasileiros; ter dupla cidadania. Uruguaios e brasileiros compram, trabalham, vivem, têm domicílio nesse espaço. Educam seus filhos em escolas brasileiras e uruguaias e se casam com brasileiros e uruguaios. As emissoras de rádio locais, por exemplo, apresentam seus programas usando o idioma português e espanhol. Esses aspectos compõem um conjunto de significados partilhados em torno e através do fluxo cultural. São características que nos direcionam a afirmar que as línguas aqui faladas estão em permanente contato.

Esse processo conduziu-nos a entender esse local como uma *zona de contato*⁷. Foi a partir desse conceito que a noção de fronteira se estendeu, não apenas como fronteira geográfica, mas como espaço intervalar onde os fronteiriços coabitam, têm

7. Mary Pratt (1999, p.32) utiliza esse termo como sinônimo de fronteira colonial. Aqui usamos o conceito de empréstimo para compreender o espaço fronteiriço. “Zona de contato” é uma tentativa de invocar a presença espacial e temporal conjunta de sujeitos anteriormente separados por descontinuidades históricas e geográficas cujas trajetórias agora se cruzam. Ao utilizar o termo “contato”, procuro enfatizar as dimensões interativas e improvisadas dos encontros coloniais, tão facilmente ignoradas ou suprimidas pelos relatos difundidos de conquista e dominação. Uma “perspectiva de contato” põe em relevo a questão de como os sujeitos são constituídos nas e pelas relações uns com os outros. Trata as relações entre colonizadores e colonizados, ou viajantes

histórias, memórias, passados e presentes em comum, e cujas identidades culturais e nacionais estão em um processo inacabado de significação.

É relevante nessa localidade o fato de que a língua portuguesa e a língua espanhola estão em contato direto. Entre essas línguas há variações que os sujeitos falantes da fronteira construíram no decorrer desses contatos, o dialeto português-espanhol (DPU⁸), que segundo Behares (2007) é uma forma de comunicação construída nas fronteiras entre Brasil e Uruguai nos departamentos acima citados.

Marcada pela porosidade, pela permeabilidade cultural e identitária constante, essa fronteira é um local onde, apesar dos limites geográficos, as comunidades que aqui vivem estão impregnadas de conteúdo cultural, social etc. Por outro lado, nessa zona de contato, ainda é forte a marcação identitária pela própria condição de fronteira, pois ora se está dentro do Brasil, ora se está fora, seja pelo limite geográfico – quando atravessamos a *Ponte Mauá*, que ao mesmo tempo divide e unifica ambos os países –, seja pelas línguas faladas, seja pelos próprios habitantes da fronteira, expostos a esse entrecruzamento de línguas faladas e escritas.

Na fronteira se vive o fenômeno de transculturação, típico das *zonas de contato*, onde aquilo que vai ser absorvido culturalmente e aquilo que será incorporado para si é, em grande parte, determinado por cada comunidade, que vive um constante processo de permeabilidade cultural e identitária.

OS DISCURSOS DAS PROFESSORAS E O PROJETO DE ESCOLAS BILÍNGUES DE FRONTEIRA: INTERFACES

Os contatos entre a população de falantes da língua portuguesa e espanhola geram efeitos e políticas, como o *Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira* (PEBF).

O PEBF funcionava em parceria entre duas escolas brasileiras e duas uruguaias. As professoras uruguaias ensinavam a língua espanhola no Brasil, e as professoras do Brasil ensinavam a língua portuguesa para os alunos uruguaios. Todavia, esses contatos pelo PEBF geraram inseguranças.

e “visitados”, não em termos de separação ou segregação, mas em termos de presença em comum, interação, entendimentos e práticas interligadas, frequentemente dentro de relações radicalmente assimétricas de poder”.

8. Até os anos 60 do século passado no Uruguai, tratou-se de desqualificar, negar, a língua portuguesa falada do lado uruguio. Essa negação, que funcionou nos Departamentos do norte do país, gerou o dialeto português do Uruguai, o DPU, considerado como uma variedade linguística com base portuguesa, mas com influências do espanhol, característica marcante da sociedade fronteira (BEHARES, 2007).

Quando começamos a questionar as professoras sobre culturas nessa fronteira vieram à tona os modos de ser uruguaio e brasileiro que esses discursos engendram. Consideremos alguns pontos. Primeiro, são professoras de uma dada nação, quer queiram ou não nasceram brasileiras ou uruguaias e se fazem brasileiras e uruguaias, pois a identidade nacional é uma construção discursiva. Segundo, ao mesmo tempo são professoras de um local determinado, de Jaguarão ou de Rio Branco. Terceiro, são professoras entre nações e, para além da nação de nascimento, se hibridizaram. São sujeitos de que lugar? Como fica a identidade docente resvalada nesses espaços de confluências culturais, nesse interstício próprio da fronteira?

Talvez a questão que mais se aproxime desse contexto – relação entre Brasil e Uruguai pelo Projeto – seja aquela formulada por Hall (2003), na qual a identidade coloca sob discussão não aquilo que somos, mas aquilo que nos tornamos. E aquilo que nos tornamos é produto de um processo de atribuição de significados, criando o que somos, a nossa identidade. É sobretudo na interação, no contato com os outros, que a identidade é produtiva, e nesse encontro-confronto há posicionamentos.

Por dentro dos discursos e ao seu redor há um povoamento de enunciados (FOUCAULT, 2002) que ajudam a tecer esses mesmos discursos, dentro e fora, fora e dentro, misturando-se, confundindo-se, compondo-se. Nesse processo, o sujeito é constituído, revela-se, como diz Foucault, em suas próprias práticas discursivas. A identidade é constituída ao longo dessas práticas discursivas e nas posições que estão em jogo na fronteira, delineando essas identidades.

Os discursos que funcionam nessa fronteira estão repletos de analogias que nos conduziram a outros pontos. É o caso do discurso sobre a cultura, integração, que nos direcionaram à identidade cultural, nacional, à diferença cultural e à ambivalência.

Por outro lado, quem é o professor? Ou o que é o professor nesse contexto do projeto? É alguém que fala e é falado, tem culturas, é regulado por políticas, produz identidade nacional, linguística. Ele mesmo, em diferentes situações, assume diferentes posições identitárias. A adesão ao PEBF, por exemplo, produziu vários posicionamentos das professoras e estes se dispersam na forma como elas interpretam a cultura, principalmente quando têm que relatar sobre esse trabalho. Nesses discursos, os sujeitos se produzem também em várias posições enunciativas. Essas posições podem ser lidas em rede, e se replicam em vários pontos.

Todo sistema de ensino ritualiza a palavra, fixa e reforça papéis para os sujeitos. Limita e exclui saberes. O discurso político curricular fala e as entrevistadas falam por meio dele. Elas também são autoras e têm autoridade para dizer, são pedagogas

formadas pelos centros de educação, também autorizados a falarem. Os discursos e os sistemas educativos estão imbricados. Ou seja, o funcionamento do sistema de educação – e aqui cabem as leis, os livros textos, as políticas, os sujeitos – tudo faz parte da engrenagem que faz o discurso funcionar. Foucault (2009, p.44) argumenta: “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

As diferentes posições de sujeito nos discursos correspondem a semelhantes formações discursivas. A primeira delas é o que identificamos como um discurso curricular que produz o outro como estrangeiro. E a segunda encontra-se nos interstícios de nativo e estrangeiro, explodindo um terceiro espaço, “entre”, de produção de um que não é o mesmo, que foge, recua, resiste, confronta, se rebela, pura ambivalência (BAUMAN, 1999).

Como assinala Fischer (2001, p. 207), quando analisamos um discurso,

[...] mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos deparamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.

Os outros ditos que se dizem têm eco, porque fazem coro com o discurso comum, legítimo, porque legitimado por vetores de força espalhados no tecido social em forma de políticas oficiais e não oficiais.

Mas por que alguns discursos funcionam e outros não? Torres Santomé (2011, p.212), ao analisar os currículos escolares, auxilia-nos nessa questão, especialmente quando afirma que os materiais curriculares muitas vezes são considerados básicos e, portanto, irrefutáveis pelas instituições que os adotam, quando não lhes é imposto. Neles estão contidas as verdades, os conhecimentos considerados válidos que poucos profissionais costumam refutar.

O contexto no qual são legitimados os discursos é um fator relevante. Nele, o currículo escolar promove uma identificação e diferenciação a partir da língua. Esses discursos nos formam, mas, por outro lado, nós nos identificamos com ele e seguimos colocando-o em funcionamento.

IDENTIDADE DE PERTENCIMENTO E LÍNGUA

A concepção de identidade que compartilhamos é aquela que defende que as identidades estão sempre em transformação. São móveis e têm contextos históricos específicos, são construídas por meio de discursos, práticas e posições opostas, mas que por vezes se atravessam (HALL, 2003).

A identidade é um conceito estratégico e posicional. Cada pessoa assume, segundo os contextos nos quais se movem, várias identidades. Algumas vezes o que as mobiliza é a nacionalidade, em outras o gênero, a profissão etc. Para Woodward (2000) a identidade somente faz sentido se a pensarmos em relação à diferença. É constituída em contextos sociais e culturais distintos. No nosso caso, ela tem uma especificidade que é o fato de ser produzida em uma região fronteiriça.

Bauman (2012, p.78) nos alerta que na fronteira há uma condição cultural, ou melhor, a própria fronteira já é uma condição cultural, e é “notória por ser fraturada por tendências opostas e hostis, ainda mais difíceis de conciliar pelo fato de surgirem da mesma condição”.

Nessa fronteira estão todos, inevitavelmente, nas mesmas condições. Pertencem a dois países diferentes, têm línguas distintas, ensinamentos diferentes. Podemos resumir essa condição em: vocês não são como nós, vocês são os outros, ou não somos como vocês, ou vocês não são como nós, mas em uma coisa ambos coincidem são todos estrangeiros de uma forma ou de outra. A existência de um depende da existência do outro. A identidade é relacional (HALL, 2003) e só faz sentido a partir da diferença: ser isso ou aquilo, nessa fronteira, nos remete ao nativo e ao estrangeiro, à diferença cultural e nacional. Por outro lado nos conduz a pensar na ambivalência (BAUMAN, 1999), essa condição de “estar entre” nativo e estrangeiro.

Nos currículos, nas escolas, as identidades também são contrastadas e, como elas, também as diferenças culturais, dentre outras, irrompem e em diferentes circunstâncias tem-se que lidar com elas. Vejamos o que nos disseram as professoras:

Fomentar el respeto por las naciones, es comprender que hay culturas y que cada una tiene su identidad propia. En la frontera, cuando hablamos a veces del Puente Mauá, si el une o divide a las naciones según como lo veamos, este lo vimos siempre como una unión entre dos naciones, que tienen culturas diferentes pero, también comparten elementos de esta cultura. (Professora uruguaia M.)

Porque a cultura é diferente. Cada país tem a sua cultura, tem o seu jeito de ser, tem suas formas de ações próprias. E eles [alunos], às vezes, querem saber da gente como é que são os de lá. Então eu acho que desperta para o interesse de querer conhecer um pouco mais. (Professora brasileira C.)

Ao afirmarem “cada país tem sua cultura, seu jeito de ser”, “hay culturas y que cada una tiene su identidad propia”, o que isso faz? As professoras filiam-se em uma rede discursiva que define a cultura como fixa, indivisível. A cultura é uma forma confortável de dizer que somos diferentes. Encaixam-se coisas muito distintas dentro de uma unidade e fixidez, dentro de uma identidade segura (BAUMAN, 2007).

Os discursos pedagógicos as identificam ao mesmo tempo em que criam identificações por meio do PEBF, produzindo um efeito no qual as identidades culturais e nacionais estão asseguradas. Fixar a identidade por meio do projeto produz o estrangeiro – estrangeirizar é a sua prática. Na hegemonia da posição enunciativa – nos enunciados transcritos anteriormente, as professoras comparam os países por suas culturas e apontam diferenças, criam o diferente e assim fortalecem a própria identidade de pertencimento nacional.

Outro posicionamento de estranhamento do outro pela língua ficou evidente nas entrevistas:

No final do ano fazemos um encerramento. Eu ensinei uma música para eles em português para cantarem em português. Fica bem estranho assim, eles cantando. É como se fosse ouvir uma música no rádio e repetir aquela música numa outra língua. (Professora brasileira C.)

Desse enunciado depreendemos duas formações discursivas. A primeira produzida pelo universo cultural da professora – ela está impregnada da própria língua – e, nesse contexto, extrapolamos o conceito de língua que não se resume em apenas decodificar signos e estruturas, mas interpretar o mundo ao seu redor, as culturas, os valores: narra o outro pela sua diferença; a posição enunciada promove o estranhamento do outro na outra língua. Ela descreve o incômodo, a estranheza causada pela fala do outro na língua que não é a sua. Ela procede como se as línguas fossem absolutamente distintas. A segunda formação refere-se à maneira que historicamente se pensou o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, como mera reprodução de códigos vazios de conteúdos culturais. O aprendizado em uma

língua estrangeira, afirma Coracini (2003), não se resume apenas em habilidades como ler e escrever, falar, não passa apenas pela repetição de códigos na outra língua, apagando a heterogeneidade constitutiva de cada sujeito. Falar ou escrever em outra língua é uma experiência que tem a ver com a história, com os valores e com as crenças de cada um.

No PEBF, no qual as duas línguas entram em contato, os outros com suas formas de falar, de comportar-se, de manifestar-se, colocam em cheque a identidade segura. O projeto marca essa diferença, etiquetando as pessoas por seu país de origem, mas também por sua língua. No caso dos idiomas, o português no Uruguai é ensinado por brasileiras e, no Brasil, o ensino de espanhol fica sob responsabilidade de uruguaios. A referência para os alunos que têm essas aulas é de que a língua que estão aprendendo pertence a outro país.

A falta de preparo das professoras para o projeto também contribuiu para gerar inseguranças.

Os professores não conseguem se comunicar direito com os alunos. Os professores não entendem os alunos de lá e os nossos alunos não entendem os professores que vêm. (Professora brasileira A.)

Eu trabalho com eles falando em português e eles falando em espanhol. Nos primeiros encontros é bem complicado, porque a gente não se entende, porque eu não domino o espanhol. Com os nossos [alunos] acontece a mesma coisa. No dia seguinte eu pergunto se eles entenderam o que a professora falou. Eles falam: não entendemos nada. A primeira dificuldade é essa, o entendimento. (Professora brasileira C.)

Na linguística, sublinha Serrani-Infante (1988), o ideal seria falarmos de línguas em conflito⁹ e não de línguas em contato. Nesse contexto temos os dois processos em andamento. São línguas em contato pela proximidade geográfica e pelo fluxo cultural, e também não deixam de serem línguas em conflito pela própria condição

9. Para Duschatzky e Skliar (2001, p. 133), os programas de educação multicultural, em geral, operam a partir de um duplo mecanismo, “uma ideia de respeito para com a cultura de origem, num tipo de marca de fatalidade e a ideia de integração na cultura que se considera hóspede. É nessa duplicidade que ocorrem os conflitos permanentes entre (...) língua oficial e do aluno, alta e baixa cultura”. Por isso afirmamos que no caso da aplicabilidade do Projeto temos línguas em conflito. Há um estranhamento vivenciado tanto por professores quanto por alunos, gerando conflitos.

cultural – fronteira. Isso indica que não é apenas uma questão de individualidade, mas de lugar geográfico, posição cultural que conduz e ao mesmo tempo interfere nas identidades desses sujeitos que atuam no projeto.

Nesse caso, o trabalho exercido pelas professoras ao ensinar a língua portuguesa e espanhola é também uma proteção à identidade nacional. Essas línguas circundam esses habitantes. Ensiná-las e aprendê-las na fronteira não é o mesmo que ensinar e aprender uma língua distante como o inglês, por exemplo. Essa experiência extrapola o meramente falar bem uma língua, entender o que os outros dizem. Aqui tanto professores quanto alunos experimentam um descolamento identitário cultural quando se reúnem para os planejamentos e quando estão nas classes ministrando as aulas.

Por razões de deslocamento de lugar, de língua, essas professoras estão em embate entre a alteridade e identidade, consigo mesmas. Elas são ao mesmo tempo estrangeiras – aquelas que são de outra parte – para os alunos, professores, e nesse contraste são estrangeiras para si mesmas. Como afirma Kristeva (1994, p.31), “não é porque se é estrangeiro¹⁰ que não se tem, igualmente, o seu próprio estrangeiro”. Como podemos constatar pelos discursos da professora brasileira J. ao lecionar no Uruguai: “A diretora, quando percebeu que eu não estava adaptando-me veio conversar comigo e eu disse a ela: nada contra a escola, as colegas. Era por causa da língua mesmo, eu estava me sentindo perdida”.

Perguntamos para a mesma professora qual era a dificuldade de trabalhar com o idioma português do lado do uruguaio: “Era entendê-los. Porque sabe como é criança, se deixar eles falam todos ao mesmo tempo. Todos ao mesmo tempo, em espanhol, eu ficava perdida. Eu dizia: o que eu estou fazendo aqui?”!

Outro agravante acrescentado pela professora nessa relação com a língua portuguesa é o fato de nunca, apesar de sempre viver na fronteira, ter estudado espanhol. “Porque na minha vida escolar eu nunca estudei espanhol”, afirma. Ela foi educada tanto na língua materna¹¹ quanto na oficial, em português. Língua que lhe dá segurança e ao mesmo tempo a desestabiliza diante do outro. “A língua estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento [...] pode provocar medo”, diz Coracini (2003, p.149). O medo pode se constituir como

10. De acordo com Kristeva (1994, p.100) a noção de estrangeiro tem um significado jurídico e pode ser assim definido: aquele que não tem cidadania do país que habita.

11. Segundo Ghiraldelo (2003, p.58-59), a língua materna é primeiramente falada no espaço familiar. É atravessada pela língua nacional na qual a criança está inserida e também pela língua oficial, a língua padrão. Há autores que não fazem distinção entre língua oficial e nacional. Nossa opção é por seguir essa não distinção.

barreira no encontro como o outro. Nesse contexto há um choque entre o lugar de nascimento, a língua, as culturas, a nacionalidade. Ela está em confronto com sua própria formação cultural, identitária – Brasil. Ela não somente estranha como também é estranhada pelos outros. Ela mesma se confronta porque sua identidade foi descolada para outro lugar, que não é o seu de nascimento, Jaguarão; nacional, Brasil; língua, portuguesa. Esse descolamento lhe permitiu transitar em outro espaço cultural. No entrecruzamento desses espaços ela se move, ela é estrangeira para si, ao mesmo tempo em que é para o outro.

Ela se move nesses interstícios e nas identificações que o contato com o outro e a outra língua lhe impõem. Seu sotaque já diz para ela e para os outros que é uma estrangeira. O estranhamento, diz Orlandi (1998), pode se dar na nossa própria língua, o que se passa então quando somos confrontados com outra língua? Não são todos que conseguem transitar nessa experiência com facilidade. “Esse estranhamento do dito na outra língua pode [...] ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade)”, diz Revuz (1998, p.224).

O aprendizado de outra língua, sublinha Revuz (1998, p.217), é sempre perturbador, questionador, mexe com “aquilo que está inscrito em nós, com as palavras dessa primeira língua”. Essa história interferirá sempre na maneira de nos relacionarmos com a língua estrangeira.

No caso da fronteira, essa questão carece ainda de outro elemento que é o fluxo cultural que influencia nas formas de ver o outro. Como no relato da professora abaixo:

Lembro que no primeiro projeto os alunos queriam ouvir da professora do Brasil, uma lenda do ratón Perez. Quando a criança perde os dentes coloca-os debaixo do travesseiro e o rato troca por moedas, balas. Eu fiquei desorientada procurando aquilo. Eu nunca ouvi falar disso. Tudo diferente. Claro, uma cultura diferente! Depois eu comecei a entender que era a mesma, como se fosse a fada dos dentes aqui no Brasil. (Professora brasileira J.).

Familiarizar o estranho se dá quando a docente, então, agoniada pela não compreensão da lenda, se afasta dessa diferença e ao mesmo tempo resolve esse conflito ao identificar em sua língua, em sua história, a mesma lenda, que lhe é familiar. Não se trata aqui de embates identitários entre duas culturas diferentes, como afirma Bhabha (2007). O que temos é a diferença cultural sendo construída, mais que negada, ela é negociada. É um processo de tradução cultural que coloca as professoras

diante de seu próprio sistema de referência. Nesse lugar, as professoras são desafiadas a pensar os seus valores, as suas culturas.

No PEBF não se pretende apagar uma ou outra língua, mas reforçar ambas as línguas como diferenças entre as nações. A língua materna pode se referir à primeira língua que o indivíduo aprendeu, mas também pode ser a língua oficial do país. Nesse projeto busca-se garantir que suas línguas de origem, a oficial, para ambos os países, seja preservada. Vejamos o que nos disse a docente S. sobre os objetivos do projeto:

Este proyecto surgió por una necesidad de estar tan próximo a la frontera. La lengua de a poco, la lengua del país vecino fuera conocida dentro de la escuela, y los niños pudieran, aparte de tener su lengua materna, tener esta otra lengua, en este caso española, y acá en Uruguay la lengua portuguesa.

Perguntamos a essa professora sobre integração entre Brasil e Uruguai. Transcrevemos o diálogo para melhor esclarecimento.

— Você acredita que esse projeto é uma possibilidade de integrar Brasil e Uruguai? Por quê?

— Porque muchas veces el lenguaje puede ser un obstáculo [...] por desconocer. Pero a través de la lengua podemos como que entrelazarnos más y unirnos más como país, como nación, como que podemos entablar otra relación más cercana y más próxima. A través del proyecto, de la lengua se puede como que crear una unión entre los países. Porque al conocer la lengua, como que ya no es tan ajena, tan diferente, tan extraña.

— Você acha semelhantes, parecidas, as línguas?

— No.

— Então, a qual estranhamento você faz referência?

— Nuestra lengua es diferente a la lengua portuguesa, entonces como que al conocer nuestra lengua ellos pueden entablar otra relación con Uruguay. Al conocer mejor la lengua pueden entablarse otras relaciones diferentes, más unión.

Compondo o mesmo discurso, a professora se posiciona a partir da nacionalidade – ela fala de nações, não de cidades fronteiriças, que se utilizam das duas línguas e muitas vezes as misturam. É a manutenção de componentes simbólicos, como a língua, que permite a ela se dizer nacional e estrangeirizar o que não o é.

Por outro lado, aprender a língua não garante, não acerca o sujeito às culturas brasileiras e uruguaias. Tudo se resume numa questão de língua, ou de culturas, ou de tradições? E o que é a língua? A partir do lugar que falo a língua pode ter sentidos diferentes. A língua, para essa professora, é uma forma de comunicação e passa pela marcação identitária de um grupo, de uma comunidade, de uma nação.

Os Estados modernos foram os responsáveis pela criação de padronizações da língua. Mesma língua, mesmo espaço territorial, mesma identidade. Então língua e identidade querem garantir unidade territorial e ao mesmo tempo pertencimento. De acordo com Orlandi (1998), na língua os aspectos sócio-históricos se confundem ou coincidem. Ela é produto da história, das relações entre grupos humanos. Em um sentido pode significar apenas dominar as regras coloquiais, mas ampliando esse sentido pode significar conhecer, acercar-me à cultura, que é um processo de conhecer a estética, as filosofias, as literaturas, e também os modos de vida de diferentes grupos, e isso não se dá de forma ligeira, superficial.

COSTURANDO ALGUNS PONTOS

Nos discursos por nós analisados, o outro está do outro lado da fronteira, aquele que tem outra língua, outra história, que não se cruza com a nossa língua, história etc. Essa prática discursiva é reforçada pelo ensino do idioma português e do espanhol.

As professoras são descoladas de seu lugar de pertencimento. Por um lado, elas têm de afastar-se de sua própria língua, o português, e por outro, enfrentar aquilo que é desconfortável do ponto de vista cultural. O que está em jogo nessa relação entre Brasil e Uruguai não é apenas uma questão de expressar-se em outra língua, mas de sair do familiar para o não doméstico, de estranhar-se e estranhar o outro, de traduzir-se e traduzir o outro, pois nesse espaço elas têm que se mover entre a cultura (língua) estranha-estrangeira e a sua cultura (língua), a que se refere ao seu local de nascimento.

Nesses discursos, as professoras estão marcadas pela ambivalência dos pertencimentos identitários. Identidade cultural e identidade nacional se confundem. Ao mesmo tempo em que elas transitam nesses territórios entre a língua, que acreditam seguras, e a língua estranha, traduzem e são traduzidas pelos outros, por elas mesmas e pelos outros *outros* que as habitam. Esses outros que as habitam são os discursos – o já dito – que se repetem. Há um trânsito entre as designações nacionais, a língua falada por elas, seja a portuguesa ou a espanhola, a língua que se ouve

nas aulas – as duas línguas funcionam ao mesmo tempo – e um trânsito entre e nas culturas. Essa passagem, que Bhabha (2007) denomina intersticial, “entre”, é o ponto onde o ato de tradução cultural se realiza e o novo surge.

É isso que os projetos bilíngues nas regiões de fronteira devem considerar para ajudar a construir um outro discurso que não fique desatento aos privilégios imperfeitamente naturalizados em identidades (PRATT, 1999) e que “comece a deixar a sensibilidade de um mundo complexo penetrar a vida dos estudantes” (MCCARTHY, 1999, p.155) e do professorado.

REFERÊNCIAS

- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública). Conselho de Educación Primaria. *Programa de Educación Inicial y Primaria*. 2 ed. 2008.
- BAUMAN, Z. *Modernidade e Ambivalência*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. *Identidad*. Tradução Daniel Sarasola. Buenos Aires: Losada, 2007.
- BAUMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BEHARES, L. E. Português del Uruguay y Educación Fronteriza. In: BROVETO, C., GEYMONAT, J.; BRIAN, N. *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. ANEP - CEP, Montevideo. 2007. p.99-163.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myrian Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). *Programa Escolas de Fronteira*. Brasília, março de 2008.
- CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas; Chapecó: Editora da Unicamp; Argos Editora Universitária, 2003. p.139-160.
- DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.119-138.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p.197-223, novembro/2001.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2009.
- _____. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de M. C. C. Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- MCCARTHY, Cameron. Os usos da cultura. Tradução de Maria Isabel Bujes. In: SILVA, Heron Luiz (org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?*. Petrópolis: Vozes, 1999.

- MEC (Ministério da Educação). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Programa Escolas de Fronteira*. Brasília, março de 2008.
- MERCOSUL. *Plano de Ação do Setor Educativo do Mercosul – 2011-2015*. Disponível em: <www.sic.inep.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2012.
- ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas; São Paulo: Mercado das letras; Fapesp, 1998. p.203-212.
- PRATI, M. *Os olhos do Império*: relatos de viagem e transculturação. Tradução de Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru, SP: Educs, 1999.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas; São Paulo: Mercado das letras; Fapesp, 1998. p.213-230.
- SME (Secretaria Municipal de Jaguarão). *Conteúdo Programático, matriz curricular: ensino de 09 anos*. Mimeo. 2008. p. 01-52.
- SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas; São Paulo: Mercado das letras; Fapesp, 1998. p.231- 261.
- TORRES SANTOMÉ, J. *La Justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 2011.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.07-72.

Recebido em 21 de fevereiro de 2014 e aprovado em 19 de maio de 2014.