



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

MARILDA FÁTIMA DIAS PEREIRA

ARGUMENTAÇÃO E CIDADANIA NA ESCOLARIZAÇÃO EM ÁREA
DE FRONTEIRA

CAMPINAS
2013

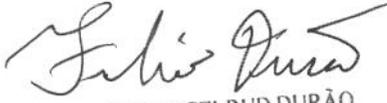


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

MARILDA FÁTIMA DIAS PEREIRA

ARGUMENTAÇÃO E CIDADANIA NA ESCOLARIZAÇÃO EM ÁREA
DE FRONTEIRA

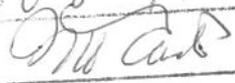
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Fausta Cajahyba Pereira de Castro


Prof. Dr. FABIO AKCELRUD DURÃO
Coordenador Geral de Pós-Graduação
IEL / UNICAMP
Matr.: 29048-6

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade Estadual
de Campinas para obtenção do título de doutora
em Linguística.

CAMPINAS
2013

Este exemplar é a redação final da
tese / dissertação e aprovada pela
Comissão Organizadora em:

08/08/13


FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR

TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

P414a

Pereira, Marilda Fátima Dias, 1957-

Argumentação e cidadania na escolarização em área de fronteira / Marilda Fátima Dias Pereira. -- Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Maria Fausta Cajahyba Pereira de Castro.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Escolarização. 2. Línguas. 3. Fronteiras. 4. Cidadania. I. Castro, Maria Fausta Pereira de, 1944-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Argument and citizenship in schooling in border area.

Palavras-chave em inglês:

Schooling

Language

Border

Citizenship

Área de concentração: Linguística.

Titulação: Doutora em Linguística.

Banca examinadora:

Maria Fausta Cajahyba Pereira de Castro [Orientador]

Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer

Rosa Attié Figueira

Roberto Leiser Baronas

Neuza Benedita da Silva Zattar

Data da defesa: 25-06-2013.

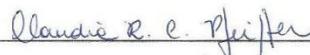
Programa de Pós-Graduação: Linguística.

BANCA EXAMINADORA:

Maria Fausta Cahyba Pereira de Castro



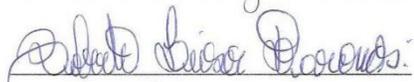
Claudia Regina Castellanos Pfeiffer



Rosa Attié Figueira



Roberto Leiser Baronas



Neuza Benedita da Silva Zattar



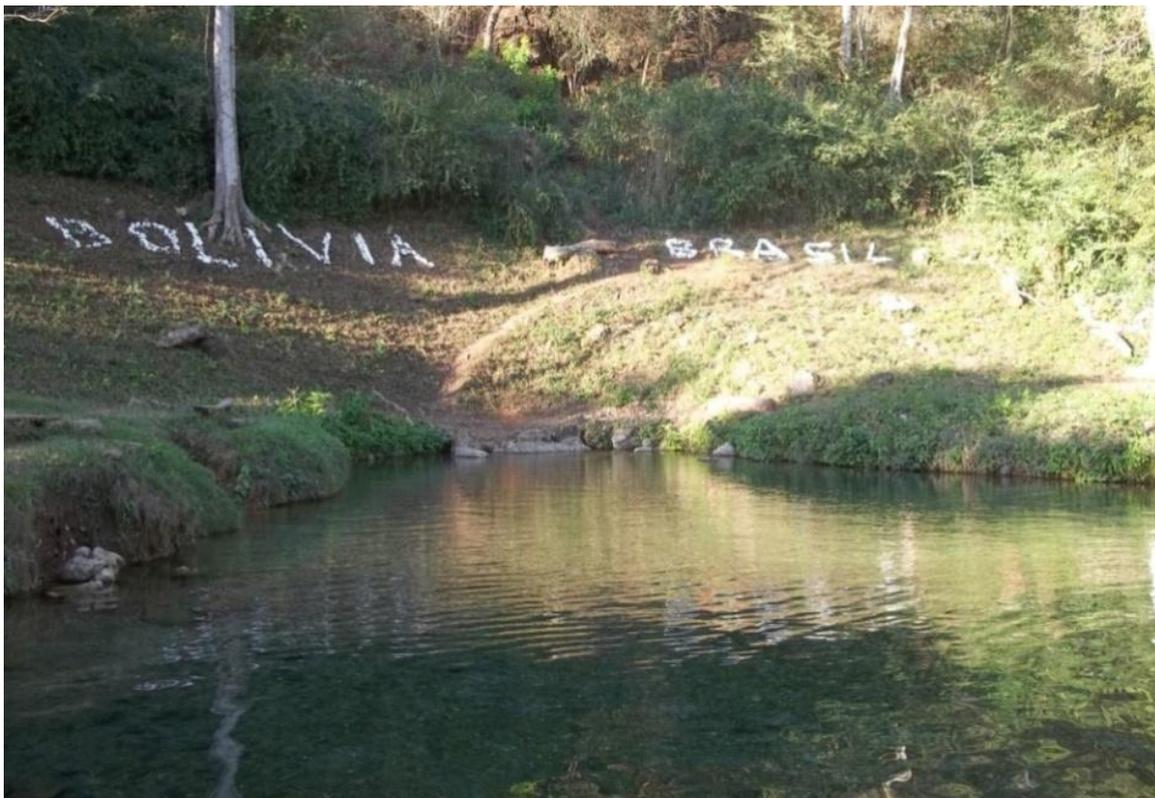
Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

Mónica Graciela Zoppi Fontana

Vera Regina Martins e Silva

IEL/UNICAMP
2013

IMAGEM 01



FONTE: Foto da autora- maio/2010- Nascente-“piscina”- na área neutra da fronteira Cáceres-Brasil/San Matias-Bolívia

À minha mãe, pelas histórias contadas,

Aos alunos bolivianos das escolas da fronteira
Cáceres-MT e San Matias/BO.

AGRADECIMENTOS

Todo o percurso do escrever a Tese foi acompanhado por pessoas maravilhosas que me apoiaram, incentivaram-me e não me deixaram desistir da jornada. Foram familiares, amigos e colegas que sempre se fizeram presentes, quer fisicamente, por intermédio de orações, de votos de apoio. Agradeço a todos.

Aos meus pais, Maria e Jordino; aos meus irmãos: Neilor, Marilza, Solange, Sirlene, Luci, amores eternos; aos meus cunhados/a e sobrinhos queridos.

Às minhas filhas, Adelita e Yara e ao meu neto, Rhary, amores sem medida.

À Ilma, companheira fiel em todas as horas.

Muito Obrigada!

Agradeço à minha orientadora professora doutora Maria Fausta Pereira de Castro pela paciência com minhas dificuldades teóricas, pelas orientações pontuais e pela confiança em meus estudos.

À professora doutora Tania O. Pitombo pelas primeiras orientações.

À professora doutora Neuza Zattar, coorientadora, pela solidariedade, leitura do texto e orientações precisas.

Às professoras Mónica Zopy-Fontana e Rosa Attiê pela leitura do texto e pela compreensão de minhas limitações; pelas sugestões para a melhoria do texto.

À “Meloca” Conter São José, professora, amiga, e ao professor dr. Genivaldo Rodrigues Sorinho, pelo apoio na língua inglesa.

Aos professores doutores: Eduardo Guimarães; Rosa Attié Figueira; Roberto L. Baronas; Neuza Zattar; Cláudia Pfeiffer; Mónica G. Zopy Fontana pela participação na banca de defesa e pelas orientações sábias e precisas.

Aos companheiros do DINTER.

LISTA DE IMAGENS

- IMAGEM 01: Foto da autora- maio/2010- Nascente-“piscina”- na área neutra da fronteira Cáceres-Brasil/San Matias-Bolívia.....vi
- IMAGEM 02. Área de Fronteira Brasil- Mato Grosso/ Bolívia- Departamento de Santa Cruz.
Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Cruz_%28departamento%2909
- IMAGEM 03. FONTE: Foto do acervo da autora- Nascente do corixo que Limita parte da fronteira Cáceres-Brasil/San Matias-Bolívia- 05/2010.....18
- IMAGEM 04. FONTE: Departamento de Santa Cruz.
http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Cruz_%28departamento%2919
- IMAGEM 05. FONTE: Mapa do mato Grosso- Município de Cáceres.
<http://www.facebook.com/photo.php?fbid=362952233775234&set=a.362951723775285.81019.362948413775616&type=1#!/media/set/?set=a.362987860438338.81038.362948413775616&type=1>21
- IMAGEM 05. FONTE: Província de Angel Sandoval.
http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Bolivia_Santa_Cruz_%C3%81ngel_Sandoval.png22
- IMAGEM 07. FONTE Foto do acervo da autora. Grupo folclórico de dança típica em Santa Cruz- Bolívia, em participação da Festa de São Gonçalo em Cáceres-MT.....35
- IMAGEM 08. FONTE: Foto do acervo da autora- Grupo folclórico de San Matias-BO- em participação da Festa de São Gonçalo em Cáceres-MT.....38

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os elementos argumentativos empregados em textos escolares por alunos bolivianos, em escolas brasileiras na fronteira Brasil/Bolívia, que possibilitem identificar sua cidadania. Nossa pesquisa se inscreve nas teorias da Semântica da Argumentação, tendo como apoio as teorias da Aquisição de Linguagem. Nesse universo, buscamos conhecer os processos de formação de uma fronteira, enfocando a fronteira Cáceres-MT /San Matias-BO, na sua instância geopolítica e sociocultural; localizamos os habitantes da área fronteiriça, procuramos conhecer a formação do povo Chiquitano e o processo de institucionalização de escolas e das línguas. Numa troca de conhecimentos, os sujeitos fronteiriços manifestam prazer em aprender sobre o outro, sua cultura, seu idioma e sua língua. Esse convívio fronteiriço nos possibilitou identificar situações as quais nomeamos de “lugares de cidadania”, pois compreendemos que, ao se autodenominarem “descendentes”, “mestiços”, “fronteiriços”, esses sujeitos se situam numa indeterminação, não só linguística, mas principalmente de pertencimento pátrio. Essa pesquisa sugere estudos que se concentrem na formação linguística da área e nos permite concluir que realizamos, simplesmente, um reconhecimento de fatos presentes e influentes em todas as instituições d/nesse local: escolar, linguística, social, identitária, cidadã etc.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação; Língua; Fronteira; Cidadania.

ABSTRACT

ABSTRACT: This paper aims at analyzing the argumentative elements used in textbooks for Bolivian students in Brazilian schools on Brazil/Bolivia borderland, which enable to identify their citizenship. Our research forms part of the theories of Semantics of Argumentation, having as support the theories of Language Acquisition. In this universe, we seek to understand the processes of forming a borderland, focusing on Cáceres-MT/San Matias-BO borderland in its geopolitical and sociocultural instance, locate the inhabitants of the border area, we try to know the training of the Chiquitano people and the process of institutionalization of schools and languages. In a knowledge exchange, frontier subjects manifest their pleasure in learning about the other, their culture and their language. This frontier interaction allowed us to identify border situations which we named as “places of citizenship” because we understand that when they call themselves “descendants”, “mixed race”, “borderland men”, these subjects are located in indeterminacy, not only linguistic, but mostly of belonging patriotism. This research suggests studies that focus on language training area and allows us to conclude that we do simply a recognition of present and influential facts in all institutions from/in this place: school, linguistic, social, identity, citizenship etc.

KEY-WORDS: Argumentation; Language; Borderland; Citizenship.

Para reflexão.

Nome. Tão importante é nomear, como ser nomeado. Nome Próprio.
[...] Sem palavras, tomo emprestadas as palavras de Antoine de Saint-Exupéry,
na obra *Terra dos Homens*, 1987, entre as páginas 87 a 95:

“ *Vamos ver, velho Bark*’.

Todos os escravos se chamam **Bark**; portanto ele se chamava Bark.
Apesar de quatro anos de cativo, ainda não estava resignado:
lembrava-se de ter sido rei.

_ ‘*Que é que você fazia em Marrakech, Bark*?’

Em Marrakech, onde sua mulher e os três filhos viviam com toda certeza
ele havia exercido uma profissão magnífica:

_ ‘*Era pastor de rebanhos e me chamava Mohammed!*’
[...]

Não dizia: “**Eu sou Mohammed ben Lhaoussin**, e sim “Eu me **chamava
Mohammed**”, [...]

E Bark me foi vendido.[...]
Mas eu o liberei logo de sua condição de escravo.[...]

_ ‘*Então, velho Bark, vá-se embora e seja um homem.*’[...]

E nós fazíamos gestos de adeus ao nosso recém-nascido de cinquenta anos,
um pouco comovidos por soltá-lo mundo afora.

_ ‘*Adeus, Bark!*’

_ ‘*Não.*’

_ ‘*Não, como ?*’

_ ‘*Não. Eu sou Mohammed ben Lhaoussin*’.”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
PARTE I - FRONTEIRA	
CAPÍTULO I A FRONTEIRA	
1.1 FRONTEIRA GEO-HISTÓRICA	11
1.2 FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA	18
1.3 FRONTEIRA MATO GROSSO / BOLIVIA	19
1.3.1 Cáceres-MT/ San Matias-BO	22
CAPÍTULO II - ESCOLA, IDENTIDADE E CIDADANIA	
2.1 AS ESCOLAS NA FRONTEIRA	25
2.1.1 As primeiras escolas na Província de Mato Grosso	27
2.1.2 As escolas na Fronteira Brasileira	30
2.2 O CONTEXTO SOCIAL DA/NA FRONTEIRA	33
2.2.1 Os grupos sociais e os aspectos culturais	35
2.2.2 Identidade e Cidadania na Fronteira	39
2.3 DIFERENTES FORMAS DE SE PENSAR “CIDADANIA”	46
CAPÍTULO III–A GRAN CHIQUITANIA E AS LÍNGUAS DA/NA FRONTEIRA	
3.1 O Chiquitano	51
3.2 As línguas nas fronteiras	53
3.3 Influências sobre a cultura e a língua	61
PARTE II LÍNGUA E ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA	
CAPÍTULO I O SUJEITO, A LÍNGUA MATERNA E A LÍNGUA NACIONAL	
1.1 Língua: Oficial/Nacional	67
1.2 Língua: Materna.....	71
1.3 Língua Materna e Língua Estrangeira- Língua Outra	74
1.4 Língua Materna e Argumentação	82

CAPÍTULO II A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

2.1 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA.....	87
a) A Unicidade do Sujeito	93
b) A Teoria Polifônica	95
2.2 A argumentação e a negação	98
2.2.1 Operadores argumentativos.....	102
2.3 A ARGUMENTAÇÃO NA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM	107
2.4 A ARGUMENTAÇÃO E A ESCRITA	110

CAPÍTULO III - A ARGUMENTAÇÃO E O CORPUS

3.1 A ARGUMENTAÇÃO E A CIDADANIA	115
3.2. SUJEITO E OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO	126
3.3 CIDADANIA EM CONFLITO	128
a) descendentes	135
b) mestiço	137
c) fronteiriço.....	137
3.4 CIDADANIA LINGUÍSTICA	138
3.5 ARGUMENTAÇÃO CONTRADITÓRIA OU OPOSITIVA.....	145

CONCLUSÕES POSSÍVEIS	157
FONTES BIBLIOGRÁFICAS	165
ANEXOS	177

INTRODUÇÃO

O fato mesmo da interdição da língua; o silenciamento, que a acompanha, da memória discursiva dos imigrantes; a língua e a discursividade contra-propostas como enunciação possível no âmbito da nacionalidade- enquanto uma das ordens constitutivas do modo de ser sujeito (forma-sujeito) em nossa formação social- produz uma representação de língua e de sujeito que interpreta de um certo modo, como alteridade (ultra)passada, os traços da memória discursiva da língua dos imigrantes (PAYER, 2006, p.197)

Esta tese de doutorado, que apresentamos, vincula-se ao projeto de pesquisa “Argumentação e cidadania: a escolarização em região de fronteira”. Elegemos como objeto a argumentação em textos escritos por alunos bolivianos que frequentam escolas no território brasileiro, procurando mostrar como as questões relacionadas ao ensino da língua portuguesa em escolas na área de fronteira e ao contato linguístico entre a população nessa área interferem na constituição cidadã do aluno boliviano.

Muitos estudos sobre argumentação já foram apresentados, assim como sobre as línguas em regiões fronteiriças¹. No Brasil, encontramos vários resultados de pesquisas realizadas na região sul, especialmente na fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai e a Argentina, numa perspectiva teórica de mostrar a relação entre as línguas, o resultado desse contato e algumas medidas tomadas pelos países vizinhos em relação a esse fato.

Não há, por linguistas brasileiros, estudos enfocando esses aspectos na linha fronteiriça que propomos pesquisar, - Mato Grosso e Bolívia, especificamente entre as cidades de Cáceres e San Matias. Encontramos textos de autores internacionais preocupados em relatar as línguas faladas na região e alguns resultados desse contato para a

¹ BEHARES, 1984, 2003, 2010, 2011; CORSARO, 2010; MÜLLER, 2003; NOELIA, 2010; SOUZA e CARVALHO, 2010; RONA, 1965; SANTOS e CAVALCANTI, 2008; STURZA, 2006, 2010, entre outros.

língua do outro país; alguns autores enfocam essa área sob outros aspectos teóricos e visam a outros fins. Tendo como foco de preocupação e interesse a presença de alunos do país vizinho em sala de aula brasileira, e de que maneira esse contato influi na escrita desse aluno boliviano não encontramos nenhum resultado de estudos.

Enfocamos essa preocupação e interesse e buscamos entender como esse contexto social e territorial conduz tal aluno a argumentar sobre sua cidadania. Conformamo-nos com a ideia de que não é possível abranger todas as possibilidades de estudos sobre a questão apresentada e trazemos, então, uma visão do que seria possível com a análise do *corpus* que selecionamos.

Para o trabalho proposto reconhecemos que, de acordo com Guimarães e Orlandi (2006), a pesquisa se constitui de práticas científicas, ou, de produção de conhecimentos e, para entrar no campo das práticas científicas, a produção deve observar alguns procedimentos, de modo a contribuir para que surjam novos conhecimentos. Para os autores,

Quando falamos de pesquisa estamos falando de um conjunto muito particular de práticas humanas: as práticas científicas. Ou seja, estamos falando de como conhecer e de como produzir conhecimento. A necessidade de se definir um corpo teórico é exigência para se estudar o objeto, assim como um método de análise, numa estreita relação de trabalho e sua execução (p.144).

Tomamos como suporte teórico os estudos sobre argumentação, desenvolvidos principalmente por Oswald Ducrot, estudos sobre a aquisição da linguagem realizados por Pereira de Castro, Figueira, De Lemos que subsidiaram as análises da argumentação nos textos escritos por alunos bolivianos em processo de escolarização em áreas de fronteira, e os estudos sobre a constituição de fronteiras, de Fernandes e Moreira da Costa, que tratam da fronteira do estado de Mato Grosso.

Mobilizamos conceitos sobre cidadania para o objeto de análise pelo fato de as crianças bolivianas, que estudam em escolas da fronteira Brasil e Bolívia, cidades de Cáceres-MT e San Matias, participarem da vida social em ambas as cidades, dada a mobilidade de residência, ora no Brasil, ora na Bolívia. Pensando as práticas sociais e linguísticas entre os dois países e, também, os acontecimentos políticos e jurídicos que

envolvem o estrangeiro, sentimo-nos instigados a investigar como o aluno estrangeiro, no caso, o boliviano, significa e se significa como cidadão em outro país.

Nessa linha, procuramos analisar, na perspectiva da Semântica Argumentativa, como os “lugares de cidadania” são materializados nos textos dos alunos bolivianos e como essas marcas linguísticas significam a experiência de ser cidadão em escolas da fronteira Brasil e Bolívia; ser cidadão de um país e conviver em outro, com cultura e povos diferentes, principalmente, na adoção de uma língua diferente daquela falada no seu país de origem, a Bolívia. Na relação da criança com sua língua e com a língua do outro - nesse caso com professor e colegas de classe brasileiros - propomos observar a direção argumentativa que o texto do aluno boliviano toma na sua construção. Buscamos compreender como o aluno estrangeiro se inscreve na língua da escola e como, na escrita que produz, relata a sua cidadania, ou aquela a que aspira.

As crianças bolivianas que estudam em escolas da fronteira Cáceres/ Brasil, na maioria, passam a frequentar as escolas brasileiras porque seus pais possuem comércio na cidade de Cáceres, outras, matriculadas em escolas da zona rural, apenas atravessam a fronteira para chegar à escola, mas continuam em sua terra natal, participando das atividades cívicas relativas ao seu país. Uma de nossas questões é, portanto, a de saber como essa dupla vivência e, especificamente, como as duas línguas – português e espanhol, refletem nos textos desses alunos.

Sendo o texto a materialidade discursiva que compõe o nosso *corpus*, nós o compreendemos, seja oral ou escrito, como manifestação de um ponto de partida para o ensino e a aprendizagem de uma língua, pois é no texto que a língua se apresenta em discursos articulados. Para Orlandi (2005a, p.78), o texto é “uma unidade de análise (científica) do discurso” e para o leitor, uma unidade incorporada pelo som, materializada pela letra, numa sequência de começo, meio e fim. Porém, na produção de sentidos entre locutores, manifesta-se com falhas, equívocos, mostrando um jogo da “língua sobre a própria língua” no processo de textualização, por intermédio da leitura. A textualidade possibilita uma variedade de leituras e, por meio delas, o sujeito fica exposto ao aparecimento do efeito-leitor.

O texto se abre para a interpretação de uma maneira que exige de seu leitor uma inserção na história, pois as instituições administram “quem tem e quem não tem direito à interpretação e em que condições” (ORLANDI, 2005, p.66). Empregado no ensino e aprendizagem, o texto é um lugar de diálogo com outros textos, quando o aluno participa como autor e como leitor, fomentando esse entrelaçamento contínuo entre textos, mobilizando recursos de produção para construir novos textos. Num constante diálogo, alunos e professores constroem, reconstroem contextos que circulam na comunidade. Para Guimarães (1995, p.77), o “texto não é um objeto empírico reconhecível como texto por si e para todos”, desse modo, texto só se faz numa sequência relacionada ao “acontecimento em que ela se dá”.

Pereira de Castro (2001), visando ao estudo do texto na aquisição de linguagem, detém-se em analisar a relação “entre certos fatos textuais-discursivos e fatos da língua” (p.62). Visitando alguns autores, ela afirma que a questão do diálogo se encontra inserida no conceito de texto; como este sofre, além de restrições, a “força da ruptura, da não-coesão, do não-todo”. A partir dessa aproximação entre diálogo e texto, a autora trabalha a argumentação infantil, que nos oferece sustentação teórica para várias análises.

Outro ponto a destacar nesta introdução é o fato de nos filiar-mos à teoria da Argumentação na Língua. Segundo Ducrot (1987), um dos primeiros a refletir sobre a Semântica da Enunciação, a linguagem constitui o mundo e cria a referência como ilusão para significar algo dentro dela própria. Fundamentados nos pressupostos teóricos da argumentação, buscamos também compreender a argumentação de alunos bolivianos em escolas brasileiras em relação aos diferentes modos de dizer sobre seu pertencimento, considerando que a argumentação, nests texto, materializa-se na língua oficial do Brasil, a língua portuguesa, marcada por traços da língua nacional da Bolívia, ainda presentes.

Sobre o processo pedagógico de se ensinar a criança a escrever o seu próprio nome, Bosco (2005) diz que o nome reveste o sujeito em sua língua materna. Nós podemos afirmar que isto, às vezes a enaltece, outras vezes, a entristece, pois uma das alunas da nossa pesquisa disse sentir vergonha e o preconceito dos amigos, chegamos à conclusão que o motivo deve ser seu sobrenome “Vaca”, motivo de gracejos na língua brasileira. Vejamos o que diz Bosco (p.15):

As crianças por nós observadas apresentam, além da assinatura, textos inteiros compostos com letras do seu nome. Dado o papel que ele assume no percurso da relação da criança com a escrita, impõe-se, a nosso ver, uma reflexão sobre seu estatuto, sobre sua especificidade, considerando que não é qualquer escrito que está em jogo nesse modo singular de escrever: trata-se de letras do nome da criança, significante que nomeia um sujeito em sua língua materna, e seu traçado sobre o papel resulta na realização de uma marca em que o sujeito está investido.

Como *corpus* para ser estudado, reunimos textos apenas de alunos bolivianos que estudam em escolas brasileiras da região de fronteira, citadas acima. Numa linha fronteira de 350km, selecionamos uma escola e salas anexas, situadas na zona rural, e na área urbana de Cáceres, quatro escolas estaduais e uma municipal, nas quais reunimos textos escritos pelos alunos bolivianos, para refletir sobre sua vida nessa faixa territorial, sobre o sentimento de cidadania, sua relação com a escola e a língua de um país estrangeiro, o Brasil.

O nosso primeiro contato com as escolas e alunos que, provavelmente fariam parte da pesquisa, deu-se no centro urbano da cidade de Cáceres. Nas cinco escolas visitadas, expomos o nosso projeto à coordenação que nos apresentou aos alunos bolivianos, com os quais pretendíamos desenvolver as atividades programadas que culminariam na produção de textos escritos. Já no entorno da fronteira, selecionamos duas escolas para visita, uma fica na base militar do Batalhão de Fronteira, “Escola Marechal Rondon I”, que recebe alunos residentes no país vizinho, da cidade de San Matias. A outra fica no Sapiquá, um assentamento proveniente de reforma agrária, distante uns 20 quilômetros do destacamento de Corixa.

Nas escolas visitadas, apresentamos a nossa pesquisa à coordenação pedagógica, aos professores de língua portuguesa e, depois, aos alunos bolivianos, enfatizando a importância de conhecermos o seu processo de aprendizagem da língua portuguesa, saber como eles se denominam, se bolivianos ou brasileiros; como eles se relacionam com a língua portuguesa; que língua eles falam em casa; como é a convivência deles na escola. Num segundo momento, em que nos reunimos apenas com os alunos, conversamos sobre diversos assuntos, inclusive sobre o ensino aprendizagem das escolas em que se encontravam matriculados. Quando observamos que todos tinham compreendido nossa proposta, solicitei, a partir de um roteiro de questões apresentado e discutido oralmente, que

produziram um texto, não falamos em narração ou outro gênero, apenas que ‘contassem’ suas histórias na língua oficial da escola. Ao final dessa atividade, coletamos aproximadamente cinquenta textos para compor o *corpus* desta pesquisa.

Para as análises, metodologicamente identificamos os recortes pela letra R sublinhada (mesmo quando colocamos todo o texto escrito), acompanhada da numeração dos recortes, acrescidos das iniciais do autor do texto e da idade²; os textos não seguem uma ordem numérica, e neles encontram-se destacados os elementos que foram base para as análises.

A maioria dos alunos bolivianos que participou da pesquisa se origina da etnia Chiquitana e está inserida num território denominado Gran Chiquitania, onde foram abrigadas várias etnias indígenas na Bolívia, num ajuntamento realizado pelos jesuítas, como veremos no capítulo sobre fronteira. Mesmo com essa descendência, os alunos não se dizem chiquitanos, mas sim, bolivianos. Entendemos esta atitude como sendo resultado da oficialização das línguas indígenas naquele país.

Esta pesquisa compreende duas partes e cada uma se constitui de três capítulos. No primeiro capítulo, da primeira parte, apresentamos estudos e conceitos sobre fronteira, e a relação geográfica e histórica da fronteira entre a Bolívia e o Brasil, especialmente na linha que divide o estado de Mato Grosso, município de Cáceres, e a Província de San Gabriel de Velasco, a capital San Matias. A discussão sobre as escolas desse território abre os estudos do segundo capítulo, quando identificamos as primeiras escolas do estado de Mato Grosso e os aspectos culturais dos grupos que habitam a área fronteiriça, envolvendo uma leitura sobre a questão do contexto social e sobre identidade e cidadania. No terceiro capítulo falamos sobre os povos Chiquitanos³, discutimos as línguas da/na fronteira e a influência destas sobre os habitantes dessa região.

Na segunda parte, refletimos sobre conceitos de língua e argumentação, apresentando no primeiro capítulo estudos sobre a língua nacional e a língua materna;

² Cf. a pesquisa, muitos alunos bolivianos têm idade superior à faixa etária dos brasileiros das séries em que estão matriculados.

³ Optamos por escrever no plural o nome desse povo, fugindo à norma linguística estabelecida em 1953 que determinou o uso do singular para o nome de povos indígenas brasileiros, pois compreendemos que o nome *Chiquitano* provém do espanhol e esse povo ainda não foi oficialmente reconhecido em nosso país.

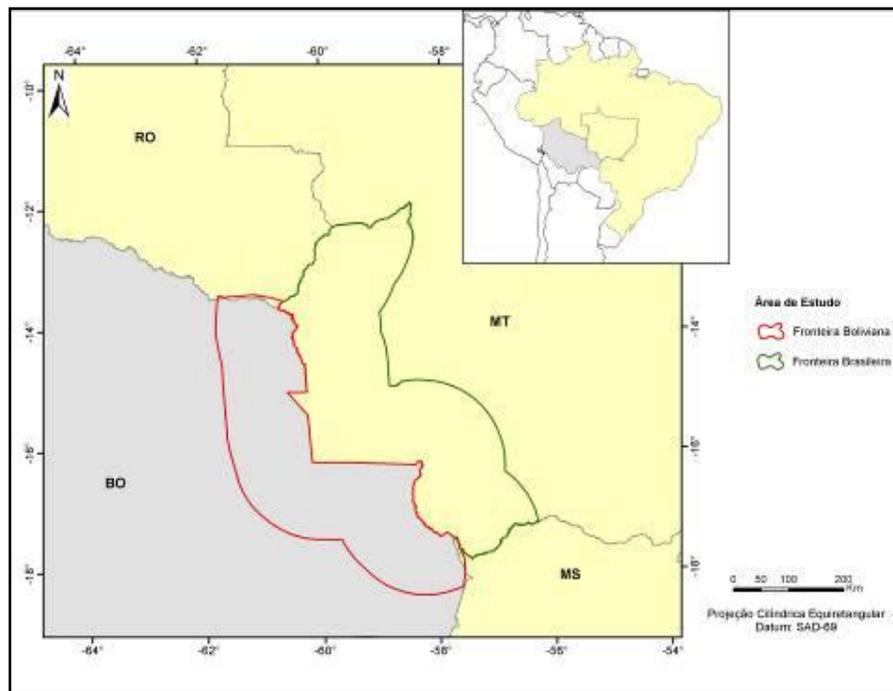
depois, no segundo, sobre as teorias da argumentação na relação com a língua, com a aquisição de linguagem e com a escrita. No capítulo três procedemos às análises do *corpus*, momento em que buscamos mostrar as marcas do sentimento de cidadania nos textos dos alunos, procurando evidenciá-las nos processos de escrita, bem como os conflitos e o domínio linguístico desse sujeito. Ainda procuramos entender como o aluno boliviano emprega a argumentação ao mesmo tempo contrastiva e inclusiva para qualificar a vida na fronteira. Apontamos, ainda nas análises, a importância dos dêiticos e dos operadores argumentativos para a compreensão da fala desse aluno sobre seu pertencimento geográfico e/ou linguístico.

Nas conclusões possíveis, tecemos considerações sobre a importância de se pesquisar a produção linguística de alunos bolivianos de área fronteiriça, apresentando resultados para os estudos de linguagem. Consideramos, também, que a constituição do sujeito pela língua ocorre numa inscrição, tanto na dimensão da(s) língua(s) materna(s), como na dimensão de uma língua denominada de nacional, num processo que o leva a “esquecer” seu primeiro contato linguístico para se constituir num cidadão não mais estrangeiro. Dessa forma, conforme Payer (2006), não medirá esforços para apagar os sinais que o identificaria como tal, sinais que “habitam” o seu dizer, tanto na fala quanto na escrita. O que importa nesse momento, nessa territorialidade, nessa busca, é identificar-se com o “nacional”, subjetivar-se.

PARTE I

FRONTEIRA

IMAGEM 02- Área de Fronteira Brasil- Mato Grosso/ Bolívia- Departamento de Santa Cruz



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Cruz_%28departamento%29

CAPÍTULO I

A FRONTEIRA

1.1 FRONTEIRA: GEO-HISTÓRICA

O como eu gosto da minha frontera, por que eu moro na frontera e tão bom, porque tios parentes avôs nacerão e morrem na frotera, o grade terra e gostosa vida.

(Y. N. M., 10 anos, aluna boliviana em escola brasileira na fronteira Brasil/ Bolívia).

A língua em uso estabelece uma fronteira linguística nas diversas relações entre sujeitos falantes que se movimentam carregados de historicidade, criando novas territorialidades. Os falantes da fronteira que fazem parte deste estudo são tomados pelas línguas: espanhol, português e outras línguas que permeiam suas comunidades, no entanto, no processo de ensino-aprendizagem, na escola brasileira, predomina a língua oficial do Brasil, o português. Com base nesse processo podemos dizer que a língua é muito mais que mera significação dos signos, ela se forma como instrumento de hierarquização e poder nos espaços constituídos de línguas e falantes. Compartilhando essa posição com Sturza (2010), compreendemos que as relações comunicativas são relações de poder, e que as palavras atuam num campo de monopólios.

Tomando como objeto teórico argumentos que nos conduzem para dizer sobre cidadania em textos de alunos bolivianos em escolas na fronteira, a língua se torna o foco de nossa observação, pois o campo territorial onde se situam as escolas que fazem parte desta pesquisa é a fronteira Brasil - Bolívia, naquela, o estado de Mato Grosso, a cidade de Cáceres, e neste país, a cidade de San Matias.

Apresentamos o relato de uma aluna, residente em San Matias, que estuda na Escola “Marechal Rondon”, mostrando um sujeito que vive num entremeio linguístico e sua vida na fronteira:

R 01. A minha vida, é assim eu vivo na fronteira, moro perto da piscina⁴ e para mim até aqui na escola Marechal Rondon eu tenho que vir a pé aqui é um pouco cansativo mas já peguei o jeito, tenho que passar pelo Gefron⁵, e pelo barzinho e outra casa para chegar aqui(C.P., 16 anos).

Sendo fronteiro esse território, buscamos compreender a constituição de uma fronteira, não só na sua forma física, mas principalmente na sua constituição social, cultural e linguística. Todos esses fatores concorrem para a constituição de um imaginário: a fronteira, seus limites, as línguas de cá e de lá, o povo etc.

Entendemos que uma fronteira feita por palavras se dá muito antes de se conhecer *in loco* o território a ser limitado, se dá por meios de Tratados, Acordos e discussões realizadas entre paredes, de onde se desenha um território supostamente conhecido e existente. Muitos desses Tratados e Acordos se confrontaram com uma realidade oposta aos seus desígnios, impondo divisões de povos autóctones, provocando guerra e contendas.

Neste capítulo procuraremos observar como se dá a constituição de fronteiras entre os Estados nacionais- Brasil - Bolívia, particularmente na fronteira Cáceres-MT e San Matias-BO, procurando descobrir saberes sobre os povos que habitam essa área territorial, sua cultura, suas lutas e sua formação linguística. Pesquisamos, também, dados sobre as escolas nessa área de fronteira brasileira e sobre os alunos que estudam nesse ambiente educacional.

Na fronteira, a língua é necessária não só para que se torne entendida por todos da comunidade, mas também para o sujeito falante se significar como fronteiro nesse espaço geográfico configurado como espaço de fronteira. A língua classifica o indivíduo em brasileiro ou boliviano, provocando uma fronteira linguística, como podemos ver no recorte que segue, a língua no espaço de fronteira, a língua do outro- o ‘brasileiro’:

R2. Eu moro na Bolívia e meus pais são Bolivianos eu gosto de morar na Bolívia mais eu converso Brasileiro eu gosto de estudar no Brasil eu moro longe da escola e os meus pais eles conversa Brasileiro e Boliviano eu converso só Brasileiro (M.A.M.,13anos).

⁴ A ‘piscina’ é a nomeação feita ao ajuntamento de águas na nascente do córrego, chamado “corixo”, que serve de limite entre Brasil e Bolívia.

⁵ GEFRON- Grupo Especial de Fronteira (exército).

Na fronteira, os habitantes, mesmo divididos por um limite fronteiro, estão interligados por uma relação familiar, o que fortalece e mantém os aspectos políticos e culturais desses povos diante das ações dos Estados brasileiro e boliviano. Fronteira, desse modo, passa a significar o movimento dos sujeitos pelas línguas atravessadas por condições sócio-históricas que resultam em uma nova territorialidade, a identidade linguística está intimamente relacionada à identidade do sujeito falante, e este com o seu espaço social, desta forma ao dizer “converso brasileiro” o aluno desestabiliza o conceito dado à língua nacional do Brasil, associando o nome da língua ao do país.

Para Martin (1992), a fronteira se constitui numa área, muitas vezes, bastante povoada e, por isso, os habitantes de ambos os lados, como vizinhos, podem desenvolver intenso intercâmbio. Nessa área encontramos alunos que se deslocam, sozinhos ou com seus pais, para estudar em escola brasileira, como faz o aluno (B.S.F., 13anos):

*R3. Eu sou boliviano eu moro na fronteira meu pai e minha mãe e eu venho da minha casa deapé Para eu vim da minha casa eu preciso atravessar o córrego e daí eu **jego** aqui na escola.*

Sturza (2010) afirma que, no espaço fronteiro, a língua em uso indica a presença de outra língua nesta língua, em forma de empréstimos ou de forma incorporada, constituindo historicamente uma fronteira social. Esse fenômeno, resultante do deslocamento de certos objetos linguísticos de sua língua para funcionar em outra, recebe novos sentidos pelo sujeito falante, sentidos que irão constituir a prática linguística dessa comunidade.

A determinação da linha fronteira, além de dificultar a vida do povo que habitava a área, provocou muitas divisões, como destacou Souza-Filho (2005, p. 33) que tanto os portugueses como os espanhóis chegaram à América como se estivessem ampliando suas fronteiras agrícolas, ou seja, chegaram, extraíram riquezas, devastaram o solo e mudaram os costumes:

É claro que a transformação da natureza, forçada antropicamente, altera a cultura, cuja transformação da base alimentar inviabiliza ou desnatura os costumes. Desta forma, os povos e seus costumes foram alterados. Aos poucos se foi cobrindo as ‘vergonhas’ dos índios, retirando suas armas, branqueando a cor de sua pele e o sentimento de sua religiosidade. A

natural nudez virou vergonha, a Religião crença, a Língua dialeto, o Direito costume.

Dessa forma, a área territorial foi substituída por outra dominada pelos valores europeus, como se não existisse mais a terra dos primeiros donos, e os que agora estão nela têm de lutar para reconquistá-la. A reconquista se torna muito difícil, pois a circulação de uma nova cultura provoca não só mudanças, como também faz surgir um novo gênero de vida apaziguado com os invasores, em comunhão com novos hábitos. A fronteira passa a ser fronteira em relações pessoais, limites traçados no confronto de ideias, marcados como sinal de diferentes práticas e de diferentes convivências.

No caso de limite territorial, como a área em estudo, a presença de povoações é preocupante para os governos, é sinônimo de insegurança e de muito trabalho para conter os habitantes em cada um dos territórios, nacionalmente determinado e demarcado. Martin (1992) diz que associamos a ideia de fronteira à de guerra, repressão, vigilância. Diz, ainda, que, em quase todo o território nacional, as fronteiras foram delimitadas após guerrilhas travadas, lutas armadas que dizimaram milhares de homens. Porém, para esse autor, há duas fronteiras na natureza: a orgânica e a inorgânica. O que constitui a fronteira física são os pontos inorgânicos que obrigam um movimento orgânico a parar, no entanto, quando a origem da fronteira está constituída em cada ser vivo, isso não implica uma paragem duradoura, mas uma paragem momentânea devido à falta de condições vitais para a continuação do movimento ou da resistência de um outro movimento oposto.

A necessidade de proteção chegou à instituição de fronteiras rígidas, pois a princípio elas eram delimitações mais ou menos fluídas, que aceitavam interpenetração até certos pontos, nos quais os habitantes procuravam por lugares mais seguros para fixar suas moradias. Assim, as fronteiras passaram a ser resultado de ‘contratos entre partes’.

Para Martin (1992), há diferença entre “limite” e “fronteira”, “demarcação” e “delimitação”. Entre “limite” e “fronteira” é muito pequena, por isso a necessidade de definirmos “limite” como “linha imaginária” demarcada pelos aspectos naturais, ou artificiais, feitos pelo homem, como o marco, a baliza; e “fronteira” como “zona”, uma faixa de terra muitas vezes povoada, onde se desenvolvem intercâmbios: comercial, cultural, linguístico, entre outros. Por isso, fala-se em divisa, que é o aspecto visível do

limite, criada oficialmente por um Estado. Por “demarcação” compreendemos a construção da divisa, a colocação de marcos e de balizas; e por “delimitação”, o estabelecimento da linha de fronteira a partir de tratados acordados entre duas ou mais partes envolvidas.

Os limites têm estreita relação com o trabalho, sendo, portanto, ideológicos, pois justificam, entre territórios, as relações de poder, sendo utilizados para manifestação dos modos de produção. A fronteira é um subconjunto de limite, porém possui maior relevância política, ela é um sinal político e ideológico, por intermédio do qual o Estado moderno demonstra seu controle territorial absoluto, por meio de três funções: a função legal, a de controle e a fiscal, controla as relações de poder que podem instaurar na fronteira. A circulação de pessoas de nacionalidades diferentes possibilita a apropriação e a partilha de conhecimentos que geram transformações positivas e negativas nas comunidades, fazendo surgir novos modos de vida. Sobre a mudança de gêneros, Sorre (1952, p. 110) diz:

Todas as mudanças nos gêneros de vida aparecem como ligadas à atividade da circulação. A circulação faz o grupo humano participar da vida mais geral. Trazendo-lhe os germes da renovação que vêm fecundar os antigos modos de existência. Ela faz nascer novos modos de existência a portadores de sua marca e organizadas com vistas a seus próprios fins.

Na fronteira Brasil-Bolívia ocorreu uma grande circulação desde o primeiro momento em que se dividiram as terras em lusitanas e espanholas. Fernandes (2002) relata que havia uma tensão muito grande entre os dois reinos para garantir a manutenção da linha de fronteira. Enquanto do lado hispânico, as missões asseguravam a posse do território, no lado lusitano,urgia a necessidade de povoamento da área, por isso foram criadas vilas e fortes, e incentivada a vinda de pessoas para habitá-los.

Havia uma grande movimentação, quer de nativos como de toda população lusa e hispânica. Fernandes (2002) relata, ainda, que o contrabando era uma prática constante, principalmente pelos padres e oficiais que se ajudavam, por se encontrarem longe dos centros comerciais. Esta era a fronteira real entre as coroas e continua presente na vida dos fronteiriços, de acordo com o relato de um aluno:

R 4. A vida na fronteira e boa e ao mesmo tempo ruim. porque vivemos no meio de pessoas brasileiras e bolivianas, temos conflitos de policia brasileira, com traficantes bolivianos (J.C.S.S.,14anos).

A palavra fronteira tem origem no latim *fronteria* ou *frontaria*, empregada para designar o território localizado *in fronte*. Diferentes autores conceituam fronteira cujos resultados são as diferentes formas de se ver este espaço territorial. Há os que veem a fronteira como um fenômeno da vida social que indica a margem do mundo habitado, o começo de um Estado e o fim de outro, sendo que a necessidade de intercâmbio, da troca, surgiu quando a produção ultrapassou o nível da subsistência, daí a fronteira ganhou contorno político. Surge a fronteira como linha limítrofe que, ao mesmo tempo, une e separa territórios e delimita o espaço que faz com que as pessoas se comportem como soberanas e signifiquem o território como de seu pertencimento, num espaço tanto físico quanto imaginário.

Uma fronteira geográfica é delimitada e regulada pelo Estado como forma de referir o limite territorial e de garantir a simetria nas relações entre grupos sociais e entre Estados. Muitas vezes a fronteira é alterada pela ocupação do espaço, pela necessidade de ultrapassá-la em busca de melhorias das condições socioeconômicas, fazendo com que a fronteira fique confinada às decisões políticas de Estado e, ao mesmo tempo, estenda-se territorialmente pela manutenção da cultura. Para se compreender a fronteira em toda sua dimensão é preciso analisar além dos seus aspectos socioeconômicos e espaciais, é preciso incluir os atores dessa extensão territorial com suas produções.

Conforme Maldini (1995), os interesses econômicos promovem alteração na representação de fronteira, como também a fazem os interesses ideológicos. A fronteira oferece e torna realidade sonhos de se conseguir enriquecimento lícito e, principalmente, ilícito. Essa autora toma a fronteira de Mato Grosso como estudo para abordar as agruras sofridas pelos colonizadores e desbravadores de uma região inóspita e selvagem, e aponta a existência de dois grupos: a) os idealizadores, construtores e mantenedores; e b) a marginalidade que vivia sob a tolerância dos demais para garantir a povoação do território. Mostra, assim, que a ideia de fronteira vai muito além do que se compreende sobre ela.

Autores do Grupo Retis⁶, em artigo “Limites e Fronteiras Internacionais na América do Sul”, apresentam um estudo sobre fronteira e limite. Segundo eles, a palavra “fronteira” remete, de acordo com sua etimologia, àquilo que está à frente. O surgimento dessa palavra deu-se para indicar os arredores do “mundo habitado” e só com o poder político e intelectual teve seu sentido ampliado. Segundo o grupo, ao contrário da palavra “fronteira”, “limite” significa a união de um território dentro de seu espaço político, constituindo o Estado na sua forma moderna, onde o poder de monopólio é legitimado pelo uso:

[...] da força física, a capacidade exclusiva de forjar normas de trocas sociais reprodutivas (a moeda, os impostos), a capacidade de estruturar, de maneira singular, as formas de comunicação (a língua nacional, o sistema educativo, etc.) são elementos constitutivos da soberania do estado, correspondendo ao território cujo controle efetivo é exercido pelo governo central (o estado territorial) (GRUPO RETIS, 1994).

O “limite” é uma forma fixa de controle, separa territórios soberanos, politicamente capacitados para criar e manter leis que sujeitam a população a um modo de vida, porém é abstrato e está sujeito a ordens internas de um governo maior. A “fronteira” é a manifestação de preocupações internacionais em manter controle em uma área de diferentes políticas e culturas, provavelmente de diferentes expressões linguísticas.

Almeida (2008) diz que há muitas formas de se entender o sentido da palavra “fronteira”, podendo ser o extremo de ou uma separação entre algo; podendo ser política ou territorial; a divisão entre áreas habitadas ou não; o princípio ou o fim de uma civilização; espaço de transição e dinâmico onde a sociedade se move.

Sobre o estado de Mato Grosso, diz Costa e Silva (2002, p. 9): “[...] poucos são os estados brasileiros que tiveram seus limites e a sua própria existência atrelados a Tratados Internacionais”. Entre eles o *Tratado da Amizade, Navegação e Comércio*, assinado em 14 de julho de 1856, entre o Império do Brasil e a República do Paraguai, que estabeleceu regras para o comércio e a navegação fluvial entre esses territórios fronteiriços. Passando a ser *Tratado de Amizade, Limites, Navegação e Comércio e Extradicação* entre o Brasil e a

⁶ O Grupo Retis atua desde 1994 no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Leia mais em <http://igeo-server.igeo.ufrj.br/retis/#ixzz1nXnK3tRC> <http://igeo-server.igeo.ufrj.br/retis/> Acesso em: 18/05/2010

Bolívia, assinado em 27 de março de 1867, tem como finalidade estabelecer o limite entre os dois países, e a navegação pela fronteira e rios como o Paraguai, Mamoré, Javari, Madeira e outros.

Enquanto o homem branco estabelecia limites e fronteiras, os povos indígenas migravam para lugares que pudessem ocupar e continuar com as trocas e intercâmbios de mercadorias próprias. Para eles não importava em que país morariam, os limites impostos pelos não-índios não faziam sentido para esses povos. Maldi (1995), falando do espaço delimitado como fronteira, diz que para as Coroas portuguesa e espanhola a fronteira era uma determinação jurídica, o que restava a fazer era a legítima posse do território por meio de seu povoamento e, assim, detalhar as delimitações espaciais. No entanto, para os povos indígenas há fronteira onde há nação indígena, quer dizer, existem tantas fronteiras quantas forem necessárias para assegurar os espaços de existência das diferentes etnias.

1.2 FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

IMAGEM 03- Nascente do corixo⁷ que limita parte da fronteira Cáceres-Brasil/San Matias-Bolívia



FONTE: Foto do acervo da autora - 05/2010.

Reconhecer o sujeito situado na linha limítrofe como sendo parte da história que constitui a fronteira é uma necessidade para se estudar a formação desse território. Nessa

⁷ Corixo- pequeno rio; córrego; chamado, também, de corixa.

perspectiva, propomo-nos a apresentar esse território onde se situa o aluno boliviano que frequenta as escolas brasileiras selecionadas para este estudo.

Antes de se conhecer o trajeto dos rios da Bacia Amazônica, foi traçado o primeiro limite territorial entre Brasil e Bolívia, no ano de 1867. A linha traçada deixava o estado do Acre, que anteriormente pertencia ao Peru, como área boliviana. Porém, naquela região residia uma população brasileira que, não aceitando submeter-se ao governo boliviano, revoltou-se contra a situação criada e levou o Brasil, em 1903, a ocupar militarmente o território até que se decidisse a questão. Nesse mesmo ano, iniciaram-se as negociações e, por meio do Tratado de Petrópolis, ficou acordado que o Brasil pagaria dois milhões de libras esterlinas, compensando a Bolívia, em outras partes da fronteira, com a construção da ferrovia Madeira-Mamoré, livre trânsito por ela e pelas rotas fluviais até ao Atlântico, e a Bolívia cederia o Acre ao Brasil.

Em 1941 foi criada a Comissão Mista Demarcadora de Limites Brasileiro-Boliviana que implantou 438 marcos na fronteira entre os dois países, numa extensão de 3.423,2km, sendo 2.609,3km por rios e canais, 63km por lagoas e 750,9km por linhas convencionais.

1.3 FRONTEIRA MATO GROSSO/BOLÍVIA

IMAGEM 04- Departamento de Santa Cruz



FONTE: http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Cruz_%28departamento%29

A área de fronteira entre o estado de Mato Grosso - Brasil e o Departamento de Santa Cruz - Bolívia possui uma extensão de aproximadamente 350 km, e os territórios fronteiriços são, do lado mato-grossense, as cidades de Cáceres, Pontes e Lacerda, Porto Esperidião e Vila Bela da Santíssima Trindade; do lado boliviano, o Departamento de Santa Cruz, as Províncias de San Miguel de Velasco e Angel Sandoval, e as cidades de San Miguel de Velasco, San Ignacio de Velasco, San Rafael e San Matias. Dentre os municípios inseridos nessa área de fronteira, destacamos Cáceres e San Matias, espaços em que se localizam as escolas “Marechal Rondon” e “Marechal Rondon I”.

Há duas rodovias que ligam Cáceres à Bolívia. A BR70, em direção ao povoado do Limão e ao Destacamento Militar do Corixa, caminho de 80km que dá acesso à cidade de San Matias, e outra que passa pelo Destacamento Militar de Fortuna e chega a San Ignacio.

É preciso compreender essa faixa territorial como uma região formada por conquistadores portugueses e espanhóis, que introduziram o trabalho forçado do índio e do negro. Entre os anos de 1722 e 1926, de acordo com Rivera e Motta Pinto (2008), a cidade de Cuiabá foi o núcleo mais populoso do Brasil. Nessa área, o garimpo atraiu multidões para explorar os veios auríferos e as lavras diamantíferas; mais para o interior, na Vila Maria de Paraguai (hoje Cáceres), foi o extrativismo da ipecacuanha, empregada na fabricação de remédios, que possibilitou o desenvolvimento da região, e a poaia causou o povoamento de pequenas vilas criadas ao longo da passagem dos garimpeiros e exploradores imperiais.

O domínio das terras dessa faixa foi deliberado pelo Império, em 1850, pela Lei de Terras nº 601, onde se lê que 10 léguas, 66km, ao largo da fronteira são para segurança nacional. Determinava, também, que a ocupação dessas terras seria por projetos de colonização, pois a preocupação era habitar a área pelo povoamento da região. Esse domínio foi alargado pela Constituição de 1930, que determinou 100km para essa faixa, e a Constituição de 1945 aumentou para 150km essa extensão. Somente o Acordo de Roboré, em 1958, estabeleceu definitivamente esse limite, cuja demarcação foi concluída em 1979.

O Estatuto da Terra determinava que deveria existir a presença de brasileiros na fronteira para garantir a integridade da nação brasileira, após 1964. O estado de Mato

Grosso já havia vendido as terras dessa faixa a fazendeiros, o que totaliza a formação de 27 municípios, titulando milhares de hectares de terra, hoje fazendas, sendo algumas as mais produtivas do estado. O Supremo Tribunal Federal não legitima essa transação, apenas confere o direito de posse. A falta desse direito sobre a propriedade das terras gerou vários problemas para a economia do Estado e do país, principalmente para os que se julgam donos das propriedades. Alguns deles não conseguem linhas de créditos para a produção agropecuária; o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA - aguarda as decisões judiciais para atender aos pedidos de assentamento da reforma agrária; os trabalhadores migram para outras regiões em busca de segurança; o perigo de esvaziamento demográfico deixou um corredor propício ao contrabando e narcotráfico e outras mazelas advindas da facilidade de se transpor a fronteira.

Há ainda duas piores possibilidades: a de o Governo ter de indenizar a todos os proprietários de terra que não tiverem seus títulos reconhecidos pela União, o que causaria um rombo sem estimativa aos cofres públicos, e a reivindicação desses donos da terra de forma violenta, que estão se armando e se preparando para o caso de o Governo querer desapropriar essa faixa de fronteira.

Além da preocupação com a fronteira, o Estado assiste à luta dos Chiquitanos pelo reconhecimento como povos indígenas e com o direito de reclamar por suas terras que foram ocupadas por fazendeiros. Silva (2008) apresenta uma reflexão sobre as relações entre esses povos e os não-índios da região. Com a valorização das terras vieram os grilos, as invasões e, com isso, a instalação do exército para impor a ordem e proteger os habitantes.

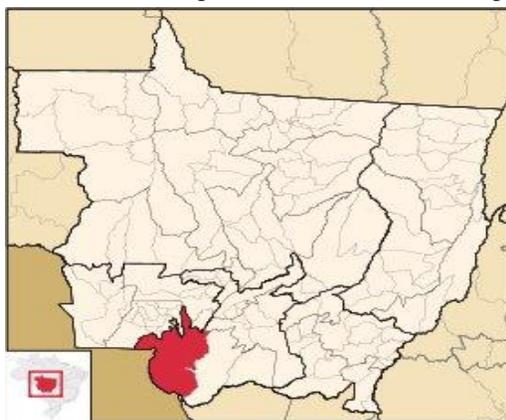
Com a presença do exército ficou decretada oficialmente, há mais ou menos 30 anos, a demarcação da fronteira, aparecendo, então, uma linha imaginária, não se sabe de onde, nem como, e dividiu a terra que era uma só, a família que era apenas uma, a comunidade que se congregava unida. A terra passou a pertencer a terras inimigas, a povos diferentes, metade brasileira, metade boliviana, só que o homem não poderia ficar dividido, oficialmente e fisicamente ele optou por viver em um dos lados, porém algumas famílias permaneceram na terra que possuíam. Considerando a pouca presença de destacamentos

militares e a aridez da fronteira, o controle da vivência nessa área é escasso e não coíbe as idas e vindas pela faixa fronteiriça.

Surge a divisão entre o povo Chiquitano, de um lado os que se consideram índios, fazendo surgir a identidade de “novos índios”, e de outro lado, os que acreditam fazer parte da nação brasileira num sentido mais amplo, como brasileiros, os “novos brasileiros”.

1.3.1 Cáceres-MT/ San Matias-BO

IMAGEM 05- Mapa do Mato Grosso- Município de Cáceres



FONTE:

<http://www.facebook.com/photo.php?fbid=362952233775234&set=a.362951723775285.81019.362948413775616&type=1#!/media/set/?set=a.362987860438338.81038.362948413775616&type=1> Acesso 14/06/12

O estado de Mato Grosso, assim como o território boliviano, possui uma quantidade numerosa de nações indígenas, porém, no século XVIII, essa quantidade era muito maior. Fernandes (2002, p.61) justifica a existência de uma enorme quantidade de etnias indígenas na Capitania de Mato Grosso no século XVIII⁸, dizendo:

O avanço territorial hispânico partia de San Domingos até o vice-reinado do Peru, na cordilheira dos Andes e Assunción, chegando às margens do Guaporé, e os portugueses saíam do litoral atlântico da América lusitana até as margens ocidentais do rio Guaporé. Nesse espaço, os índios como se movidos por força centrípeta foram sendo acuados e ao fugir dos jugos imperiais acabaram se concentrando nessa parte central da América do Sul [...].

A região pantaneira que enfocamos foi ocupada por não índios em meados do século XVI, à procura de jazidas de minérios valiosos e de mão de obra para o trabalho escravo. No decorrer dos anos, esse povo indígena deixou de existir aos olhos da sociedade

⁸ Cf. textos do IHGMT- Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso.

enquanto etnia, e o termo “bugre”, segundo Fernandes (2002), passa a nomear todo descendente de índio na região fronteira. Segundo esse autor, esse termo esconde a identidade do povo e cria uma identidade estereotipada, para nós o termo “bugre” substitui o termo “índio” criando outra subjetivação para o povo boliviano, driblando as diferenças étnicas e culturais.

Ángel Sandóval, uma província da Bolívia com 13.073 habitantes, está localizada no departamento de Santa Cruz. Sua capital é a cidade de San Matias, localizada a 80km da cidade de Cáceres, Mato Grosso, e a 8km da fronteira com o Brasil. San Matias se constitui de uma população rural que sofre com a falta de infraestrutura de saúde e educação. Sua base econômica é o extrativismo de madeira, a agricultura de subsistência e a pecuária extensiva. No centro urbano há um comércio variado, principalmente de eletrônicos.

IMAGEM 06 - Província de Angel Sandoval



FONTE: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Bolivia_Santa_Cruz_%C3%81ngel_Sandoval.png

Em 06 de outubro de 1778, foi fundada a Vila a Vila Maria do Paraguai pelo tenente de Dragões Antonio Pinto Rego e Carvalho, por ordem do Governador e Capitão-Geral da Capitania de Mato Grosso, Luiz Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres. A fundação do povoado, uma aldeia em torno de uma igreja, se deu pela necessidade de defesa da fronteira sudoeste, para manutenção da comunicação entre Vila Bela da Santíssima Trindade e Cuiabá, como também para aproveitamento da fertilidade do solo.

Em 1860, Vila Maria passou à categoria de cidade com o nome de São Luiz de Cáceres, homenagem ao Santo padroeiro e ao seu fundador. Em 1883, o Marco de Jauru, marco do Tratado de Madri, assinado em 1750, foi assentado na praça da Matriz, e a localidade passou se chamar apenas Cáceres em 1938. Para acelerar a ocupação desse

espaço urbano, o Capitão-General Pereira e Cáceres incentivou a vinda de índios Chiquitanos para esse lado da fronteira.

De acordo com Rivera e Motta Pinto (2008), toda a região da fronteira e suas povoações são denominadas de território bélico (p.242), pois surgiram para garantir o espaço para um governo. Nesse caso, a fronteira Mato Grosso/Bolívia constitui um território bélico, nela foram estabelecidos destacamentos militares, incentivado o povoamento e a criação de cidades. Do lado brasileiro, o governo português, ao descobrir minérios nos vales dos rios mato-grossenses, foi adentrando o território espanhol e estabelecendo nova fronteira entre os territórios. Com o povoamento da região cabia ao Governo o dever de fornecer meios que garantissem a sobrevivência e a permanência de famílias nesta área, e um desses meios foi estabelecer escolas em todos os lugares povoados. Sobre essa história discutiremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

ESCOLA, IDENTIDADE E CIDADANIA

2.1 AS ESCOLAS NA FRONTEIRA

*Escola é o lugar aonde a gente vai quando não está de férias
A chefe da escola é a diretora.
A diretora manda na professora.
A professora manda na gente.
A gente não manda em ninguém.
Só quando manda alguém plantar batatas.
(José Paulo Paes, 2001).*

Neste capítulo interessa-nos discutir o processo de instituição de escolas no estado de Mato Grosso, a legislação que orienta as ações de estrangeiros, e a constituição da identidade fronteiriça e da cidadania, com a finalidade de compreender como se constitui a identidade e a cidadania do aluno boliviano no processo ensino e aprendizagem nas escolas de fronteira Brasil/Bolívia.

Antes de tratarmos do processo de instituição das escolas de fronteira Brasil/Bolívia, vamos refletir sobre a relação do aluno com a escola na visão de educadores e linguistas.

Temos na escola o pilar para se conseguir o domínio da escrita de uma língua por meio da alfabetização, das aulas de língua materna, de leitura, de redação, ou produção de texto. Tínhamos na escola um trabalho realizado com base em cartilhas e em métodos chamados de tradicionais, aos poucos, vimos surgir uma aprendizagem que tem como base o texto. O confronto de conceitos teóricos provocou uma mescla, uma superposição e até um conflito entre as práticas docentes de alfabetização.

Cardoso (2008), refletindo sobre o que diz Vygotsky (1987), diz que a criança concebe o objeto de forma não reflexiva, não consciente, por isso o papel da escola nessa etapa se torna importante para aguçar a reflexão e a formação de conceitos a respeito de objetos reais. Para Cardoso (2008), os saberes científicos, adquiridos por meio da escola, são o propulsor desse tipo de desenvolvimento, quando a criança reconstrói sua ação no plano mental, atingindo uma percepção generalizante do objeto. Especialmente na escola as novas gerações entram em contato com os mais variados tipos de texto e dispõem de oportunidade de se apropriar de gêneros discursivos diferenciados.

Quando as crianças se debruçam sobre suas produções e refletem sobre suas origens, os processos envolvidos, sua adequação a um interlocutor potencial, o contexto social de produção, exercitam a capacidade humana de exotopia - a possibilidade de sair de dentro do texto (CARDOSO, 2008, p.138).

As situações sociais intervêm nas atividades linguísticas, e as origens linguísticas das crianças se encontram nas práticas sociais e se desenvolvem no processo de escolarização. Para Cardoso (2008), a escrita de um texto simula uma situação que prevê um destinatário e os efeitos do texto sobre ele, também pressupõe dominar os gêneros discursivos existentes na sociedade e que contribuem para capacitar a criança para a prática da escrita.

Orlandi (2005), pensando a escrita na Análise de Discurso, diz que a escrita trabalha o efeito-leitor, a maneira como a leitura é produzida e como funciona no leitor. A escrita sofre uma pressão da relação entre sujeito, linguagem e história, possibilitando a visibilidade do confronto do simbólico com o político, mostrando a opacidade da linguagem.

Dauden (1994) diz que as interações de uma criança com a escrita são mediadas por adultos, afirmando que há marcas que diferenciam a participação das interações. Essas diferenças dependem do objeto escrito e dos sujeitos, de fatores de interferência na interação e do aspecto afetivo envolvido nas situações de leitura. Lembra que essa autora considera a interação um aspecto importante para o desenvolvimento da linguagem escrita, como lugar do aparecimento dos conflitos.

Sobre a importância da interação, tendo como base outros estudiosos, afirma que a aquisição da escrita é um conhecimento construído social e culturalmente num contexto interacional, onde o papel do adulto como mediador entre a escrita e a criança garante o entendimento da leitura, até que a criança começa a ocupar o papel de leitor e a manipular a escrita. Dessa forma, letramento é considerado como uma história construída pela criança, pelo adulto e pela escrita, sendo a interação o lugar crucial nesse processo, que se dá de uma determinada forma com determinadas pessoas, dentro de um determinado contexto específico. O termo ‘letramento’ é empregado de forma muito ampla nessa área, devido às diferentes definições que sofreu no decorrer do processo sócio-histórico.

Já Garcia (1988) define os diferentes modos de agir e as diferentes posturas dos leitores no ato de leitura como ‘investiduras’, que são as práticas linguísticas e extralinguísticas desempenhadas pelos exploradores de uma história ilustrada. A ‘investidura’ permite a troca de papéis e o adulto assume uma postura de ‘pontuador’, fazendo com que a história contada ou ‘lida’ pela criança se torne mais coesa e coerente.

2.1.1 As primeiras escolas na Província de Mato Grosso

É possível realizar uma comparação entre os espaços ocupados por escolas nos dias de hoje com aqueles utilizados nos primórdios da implantação de escolas no nosso estado. Os primeiros espaços destinados ao funcionamento de escolas, em Mato Grosso, não foram construções pensadas para essa finalidade. Xavier (2007), a partir de estudos já realizados, diz que a escola deve ser pensada, planejada com a finalidade de educar, pois, esse ato não acontece somente entre as paredes de uma sala de aula, todo espaço escolar educa. A ocupação de um espaço pela escola deve ter a função de educar o cidadão que nela vier estudar. Todo espaço, as divisões, as portas, o pátio, os objetos utilizados, o lugar de cada um, tudo em uma escola contribui para a educação de um sujeito. Porém, isso não fazia parte da realidade da escola no início de seu funcionamento, embora os relatos mostrem que havia uma preocupação com o espaço destinado a ela.

A criação de escolas nas cidades mais populosas do Império se deu pela Lei de 15 de outubro de 1827, pelo Imperador D. Pedro I. Acatando a determinação imperial, André

Gaudie Ley, governador da Província de Mato Grosso, em 1830, propôs a abertura de escolas nas cidades de Cáceres, Poconé, Chapada dos Guimarães, Rosário Oeste, Nossa Senhora do Livramento e Santo Antonio de Leverger.

Em 1874, no relato do Inspetor Padre Ernesto Camilo Barreto, as escolas funcionavam em casas adaptadas, portanto, sem mobílias e materiais próprios para se aprender a ler, a escrever e a contar, e, por isso, a escola, nesse improvisado, era motivo de chacota e zombaria. Uma solução proposta pelo governo da Província foi pagar uma gratificação aos professores, para que estes demonstrassem autonomia e responsabilidade com a tarefa de ensinar, como podemos ver no trecho do Relatório do Inspetor Geral de Estudos Joaquim Gaudie Ley:

Os professores das cadeiras da Capital têm, a título de aluguéis de casas, a gratificação de 192\$ Rs e as professoras, a de 100\$ Rs por ano. Todos os demais só a tem quando pelos respectivos mapas mostram que sua(sic) escolas são freqüentadas por número superior a 40 alunos (MATO GROSSO, Inspetoria Geral dos Estudos, Relatório, 1859 *apud* XAVIER, 2007, p. 59).

Xavier (2007, p.71) apresenta um relatório do Inspetor Geral de Estudos, Padre Barreto, julgado por muitos pesquisadores como o mais completo documento sobre a educação, na década de 1870, na Província de Mato Grosso.

Para a seção de escrita, existem três mesas, uma quadrada e duas oblongas, as quais só permitem trabalho a 14 alunos, e posto que se revezem, gastando cada turma 60 minutos, acabam-se as 6 horas letivas tendo apenas 84 podido cumprir com as suas obrigações. Isto, dizia o professor em 1872, quando o exercício letivo durava seis horas.

Em 1873, esta escola foi freqüentada por 96 alunos, com a mobília acima descrita. Dividindo-se, pois, os 22,22m de assento por 0,50m, número do espaço que deve compreender cada aluno, veremos que a escola só podia fornecer assento á 44 alunos, ficando 56 de pé.

Divididos os 4,44m das classes de escritas por 66, também chegaremos a evidência de que, apenas 7 alunos poderiam escrever e ainda quando se revezassem em turmas, tocando a cada uma o espaço de uma hora, nas cinco horas letivas teriam 35 aprontadas suas escritas, perdendo 61 diariamente o exercício delas (MATO GROSSO, Inspetor Geral dos Estudos, Relatório, 1874).

Esse relatório poderia ter o mesmo teor dos escritos por todas as localidades que possuíam escola, pois os problemas eram os mesmos da capital. À medida que os

problemas foram se agravando, algumas localidades tiveram que fechar escolas, como foi o caso de Cáceres, que teve uma escola, com mobiliário impróprio, fechada, e a turma de 2º Grau extinta. Ainda nesse Relatório, Padre Barreto continua afirmando ser vergonhoso para qualquer visitante ver as ações realizadas nessas escolas.

Em seu livro, Xavier (2007, p. 82) apresenta uma tabela com o demonstrativo dos utensílios utilizados nas escolas primárias da província, principalmente as de Cáceres que, em 1876, contava com duas escolas que atendia a 102 alunos. Os objetos fornecidos às escolas para serem doados aos alunos pobres eram: papel em folhas; pena de aço; aparelho de tinta; lápis; régua; e canivete. Depois da capital, Cáceres era o município que atendia o maior número de alunos e recebia, portanto, a maior quantidade de material.

As escolas recebiam outros materiais para o desempenho das atividades pedagógicas como: compêndios escolares de Leitura e Escrita, de Aritmética, de Doutrinação Cristã, de Física e de Desenho Linear. Enquanto na Europa, países como França e Inglaterra investiam em literatura voltada para as crianças, e também em livros didáticos, aqui, a leitura, ou não era feita, ou era pouco utilizada.

Grandes escritores como Claude Andersen, Jacob e Wilhelm Grimm, Charles Perrault garantiam uma literatura voltada para o público infantil, e tiveram muita aceitação no Brasil, porém, a orientação para a leitura escolar divergia completamente dessa literatura.

De acordo com as ordens jurídico-institucionais do Império brasileiro, as escolas deveriam adotar, como sistema de aprendizado da leitura, textos bíblicos ou que seguissem essa orientação, de História do Brasil e textos emanados pelo Império Brasileiro, como a Constituição. Passados alguns anos e, ao lado do estudo de catecismos, alguns livros de fábulas foram aceitos, principalmente os que trouxessem conteúdos ideológicos, moral e religioso.

Após o meado do século XIX, os conteúdos ideológico-morais e religiosos passaram a ser atacados pelos liberais que combatiam o controle da Igreja sobre a sociedade. Em Mato Grosso essa oposição teve início na década de 1870. Nesse período, os alunos já sofriam muito com a falta de livros, e liam o que os pais possuíam nos lares, às vezes levavam tiras de jornais para a sala de aula, para que fossem examinadas pelo professor,

que julgava se eram ou não apropriadas para os alunos. Era impossível para a Província conseguir livros para as escolas, pois estes eram artigos de luxo, de preço exorbitante, considerando que a maioria deles vinha da Europa, apesar de já existirem tipografias no Brasil.

Como o Império dizia não poder fornecer os objetos necessários, e a Província não dispunha de um orçamento para esses gastos, as escolas iam sendo deixadas à mercê da atuação dos professores que, para garantir seus salários e não ver seus alunos se debandarem, criavam materiais para as leituras e escritas em sala de aula.

Nas escolas da Província de Mato Grosso atuava uma “subversão silenciosa”⁹ por meio dos materiais, da prática e da formação do docente e, também, na administração da Província, minando as estratégias do Governo Imperial em utilizar a escola como meio de imprimir nas mentes juvenis os conceitos moralizadores e doutrinários.

2.1.2 As escolas na Fronteira Brasileira

Art. 1º Em tempo de paz, qualquer estrangeiro poderá, satisfeitas as condições desta Lei, entrar e permanecer no Brasil e dele sair, resguardados os interesses nacionais (Lei de Estrangeiros nº. 6.815).

Selecionamos para este estudo as seguintes escolas:

- a) na área urbana, as Escolas Estaduais Demétrio Costa Pereira; União e Força; Ana Maria Noronha; Senador Mário Mota; e a municipal Eduardo Benevides Lindote.
- b) na área rural, a Escola Municipal Marechal Rondon, no destacamento militar de fronteira, a sua extensão, a Escola Marechal Rondon I, localizada no assentamento Sapiquá.

As pessoas que moram no entorno da fronteira circulam como se ela não existisse, por isso a escola não é vista como ‘estrangeira’. Essa nomeação só existe para quem mora fora dessa linha territorial. Quanto às línguas, esses moradores concordam que todos devem

⁹ Cf. Xavier, 2007, p.161.

falar as duas línguas: português e castelhano, ou espanhol, sem contar as línguas das nações indígenas a que pertencem. A necessidade de aprender a língua do outro é expressa por alguns alunos que estudam em escolas brasileiras da fronteira:

*R 5. Eu sou Boliviano eu parar aqui nessa escola **porque queria aprender portugues** os Bolivianos e uma conversa muito diferente porisso queria aprender portugues i eles não consegue conversar portugues cuando os Brasileiro conversa eles não indenti e tambem os boliviano conversa os Brasileiro não em denti eles acha esquesito essa conversa e tambem **os bolivianos vem pra escuela Brasileira porque eles tambem quiere aprender conversar brasileiro** eles chega aqui sabendo um pouco Brasileiro e depois eles cha aprende com versar Brasileiro mais eles não esquece as palavras Boliviano mais um pouco mora na fronteira Brasileira e um pouco tambem os Brasileiros mora na Bolivia os Brasileiros a prende Boliviano (F. E. O., 11 anos, grifos meus).*

As escolas brasileiras de fronteira são procuradas por pais bolivianos para a matrícula de seus filhos. Por desconhecerem o que rege a Lei de Estrangeiros nº 6.815, de 1980, e suas posteriores alterações, solicitam a Certidão de Nascimento em cartórios de Cáceres-Br para assegurar, aos filhos, os direitos garantidos pela lei brasileira. Essa lei diz que todo estrangeiro, residente no Brasil, goza dos mesmos direitos reconhecidos aos brasileiros, resguardados os interesses nacionais, como atividade remunerada e matrícula em estabelecimento de ensino. Vejamos alguns parágrafos da Lei para compreendermos o que ela determina no caso de alunos estrangeiros.

Primeiro, ao menor de idade (18 anos) não será concedido visto de permanência (Art.7º); segundo, o visto temporário poderá ser concedido ao estrangeiro “na condição de estudante” (Art. 13), nesse caso a escola deve emitir documento para assegurar o direito de permanência no território brasileiro. O parágrafo único desse artigo diz:

No caso do item IV do artigo 13 o prazo será de até 1 (um) ano, prorrogável, quando for o caso, mediante prova do aproveitamento escolar e da matrícula.

Para a faixa de fronteira, diz a Lei:

Art. 21. Ao natural de país limítrofe, domiciliado em cidade contígua ao território nacional, respeitadas os interesses da segurança nacional, poder-se-á permitir a entrada nos municípios fronteiriços a seu respectivo país, desde que apresente prova de identidade.

§ 1º Ao estrangeiro, referido neste artigo, que pretenda exercer atividade remunerada ou freqüentar estabelecimento de ensino naqueles municípios, será fornecido documento especial que o identifique e caracterize a sua condição, e, ainda, Carteira de Trabalho e Previdência Social, quando for o caso.

O Artigo 48 dessa lei exige o registro do aluno estrangeiro matriculado em escola de qualquer grau e, em seu parágrafo único, o Ministério da Justiça deverá ser comunicado no caso de suspensão ou cancelamento da matrícula, ou concluído o curso.

Art. 48. Salvo o disposto no § 1º do artigo 21, a admissão de estrangeiro a serviço de entidade pública ou privada, ou a matrícula em estabelecimento de ensino de qualquer grau, só se efetivará se o mesmo estiver devidamente registrado (art. 30). (Renumerado pela Lei nº 6.964, de 09/12/81)

Parágrafo único. As entidades, a que se refere este artigo remeterão ao Ministério da Justiça, que dará conhecimento ao Ministério do Trabalho, quando for o caso, os dados de identificação do estrangeiro admitido ou matriculado e comunicarão, à medida que ocorrer, o término do contrato de trabalho, sua rescisão ou prorrogação, bem como a suspensão ou cancelamento da matrícula e a conclusão do curso.

O Título X “Dos Direitos e Deveres do Estrangeiro” diz que todo estrangeiro que reside no Brasil tem os mesmos direitos que os brasileiros garantidos pela Constituição e por outras leis. É-lhe exigido, sempre que solicitado, apresentar documento que comprove sua estadia legal no Brasil, exigência que dever ser estendida aos alunos das escolas pesquisadas. Entendemos que ao solicitar a Certidão de Nascimento em municípios brasileiros, o desejo desses pais é a naturalização brasileira, porém, a lei continua normatizando sobre isso:

Art. 112. São condições para a concessão da naturalização: (Renumerado pela Lei nº 6.964, de 09/12/81)

I - capacidade civil, segundo a lei brasileira;

II - ser registrado como permanente no Brasil;

III - residência contínua no território nacional, pelo prazo mínimo de quatro anos, imediatamente anteriores ao pedido de naturalização;

IV - ler e escrever a língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando [...].

Ao aluno menor de idade será concedido, por intermédio de um representante legal, um certificado provisório de naturalização que terá validade até dois anos depois de sua

maioridade, quando ele expressar sua vontade de permanecer no Brasil e então, receber a naturalização definitiva, é o que diz o artigo 116 e seu parágrafo único.

Em conversa com dirigentes da área educacional municipal, em Cáceres, ficamos sabendo que não há conhecimento das leis que regem a vida e estadia do aluno estrangeiro em escolas brasileiras, pois nada é feito no sentido de atender ao que regem essas leis. Na esfera estadual, no município, mesmo dizendo que sabem da existência dela, o que ela determina não é atendido. A Secretaria Municipal de Educação do município de Cáceres administra 22 escolas na zona urbana e 17 na zona rural, num total de 39 escolas e mais 08 salas anexas, que são extensões das escolas rurais. Na zona urbana o atendimento se divide em: creches: 678 crianças; pré-escolar: 1.677 alunos; ensino fundamental: 4.545 alunos; EJA (Educação de Jovens e Adultos): 173 alunos. O atendimento nas escolas da zona rural se apresenta da seguinte forma: pré-escola: 322 crianças; ensino fundamental: 2.567 alunos; EJA 143: alunos.

Destacamos a Escola Municipal “Marechal Rondon”, situada na linha de fronteira, cuja diretoria fica no Destacamento do 2º Batalhão de Fronteira “José Miguel Lanza” - conhecido Destacamento de Corixa, com uma extensão no Assentamento Sapiquá e outra no Assentamento Corixinha. No Destacamento, a escola atende a um total de 105, sendo 48 alunos que estudam em salas multisseriadas, 44 estudam do 6º ao 9º ano e 13 no pré-escolar. O atendimento no Assentamento Sapiquá é o seguinte: 16 crianças em pré-escolar; 98 do 1º ao 5º, em salas multisseriadas e 107 do 6º ao 9º ano. A sala anexa do Assentamento Corixinha atende a 06 alunos na sala de pré-escolar e 20 do 1º ao 5º ano em salas multisseriadas.

2.2 O CONTEXTO SOCIAL DA/NA FRONTEIRA

Não só aquele que possui uma casa, ou reside permanentemente nessa área delimitada entre os dois países, convive com os fatos limítrofes ou emitem opiniões sobre a fronteira, pois há aqueles que trabalham nesse território. Estar na fronteira concretiza visões sobre ela. Para os militares que vivem nesta faixa, ela é concreta e se materializa nos riachos, ou corixos, nas serras, nos marcos, nas cercas, na presença de milícias em ambos

os lados, na proibição de se atravessar para o ‘outro lado’, no contrabando e na liberdade de cruzá-la.

A fronteira se constitui em área de combate, e é mantida e vigiada para a segurança nacional. Os militares se consideram guardiães da fronteira, cujo espaço precisa da presença deles, e segundo comentários locais, se não fosse a atuação deles o lugar seria “terra de ninguém”. Atravessar a linha, ou o corixo, é estar em outro país, é como invadir a cidade boliviana de San Matias, que fica a 10 km da linha de fronteira. Estar na fronteira, para o militar, é ‘estar de serviço’, estar vigilante numa área de muitos perigos.

O morador da fronteira tem uma visão sobre ela bem diferente da visão dos militares, das instituições oficiais e de grande parte da população. Ele a vê transparente, diáfana, como se ela não existisse. Transita de um lado para outro como atravessamos uma rua para, pois, como já vimos, a fronteira cortou terras já habitadas e separou famílias inteiras. Há famílias que moram há muito tempo nesses lugares, nascidas antes de a fronteira ser oficialmente ocupada, demarcada e reconfigurada pelos destacamentos militares. Os moradores se visitam como antigamente, pois essa é área de vida, não existe ‘estar no Brasil’, ‘estar na Bolívia’, a maior diferenciação que fazem é estar em San Matias, estar em Cáceres, ou estar no Corixa, no Sapiquá, ou em uma outra comunidade fronteiriça. Diferenciam-se lugares, não países.

Na fronteira, torna-se espaço onde as diferenças se encontram – diferentes formas de comunicação, diferentes culturas, diferentes etnias, diferentes ambientes físicos e sociais. Não há só a fronteira física, na verdade há várias fronteiras em contato constante. Ver a fronteira a partir de teorias científicas é vê-la diferente desse real significado de vivência.

A fronteira vista pela população afastada dela se mostra como um território hostil e negativo. Tal opinião é formada pela leitura de matérias escritas pelos jornais da região, ou transmitidas por meio de telejornais. As denúncias sobre contrabando não propõem reflexão sobre as causas e conseqüências desses acontecimentos. Como, por exemplo, rever a história da constituição da fronteira é ver que o contrabando sempre fez parte desse território.

Tanto portugueses quanto espanhóis transpunham os limites a seu gosto, às vezes gerando conflitos, desentendimentos, mortes e conflitos. Os padres jesuítas, na época da colonização, contrabandeavam produtos para terras portuguesas por várias razões, uma delas por estarem distantes dos centros comerciais assim como os lusitanos, da mesma maneira faziam os oficiais, os indígenas e a população em geral (MOREIRA DA COSTA, 2006). Além disso, a travessia da fronteira era atividade comum entre militares, missionários, exploradores, escravos e outros envolvidos nos interesses da colonização europeia. Esse espaço sempre foi dinâmico, com uma população ativa em suas relações sociais e econômicas.

2.2.1 Os grupos sociais e os aspectos culturais

IMAGEM 07- Grupo folclórico de dança típica em Santa Cruz- Bolívia, em participação da Festa de São Gonçalo em Cáceres-MT



FONTE: Foto do acervo da autora.

R 6. Suas culturas são varias vou citar algumas as danças por exemplo cumbia merengue, suas roupas são varias mais o que eles mais gostam é de usar saias. Eles também gostam de fazer artesanatos, suas comidas são picante galinha com batata e sopa (C. D. L., 12anos).

No recorte do texto de C.D.L., aluna boliviana, há uma manifestação sobre o povo boliviano que habita San Matias. A opinião sobre as danças, o modo de se vestirem e a

culinária estão expressos nos argumentos usados pela aluna, possibilitando entrever que as relações socioculturais das comunidades da área de fronteira possibilitam a manifestação da alteridade por estabelecerem as divisões étnicas nessas relações. A área em questão foi palco de contendas históricas ao longo de sua oficialização, espaço de conflitos e acordos entre os diferentes grupos sociais, diferentes culturas e diferentes etnias. O território do rio Paraguai revelou-se como cobiça para os colonizadores do século XVI em diante que, enveredando por essas terras em busca de riquezas, deixaram rastro de destruição por onde passavam (JANUÁRIO, 2004). O encontro desses conquistadores com as sociedades ameríndias, que viviam às margens do rio Paraguai, foi catastrófico, e o resultado foi um povo subjugado, ou dizimado. Há um dado que diz da resistência e da não subjugação que é a memória da língua materna.

Os autores Moreira da Costa e Silva (2006), em estudos recentes a respeito da fronteira em questão, percebem que as diferenças são mínimas entre as culturas dos povos que estão nessa faixa. Para eles, a convivência e a miscigenação provocaram uma “quase” homogeneização das manifestações culturais. Segundo eles:

É importante observar que a fronteira Brasil-Bolívia é quase que indistinta do ponto de vista cultural. Seguramente há um território Chiquitano que antecede a divisão política entre os dois países e que continuou existindo apesar das definições mais recentes dos marcos políticos. Dessa maneira, quanto aos Chiquitano, as relações entre os moradores brasileiros e os bolivianos transcendem a nacionalidade e são englobadas por laços de parentesco e por uma cultura compartilhada (MOREIRA DA COSTA e SILVA, 2006, s/l).

A cultura que se estabeleceu pode ser configurada como um emaranhado de ritos simbólicos, sacralizados no tempo e no cotidiano da sociedade. Moreira da Costa (2006) diz que muitos chiquitanos foram transformados em missioneiros, passando a professar e a ministrar a fé católica.

Seguindo estas instrucciones [de los padres] a medida que los años pasaban, eran ya los mismo chiquitos quienes hacian los excursiones apostólicas sin compañía de los padres, y em muchas casas catequizaban a los que deseaban abrazar la fé. Esta permitió una expansión sumamente rápida de las misiones (MENACHO 1991 *apud* MOREIRA DA COSTA, 2006, p.114).

Segundo Moreira da Costa (2006), os jesuítas contaram com a utilização de imagens associadas às usadas pelos índios de língua *manasi*. *Quiipozi* – figura que se apresentava vestida de branco nas festas indígenas, a *Nuestra Madre* – foi associada à figura da Virgem Maria; as figuras representadas pelos sacerdotes – *Mequituriqui*, *Urasaña* e *Urapo Stiquiteto* – passaram a representar Deus Pai, Deus Filho, Deus Espírito.

Dessa forma, o que é considerado sagrado pelos brancos foi se amalgamando com o profano, foi tomando outra configuração. Para ganhar a confiança do índio, os ritos religiosos eram ministrados pelos padres jesuítas de maneira extraordinária aos olhos dos silvícolas, por não haver resistência nem dificuldade em associar paganismo com cristianismo. Mesmo depois da expulsão dos jesuítas, os Chiquitanos continuaram a celebrar as cerimônias vivenciadas nas missões.

Em San Ignacio, assim como em Santa Ana, existe uma organização chamada Cabildo Indígena, cujos membros são eleitos para organizar a Festa da Padroeira “Santa Ana”. A procissão percorre as comunidades indígenas e as fazendas, cujos proprietários aceitam recebê-los, e marcha para a fronteira com o Brasil. Carregando a imagem da santa e alguns litros de água da pia batismal da Igreja, datada de 1764, o líder benze e distribui a água aos fiéis. Durante o percurso, recolhem donativos e oferendas para a festa, e visitam várias comunidades em território brasileiro, como relata Moreira da Costa (2006, p.118) citando Fischermann (1996).

La única organización autóctona que representa a la comunidad chiquitana es el cabildo indígena, entidad que en algunas comunidades funciona con toda su vigor, mientras que en la mayoría de ellas está de menor importancia. La administración pública, alcaide, corregidor y los representantes de la Iglesia y de programa de desarrollo ignoran el cabildo como organización política-social, y tratan de imponer a los nuevos líderes como promotores del cambio.

Essas festas garantem a alguns Chiquitanos, que trabalham em fazendas, envolverem-se com sua comunidade de origem e compartilhar do momento considerado como renovação, fazendo emergir o sentimento de pertencimento e de identidade. Esse é um momento de revivificação, quando as forças tanto físicas como espirituais são fortalecidas, e assim permanecem para aguardar a próxima romaria.

Há outras festas realizadas pela e na comunidade fronteiriça atualmente, segundo relato dos alunos, como por exemplo:

*R 7. É bom estudar aqui na fronteira.
Aqui fazem festas de santos fazem churrasco arroz etc.(J. L. V., 13anos).*

Compreender essas cerimônias culturais e religiosas nos permite dizer que o uso da língua de cada povo faz parte ativa na construção de um espaço livre, onde a comunidade falante ativa sua língua e dialetos, procurando se entender e expressar sentimentos e conhecimentos a respeito de suas etnias. Além do domínio da língua e dialetos nesse espaço, há o desejo de ir além, de conhecer o espaço do outro, sua cultura, de dominar a língua que circula nesse outro espaço.

*R 8. [...] Bom bueno cuando yo llegue a Brasil fue un cambio biem grande el clima em Brasil e mais caliente tambien a las costumbres que tienen.
Eu gostei de vir a Brasil e eu posso aprender otros idiomas otroas culturas etc[...] (B.,s/d).*

IMAGEM 08- Grupo folclórico de San Matias-BO- em participação da Festa de São Gonçalo em Cáceres-MT



FONTE: Foto do acervo da autora.

2.2.2 Identidade e cidadania na fronteira

*Nada na língua, com efeito, assegura minha identidade.
O sujeito com o qual lidamos está sempre em exílio* (MELMAN, 1992, p.37).

Faz-se necessário entender a relação dos termos: língua e argumentação, com a identidade e com o processo de identificação dos sujeitos que habitam uma área por onde transitam sujeitos falantes de diferentes línguas, de diferentes constituições identitárias.

A relação do sujeito com uma língua desconhecida, ou estrangeira, ocorre aparentemente sem censura, sem as obrigações que são impostas pela Língua Materna, pois esta se apresenta ao sujeito como uma servidão voluntária. Assim, a relação entre a Língua Materna e uma Língua Estrangeira é de confronto e de “contaminação”¹⁰, tendo em vista que aprender outra língua traz perturbações, questionamentos e modificações naquilo que Língua Materna deixou gravado em nós. O que fica gravado no sujeito constitui sua identidade e também o identifica.

Para os estudos psicanalistas, a identidade é imaginária, colocando em ação a imagem que o sujeito faz de si mesmo por intermédio da imagem construída pelo outro e que o possibilita de se reconhecer. Compreendemos que as práticas discursivas arquitetam identidades, e um mesmo sujeito pode se inserir em diferentes posições discursivas, produzindo diferentes identidades, sendo que mesmo em meio a diferenças o sujeito se reconhece. Hall (2000) afirma que as identidades são construídas como pontos de apoio passageiros de acordo com a posição ocupada pelo sujeito em distintas práticas discursivas.

Como veremos a seguir, o sujeito que habita a faixa de fronteira em estudo é constituído por práticas discursivas diferenciadas, resultado de um plurilinguismo composto pelas diversas línguas praticadas por sujeitos de diferentes nacionalidades e de diferentes espaços de enunciação.

A identidade étnica da população que habita a região de fronteira de estudo é composta por descendentes de Chiquitanos, índios bolivianos, encontrados em toda área, tanto na Bolívia quanto no Brasil, que foram se misturando com os brancos espanhóis e

¹⁰ Termo empregado por Ottoni no artigo “Tradução e desconstrução: a contaminação constitutiva e necessária das línguas” (2002) e retomado por Pereira de Castro (2006).

portugueses, dando origem a uma identidade cabocla. Entre os chamados Chiquitanos há os Guató, os Bororo e os Mojo, hoje conhecidos por “bugres”, chamamento que sintetiza todas as etnias fronteiriças não-brancas.

Canclini (1997) diz que todo esse processo representa a construção de identidades sociais, que vão sendo transformadas e uniformizadas num movimento de substituição e de interação entre aspectos novos e antigos. Certas identidades permanecem, outras são criadas, aquelas por não se deixarem influenciar pelas novas relações sociais e estas por resultarem da mistura e guardarem em si traços que desaparecem da sociedade atual.

Como todo grupo considerado ‘minoría’ na sociedade tende a construir uma imagem homogênea para se identificar com o grupo de que faz parte, os grupos indígenas também construíram essa imagem. Procuram mostrar uma imagem social padronizada como forma de garantir seu pertencimento, dessa maneira tentam encobrir as desigualdades e as diversidades internas do grupo. O processo de construção dessa nova identidade se dá por meio da linguagem que age sobre a memória social e busca aceitação, e o indígena passa a agir sob o domínio da identidade social que acabou de ser criada.

Castells (2002 *apud* ROSSETTO, 2008) entende a formação de identidades na relação social vendo os atores sociais interagindo nesse processo, por isso apresenta uma diferenciação entre *identidade* e *papel*. Como identidade, ele entende o processo de construção que tem como base um ou um conjunto de atributos culturais que se sobrepõem a outros atributos; como papel, ele vê a atuação das normas sociais influenciando o comportamento humano pelos acordos realizados entre indivíduos e organizações sociais. No trecho que se segue, o autor amplia essas definições:

No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalecem sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo, ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social. Isso porque é necessário estabelecer a distinção entre identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis [...]. Papéis são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações. Identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios

atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individualização [...]. Em termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções. Defino significado como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator [...] (p.269).

A identidade é legitimada conforme a visão de tempo-espaço dos indivíduos e pelas exigências sociais da atualidade, e sua construção se dá em situações de relação de poder que caracteriza sua origem como: a) identidade legitimadora, originada no ato dominador das instituições sociais; b) identidade de resistência, criada por indivíduos que resistem à opressão e ao domínio das instituições; c) identidade de projeto surge quando o indivíduo se apossa de conhecimento cultural e redefine sua posição (CASTELLS, *apud* ROSSETTO, 2008). Dessa forma, uma identidade resulta de um processo que deve ser estudado no seu contexto histórico. Ao se fazer parte de um grupo, o sujeito fica sob o domínio de um sentimento de crenças e valores que permeia a cultura e é responsável pela criação, transformação e manutenção de identidades. Dessa forma, a identidade pode se dar pela atribuição pelo outro, ou também, pela atribuição que o próprio sujeito faz a si mesmo, como uma escolha individualizada para redefinir seu lugar na sociedade.

Não só ao se encontrar numa condição de aprendiz de uma língua estrangeira, mas também enquanto sujeito falante instigado pela língua do outro, o sujeito/aluno procura redefinir sua posição cidadã pelo domínio que busca possuir da língua do outro, como expressa o recorte abaixo:

R 9. [...] eu quando era boliviana eu gostava muito de ser uma pessoa tão diferente dos outros por que eu tando na Bolívia eu gostava de falar outra vrasileiro. eu gostava de falar outra língua então agora eu sou vrasileira[...] (M.,14anos).

De acordo com Guimarães (2006, p. 47-8), a língua, como objeto histórico, falada por um povo o identifica e o diferencia de outros povos. Vejamos o que o linguista diz sobre o funcionamento das línguas.

[...] as línguas funcionam segundo o modo de distribuição para seus falantes. Ou seja, línguas não são objetos abstratos que um conjunto de pessoas em algum momento decide usar. Ao contrário, são objetos históricos e estão relacionadas inseparavelmente daqueles que as falam. Não há língua portuguesa sem falantes desta língua, e não é possível pensar a existência de pessoas sem saber que elas falam tal língua e de tal

modo. É por isso que as línguas são elementos fortes no processo de identificação social dos grupos humanos.

Para Guimarães (1989) há um lugar configurado pela prática social, desocupado à espera do sujeito. Nesse enunciado a língua irá se materializar em forma de enunciação, pois “a língua funciona porque ela é afetada por sua exterioridade” (1997, p.5). Para o autor, o sujeito está fora da língua e a afeta por sua ação, nesse funcionamento é que se constitui a argumentação que se movimenta e se encaminha para a posição de sujeito.

Para alguns estudiosos, a formação dessa identidade passa pelo clube de futebol do qual essa pessoa é torcedora. São os vários sentimentos e valores que se nutre pelo país que formam a representação deste país na identidade nacional. Esse sentimento é expresso por uma aluna boliviana:

R 10. [...] fico triste quando meu time perde meu time e o São Paulo do meu coração ele é o meu tricolor. Essa é a minha história. Ass. Eu C. S. R. e o meu time é o São Paulo (16anos).

A pluralidade cultural é um tema que deve ser trabalhado na e pela escola; de acordo com os PCNs (1998) a escola é o espaço de convivência de estudantes de diferentes origens, cada qual com seus costumes e dogmas religiosos. Neste espaço, os relacionamentos são diversificados, cada um aprende a respeitar o outro e as diferenças existentes, sejam étnicas ou culturais. Vemos essa convivência relatada por um dos alunos:

R 11. [...] cuando em dudas eu pergunto a meus profesores. o si no a minhas colegas por que elas em tiendem e conhecem mais que eu [...] [...] solo que haqui aquí ai que conhecer a las pesoas persona muy vem porque si nao voy por mau caminho no puedo confiar com nadie [...] (S, 16anos).

Dessa forma para ser cidadão basta residir em território determinado, algumas vezes basta estar numa escola, ou aprender a língua oficial da nova nação. Procuramos mostrar como os alunos se posicionam com relação ao pertencimento.

R 12. [...] ser uma pessoa voliviana e muito gostoso eu gosto muito ser uma dessas pessoas que fazem parte do mundo.[...] eu amo ser voliviana mais só que agora eu larguei de ser voliviana por que agora eu estou morando aqui no vrasil eu tambem gosto de ser vrasileira; [...] eu quando era voliviana[...]agora eu sou vrasileira[...] (M.,14anos).

R 13. [...] hoje me sinto mais brasileiro do que boliviano, graças as oportunidades que este país Brasil oferece ao país vizinho, Bolivia (L. A. D. S., 19anos).

Os alunos se dizem “brasileiros” pelo fato de residirem no Brasil, porém não é o simples deslocamento para um novo território o responsável pela adoção da cidadania que corresponda a ele. Nessa postura de identificação há um cruzamento de algo que está no ser – “ser uma pessoa”, dizer “eu amo”- e algo que é exterior à pessoa – “estou morando no Brasil”. Dessa maneira, duas identidades podem ser conceituadas como idênticas apenas com diferenças imperceptíveis, outro sentido trata de uma reunião de marcas ou sinais que possibilitam a distinção de um em meio a muitos. Assim, identificar pode ser conceituado como um processo que permite separar, distinguir, mostrar diferenças, mas também pode significar tornar-se igual a, sem diferenças marcantes entre dois.

R 14. Meu nome é f... eu sou brasileira e Boliviana eu sou das duas nações e tenho muito orgulho de ser das duas nações (F. C. M.,13anos).

R 15. Eu sou boliviana o meu pai é brasileiro a minha mãe é brasileira [...] eu E. naci na Bolivia (E. M. L., 14anos).

R 16. Sou brasileira, nasci na bolivia, minha família são um pouco misturados alguns são brasileiros outros bolivianos. tenho registro brasileiro e boliviano (S. M. S., 13anos).

Nos textos desses alunos, evidencia-se uma cidadania dividida em: ser brasileiro/ser boliviano. Aquele que é boliviano se sente brasileiro e vice-versa. Não é exigido que se trace características muito diferentes para falar sobre essas cidadanias como se é exigido para se dizer “ser brasileiro” ou “ser japonês”, por exemplo. Notamos que essas duas nacionalidades (brasileira e boliviana) não são tão incompatíveis para a compreensão desses alunos que sofrem um processo de apagamento das diferenças entre eles. Com base no que diz Payer (2006), identificamos uma diluição do sujeito, da língua e do lugar frente a uma materialidade discursiva circulante no meio dos habitantes da região. Este é um fenômeno da fronteira; por outro lado, estão também em jogo a carga hereditária e os laços familiares – e com eles a língua; estes últimos podem, em certas situações, sustentar um sentimento de dupla cidadania para além da fronteira.

Ao falar a língua dos pais, entra em jogo o processo de identificação com um país, como podemos ver no texto abaixo:

R 16. Eu sou descendente de boliviano e de Brasileiro, e eu tenho orgulho de ser descendente, eu sou descendente porque o meu avó é Boliviano, e minha avó é Brasileira [...]. Sou Boliviano [...] eu tenho um orgulho boliviano (A., 17anos).

Embora a aluna assuma o lugar de descendência, ela conclui afirmando sua nacionalidade boliviana, como se o fato ser descendente não influenciasse no pertencimento a seu país.

Chamamos a atenção para o fato de que, nos textos desses alunos, o sentido de pertencimento à nação boliviana ou à brasileira tanto corrobora como diverge dos fatos notados por Souza e Carvalho (2010, p.100), quando discutem a ambiguidade no sentimento de nacionalidade de crianças residentes na fronteira do Brasil e Uruguai, colocando em pauta a discussão sobre a constituição da identidade.

[...] declarar-se “brasileiro” ou “uruguaio”, negar-se brasileiro para fazer-se uruguaio (e vice-versa) faz parte de um necessário processo identificatório, ao menos enquanto convivemos com as atuais configurações geopolíticas dos estados nacionais.

Os alunos que se declaram “descendentes”, “mestiços” ou “fronteiriços” não nos deixam perceber quando se posicionam como brasileiros ou como bolivianos num processo identificatório ou enquanto cidadão de um país, mas sim que é possível a conjunção desses dois pertencimentos numa relação harmoniosa, que culminará numa postura remanescente do processo de construção da identificação enquanto cidadão. É possível detectarmos esses pertencimentos na formação deste “novo cidadão”, “tenho muito orgulho de ser das duas nações (F. C. M.)”, e é possível designá-los como “lugar de cidadania”, pois ele pode se tornar permanente ou passageiro, cuja decisão final será sua estabilidade em um dos territórios.

Todos os indivíduos que habitam um mesmo território nacional vivem e convivem com a ideia de que falam uma mesma língua, são educados no sentido de crer que fazem parte de uma só nação, para isso os meios de comunicação, a família, a religião e a escola os instruem a amar e a lutar pela pátria, a identificá-la como mãe num processo de captura do poder dessa nação na constituição da identidade como cidadão. Nesse processo, a identidade linguística determina os limites e as características próprias de uma língua para distingui-la de outra língua e formar uma noção de unidade.

Um exemplo da inconstância da identidade de um indivíduo, segundo Souza e Carvalho (2010), é o caso de um menino que pergunta ao pesquisador, durante o preenchimento de um questionário, se ele era brasileiro ou uruguaio, por ter nascido no Uruguai, de mãe uruguaia e pai brasileiro, e no momento da entrevista residia no Brasil, na fronteira com o Uruguai. Seria ele uruguaio ou brasileiro? A resposta do menino surpreendeu o professor, que disse ao garoto que escrevesse o que o coração lhe dissesse, então ele escreveu: “Por enquanto, sou brasileiro”.

Pensemos na fronteira da língua, do sujeito, de suas causas e efeitos conscientes e inconscientes, pensemos nas corruptelas da linguagem, na pedra que rola de um lugar para o outro – a quem pertence? Ao sul, ao norte? Se precisamos, por vezes, de unidades coerentes para processar a identidade das coisas a serem nomeadas, ditas, pensadas, trabalhadas, sumarizadas, isso não quer dizer que as coisas sejam assim (SOUZA e CARVALHO, 2010, p.114).

Dúvida semelhante quanto à nacionalidade é expressa por alunos bolivianos em textos coletados para esta pesquisa. Aqui, para (M.) a dúvida é provocada pela localidade onde mora:

R 17. ser uma pessoa voliviana e muito gostoso eu gosto muito ser uma dessas pessoas que fazem parte do mundo. eu amo ser voliviana mais só que agora eu larguei de ser voliviana por que agora eu estou morando aqui no vrasil eu tambem gosto de ser vrasileira (M., 14anos).

e também surge pelo domínio que busca de outra língua:

R 18. eu quando era voliviana[...]eu tando na Bolivia eu gostava de falar outra vrasileiro. eu gostava de falar outra língua então agora eu sou vrasileira (M., 14anos).

Aparecem dúvidas sobre a nacionalidade por se ter ‘duas nacionalidades’, quer dizer, nascer em um país, ter certidão de nascimento desse país e também ser registrado em cartórios de outro país, no caso, nascer na Bolívia, ter registro como boliviano e também ter registro no Brasil, o que resultaria numa dupla nacionalidade, ou cidadania híbrida, como vemos a seguir:

R 19. Meu nome é [...] eu sou brasileira e Boliviana eu sou das duas nações e tenho muito orgulho de ser das duas nações. Meu pai tem a familia dele todo Bolivianos e a minha mãe tem a sua familia toda Brasileira (F. C. M., 13anos).

R 20. Sou Brasileira tenho registro Boliviano e Brasileiro. Nasci na Bolívia minha mãe e Brasileira e meu pai é Boliviano desde criança moro na Bolívia a família do meu pai são Bolivianos e a da minha mãe são Brasileiros (C. D. L., 12anos).

R 21. Sou brasileira, nasci na bolívia, minha família são um pouco misturados alguns são brasileiros outros bolivianos. tenho registro brasileiro e boliviano (S. M. S., 13anos).

Talvez a dúvida garanta uma nacionalidade ‘neutra’ ou uma nacionalidade de “entremeio”, como essa aluna boliviana que mora do lado brasileiro da fronteira, convive com pais de duas nacionalidades, e não se nomeia nem brasileira, nem boliviana, talvez por sentir-se dividida entre as duas nacionalidades.

R 22. [...] não acho nenhuma diferença entre brasileiros e Bolivianos, os brasileiros são muito legal eu já me acostumei com eles, me tratão com muito carinho, os bolivianos também me querem (M. S., 11anos).

2.3 DIFERENTES FORMAS DE SE PENSAR “CIDADANIA”

O conceito de cidadão sempre esteve atrelado ao de um indivíduo que tem seus direitos civis, políticos e econômicos assegurados pelo Estado. Herkenhoff (2007) diz que na Antiguidade os “direitos humanos”, como qualquer direito atribuído a seres humanos, podem ser encontrados no Código de Hamurábi - Babilônia, século XVIII a.C.; nos ideais de Amenófis IV - Egito, século XIV a.C.; na filosofia de Mêncio - China, século IV a.C.; na “República” de Platão -Grécia, século IV a.C.; no Direito Romano; e em inúmeras civilizações e culturas ancestrais.

A palavra cidadania nos reporta ao tempo de Roma, quando o sujeito ganhou o estatuto de cidadão romano. Oliveira (2006) nos diz que Roma sempre lutou pelos direitos e pela cidadania, pela hierarquia entre aqueles que eram e os que não eram cidadãos.

É possível perceber nos discursos dos portugueses sobre cidadania, os argumentos empregados pelos romanos, embora a organização temporal tenha provocado várias diferenças no decorrer das escritas direcionadas ao *modus faciendi*, *modus operandi*, e a partir daí passamos a olhar o cidadão como aquele que tem direitos e deveres para com o

Estado. A cidadania passa a ser determinada como qualidade de ser cidadão, aquele que desfruta sem restrições seus direitos civis e políticos. Porém, Oliveira, S. (2006, p.114) afirma que “os sentidos dessas palavras estão em movimento”.

Nas décadas de 80 e 90, teve início a exploração de três correntes de pensamentos sobre cidadania que, de diferentes posições teóricas, estabeleceram-se na academia e na área política. Essas correntes, nomeadas de *universalistas*, *comunitaristas* e *comensuralistas*, ganharam adeptos e opositores em todo o mundo por aqueles que concentram esforços numa especificidade exigida no processo de globalização, a cidadania. A questão motivadora no processo era saber como idealizar o fenômeno da cidadania em contexto globalizado.

Os *universalistas* são teóricos do campo da Filosofia Política que defendem os preceitos de uma sociedade liberalizada, onde os seres humanos tenham um mínimo de direitos comuns, devendo cada um realizar, sozinho, seus interesses, sem a intervenção do Estado. Nessa perspectiva, o indivíduo é considerado o núcleo da vida política e o “exercício da política” é o instrumento que equilibra os interesses individuais. A ação do Estado fica reduzida à manutenção da convivência pacífica entre os homens na sociedade.

Já os *comunitaristas* abordam uma teoria centrada na compreensão da realidade social, dessa forma o eixo central é a comunidade, por meio de práticas sociais e da vivência coletiva (MARSHALL, 1967). Segundo este autor, os direitos são adquiridos paulatinamente, visam o direito de propriedade e, posteriormente os políticos e sociais. As discussões entre universalistas e comunitaristas têm como foco o papel do Estado para garantir os direitos ao sujeito cidadão.

Interessa-nos o que diz Taylor (1997) sobre os indivíduos serem “frutos” (aspas minhas) de sua vivência na comunidade. Os membros comunitários ensinam- transmitem- valores éticos e morais que tornam a criança um membro daquela sociedade e, na compreensão da existência de um universo simbólico que os une, a criança passa a ter a responsabilidade de manter o bem-estar coletivo.

Rousseau (1995[1755]) concebe cidadania em que a constituição do cidadão se realiza por participar ativamente da vida política na comunidade. Assim, cidadania é a

partilha de um bem comum para manter a união do grupo, configurando uma identidade coletiva.

Filosofias universalistas estabelecem um contrato social onde o indivíduo tem garantido seu desenvolvimento cognitivo e moral, independentemente de raça ou etnia, portanto os homens são vistos como iguais. O exercício da cidadania é garantido, também, às minorias étnicas – negros, indígenas, ciganos etc. – ou aos homossexuais, o que vai diferir dos preceitos dos comunitaristas.

Para estes, a cidadania tem como base de constituição o bem-estar coletivo, a partilha de um ideal de bem comum (GONÇALVES, 1998). A existência de uma identidade comum é o que importa para orientar o sentimento de cidadania, portanto, a identidade se estabelece na reciprocidade de ações entre sujeitos em situação, tanto individual, quanto coletiva.

Todos esses debates deram consistência a uma discussão sobre direitos políticos, civis e sociais que ainda são úteis para orientar questões que ganharam vulto por causa da globalização (ORTIZ, 1994). Para um grupo de filósofos, os *consensualistas*, a operacionalização das relações entre Estado e indivíduos não poderia se pautar em demandas sociais e políticas da realidade dessas duas instâncias. Esses teóricos lidam com questões deixadas em segundo plano pelos universalistas e comunitaristas, que é pensar a justiça e o sentimento de cidadão em uma realidade que demonstra o problema da migração. Este sentimento se constitui como problema político para a comunidade. Eis uma questão que se relaciona a uma das questões tratadas nesta tese: o estrangeiro em terras brasileiras. Essa situação orienta a discussão e re-discussão de políticas para emissão de *status* de cidadão a migrantes, para que sejam contemplados por programas sociais dos Estados que os acolhem (CORTINA, 2001).

A cidadania projetada por essa teoria é a de cidadania cosmopolita, que não reconhece divisões territoriais e políticas, considerando o direito do indivíduo sentir-se um cidadão do mundo. Nessa visão, ser cidadão é preocupar-se com deliberações que afetem não só a si mesmo em seu lugar social, mas a toda humanidade (CORTINA, 2005). Ser cidadão é preocupar-se com a coletividade. Sobre o conceito de cidadania plena, diz o autor:

O conceito de cidadania plena integra um status legal, abrangendo um conjunto de direitos do cidadão; um status moral, incluído aí um conjunto de responsabilidades que o indivíduo ou grupo tem consigo mesmo e com os outros; e uma identidade através da qual não só aflora a consciência de pertencimento, mas também o sentimento de pertencer a uma sociedade (2005, p. 107).

Refletindo sobre os conceitos de cidadania, concluímos ser necessário pensar um novo modelo de cidadania considerando as exigências e demandas atuais da sociedade e das regiões de fronteira.

Para Orlandi (2002), no Brasil, o tema cidadania reflete o grave problema do sujeito brasileiro que não se enraizou na nossa cultura, pois não basta o país estar constituído em Estado “não se nasce cidadão”.

Essa tarefa — de transformação e não de direito: “virar cidadão” — fica para a educação, ou seja, é uma questão pedagógica que pode ou não atingir o sujeito social brasileiro. O que [a] leva a afirmar que não temos em nossa história lugar efetivo que corresponda à constituição histórica de um lugar de cidadania (ORLANDI, 2002, p.228).

Aristóteles, retomado por Orlandi (2002), antes de elaborar um conceito para cidadão, propõe uma reflexão sobre a *polis*, porém conclui ser necessário se pensar a constituição para um país, pois, segundo ele, cada constituição define *polis* e cidadão de forma diferente uma da outra. Uma definição comum a todos os autores lidos para a pesquisa é a de que cidadão é um membro do Estado, isto significa dizer aquele que participa ativamente da política do Estado.

Orlandi (2011) apresenta a etimologia da palavra Estado e diz ser íntima a relação entre ela e a palavra grega “*polis*”, responsável em promover sentido para o ato de se governar uma cidade, Estado para os gregos, que é o ato político. A autora busca conceitos de autores que embasem sua pesquisa. Em Maquiavel (1969), encontra o Estado como o responsável por manter a ordem e evitar o caos numa ação conjunta entre a força e o poder, fazendo com que esse sentido se enraíze na noção de Estado. Em Durkheim (2002), visualiza um Estado como instituição moral para conduzir a conduta do homem e, em Weber (1991), essa instituição está ligada ao sentido de coerção por intermédio de um governo soberano que detém a força física e subordina toda a sociedade sob seu domínio. Essas concepções influenciaram na concepção moderna de Estado. Hoje Estado é visto

como uma instituição organizada em sua forma política, social e jurídica atuando em prol do bem público de um território definido, onde uma constituição é elaborada por um governo supremo reconhecido interna e externamente.

Partindo dessa concepção de Estado, houve a necessidade de se criarem instrumentos para se estabelecer a ordem e organizar a sociedade. Nesse impasse surge, segundo Liszt Vieira (2002), a tese do “contrato social” que transforma o Estado Absolutista em um Estado de Direito, quando os direitos fundamentais do homem ganham a consideração de todos, assim o indivíduo passa a ter direitos e o governo a ter a obrigação de garanti-los.

Nós vivenciamos a cidadania no envolvimento social, permeado de práticas discursivas que experienciamos numa troca entre sujeitos, nunca dependendo somente do sujeito, mas também das condições em que ocorrem as apropriações. Ser cidadão é nascer ou se filiar a um território político-administrativo, isso provoca uma separação entre sujeitos, oficialmente existem os brasileiros e os estrangeiros. Porém há a cidadania constituída historicamente nas lutas e reivindicações pela igualdade, pela participação e pelo pertencimento, assim, cidadania é uma prática e só existe enquanto tal.

Como conclusão desses “olhares” sobre a identidade e a cidadania na área da fronteira em estudo, podemos afirmar que a escola exerce um papel de extrema influência sobre os alunos bolivianos na questão de se autoafirmarem como cidadãos e no processo de constituição da identidade de cada um deles. Daí a exigência de se instalarem escolas nas províncias, por mais longínquas que se situassem da sede do governo brasileiro.

CAPÍTULO III

A GRAN CHIQUITANIA E AS LÍNGUAS DA/NA FRONTEIRA

3.1 O CHIQUITANO

El Chaco se encuentra en el corazón de sudamérica. Se halla a 2.500 kilómetros del mar y es definitivamente otro mundo. Hay mucho mosquito, mucha víbora, mucha araña y cuarenta grados todo el tiempo, pero no hoteles. La gente no sabe lo espantoso que es el Chaco¹¹.

Tasso (2008) reproduz a fala de Giardelli sobre o chaco numa entrevista publicada na *Revista de Arte e Cultura*, dizendo: “O chaco se encontra no coração da América do Sul. Encontra-se a 2.500 quilômetros do mar e é, definitivamente, outro mundo. Há muito mosquito, muita cobra, muita aranha e quarenta graus todo o tempo, porém não há hotéis. A gente não sabe o espantoso que é o Chaco”. Este é o cenário do chaco boliviano escolhido como habitação por inúmeras nações indígenas, cujas diferentes línguas iriam formar a língua do povo Chiquitano, e é sobre a formação linguística na área de fronteira que iremos discutir.

Toda região fronteiriça do lado boliviano forma o “gran chaco”, denominado “pantanal” no lado brasileiro. O grande chaco boliviano foi povoado por várias nações

¹¹ Apud Tasso, 2008. Entrevista al escritor chaqueño Mempo Giardinelli, sobre su reciente novela *Imposible equilibrio*. Cf. www.granvalparaiso.com, *Revista de Arte e Cultura* (em línea, septiembre 2003).

indígenas. Tasso (2008, p. 290) mostra a descrição dessas nações feitas por um historiador espanhol como sendo “vigorosos povos indígenas” que migraram para essas terras. Vieram para o chaco os guaycurúes da região patagônica e da Terra do Fogo; os lules e os vilelas dos Andes; os guarani da região amazônica; e da Guiana Holandesa vieram ao brasílios chiriguano e os chané. Conforme Abao (1999 *apud* TASSO, 2008, p. 290), essas nações compreendiam

[...] vigorosos pueblos indígenas, tobas, abipones, maticos, vejoces, mocovíes, lules, toquistines, vilelas o malbalaes, desarrollaron una cultura basada en el nomadeo, la caza y la recolección. [El Chaco es un] región inhóspita, donde el matorral espinoso, la arena, los salitrales y las crecidas de los ríos conforman un paisaje desolado y degradado, apenas apto para la vida. Todavía es posible encontrar reducidos grupos de indígenas en torno a algunas misiones de franciscanos o jesuitas perdidas en lo más espeso del vinalar, a las que solo se accede por caminos olvidados. Sobreviven con sus artesanías, sin tierras donde asentarse y sin apoyo de ningún tipo, esquivos y asustados ante la presencia de cualquier extraño.

Chamados pelo autor de índios vigorosos, provavelmente pela resistência aos espanhóis, tinham como essência de vida o nomadismo. Esse era um modo de sobrevivência nesse território. Acreditando-se que chaco deriva de chacú que “significa la acción de acorrallar las presas em uma cacería” (p. 291), esses povos possuíam uma grande capacidade de locomoção, mas não resistiram à evangelização e se tornaram um só povo: Chiquitano. O Povo Chiquitano é a união de várias etnias indígenas que habitavam a Gran Chiquitana, e sua denominação, de acordo com Fabre (2005, p. 02), pode ter surgido de duas origens:

Tradicionalmente se cuenta que el nombre chiquitano (antiguamente chiquito) les fue dado por el tamaño muy reducido de las puertas de sus chozas. En una nota a pie de página, Métraux (1942: 122) indica otra posibilidad, la de un calco español del guaraní “tapui mir” (“pequeños enemigos”).

Segundo Januário (Relatório do Seminário de História, Cultura, Identidade e Territorialidades Chiquitanas na Fronteira Brasil -Bolívia, 2006, p.07):

Trata-se de uma violência simbólica que apaga e nega as diferenças e afirma a homogeneidade dos bugres como seres inferiores, braçais, incapazes, idéias reproduzidas pelas escolas. A educação escolar produz e reproduz as relações sociais constituindo identidade ao definir e classificar

as crianças e seus pais. Bugre é uma identidade subjugadora como é subjugado o povo que ela nomeia.

Silva *et al.* (1998) e Moreira da Costa (2000) coletaram um vocabulário básico de uso dos Chiquitanos que residem no Brasil e afirmam que essas comunidades dominam uma língua em comum, conhecida como *linguará*. Segundo Ferreira (1971), *linguará* significa intérprete dos brancos junto aos bugres e vice-versa.

Puhl (2008, p.3), pesquisador sobre História da América Latina, afirma que os indígenas assumiam o trabalho de *linguarás* para se comunicar com os demais.

Os indígenas intermediários, negociadores de acordos assumiam posições de relevo na comunidade reducional e se tornavam membros das próximas expedições. A missão neste sentido não foi somente obra dos missionários jesuítas, mas dos próprios índios cristãos que foram guias, seguranças, carregadores, negociadores, *linguarás* nas “caçadas espirituais”.

Albó (1991), citado por Moreira da Costa (2000), diz que a língua dos Chiquitanos compreende vários dialetos e resulta de influências de idiomas de outras etnias pertencentes a outros núcleos linguísticos. Essas fusões e adaptações linguísticas ainda se dão nas festividades culturais, quando os festejos ultrapassam os limites da fronteira, terras divididas por ela, para se encontrar com familiares que ficaram em terras estrangeiras. Esse espaço festivo de circulação é dotado de simbolismo e historicidade, onde as rugosidades, segundo Santos (2002), são tudo o que fica do passado e põem, em questionamento, as relações sociais da atualidade.

3.2 AS LÍNGUAS NAS FRONTEIRAS

Toda a história política da região sul do Brasil e norte do Uruguai, local fronteiriço entre os dois países, apresenta diferenças com a história social e linguística da região, e os efeitos dessa diferença refletem na educação e, por outro lado, a educação é um dos seus fatores constitutivos. Os falantes do território de fronteira no Uruguai falam o português e o espanhol como língua materna, já os falantes do lado brasileiro falam o português como língua materna, embora seja um idioma fronteiriço, caracterizado como “gaúcho”,

“português de fronteira”, por apresentar a influência do espanhol no léxico e na fonologia (BEHARES, 2010). Porém, não se nega a existência de falantes bilíngues também na fronteira do lado brasileiro. Behares (2010) diz que os falantes produzem sequências híbridas na fala, como também é híbrida a cultura em toda a área. O “Programa de inmersión dual español-portugués” e o “Programa de enseñanza de Portugués por contenidos curriculares” mostram a perspectiva da educação bilíngue no Uruguai, num esforço macro para corrigir um grande período de desconhecimento das particularidades linguísticas da região fronteira do país.

Também na Argentina se pensou em uma educação bilíngue. Noelia (2010) analisa o programa de ensino bilíngue pensado para a região fronteira da Argentina com o Brasil e Paraguai, que visa ao ensino de espanhol para os indígenas *mbyá guarani*, povos habitantes dessa fronteira.

Estudos realizados, na fronteira Brasil/Uruguai, por autores uruguaios, detectaram uma predominância da língua portuguesa sobre a língua espanhola e apontam para o emprego da língua portuguesa na linha de fronteira e em uma longa faixa territorial uruguaia. Pedro Rona (1965) é um dos autores que estuda o contato entre essas duas línguas nessa localidade, denominando a mistura do português e do espanhol de *dialecto fronterizo* e *portunhol*. Em 1965, o autor publicou a obra *Dialecto Fronterizo en el norte Del Uruguay*, comprovando a existência de um processo de contato linguístico na fronteira Brasil/Uruguai e, com o surgimento de novos estudos e obras, detectou-se uma gramática do dialeto português no Uruguai.

Para Sturza (2010, p.95), o *Portunhol* é “a síntese de duas línguas que entram em contato, embora nem se saiba bem o quanto sua materialidade linguística tem de uma ou outra língua”, é também um estado de processo, em que a língua funciona projetada para um outro com quem é necessário o contato.

O *Portunhol* é esta mescla, mistura que se define por um estado de processo, em constante trocar-se, misturar-se. Por outro lado, do ponto de vista do seu funcionamento enunciativo-pragmático, é uma língua que funciona sempre que projetada para um interlocutor, a saber, não desconhecido, não tão estrangeiro, mas com quem é preciso ampliar o contato, é necessário compreender. É, nesse sentido, que essa língua da fronteira se significa como “língua de...”, ainda por preencher, cabendo

todas as identidades, as construídas, as em processo de construção (STURZA, 2010, p.95).

Esse contato pode ser percebido na região fronteira Brasil/Bolívia, no texto de uma aluna boliviana da escola de fronteira pesquisada, que mencionou essa fala misturada entre português e espanhol:

R 23. Eu sou descendente de bolivianos, meu pai, meus avós paternos, meus tios, tias, primos e primas são bolivianos todos nasceram na Bolívia. Minha mãe é brasileira, meus avós maternos, meus tios e primos são brasileiros nasceram no Brasil.[...] Em minha casa eles falam portunhol (português e espanhol) (F.S.C., 14 anos).

O escritor cobijeño Saavedra Pérez (2002, p.145-6) define o “portuñol” da seguinte maneira:

“Generalmente es usado el portuñol por los hermanos collas en sus conversaciones con los vecinos brasileiros. Los primeros, juran que están hablando un perfecto portugués. Los segundos no entienden ni jota y se quedan mirándoles. Pero, misteriosamente, al final llegan a entenderse.” Muitos residentes de Cobija entrevistados para esta pesquisa insistiam que a palavra “portuñol” aplica-se sómente às aproximações ao espanhol dos brasileiros residentes em Cobija (p.3).

A fronteira do Brasil com terras espanholas ao sul do território também se estabeleceu por meio da criação de cidades e do povoamento da área. Behares (2003) diz que esta política é pioneira para a regulamentação de terras. Do lado português se inicia também o povoamento como forma de se garantir a propriedade territorial.

A garantia do estabelecimento do limite fronteiro foi promulgada por tratados e também por negociações entre os governos espanhol e português. O Tratado de Santo Idefonso, em 1977, colocou em trabalho duas equipes para estabelecer as marcas que dividiriam as terras.

A composição linguística na região se caracteriza pelas transformações sociais em ambos os lados da fronteira, resultando em uma situação de monolinguismo que preocupou os governos e pesquisadores. Um português infiltrado pelas línguas que o avizinhavam era falado em toda parte, ficando o espanhol como uma lembrança dos uruguaioi (BEHARES, 2003). Após a década de 30, o português passa a coexistir com o espanhol em território uruguaio, provocando o surgimento de Dialetos Portugueses do Uruguai; e, em território

gaúcho, com o português padrão difundido nas escolas, faz aparecer, assim, o Português Gaúcho de Fronteira.

Particularmente, na área fronteira Brasil/ Bolívia, área de nosso interesse, a língua portuguesa também marcou sua história, tanto na relação com o espanhol, quanto com outras línguas empregadas por povos autóctones da região.

Segundo Tasso (2008), no enfrentamento dos espanhóis e indígenas no grande Chaco boliviano, era comum ver índios falando as línguas de nações indígenas e do branco, obrigados a seguir as tropas de combate para entrar em contato com os povos que habitavam o território. Eram chamados de *lenguaraces* e de *partidarios* e serviam para mediar as negociações quando estas se tornavam difíceis. Nesse mesmo período aconteciam as instruções religiosas pelos jesuítas, quando se falava uma língua que combinava espanhol com quéchua, cuja ação era considerada necessária para se pertencer a uma nova cultura.

Na linha fronteira Mato Grosso - San Matias são encontradas muitas etnias indígenas, comumente conhecidas como Povo Chiquitano, além de brancos, descendentes de europeus, e negros, em menor quantidade.

Os Chiquitanos compreendiam mais de 50 grupos indígenas, porém, na evangelização houve a alternância de línguas pela necessidade de uma unificação linguística, por mais heteroglóssica que fosse. Assim, os idiomas iam sendo esquecidos e usavam a língua chiquitana para se comunicar. Esse povo foi escravizado e trabalhava em fazendas, na construção de linhas férreas, e após a expulsão dos jesuítas do território, só em 1953, o chiquitano se viu livre da escravidão.

Silva (2002) relata que, ao perder a terra, quase todo chiquitano foi esquecendo sua língua. Depois vieram as escolas com um processo de ensino que não aceitava a língua do outro, tornando-os bilíngues pelo uso da língua hispânica, depois a portuguesa, dessa forma, foram deixando de usar a língua materna, sentiam vergonha, eram humilhados ao serem identificados pela língua. Os pais nem queriam ensiná-la aos filhos, o que levou a língua chiquitana quase à extinção. As línguas indígenas não foram aceitas em escolas brasileiras porque nunca existiu uma proposta pedagógica para que se estudasse a língua do índio, ou juntamente com a língua portuguesa do Brasil, ou como língua da comunidade

indígena, para ser usada por eles e entre eles, o que contribuiu para a extinção de muitas delas. O autor analisa o panorama das línguas indígenas, dizendo:

De maneira geral, o panorama das línguas indígenas é de perda de espaços de uso em suas comunidades e de desprestígio na escola. Não há uma política verdadeira de ensino das línguas indígenas, fato facilmente comprovado, basta verificarmos a quantidade e a qualidade do material escrito nessas línguas (2002, p. 959).

Na área de fronteira, Cintra (2006) coletou vários depoimentos de índios Chiquitanos adultos, dos quais apresentamos os seguintes trechos:

“Aí quando comecei na escola, já aprendi a falar o português. Proibiram. Não, não vai falar na língua. Aí foi largando, largando. Professor proibiu. Apanhava com um negócio que tinha um burquinho, batia na mão, na cabeça” (Lourenço Rupê, p.273).

“Nós não gostava, porque muitos reparava, né na gente, hã hã. Falavam que se nós conversava assim, era feio, bugre, chamam de bugre, e daí foi deixando, foi deixando, nem as crianças, nem os velho conversa” (Mikaela Surubi, p.275).

Interpelados pelos não índios, os Chiquitanos deixaram de usar a língua materna, relação que ainda hoje é observada na linguagem do aluno boliviano em contato com os falantes da língua portuguesa, principalmente no meio escolar. Essa posição é ratificada no depoimento da aluna da escola na fronteira:

R 24. Eu sou boliviana. Sou A. C. eu estudo no Brasil eu moro no Brasil eu nasi na bolivia meus avos são boliviano meus pais e minha famílias são boliviana, quando eu cheguei aqui no Brasil eu não acostumava por que eu achava tudo diferente e também eu tinha vergonha de falar em Boliviano mais agora eu estudo aqui no Brasil (A.C.E.M., grifos meus, 10anos).

Nesse depoimento, a língua portuguesa foi imposta ao aluno como a língua do mais forte, ou a língua da escola. A escola, segundo Di Renzo (2008), exerce o papel de criar identidades novas, moldando o indivíduo, principalmente na relação deste com a língua, pois a língua da escola será o modelo a ser seguido por aqueles que estarão à frente das decisões do país. É na escola que o indivíduo ganha o *status* de cidadão, por meio da obediência aos regulamentos que o disciplinam e o moldam de acordo com a vontade e prescrição daqueles que governam o país. Compreendemos que essa regulamentação faz

parte do assujeitamento do estrangeiro, no nosso caso, do boliviano, para que seja aceito e visto como um cidadão no novo país. Encontramos nos textos dos alunos alguns argumentos que permitem essa conclusão. Vejamos:

R 25. Eu não falava nada pois não lhes entendia minha professora de espanhol, me ajudou muito, ensinando-me o significado de palavras espanholas em português.

Assim fui me adaptando em meu novo país, hoje me sinto mais brasileiro do que boliviano, graças as oportunidades que este país Brasil oferece ao país vizinho, Bolívia(L.A.D.S., grifos meus, 19 anos).

*R 27. ... Vim para estudar aqui e quero ser augem muito especial na vida por que **haqui** tenho mas positividade de fazer varias coisas para estudar(S.E.G.S., grifos meus, 16 anos).*

*R 27. A primeira vez que cheguei na escola do Brasil, eu era o único em **não falar** direito o **português** mas em questão de tempo **eu fui me centralizando** mais na minha fala e **assim consegui** chegar até aqui onde estou no 2º ano do ensino medio na **escola Brasileira** (E.S.F., grifos meus, 17anos).*

Observamos nas expressões destacadas, dos recortes acima, marcas que mostram a mudança de posição do aluno boliviano em relação ao seu novo lugar social, perdendo sua identidade cultural e linguística anterior para se colocar em um novo lugar como falante de uma língua que lhe está sendo imposta, mesmo diante da resistência do sujeito pelas marcas de memória da língua materna. Como forma de valorização de línguas indígenas, hoje há, no estado de Mato Grosso, um movimento de reativação da língua, por meio de escolas próprias nas comunidades e, também, da Universidade Indígena.

Ainda sobre a necessidade de os indígenas frequentarem uma escola para escrever em sua própria língua, Schumann Gálvez (2008, p. 4), em entrevista dada a Bourdin, em março de 2008, diz:

Yo creo que es bueno porque, de alguna manera, el registro escrito es un poco más permanente. Nunca hay dos tradiciones orales idénticas ni dos personas que sepan las cosas de la misma manera. Si se pueden escribir las distintas versiones, se pueden comparar. Yo siento que es bueno que ellos, los hablantes de lenguas indígenas, puedan tener más tradición escrita, pero que no sea solamente de sus cuentos, mitos y leyendas, porque hay muchos otros factores como su concepción de la medicina, de las enfermedades, su concepción del porqué de las cosas...

Fabre (2005), baseado em estudos de pesquisadores sobre a língua chiquitana, afirma que no Brasil, aproximadamente 2.400 Chiquitanos perderam a língua materna e na Bolívia, de 47.860 pessoas do grupo étnico Chiquitano, somente 5.855 falam o chiquitano, pois a nova geração está adotando o castelhano. Eis alguns dados coletados por pesquisadores sobre dialetos e línguas faladas pelos Chiquitanos:

Según las fuentes tradicionales, recopiladas en Loukotka (1968), los dialectos del chiquitano eran los siguientes: (1) **tao** (yúnkarirsh, hablado en las antiguas misiones de San Rafael, Santa Ana, San Miguel, San Ignacio, Santo Corazón y Concepción), (2) **piñoco** (en las misiones de San Xavier, San José y San José de Buenaventura), (3) **penoqui** (hablado en la misión de San José), (4) **kusikia** (hablado al Norte del dialecto penoqui), (5) **manasi** (en las misiones de San Francisco Xavier y Concepción), (6) **san simoniano** (hablado en la Sierra de San Simón, río Danubio), y (7) **churapa** (en el río Piray) (FABRE, 2005, p.01-02).

A língua espanhola é o idioma mais utilizado na Bolívia, além dela, fala-se, ainda, o Quéchuá, o Aymará e o Tupy Guarani, além de uma variedade de outras línguas indígenas. O conhecimento desses usos é fundamental para qualquer estudo linguístico, pois esses idiomas atravessam a fronteira e vêm para o Brasil.

Lipski (s/d) diz que a constituição da fronteira determina a constituição linguística nessa área. Na região sul do Brasil, na divisa com o Uruguai, a fronteira é invisível, as pessoas estão em permanente contato, circulam livremente, comercializam e se comunicam, e, dessa forma, a linguagem é a mais híbrida encontrada em região de fronteira no Brasil. A língua empregada é o resultado híbrido da mistura das línguas, as línguas maternas são muito pouco usadas em seu sistema original. Já na área fronteira com a Bolívia, a constituição é diferente, mesmo sendo livre o acesso de brasileiros a esse país, os bolivianos continuam a falar a língua materna, quer seja o espanhol ou a língua de diferentes nações indígenas. Encontra-se, também, em pequena quantidade, uma língua espanhola mesclada pela língua portuguesa, denominada por alguns habitantes, em maior número por alunos, como “portunhol”.

Na pesquisa feita na fronteira Brasil/Bolívia, Lipski concentrou sua atenção na capital do Departamento de Pando, na cidade de Cobija, que hoje sobrevive do comércio com o Brasil. Na relação comercial, a língua portuguesa é mais praticada que a língua

espanhola. Entre os comerciantes há os falantes do *aimará*, povos que vieram dos altiplanos andinos, que se valem de palavras cognatas entre as línguas para comercializar.

A televisão brasileira adentrou o espaço fronteiriço da comunicação, principalmente o espaço infantil, propiciando às crianças um contato com o léxico brasileiro, que é tomado por elas em sua vida diária, e que, mesmo falando na língua oficial, empregam uma grande quantidade de vocábulos do português do Brasil, como: *papo furado, cabra zafado, caer fora, apañar, bunda, caralo, menino, menina, moza, cu, tudo azul, chato, amigo do peito, sotaque, turma, saudade, todo bien, tatá, bucho, garapé, moleque, pé na bunda, filho da mai, puxaseco, sei lá, [...]* (LIPSKI, s/d). Existem saudações comuns empregadas entre os jovens, como: *¿cadê você? ¿qué tu ta fassendo aqui? ¿vamo jantá?* As crianças recebem apelidos usados entre brasileiros, como *Preto, Nego, Xico, Xiquinho*.

De acordo com o que relata Canetti (1987), chamaríamos de ‘empréstimos’ o léxico do português do Brasil utilizado na fala dos bolivianos nessa região. Continuando, o autor diz que essa relação se deve ao fato de que aquele que usa uma língua estrangeira apenas revive situações primitivas de aquisição de linguagem, isto é, perpassa por um processo igual ao de se desenvolver sua língua mãe, porém a língua materna nunca será esquecida ou apagada. A língua materna é a identidade do indivíduo, e para mantê-la é preciso a presença do outro (falante) num confronto linguístico em que emergem as diferenças e, com elas, o reconhecimento da própria situação de sujeito. A aquisição de uma outra língua o levará a uma subjetivação diferenciada da situação de sujeito dominador da língua materna. Canetti (1987, p.85), em contato com uma língua estrangeira como debate, duelo entre segredos linguísticos, diz que:

[...] portanto, eu tinha bons motivos para me sentir excluído quando meus pais começavam a conversar em sua língua. Ficavam muito animados e alegres, e eu ligava essa transformação, que eu bem percebia, ao som do alemão. Eu os escutava com a maior atenção, e logo perguntava o que significava isso ou aquilo. Eles riam, e diziam que era cedo demais para que eu entendesse certas coisas. Já faziam muito em me revelarem a palavra “Viena”, a única. Eu acreditava que se tratava de coisas maravilhosas, que só podiam ser ditas naquela língua. Depois de muitas súplicas inúteis, saía correndo zangado e me refugiava em outro cômodo, que raramente era usado, e aí repetia as frases que deles tinha ouvido, no mesmo tom de voz, como se fossem fórmulas mágicas. Ensaivava-as com frequência, e, assim que me encontrava só, soltava todas as frases e palavras isoladas que havia aprendido, com tanta rapidez que

certamente ninguém as teria entendido, mas cuidava para que meus pais jamais o notassem, pois ao segredo deles eu opunha o meu.

Lipsky (s/d) descreve a situação linguística em Guayaramerín, do Departamento de Beni, como fenômenos linguísticos diferentes daqueles da cidade de Cobija. A localização, à margem do rio Mamoré, sem uma ponte para estabelecer contato/comunicação, dificulta a relação de proximidade entre os habitantes dessa cidade e os da cidade brasileira de Guajará-Mirim. Embora haja um grande número diário de turistas brasileiros nas ruas da cidade boliviana, a população local, que não está intimamente ligada ao comércio, não fala o português, e o brasileiro residente na fronteira brasileira também não fala a língua espanhola.

3.3 INFLUÊNCIAS SOBRE A CULTURA E A LÍNGUA

Lenine Povoas (1982), no ensaio sobre “Influências do Rio da Prata em Mato Grosso”, mostra como o contato com a cultura e a língua espanhola deixou marcas nos falares em terras mato-grossenses. Ele inicia dizendo que os rios Paraná, Paraguai e Uruguai, formadores do rio do Prata, foram os meios mais importantes para a colonização do interior do Brasil.

Por ser um território que vivia da navegação para se comunicar com a capital do reino no Brasil, a cidade de Rio de Janeiro, a Capitania de Mato Grosso mantinha ligação com as empresas de navegação dos portos do Prata e recebia uma população de europeus que já havia residido nas cidades fundadas por espanhóis rio abaixo.

As empresas dispunham de navios entre as cidades de Corumbá e Buenos Aires, com saídas regulares para transporte de passageiros e cargas. Encontravam-se, tanto entre tripulação quanto entre passageiros, cidadãos de nacionalidade brasileira, portuguesa, uruguaia, paraguaia, argentina e de outros países europeus, todos em contato com a população ribeirinha de Mato Grosso. Como era de se esperar, houve a fixação dessas nacionalidades nas terras ribeirinhas e nas cidades da Capitania de Mato Grosso, provocando uma miscigenação de raças e de línguas.

Esse contato com diferentes nacionalidades deixou marcas na sociedade mato-grossense, entre elas, alguns hábitos que permaneceram, como cita Lenine Póvoas (1982): assentar-se à porta para conversar com vizinhos; fumar charuto paraguaio; a sesta depois do almoço; jogar truco espanhol; castigos de “camaradas” no tronco, pranchas de madeira com dois buracos onde eram presos os braços e pernas do torturado e deixado por dias ao relento; prancha com um só buraco, onde era colocada a cabeça da vítima; tomar “sangria”- um suco de vinho, água e limão.

É possível destacar termos empregados desse período de contato com estrangeiros e que permaneceram na fala da baixada cuiabana, como também é possível vê-los hoje na fala dos habitantes da região de fronteira. O autor diz, ainda, que a maneira de falar do cuiabano lembra muito os povos platinos, espanhóis, e para mostrar a presença material dessa influência, extraímos, de seu livro, uma citação, de Serafim da Silva Neto, sobre a pronúncia *tch*, típica da região da baixada cuiabana:

Estará mesmo correta e poderá ter-se como indubitável a relação entre o *tch* do norte de Portugal e o presumido *tch* regional brasileiro? Para se poder, pois, dar a exata interpretação histórica do *tch* e do *DJ* é indispensável, segundo nos parece, estabelecer-lhes a área geográfica e respectiva base humana. A área geográfica se estende pelo interior de Mato Grosso, São Paulo e faixa costeira do Paraná, precisamente uma área de colonização paulista. Este falar foi precedido de um longo período de bi-linguagem, em que se falava, a par da portuguesa, a língua dos índios (p.27).

De acordo com Silva (1921 *apud* PÓVOAS, 1982), essa pronúncia permaneceu na região de Mato Grosso, considerada como arcaica dos colonos portugueses. Se é arcaísmo ou não, as palavras com *ch* e *x* são pronunciadas com *tch* em toda região da baixada cuiabana pelos antigos moradores. Do espanhol restou a pronúncia *chacra*, ou *tchacra*, às vezes, empregada na escrita. Muitos termos espanhóis se integraram à linguagem cuiabana ou mato-grossense. Vejamos: *changador*, que designa a pessoa que faz os serviços de carga e descarga das embarcações, foi muito usado na região; *chalana*, também uma palavra espanhola, permanece no vocabulário ribeirinho; *liviano*, para designar alguma coisa leve, de pouco peso, foi e ainda é usada pelos mato-grossenses mais antigos; *vianda*, que significa marmitta; *guarapa*, designa *caldo de cana*; *verdularia* e *verdulero*, para nomear a casa de comércio de verduras e o indivíduo que vende verduras; *pregunta* é usada pelos mais antigos e ribeirinhos no lugar de *pergunta*; o termo *mano* foi muito usado nos campos

de futebol quando o jogador colocava a mão na bola, e os meninos continuam a empregá-lo nas peladas de futebol.

Todo esse léxico passou a fazer parte da fala dos sujeitos da região e, mesmo após alguns séculos ainda persiste na língua falada, sendo uma marca na língua materna dos nascidos na região pantaneira. A respeito de língua materna e o sujeito discutiremos no próximo capítulo, procurando mostrar aspectos que caracterizam as línguas da região estudada.

PARTE II

LÍNGUA E ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

*Meu nome e D. e eu vivi na Bolivia meus pais são Bolivianos meus avos e
minhas tias são tambem [...]eu conberso português e espanhou eu falo
com os Boliviano.
eu nasi na Bolivia e meu pai era soldo da Bolivia nas festas que eu vou
todo mundo dança cumbia e forro e asin che eu moro na Bolivia. (D.O.M.)*

CAPÍTULO I

O SUJEITO, A LÍNGUA MATERNA E A LÍNGUA NACIONAL

A cada passo, a palavra do outro incorporada tem como efeito dar consistência, sistematicidade e maior complexidade ao discurso da criança, alçando-a a um lugar dialógico / discursivo antes ocupado pelo adulto e mostrando “as palavras alheias” como “palavras próprias alheias” (PEREIRA DE CASTRO, 1992, p.150).

Pensar a língua é pensar a constituição de uma comunidade, é pensar a formação do sujeito enquanto cidadão, e essa formação é uma das inquietações que nos levaram à pesquisa e à escrita sobre o encontro de diferentes línguas. Campo fronteiriço onde as línguas ora sofrem os efeitos da luta de seus falantes instigados por razões políticas, que os levam a impor ou a se submeterem ao jugo desta ou daquela língua; ora convivem em paz. Línguas nacionais? Línguas maternas? Ou línguas que foram impostas por órgãos oficiais? Para compreendermos as manifestações linguísticas de alunos bolivianos em escolas brasileiras, pretendemos, nesse momento de escrita, apresentar um estudo sobre as diferentes formas de se denominar uma “língua” e, no decorrer da pesquisa, discutir algumas questões relacionadas à língua, ao sujeito e à cidadania.

1.1 LÍNGUA: OFICIAL/NACIONAL

A língua oficial, ou língua nacional, é a língua considerada própria de um determinado país, sendo que alguns países, por serem constituídos historicamente e simultaneamente por povos diferentes, possuem mais de uma língua oficial, como o Paraguai que possui o espanhol e o guarani e a Bolívia, que possui também muitos idiomas

oficiais, entre elas as línguas faladas pelas nações indígenas, mas os mais falados são o espanhol, o quéchua, o aimará e o guarani.

Fazendo parte da composição oficial do país, a língua passa a ter um aspecto muito importante, o de caracterizar a identidade do povo e da nação. Assim, quem fala “português brasileiro” agrega a nacionalidade brasileira e passa a ser reconhecido como “brasileiro”. À língua nacional é atribuído um imaginário de unidade, porém, de acordo com Guimarães (ELB, s/d), seu funcionamento interno apresenta uma grande diversidade.

Há a língua do cotidiano que difere da língua escrita. Há a língua de um grupo social que difere da língua de outro grupo social. Há a língua de uma região que difere da língua de outra região. Há a língua de um grupo profissional que difere da língua de outro grupo profissional.

Geralmente uma língua é tomada como oficial a partir da língua escrita e falada em situações formais, por pessoas de alta escolaridade, passando a ser tomada como modelo e as outras formas de fala e de escrita vistas como erradas. Segundo Guimarães (ELB, s/d), essa noção de erro se situa na escala de hierarquização social resultante das relações entre as variedades de língua. A língua oficial do país se situa no topo da escala e assume o posto de obrigatória para todas as ações que fazem parte da relação do país com seus cidadãos e vice-versa, ficando visível essa superioridade na escola. É na educação escolar que a língua se destaca, pois os cidadãos devem ser instruídos em seu idioma oficial. No Brasil, mesmo que outras línguas sejam ensinadas, mantém-se o domínio da língua portuguesa, e, ainda que se registre a prática de mais de 150 línguas, a língua portuguesa, como língua oficial, é a responsável pela unidade no país.

Orlandi (2009), em um dos estudos sobre a língua brasileira, diz que:

Há uma imensa história de processos de significação que estão em movimento e de que nem suspeitamos. Ficam em suspenso na memória, esta, tomada pelo poder dominante do feito linguístico da colonização. Embora todo tempo sejamos pegos por eles. Como no caso da ponta do iceberg, esta experiência me mostrou que eu não sabia senão algo ínfimo sobre a minha língua, a *língua brasileira*. Como todo brasileiro, aliás. Como qualquer linguista. Porque a língua, tal como a intuí por aquela experiência no contato com os índios, é sem limites. Como um imenso rio, como um Xingu, que os olhos não abrangem, não seguram, não limitam. Fluida (ORLANDI, 2009, p.18).

Como língua fluida, a autora compreende ser a língua em movimento, numa mudança sem paradas pelas fórmulas, sem mobilização pelas normas, mas que vai além e que pode ser observada no processo discursivo, na produção de sentido, nas condições de produção. Língua sem limites, o que contradiz a língua estável, a língua imaginária, com regras, que nós passamos a dominar por meio de estudos de especialistas. Diz Orlandi (2009) que é com essa materialidade que podemos estudar a constituição da língua no Brasil.

A autora (2009) passa pelos gramáticos que deram início aos estudos da língua portuguesa, constituindo um percurso necessário à constituição da língua portuguesa no Brasil até se tornar língua oficial. Entre a história do português de Portugal e do português do Brasil há muitas diferenças que exigem instrumentos teóricos também diferenciados para estudá-las. O português do Brasil se constitui num espaço-tempo estruturado por sujeitos com capacidade linguística particular. A língua se instala e dá-se início a um processo de contato com línguas africanas, indígenas, de imigrantes etc., o que lhe dá uma identidade própria fora e dentro do país. É o reconhecimento da constituição da língua nacional. Assim, partindo da gramaticalização conclui-se que a língua brasileira difere da língua portuguesa na base dos processos discursivos, pois os signos são significados diferentemente, as línguas possuem formas distintas e as mudanças se dão de formas distintas também.

Dos autores brasileiros que falam sobre a língua brasileira, Orlandi cita Pacheco Silva para ilustrar a tentativa dos estudiosos de imobilizar a língua em nosso país.

Em 1876 alguns brasileiros, cuja competência em ponto de crítica e vernaculidade ninguém desconhece, fundaram uma sociedade philologica no Rio de Janeiro com o fim de fixar a língua ou fazel-a volver ao século XVI, pela imitação dos belos typos do áureo período. As línguas não se fixam, 'são rios que tendem sempre a argumentar em caudaes à proporção que mais se alongam da matriz': como tudo o mais no mundo orgânico, tem seu caminhar incessante e regular, independente da vontade humana. E a sociedade philologica morreu ao nascer" (ORLANDI, 2009, p.62).

Aquele autor afirma que a língua não é estática e se diferencia de sua matriz, e as mudanças independem de decisão humana. João Ribeiro discute sobre uma Língua Nacional, apresentando uma reflexão a respeito da submissão do brasileiro às normas do

bem falar de Portugal: “Parece todavia incrível que a nossa independência ainda conserve essa algema nos pulsos, e que a personalidade de americanos pague tributo à submissão às palavras” (*apud* ORLANDI, 2009, p.68). Segundo Orlandi, João Ribeiro mostra a importância da noção de língua nacional, ou língua pátria, para países colonizados, como o nosso, entrando no jogo a noção de língua materna. É hora de produzir conhecimento, diz ele, para legitimar a diferença e dar visibilidade à mudança. Assim, autores que deram início à discussão sobre a língua nacional buscaram legitimar um novo conceito de língua pela diferença, pelo deslocamento de sentido do termo “brasileirismo”, que é a própria língua nacional.

Houve, ainda, o embate entre a língua geral e a língua portuguesa, num cenário brasileiro repleto de negros, índios, portugueses e resultantes da mestiçagem entre eles. A língua portuguesa era falada, porém como forma de prestígio, atribuindo ao falante a noção de povo civilizado. A língua geral era empregada no interior e persistiu por longo tempo após a determinação de só se falar em língua portuguesa. A vinda do Príncipe Regente, em 1808, conclamou os colonos a uma vida de prazeres, e estes se agruparam nas cidades que facilitassem o acesso às festas reais. Com isso, a língua portuguesa foi tomando sua forma de língua padrão para, depois, ser oficializada como língua a ser empregada por todo cidadão do Brasil.

No século XIX, os gramáticos brasileiros deram início a um saber linguístico que promoveu a visibilidade da língua falada no Brasil: Língua Brasileira, possibilitada pela chegada súbita da República. Orlandi relata que em 1826 foi submetido à apreciação do Parlamento um documento solicitando que diplomas de médicos fossem redigidos em “linguagem brasileira” (p.155), este foi um momento que marcou a origem da nossa língua, pois recebendo uma nomeação o país foi individualizado, assim como o saber, o sujeito e as instituições. Em 1827, uma lei dita aos professores que somente se poderia ensinar em ‘língua nacional’ (destaque meu), conforme Orlandi (2002), nem em português, nem em brasileiro.

Orlandi (2009) discute o nacionalismo exacerbado do governo Vargas (1937/1945), que controlava o ensino, a produção editorial e a formação política. Foi uma censura “sobre a língua: língua e Estado, língua e Religião, língua e Identidade” (p.117). Constatamos,

assim, que a língua depende de “incidências políticas”, mas neste estudo, a língua para nós é simbólica, afetada pelo político e pelo social.

A língua portuguesa, distante de Portugal, passou a referir outros modos de nomeação, a produzir diferentes modos de dizer, e a constituir outras materialidades, outros discursos e diferentes modos de significar. O brasileiro passou a falar diferente e as diferenças foram se constituindo em realidades diferentes. A pluralidade linguística não impede nossa relação com a língua do Estado buscando uma unidade ideal (ORLANDI, 2009).

1.2 LÍNGUA: MATERNA

eu quando era boliviana eu gostava muito de ser uma pessoa tão diferente dos outros por que eu tando na Bolívia eu gostava de falar outra vrasileiro. eu gostava de falar outra língua então agora eu sou vrasileira mais e muito bon eu saber que eu posso falar duas língua! [...] ser uma pessoa vrasileira não e difício por que algumas pessoas não sabem falar outras língua, como por exemplo um vrasileiro que nunca saiu do vrasil que nunca viu outras pessoas que sabem falar outras língua pra ele e muito difício falar Boliviano. [...] (M., 14 anos).

Há várias diferenças entre língua oficial, nacional e língua materna vistas em relação ao sujeito. Este pode residir em um país e ter como língua materna uma língua que não é a oficial desse país, pois sua relação com a língua nacional se dará apenas na escola que frequenta, órgão oficial de unificação linguística. Para entendermos essa relação sujeito e línguas, apresentaremos alguns conceitos de língua materna.

Pereira de Castro (1998) argumenta que a língua materna é uma experiência inaugural e definitiva na vida do sujeito, pois é pela língua materna que o sujeito passa da condição de *infans* para a de sujeito falante, ou sujeito de linguagem, mudança caracterizada pela autora como “uma trajetória na aquisição de linguagem que não se repete.” Sendo o primeiro contato entre sujeitos realizado pela língua mãe, esta provocará uma determinada base psíquica na formação desses seres, ficando a aquisição de outras línguas fora desse estatuto de língua materna, porém não excluídas de afetarem o sujeito em suas representações identitárias.

Língua materna também pode ser considerada “língua nativa”, ou “língua-mãe”, e será aquela que foi transmitida à criança pelos pais, ou por adultos. Há casos em que a criança entra em contato com duas ou mais línguas simultaneamente, não havendo uma primeira língua e sim duas ou mais, então esta será uma situação de bilinguismo. Corriqueiramente são as mães que se encontram em posição de manter um primeiro contato linguístico com o *infans*, por isso a língua que se adquire como primeira língua, ou no caso de bilinguismo, as línguas com as quais se entram em contato enquanto *infans*, foram denominadas de *língua materna*, correspondendo à *língua da mãe*.

*R28. Eu já me acostumei em fazer a divisão com o Brasil. Nós vamos visitar a escola da Bolívia e eles também vem nos visitar. **Eu já sei falar bem em Português e em espanhol.** Eu também adoro vir a escola eu jogo futebol, eu também já estudei na Bolívia, bem, antes eu não me acostumava em vir a escola no Brasil, eu achava que todos iriam zoar de mim na escola más não todos adoravam por que eu **falava meio em espanhol** (M.P.M., 13 anos).*

Podemos dizer que, ao afirmar que fala as duas línguas, português e espanhol, o sujeito deixa de citar outra língua falada em casa ou entre os parentes, sendo comum encontrarmos os adultos conversando em uma língua bem diferente do espanhol, como o *aymará*. Porém, sabemos que é comum, de acordo com o *corpus* da pesquisa, a união entre brasileiros/e bolivianos, dessa maneira, os filhos ouvem as duas línguas mais frequentemente faladas em seu meio, o português e o espanhol.

Corsaro (2010), ao relatar uma experiência vivida em visita numa escola na fronteira Uruguai e Brasil, conta que se deparou com uma cena chocante: quando interrogadas a dizerem seus nomes, as crianças permaneciam caladas, pois ainda restava um resquício das exigências de leis que obrigavam a se ensinar e a se falar somente em espanhol, quer na sala de aula, quer no seu entorno. Como a língua materna desses alunos era constituída de hibridação, sendo muitas vezes com a pronúncia mais ‘parecida’ ao português, elas se calavam para não serem punidas. A fala desses alunos apenas indicava a relação com a língua da casa, ou com sua língua materna que nesse caso era uma junção das línguas faladas na faixa fronteira, como afirma Corsaro (2010, p.157):

La hermenéutica habilitada por el marco teórico permitía sostener que la fuerza del vínculo con la lengua primera, deviene del papel

principalísimo que ella juega en el proceso de conformación de lo que Erikson llama *identidad del yo*. A través del lenguaje se incorporan los valores de la comunidad y las realaciones sociales implicadas em ellos; se constituyen los patrones que ordenan y dan sentido al mundo, así como los modelos edentificatorios que ofrece la comunidad (Erickson, 1971). La lengua que sustenta este proceso – *lengua materna* –, es el **lazo** que lo une con su comunidad de referencia, por lo que genera una fuerte **relación de identificación** con ella (grifos da autora).

Pereira de Castro (2012) diz que a aquisição da língua materna é uma “experiência inaugural”, por isso não pode ser esquecida, principalmente quando tematizada a partir da condição do sujeito falante, que não mais será um *infans*, não mais voltará a “um estado zero no processo de aquisição de linguagem”. Segundo a autora, a língua chega à criança pela fala do outro, que circula pelos discursos infantis, deixando descoberto um caminho por onde funciona a linguagem, em “arranjos insólitos”, dando visibilidade à captura da criança pela língua.

Saber como a criança é capturada por uma determinada língua ou como se dá a aquisição da linguagem pela criança é um dado de estudo, com uma longa e antiga história. Scarpa (2003) narra a façanha do rei Psamético que isolou duas crianças até os dois anos de idade para estudar suas primeiras manifestações linguísticas, isso no século VII a.C. O comprometimento com esse tipo de estudo continua sendo preocupação da filosofia, da psicologia e da linguística, quando essas áreas formulam hipóteses sobre a questão e buscam legitimar os estudos em aquisição de linguagem como uma ciência.

Os primeiros registros sobre a aquisição de linguagem pela criança tiveram início, pelo que se tem conhecimento, no século XIX com os *diaristas*, instigados pelo interesse de pais que queriam saber sobre o desenvolvimento dos filhos. Esses registros foram resgatados no século XX, principalmente para estudo do léxico.

Acreditamos que a língua materna é sempre posta como uma língua particular, como afirma Milner (1987) e que essa mesma língua é o “lugar de interdição”, de acordo com Melman (1992), que fala da interdição da mãe e constitui um espaço de desejo inconsciente que provocará equívocos e efeitos de sentidos fora do alcance do sujeito enunciador. Aprender uma língua estrangeira é se sentir possibilitado de falar quase tudo o que se quer dizer, é o espaço do não-barrado, sem a censura instaurada pela língua materna. Segundo Melman (1992, p.47):

Além disso, pode-se falar uma língua estrangeira de forma mais solta e fluida do que nossa língua materna. [...] É mesmo irritante, se você por exemplo é um nacional, constatar que estrangeiros falam sua língua assim, de forma solta, como se isto não lhes tivesse custado nada. [...] Pois como isto não lhes custou nada, quer dizer, como para eles nesta língua a mãe não está interdita, isto os coloca em uma posição que pode estar muito próxima da mania. Isto é, movimentar-se, assim, em uma língua onde podem ter o sentido de que tudo ali pode ser dito, de estar ao mesmo tempo infinitamente mais soltos dos constrangimentos do que estes infelizes nacionais que estão ali grudados em toda sua prudência, em seus interditos.

1.3 LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA- LÍNGUA OUTRA

Ao tocarmos a língua, a inventamos e promovemos diferenciação
(FERREIRA, 2009, p. 237).

Pereira de Castro (1998) ressalta que a língua materna possui uma particularidade que a prioriza na relação com outra língua. No processo de aprendizagem de uma língua outra são solicitadas as bases estruturais psíquicas constituídas, no ser, pela Língua Materna. A Língua Estrangeira jamais ocupará o lugar da Língua Materna, porém oferece ao “sujeito-aprendiz” a oportunidade do contato com outras discursividades, como resposta a uma busca consciente de “ter escolhas”, de ser o “mestre de nosso gozo”. Dessa forma entendemos que imaginariamente tudo pode ser dito, sem a censura imposta pela língua materna (Melman, 1992).

Uma situação discutida por Melman (1992) é a do migrante que teve sua língua materna transformada em estrangeira. Esse autor traz a discussão sobre a dessimetria no posicionamento entre as línguas, quando a língua materna, passa a ser a língua estrangeira, assim, o sujeito falante passa da posição de cidadão de uma língua para a posição de estrangeiro na mesma língua. Na tentativa de se posicionar na língua do outro, o sujeito precisa ser educado ou ser destruído. Dessa forma, a “ex-sistência” (MELMAN, 1992, p.17) de um estrangeiro é comprovada, e este precisa ser “destruído ou educado”. Esse “estrangeiro” relatado por Melman aparece no discurso do aluno boliviano, por meio do léxico, morfologia e sintaxe da língua materna, ou da língua oficial de seu país, como no caso do texto abaixo. Vejamos:

R29. Meu nome es S. E. y tengo 16 anos e sou morena com cabelo liso e holhos negros. Venho de San Matias para estudar em Caceres, hagora esto estudando na Escola [...]. Vivo no Bairro [...] rua [...] n°[...], vivo com meus tios.

... Vim para estudar haqui e quero ser augem muito especial na vida por que haqui tenho mas posivilidade de facere varias coisas para estudar, Ejemplo facere curso de computação. me sinto muito ven aqui estudando e conhecendo mais sobre a cultura de Cáceres, solo que me siento muito estranha cuando comversam porque eu com verso muitas pocas palabras em português e conheso pocus lugar e pocais coisas mais quando em dudas eu pergunto a meus profesores. o si no a minhas colegas por que elas em tiendem e conhecem mais que eu e também escrebo pocais palabras em portugês digo eu quiem quere aprender va mais allá de lo que sove, poriso me siento orgulhosa de lo que soy y feliz.

Como si eu estivesi em casa e com meus amigos e colegas de la agora mi levo viem com as pesas de la qui conheso solo que haqui aquí ai que conhecer a las persona muy vem porque si nao voy por mau caminho no puedo confiar com nadie, e cuando sair para conhecer algum lugar eu chamo a minha tia e eu gosto deles como si focê meus pais e le agradesco por el a poyo tam grande que me estam dando e tambem quero ter um pai que nunca tive e so tenho a minha mais solo que estoy muy lejo de ella e la estranho mais ela tem que trabalhar para traserlo a meus irmaos para estudar haqui em caceres porque es meyor para eles estudar.

Vueno me despido com um fuerte abraso, escribo este papel para decir como me sinto y como soy eu. S. G. E. S.(16anos).

Para Milner (1989 *apud* PEREIRA DE CASTRO, 2006), a atividade gramatical do falante em relação a sua língua materna define o possível e o impossível de língua, mas no caso dos alunos bolivianos a posição é outra, a sua própria língua se torna estrangeira.

Pereira de Castro narra o depoimento de um jovem de origem vietnamita sobre sua capacidade linguística e a descoberta daquele de um saber até então desconhecido. O caso do Vietnamita mostra o “bilinguismo” de que fala Melman. Nesse caso a dessimetria é marcada pela dominância do francês. O jovem estudava e falava em francês e as palavras vietnamitas que ele pronunciava eram aquelas que não soavam bem para o francês e que, segundo ele, estavam nele e, ao mesmo tempo, não estavam. Essas palavras que estavam ‘escondidas’ nele vieram à tona numa situação especial, num momento em que ele foi colocado à prova e necessitou pronunciá-las. Dessa forma, ele admite: “Eu sei que o vietnamita está em mim” (PEREIRA DE CASTRO, 2006, p.146).

Não querendo ultrapassar limites nessa análise, tomamos o depoimento do jovem vietnamita citado no artigo de Anne Diaktine e traduzido por Pereira de Castro (2006, p. 145):

Nasci na França, em Paris em 1960. Eu falava francês. Ia à escola francesa. Meus pais falavam francês. Mas entre eles falavam o vietnamita. Por exemplo, com minha avó, eles só falavam em vietnamita. Ao passo que eu respondia em francês. Eu compreendia um pouco. Eles usavam o vietnamita para os temas tabus. Mas, bem, como eu sou curioso, eu tento captar as palavras, procuro reconstituir o contexto.

O vietnamita é meu jardim secreto. Mas nele não posso realmente entrar. Na França, as pessoas não percebem imediatamente que sou vietnamita. Eles dizem: “é um asiático”. Eles realmente não estabelecem diferenças. Quanto a mim, eu rejeito meu lado vietnamita porque nasci na França. Eu costumo dizer: “não, eu não conheço a vida de lá”. É complicado. Eu uso algumas palavras. Às vezes deixo cair uma coisa e, em vez de dizer um insulto em francês, eu o digo em vietnamita. Mesmo se ele é muito mais grosseiro. Eu direi em vietnamita palavras que eu não posso me permitir dizer em francês porque soam vulgares. Eu sei o que querem dizer em vietnamita, mas não estão em mim. Ao mesmo tempo estão em mim. Não se trata realmente de mim, mas de alguma forma sou eu.

[...] ¹²

Outro dia tive uma experiência que realmente me abalou. Minha avó paterna estava gravemente doente. Ela estava no hospital. As enfermeiras vêm me ver. Elas me dizem: “você fala bem o francês, estamos surpresas”. “Mas por que?” “Porque sua avó não entende o francês”. De fato ela tinha perdido esta língua desde a hospitalização. Eu chego e a vejo. Ela fala em vietnamita. Eu estava com o meu irmão, que tem dezoito meses menos que eu. Eu fiquei hiper surpreso... Eu me pus a lhe responder em vietnamita. Com palavras que eu conhecia. Eram coisas simples. Mas eu não sabia que eu as sabia. Não me dei conta imediatamente. Era preciso que eu falasse com ela porque ninguém falara há dois meses. Até mesmo seu marido. Ele é francês, não fala uma palavra de vietnamita. Ela urrava à noite em vietnamita. Eu não tinha escolha. Ela estava mal e precisava de ajuda. E eu precisava que ela falasse comigo para que eu transmitisse a meus pais o seu estado.

Quando cheguei, eu não pensei em nada. Eu mergulhei. Foi saindo do hospital que meu irmão me disse “e então o que você disse a ela e o que ela lhe disse?” Eu não podia acreditar. Não apenas eu falei em vietnamita como não disse qualquer coisa. Eu disse alguma coisa que fazia sentido para a cultura da minha avó. Se eu tivesse dito algumas palavras aleatórias em vietnamita, só porque eu as conhecia, ela não teria entendido nada. Porque as palavras, se você não as põe no lugar certo, fica artificial. Eu não fiz como no caso da palavra *minoï*¹³. Não foi exotismo. Isso me marcou. Agora, sei que irei ao Vietnã. Estou certo disso. Eu me livrei dos cadeados. Eu sei que o vietnamita está em mim.

¹² Trecho em que o relato se refere ao uso de palavras vietnamitas isoladas: um palavrão para nomear o gato - *Kiddit* (*mon cul*, em francês) e *Minoï*, “querida” em vietnamita, para chamar a namorada. A mesma palavra em francês, *chérie*, era considerada “boba”(nota de rodapé de PEREIRA DE CASTRO, 2006).

¹³ Ver nota anterior.

Entendemos a autora ao explicar que o falante “mergulha” na “língua do esquecimento”, a qual seria a língua infantil do falante, que se julga monolíngue. Trechos dessa língua aparecem num lapso inexplicável, em situações de sofrimento ou de prazer, como expressões estranhas, porém mais que conhecidas ao falante. Para esse episódio, a autora traz estudos de Freud que explica sobre “a condição daquele que sabe alguma coisa e ao mesmo tempo não sabe” (PEREIRA DE CASTRO, 2006, p.146), dizendo ser uma forma de saber inconsciente na “relação do falante com a(s) língua(s) materna(s)”. Para Lacan, segundo a autora, o esquecimento “não é perder a memória: é não se lembrar do que se sabe”.

Infante (1997) diz que existe entre o português brasileiro e o espanhol uma semelhança provocadora de uma “considerável transparência” entre ambas. Vistas no espaço do discurso, surgem questões semânticas aparentemente despercebidas pelos interlocutores, pois consideram o entendimento como se fosse real. Essa autora traz “ressonância de significação” como “efeito de vibração semântica entre duas ou mais unidades ou entre modos de dizer” (p.06), sendo que a vibração constrói a realidade (representação necessária a todo sujeito da linguagem no intradiscurso) do sentido na discursividade. A ressonância pode se dar pelo emprego de “unidades específicas, enunciados nominais, itens lexicais” e ao modo de dizer pelos “efeitos de sentidos produzidos pela repetição, em nível intradiscursivo, de construções sintático-enunciativas” (p.08).

No recorte abaixo, na luta pelo domínio da língua oficial da escola, o português do Brasil, a aluna, falante da língua espanhola, constrói um texto híbrido, marcas de oralidade do português, “otros, otras”, “cuando”; também a palavra “cambio” que se reveste do sentido de “mudança”, empregado na língua espanhola na Bolívia, sendo comum na cidade de Cáceres, porém comumente usado com o sentido de “troca de objetos”.

*R 30. Eu gostei de vir a Brasil e eu posso aprender **otros** idiomas **otras** culturas etc.*

Tambem estou aprendendo a contar reais

*Eu uviera gostado se uviese medicina esa profisiom e a que quiero fazer **cuando** eu seja mais grande pero voya tener que voltar a Bolivia.*

*Outro **cambio** que eu note foi que a gente e mais **agresiva** tambem o home manejam armas e se escuta as moertes em pareja, bom era es todo que bo a falar sobre os cambios de Brasil e Bolivia (G.M.H., 16 anos).*

O emprego dessas palavras pela aprendiz provoca efeitos de sentido, pois, de acordo com Milner (1987), mesmo os enunciados excluídos da ordem do calculável podem produzir efeitos de sentido. Podemos observar que o enunciado não “perde” o sentido proposto pela aluna pela grafia das palavras e, sim pela relação com o significado atribuído a elas na língua portuguesa. A referência à sua língua materna possibilitou essa escrita em língua estrangeira, a portuguesa.

A noção de erro deve ser descartada nessa circunstância, os enunciados devem ser tomados como instaurações na ordem da língua, é a exterioridade se relacionando com a interioridade da língua. São pontos de deriva possíveis pela imprevisibilidade que dão lugar para a interpretação. Figueira (1996, p.55) trata o ‘erro’ como “aquilo que, na produção linguística, destoa ou é diferente de uma outra realização tomada como modelo ou padrão”, na especificidade acima por tratar-se de uma escola brasileira, o modelo padrão é a língua portuguesa. Estudos na área da linguística baniram esse termo de seus escritos devido à carga pejorativa que o acompanha, porém da mesma forma o resgatou com a pretensão de extrair, por meio de estudos, o que poderia ser revelado de normal ou correto. Figueira (2010) diz que, a partir de 1991, passa a empregar a expressão “ocorrência divergente” com o intuito de “recobrir todo o universo de ocorrências insólitas, imprevisíveis que apontam na fala da criança durante o processo de aquisição da linguagem” (p.116, nota de rodapé número 02).

De Lemos (*apud* PEREIRA DE CASTRO, 2010) chama de “erro” (destaque da autora) o que comparece como diferente em relação à fala da criança e à do adulto no processo de aquisição da linguagem. Já Figueira (1995) fala em “erro reorganizacional”, “ocorrências enigmáticas” e chega à conclusão de que o enigma e o erro estão sempre presentes na aquisição de linguagem.

Como vimos, tudo pode produzir um certo efeito de sentido na linguagem, Pereira de Castro (1998), retomando Revuz, diz que os efeitos de sentido produzidos podem surpreender o falante, mostrando que o aluno não reproduz a língua, mas utiliza um jogo, passível de ser encarado sob diversos ângulos, de semelhanças e afastamentos.

Pereira de Castro (2012), em seu artigo “A língua materna e depois”, retoma o episódio do jovem vietnamita¹⁴ com a finalidade de discutir os “tabus” como segredo, no caso, a língua dos pais, ou dos adultos, que não era acessível a ele. Sendo nascido em Paris, o jovem se autodenominava francês, com isso pensava que conhecia apenas algumas palavras vietnamitas, até o momento em que se deparou com a necessidade de se comunicar com a avó, como relatado por ele. Frente a essa situação “incontornável”, a língua se fez viva e foi reconhecida num emaranhado com o francês, causando um reconhecimento do falante em uma língua que julgava não falar.

Retomando o que diz Melman (1992), Pereira de Castro (2011) concorda que “os movimentos migratórios são geralmente o pano de fundo das experiências linguísticas vividas por aqueles que se deslocam entre línguas e países”. Aquele autor apresenta em sua obra as “incidências subjetivas”, resultantes de mudanças de países e de línguas, confrontando duas posições subjetivas do falante, do ponto de vista da psicanálise: como falante da língua materna, definida como o seu *heim* (que significa aquilo que é íntimo e familiar); e como falante de uma língua estrangeira. Melman (1992) mostra que a língua materna representa a interdição, para quem fala, da mãe, e é essa interdição “que torna uma língua materna para nós” (p. 32). Com essa formulação, o autor discorre sobre a hipótese da posição do falante quando está na língua materna, dizendo que aquilo que está interdito se agrupa em um estoque de “unidades significativas inconscientes” que viriam à tona por meio da fala e se tornam visíveis nos “lapsos, tropeços, deslizamentos”; e quando está na língua estrangeira o retorno a significantes próprios é dado como “erro lexical ou sintático”, tanto para o outro como para o próprio falante. Diz Pereira de Castro que, para Melman, é nessa escuta da própria fala e da fala do outro, que a posição do sujeito é definida.

A língua falada em um país não surtirá o mesmo efeito de sentido se falada em outro país. Dessa forma, tanto a Língua Materna como a outra se modificam e, conseqüentemente, modificam o sujeito que as fala, pois este passa a ser constituído pelas duas línguas enquanto as constitui em línguas faladas. Percebemos essa constituição em andamento no discurso de alunos que compõem o *corpus*, vemos a luta com as palavras para que produzam o sentido esperado, também é possível fazer emergir do texto a relação

¹⁴ Citado anteriormente para mostrar que, às vezes, falamos aquilo que julgamos não saber falar, mas que se trata de não se lembrar que se sabe.

subjetiva com a língua estrangeira, as mudanças que esse contato provoca e marca no sujeito falante.

R 31. No Brasil eu me sento bem a gente é boa, não todas mais tem gente que se aproveita das pessoas que não são do Brasil.

*Quando eu morava na Bolívia, já mais na minha vida pense morar no Brasil, **por que meus pais não pensavam bin a morar no Brasil**, bom meu pai é Brasileiro, a minha mãe é Boliviana. Quando eu cheguei aqui em Cáceres, ouvia as pessoas falar em português, para mim era meio emgrasado ouvir as pessoas falar, por que talvez eu já mas ouvi falar a língua portuguesa. Mas quando comense a estudar nu uma escola que todo mundo falava em português, algumas coisas não entendia e perguntava, ao principio fue dificio, por que eu já mais estude no uma escola portuguesa. **peor ainda no Brasil, eu la na Bolívia tinha bontade de aprender o português. Eu tenho ainda saudade na Bolívia, por que eu naci la, fue criada e estude la, tambien tenho meus parentes, meus tios, meus avo, meus primos.***

*Tambem aqui no Brasil “caseres” tenho parentes. **Eu quando termine a escola, vo voltar la na Bolívia para estudar Medicina, vo estudar enfermagem. pra mim fue muito dificio esse mudança na minha vida.*** (S.A.M.H., 17 anos).

Poderíamos dizer que, após o período de adaptação no Brasil, ela busca se identificar entre os que a rodeiam no espaço escolar grafando as palavras da língua portuguesa. Porém apresenta-se, entrelaçado, o espanhol da Bolívia, que supomos ser sua língua materna nesse momento da escrita: “por que meus pais não **pensavam bin** a morar no Brasil” e a possibilidade de afirmarmos que é a resistência da língua materna à língua do outro. A própria sequência das ideias nos possibilita visualizar sua luta pela identificação linguística aos demais, não deixando apagar, no entanto, suas raízes: “Eu quando termine a escola, vo voltar la na Bolívia”.

Em Corsaro (2010) encontramos a concepção lacaniana retomada pela autora para falar do sujeito no processo de se tornar um sujeito falante na relação com sua língua materna. Segundo Lacan, autor estudado por Corsaro, o falante se vê exposto a três “espaços de identificação”:

a) el de la identificación imaginaria, en el plano del sentido, que suele coincidir con lo que se conoce como “identidad lingüística” e implica una relación estable sujeto-lengua; b) el espacio de la identificación simbólica, dimensión inconsciente en la que el saber de lengua se va constituyendo sin la agentividad del hablante, a medida que éste es introducido en el funcionamiento de la lengua por acción del Otro materno (de Lemos,

1992). Es la dimensión de la **lengua materna**. c) El espacio de la identificación imposible del Real, imposibilidad puesta en evidencia cuando la pérdida de sentido excluye al sujeto de la condición de amo, de dominio de la lengua, colocándolo en posición de angustia¹⁵ (2010, p.158-59, grifo da autora).

Dessa maneira, tanto aluno como professor sofrem os efeitos do processo de ensino e aprendizagem numa escola situada em área de fronteira. Ouvimos alunos bolivianos reclamando da dificuldade que têm ou que tiveram para aprender a língua portuguesa, conforme os recortes abaixo:

*R 32. [...]me sinto muito vem aqui estudando e conhecendo mais sobre a cultura de Cáceres, solo que me siento **muito estranha** cuando conversam porque eu com verso muitas pocas palabras em português e conheso pocus lugar e pocalis coisas (S.E.S.G., 16 anos)*

*R 33. [...]Quando comecei a estudar no Brasil notei que não ia conseguir a falar a língua portuguesa no começo achei um pouco **complicado** (A.M.H.M.,16 anos)*

*R 34. [...]O aprendizado e **difícil** pó que temos nos **acostumar com a fala** de um professor e dos companheiro de sala de aula. Temos dificuldades no começo do estudo pois temos que aprender a língua portuguesa e matemática. A língua portuguesa é bem diferente com o espanhol.A matemática e diferente por que temos contas difícis (J.C.S.S., 14 anos)*

*R 35. [...]Quando eu cheguei aqui eu fiquei com **vergonha** de estar junto com os brasileiro, é a hora de escrever o me **pertubava** para escrever escrevia um pouco boliviano e brasileiro, aí depois eu foi me entendo. Como que era para mim escrever brasileiro mais foi muito **difício** eu entender o brasileiro, eu já **não queria vir más na escola por vergonha** de não saber escrever brasileiro(E.M.L.,14 anos)*

*R 36. [...]quando eu cheguei aqui no Brasil eu não **acustumava** por que eu achava tudo diferente e também eu tinha **vergonha** de falar em Boliviano mais agora eu estudo aqui no Brasil (A.C.E.M., 10 anos).*

Entendemos quando Pereira de Castro diz que a Língua Materna é uma mudança única na vida do *infans*, transformando-o num sujeito de linguagem, num ser falante dessa língua. Ao afirmar que a Língua Materna é uma experiência única, a autora quer dizer que,

¹⁵ “a identificação imaginária, em termos de significado, que geralmente coincide com o que é conhecido como “identidade linguística” e implica um estável sujeito-linguagem, b) espaço de identificação simbólico, dimensão inconsciente em que o conhecimento da língua é constituído sem a agentividade do falante, uma vez que é introduzido no funcionamento da língua pela ação do Outro materno (de Lemos, 1992). É a extensão da língua materna, c) é o espaço da identificação impossível do real, impossibilidade posta pela evidência quando a perda do sentido exclui o sujeito do status de mestre, do domínio da língua, colocando-o em uma posição de angústia”.

no contato com outra língua, a experiência é também outra; já não é aquela vivida pelo *infans* na sua trajetória na linguagem. É como já falante que ele escuta a língua estrangeira.

1.4 LÍNGUA MATERNA E ARGUMENTAÇÃO

Pereira de Castro (1997) diz ser o discurso o qualificador das relações do sujeito com a língua pela interação entre a mãe e a criança. Ao interpretar, a mãe se define como lugar de funcionamento dos processos linguístico-discursivos ao qual a criança é submetida, sem ter outra opção a não ser enquadrar-se na fala do adulto e ser significada como falante de uma língua que lhe será materna.

Nessas relações, a interpretação se dá quando a fala da mãe se reflete na fala da criança. E, como em um movimento de vai e vem, os significantes retornam para o adulto e por ele serão ressignificados. Para a autora esse movimento de interpretação realizado pela mãe opera na tensão entre

[...] identificação ou reconhecimento de uma língua, de um determinado universo discursivo, do que lhe soa familiar, e um estranhamento provocado pelos deslocamentos causados pelos movimentos da língua e que dão lugar a enunciados insólitos, arranjos desconcertantes entre os significantes incorporados (p.128).

Surgem os efeitos de semelhança e dessemelhança, provocados pela heterogeneidade da fala da criança em relação à “homogeneidade idealizada” da fala do adulto. Pereira de Castro (1997) atribui ao lugar da mãe o da identificação imaginária e à tensão provocada pelo movimento da criança na linguagem ao registro do simbólico, pois a tensão não permite o fechamento da identificação imaginária. Os deslocamentos abrem portas à deriva e criam espaços para a interpretação, dessa forma evidenciam o processo de incorporação da fala adulta nos enunciados da criança.

No recorte abaixo, temos uma forma de retomada da fala dos pais; por meio do discurso, a aluna expõe os argumentos deles: “o meu pai falava que era tam bom estudar no Brasil [...] e minha mãe falo que eu ia estudar no Brasil [...]” . Por outro lado, o sujeito se opõe ao ponto de vista dos pais, expondo suas razões. Para tanto, recorre ao discurso

indireto livre: “eu que falei não por que eu tinha vergonha [...] eu flava que quei eu ia fazer no meio dos brasileiros [...]”.

R 37. Como que era para mim escrever brasileiro mais foi muito dificio eu entender o brasileiro, eu já não queria vir más na escola por vergonha de não saber escrever brasileiro, agora eu já sei faz dois anos que eu estudo aqui 7 e 8 serie, eu gostei de estar aqui aprender o que brasileiro O meu pai sempre falava que era tam bom estudar no Brasil e eu diz nem morta ia estudar no Brasil, e a minha mãe falo que eu ia estudar no Brasil eu que falei não por que eu tinha vergonha, por que eu não sabia falar brasileiro e tambem nem escrever eu flava que qui eu ia fazer no meio dos brasileiros e só eu boliviana(E.M.L., 14anos).

Pereira de Castro (2001; 2002; 2004) trabalha com a argumentação, reformulando a forma de se analisar a relação entre a fala da criança e a fala do adulto, passando a considerar o funcionamento de enunciados argumentativos. Afirma a autora que na fala da criança aparecem argumentos e, às vezes, trechos extensos de enunciados da fala do adulto, dando a impressão de que a criança sabe o que está falando, ao que ela nomeia de “argumentos cristalizados”, e quando aparecem argumentos que não se fazem presentes na fala do adulto é possível notar a tensão existente entre seu efeito coesivo e a imprevisibilidade. O que confirma as palavras de Saussure (citado por PEREIRA DE CASTRO, 2006) quando diz que qualquer palavra pode evocar todo tipo de associação, e De Lemos (1995), afirmando o que disse Saussure, esclarece que todo elemento favorece espaço para que surja outro elemento, cujo resultado será imprevisível, mas sempre sob o efeito de evocações.

Para Pereira de Castro (1988), a interpretação “deve ser tomada como efeito: efeito da fala do adulto na fala da criança, efeito da fala da criança na fala do adulto e efeito que a fala da criança promove no seu próprio processo de aquisição” (p.82). A interpretação, para esta autora, como dissemos anteriormente, é uma tensão entre o reconhecimento e o estranhamento de um enunciado. O estranhamento se dá no deslocamento de um já dito no universo discursivo e o adulto, pela diferença que se instala nesse movimento, reconhece, contudo, algo de sua própria fala na fala da criança. O adulto como falante reconhece os limites entre o gramatical e o agramatical, ou ainda, entre o materialmente possível, porém gramaticamente impossível na língua. Voltando à questão da interpretação, Pereira de Castro diz que De Lemos (1992) repensa o conceito de interação e situa o adulto no âmbito

linguístico-discursivo da língua, onde a criança se manifesta e se significa como falante por meio da interpretação.

Pereira de Castro (2001) discute a argumentação como uma contenção à deriva e como fala dirigida a um outro. Inspirada por uma leitura dicotômica da argumentação sem, contudo se prender à teoria dos blocos semânticos, a autora analisa certos diálogos infantis procurando mostrar o encadeamento argumentativo e seus efeitos de contenção à deriva, assim como, pela aproximação da fala do outro. Apresentamos, de seus estudos, o episódio abaixo:

Um curto episódio da fala de uma criança mostra como uma sequência de argumentos sustenta um sistema de oposições entre cores/ luminosidade na estrutura do tipo *x* conectivo *y* (*x* porque *y*).

(1) -A criança, ao olhar para um vidro de xampu, no banheiro, diz:

V. O xampu é vermelho.

Mãe: Não, é verde.

V. É verde porque é escuro.

Meu quarto também é verde porque é escuro

O escritório é vermelho porque é claro (o quarto e o escritório a que se refere a criança eram de cor gelo) (V.3;4.15).

(2004, p.42)

De fato, segundo a análise feita pela autora, o ponto importante para se entender o movimento de aproximação da fala do outro é que a criança parte do que diz a mãe, dando a ver, aos olhos do investigador, a constante tensão entre os movimentos de aproximação e distanciamento dos argumentos do adulto. Condição necessária para a constituição de um sujeito falante.

Note-se que a criança se mostra sensível à fala do adulto, mas imediatamente dispara uma sequência de argumentos que se relacionam pela oposição/aproximação de palavras de um mesmo universo semântico. A atenção à correção que faz a mãe não a leva à escuta da distância entre o que diz sobre eles e os objetos denotados, já que quarto e escritório são da mesma cor e esta não coincide com as cores mencionadas pela criança (PEREIRA DE CASTRO, 2004, p.42).

Considerando o que diz Ducrot (2001), deve-se atentar para as relações sintagmáticas, observando, nas combinações possíveis, o que pode preceder e o que pode vir após o enunciado, pois sempre haverá alguma relação entre uma frase e uma outra. Isso

não impede que a imprevisibilidade afete a argumentação, pois, de acordo com De Lemos (1995), existe um espaço aberto por qualquer elemento para que se desfaça ou se refaça a “estratificação” de palavras e frases.

Concluimos essa parte de nossa busca teórica, trazendo a seguir um estudo sobre argumentação, de acordo com Ducrot e seus seguidores.

CAPÍTULO II

ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Chamemos, para simplificar, platônica a pesquisa de uma verdade absoluta, que exigiria que se ultrapassasse a linguagem, isto é, que se tentasse, sem nem mesmo saber se é possível, *sair da Caverna* (porque a verdadeira caverna, aquela que nos proíbe a relação com a realidade, aquela que nos obriga a viver no meio das *sombras*, é, para mim, a linguagem). Chamemos *artistotélica*, de modo bem esquemático, a esperança de encontrar no discurso, isto é, *no interior da Caverna*, uma espécie de racionalidade imperfeita, insuficiente, mas apesar de tudo aceitável, *possível de ser vivida*. (Ducrot, 2009).

2.1 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Interessa-nos, neste capítulo, apresentar os constructos teóricos da Semântica da Argumentação, de Oswald Ducrot (1981, 1987, 1988, 1989, 1999, 2002, 2005, 2008), que serão mobilizados na análise dos enunciados estudados.

A teoria da argumentação nos oferece o aparato teórico necessário para observação e reflexão sobre os textos escritos pelos alunos bolivianos, como também nos oferece a oportunidade de depreender desses textos o sentimento de “ser estrangeiro em uma escola brasileira”, sobre “sentir-se como um habitante da fronteira”, entre outros.

A argumentação como discurso presente tanto na linguagem oral como na linguagem escrita, constitui o foco de nossa atenção nesta pesquisa, considerando nosso interesse em analisar, na escrita do aluno boliviano, como os argumentos foram

empregados, especialmente para apontar como esse aluno se sente na relação com os ‘estrangeiros’ (nesse caso, os brasileiros), com uma língua estrangeira (a língua portuguesa) e com a escola (brasileira).

O estudo de Ducrot sobre a argumentação na língua tem sofrido alterações desde seu início, sem deixar de lado seu postulado de que a argumentação está na língua. A primeira versão (1969) estuda os implícitos e a pressuposição linguística e, ao se deparar com expressões argumentativas, cujos operadores argumentativos levavam a conclusões diferentes, além de encontrar enunciados complexos capazes de produzir diferentes pontos de vista, o teórico sentiu necessidade de repensar a teoria.

Ducrot (1999, p.02) inicia os estudos para a constituição da Teoria da Argumentação na Língua, a partir de dois objetivos. O primeiro teve como base as concepções de Saussure sobre signo que, enquanto elemento da língua, pode ser descrito “em si mesmo, independentemente de sua utilização na fala” (p.02). No decorrer dos estudos, Ducrot e outros linguistas chegaram à conclusão de que “o signo completo é a frase” (p.02) e a ela seria possível atribuir um significado, passando a ser chamada de significação. A possibilidade de descrever semanticamente a frase no quadro geral do estruturalismo de Saussure foi o segundo objetivo, que se caracterizou, para Ducrot, como sendo “uma recusa em caracterizar as entidades da língua a partir de entidades estranhas à língua” (p.02), isto é, não levar em conta, “nas descrições linguísticas a ‘realidade’ de que fala a língua”. A recusa se dá pelo fato de que, para o estruturalismo, o acesso à “realidade” (aspas do autor) ocorre por meio de representações que se dá dela, “seja a atividade linguageira em si mesma sejam as diversas ciências da natureza ou do pensamento”. Nesse sentido, continua o autor “Descrever a significação linguística em termos de propriedades dos objetos ‘reais’ seria colocar-se, portanto, diante de um dilema (...)”. Uma posição insustentável.

Dessa forma, Ducrot (1999), mantendo-se no quadro do estruturalismo, afirma ser possível aplicar às frases um valor, que para Saussure seria a relação desta com outras frases numa mesma língua. Resta, porém, determinar quais seriam essas relações. Ducrot contempla duas possibilidades: a primeira seriam as relações paradigmáticas, que a seu ver contrariam os princípios do postulado estruturalista, que ele gostaria de respeitar na sua teoria semântica. Isso porque aquelas relações levam a uma reflexão do tipo lógico (e não

linguístico): “[...] para dizer que há inferência da frase A à frase B, é preciso saber que a realização das condições de verdade de A implica a das condições de B, e não é o nosso conhecimento de língua que pode nos ensinar isto” (p. 03).

Dizendo isso, Ducrot conclui ser preciso considerar apenas as relações sintagmáticas, delimitar as formas de combinações discursivas notando o que pode preceder ou suceder um enunciado de uma frase. Ao realizar tais combinações, ele propõe a Teoria da Argumentação na Língua, considerando somente os encadeamentos chamados de “argumentativos”, isto é, uma sequência de dois enunciados A e C é dita argumentativa se supusermos que o locutor apresentou A como razão de C; A tem por função declarada fazer admitir C, caso em que A é considerado como mostrando somente o admissível, verossímil, legítimo de C ou da enunciação de C, o que há, entre A e C é uma relação de causa ou condição a consequente, possível ou certa, sendo que C pode ser encadeado a A por conectivos. Essa relação argumentativa não pode ser derivada de um conhecimento extralinguístico - daquilo que é dito pelo discurso, das informações que o discurso pode trazer, e estando subjacente a numerosas relações discursivas permite uma unificação da descrição linguística.

Segundo Ducrot (1989), há indicação de valores semânticos informativos e argumentativos na significação da frase, predominando o valor argumentativo surge a proposta do autor de que a argumentação é um processo imanente à língua, ou seja, como já dissemos antes, a argumentação está na língua.

O que vem pressuposto num enunciado, de acordo com Ducrot (1987), já está determinado na frase que o realiza, é algo já previsto pela materialidade do sentido. Em toda língua existe uma gramática agindo, por meio de seus mecanismos, para conduzir a argumentatividade para um determinado fim. Esses mecanismos recebem o nome de marcas linguísticas de argumentação e funcionam em classe ou em escala argumentativa.

As marcas linguísticas de argumentação se fazem presentes em textos escritos em forma de marcadores argumentativos. Como diz Ducrot (1987, p.174), “um enunciado argumentativo apresenta sua enunciação como levando a admitir tal ou tal conclusão”. Nessa teoria, o autor diferencia frase de enunciado, dizendo que este é empírico, observável, um segmento de discurso e irrepetível: “Se digo duas vezes seguidas uma coisa

que é habitualmente transcrita ‘O tempo está bom’, produz dois enunciados diferentes, e isto somente porque o momento de sua enunciação é diferente” (DUCROT, 1989, p.13). Impossível situar-se no mesmo lugar e no instante da produção, então é impossível de se enunciar igualmente o que já foi dito. Por outro lado, a frase tem seu valor semântico na significação, pois é uma sequência de palavras, abstratas e, para Ducrot (1989), é capaz de possuir uma significação que explique o sentido de seus enunciados.

Diferenciando operadores argumentativos (só, somente, apenas, até, até mesmo etc.) e conectores (mas, embora, pois, ou etc.) como sendo, aqueles, termos que introduzem a argumentatividade na estrutura semântica da frase, elementos que articulam dois termos, dando a orientação argumentativa necessária, o autor diz que os marcadores funcionam ancorados nos conceitos de classe e escala argumentativas. Na classe argumentativa, os enunciados estão em paridade e apontam para uma mesma conclusão, e na escala argumentativa essas classes se compõem de enunciados gradativos que aumentam o apontamento para uma mesma conclusão. Os marcadores, como responsáveis pela direção dos argumentos, dão existência a relações discursivas que orientarão as estratégias argumentativas formuladas pelo locutor, como os recortes abaixo:

*R 38. a) Minha vida aqui na escola e muito boa eu me sinto uma Brasileira **também** junto com eles e gosto muito mesmo do Brasil (M.E., 16 anos)*

*R 39. b) Quando comecei a estudar no Brasil notei que não ia conseguir a falar a língua portuguesa no começo achei **um pouco** complicado e depois de 2 semana já achei **um pouco mais** fácil(A.M.H.M., 16 anos)*

Para Guimarães (2001), o emprego de *também* movimenta argumentos que pertencem a uma única força argumentativa. O emprego de *também* no recorte “41a” coloca o locutor no mesmo lugar discursivo de outros alunos da escola, ou seja, incluí-lo na mesma comunidade falante do português, portanto.

Ducrot (in: GUIMARÃES, 1989), ao apresentar a teoria da argumentação na língua, teoria que ele e Ascombe desenvolveram há alguns anos, diz ter duas ideias essenciais. Uma delas

[...] é a de “um *valor argumentativo* situado em um nível semântico mais profundo que o *ato de argumentação*; de outro lado a ideia de que este

valor está fundamentado na mobilização de *topoi graduais* suscetíveis de receber duas *formas tópicas* recíprocas” (p.34).

Ducrot (1989, p.19) afirma que *pouco* é um operador argumentativo por preencher três condições em relação a uma frase P: *Pedro trabalhou um pouco*. Primeiro, há a possibilidade de surgir P': *Pedro trabalhou pouco*; as argumentações são diferentes para cada uma das frases numa situação dada; essas diferenças não podem ter origem em diferentes informações que existam entre os enunciados. Considerando os encadeamentos abaixo, Ducrot conclui que, embora as argumentações sejam diferentes, é possível obter deles as mesmas conclusões.

- (a) Ele trabalhou um pouco. Ele vai conseguir.
- (b) Ele trabalhou um pouco. Ele não vai conseguir.
- (c) Ele trabalhou pouco. Ele vai conseguir.
- (d) Ele trabalhou pouco. Ele não vai conseguir.

Chamando à atenção para os possíveis resultados a partir da comparação entre (a) e (c) e (b) e (d), o autor diz:

Sentimos, no entanto, muito bem que a argumentação não é a mesma em (a) e em (c), nem tão pouco em (b) e em (d). Parece-me fácil, graças à teoria dos *topoi*, descrever essas diferenças; direi que (a) e (c) não mobilizam um mesmo *topos*, e que se dá o mesmo pra (b) e (d). Mais precisamente, temos a nossa disposição dois *topoi* contrários, T₁ e T₂.

T₁: O trabalho leva ao êxito.

T₂: O trabalho leva ao fracasso. (p.35)

O conjunto de conclusões possíveis, pensando em definir argumentatividade, amplia o conceito de “situação de discurso” onde a ideologia atua como motivadora para se crer que o trabalho conduz ao êxito e, também, que ele conduz ao fracasso. Uma das possibilidades é acionada ao se utilizar “pouco” ou “um pouco”, dessa forma, a “situação de discurso” é construída pelo próprio enunciado e pelo discurso argumentativo, sendo interna a eles.

Observemos os encadeamentos no texto da aluna (A.M.H.M.):

- a. (*falar a língua portuguesa no começo*) achei um pouco complicado.

b. (*falar a língua portuguesa depois de duas semanas*) achei um pouco mais fácil.

Movimentando os possíveis ‘topois graduais’ para que surja o valor dos argumentos empregados por ela, chegamos a uma graduação que, na verdade, não movimenta valores diferentes, mas valores de igual teor, produzindo as mesmas conclusões. A partir do estudo de Ducrot sobre o operador argumentativo ‘pouco’, dizemos que de *a* surge *a’*, e de *b*, *b’*, sendo que tornando diferente as argumentações, as conclusões continuam sem diferenças entre elas.

a. Achei um pouco complicado. Não ia conseguir.

a’. Achei um pouco complicado. Ia conseguir.

b. Achei um pouco mais fácil (um pouco menos complicado) . Não ia conseguir.

b’. Achei um pouco mais fácil (um pouco menos complicado). Ia conseguir.

“Um pouco” orienta o sentido tanto para uma afirmação quanto para uma negação, dependendo, como disse Ducrot (1989), das condições discursivas, movimentando dois “topoi” contrários na conclusão entre conseguir e não conseguir falar uma língua estrangeira: falar uma língua estrangeira pode levar ao sucesso - falar uma língua estrangeira pode levar ao fracasso.

Sobre as “crenças,” Ducrot (2002) diz serem uma das três características dos *topoi*; elas devem ser comuns a uma coletividade da qual fazem parte o locutor e o alocutário. Dessa forma, o *topos* serve como “suporte do discurso argumentativo” (p.11), servindo a diferentes situações de discurso, como em “Faz calor, vamos à praia”, o *topos* de bom tempo não garante mas é só mais um fator da agradabilidade da praia.

Ainda em 1989, Ducrot diz entender *topos* como sendo “um princípio argumentativo que tem, pelo menos, as três propriedades que seguem” (p.24). Ele cita, a seguir, as propriedades: universal, generalidade e gradual. O *topos* universal é compartilhado pela comunidade à qual pertencem aquele que realiza a proposta e aquele a quem é feita proposta. No exemplo dado: “Faz calor, vamos à praia”, o calor só é

justificado como motivo para ir à praia se a pessoa a quem se fala admitir essa ideia. Explanando sobre a generalidade o autor toma como exemplo um princípio de Descartes: *Eu penso, logo existo* para mostrar que esse filósofo tomou como base um princípio geral: “Para pensar é necessário ser”(p.25). Assegura que a generalidade resulta da universalidade. A “natureza gradual” se posiciona como a mais importante para que o *topos* seja utilizado e se apoia no “caráter gradual dos predicados que intervêm nos elementos semânticos como papel de argumentos” (p.27). O autor destaca, para um enunciado como: ‘O tempo está bom, vamos à praia’, que o *topos* gradua os elementos e os coloca na escala de ‘tempo bom’ e na escala do ‘prazer’.

a) A Unicidade do Sujeito

O pressuposto da unicidade do sujeito falante foi questionado por Ducrot (1987) que o contesta e procura o substituir por outra teoria. Esse pressuposto só foi questionado após Bakhtin elaborar o conceito de polifonia, teoria que possibilitou o reconhecimento de várias vozes que são identificadas atuando simultaneamente nos textos, sobretudo nos textos literários. Mas, segundo Durcrot, essa teoria sempre foi aplicada aos textos, não aos enunciados que os compõem e por isso não se chegou a contestar o postulado de, no enunciado, uma só voz ser ouvida. Nesta contestação se concentrou Ducrot (1987).

O autor conceitua seus estudos como uma disciplina, “pragmática semântica” ou “pragmática linguística”. Pragmática porque as ações humanas, realizadas por intermédio da linguagem, indicam suas condições e seu alcance, seu objeto instigador é saber “porque certas palavras, em certas circunstâncias são dotadas de eficácia” (p.163). Esse problema fica sob a responsabilidade da sociologia, então Ducrot se volta para o problema linguístico e nomeia a teoria de “pragmática linguística”, considerando o que faz a fala de acordo com o próprio enunciado. Tomando a interrogação como exemplo, o autor mostra que este é um ato ilocutório que apresenta sua enunciação como exigindo do interlocutor uma resposta. São os “efeitos da enunciação”, uma qualificação da enunciação, que constituem o sentido do enunciado. Para dar conta de tal exposição, Ducrot passa a descrever as imagens da enunciação veiculadas pelo enunciado.

Como primeiro passo, faz a distinção entre frase e enunciado. Frase é um “objeto teórico”, criado pela gramática e não pertence ao “domínio do observável”. O “observável” é o enunciado, uma manifestação particular, que o linguista deve considerar. O linguista insiste em dizer que a escolha metodológica se responsabiliza por diferenciar fenômeno observável de fenômeno teórico, em que o primeiro é da ordem perceptiva e o segundo da ordem intelectual. Por exemplo, para um gramático a frase é um princípio explicativo, enquanto que para um historiador da gramática ela é um observável.

Entendemos, como Ducrot, que o sujeito exerce uma “autonomia relativa” na escolha de segmentos para compor a fala. Isto quer dizer que a escolha dos segmentos se dá pela determinação do conjunto de segmentos, que é o caso da coesão. O autor traz o exemplo “Pedro está aqui”, quando as três palavras que constituem o enunciado são escolhidas para produzir a mensagem total e, assim, a ocorrência da palavra Pedro não poderia se justificar apenas pela vontade de pronunciar o nome Pedro. Ducrot acrescenta que a noção de autonomia relativa deve satisfazer também à condição de independência: uma “sequência” é independente quando sua escolha não foi imposta pela escolha do conjunto amplo de elementos de que faz parte. Ao se dizer “Coma para viver!”, “coma” não se constitui um enunciado em si mesmo, pois os termos acrescentados especificam o termo “coma”, porém se este elemento for empregado sozinho para aconselhar um doente a se alimentar, ele será compreendido como um enunciado. Isso leva a autonomia relativa a pôr em dúvida a possibilidade de se segmentar um texto em vários enunciados sem se considerar a coesão e a independência. Para Ducrot (1987), a diferença entre significação e sentido se liga à de frase e enunciado, este se vinculando ao sentido e aquela, à significação. Ducrot enfatiza que a significação pode ser vista como um “conjunto de intenções” disposto às pessoas para interpretarem os enunciados da frase, de forma que possam realizar manobras ao associarem sentidos aos enunciados interpretados. À frente de um enunciado como “O tempo está bom” a significação fornece instruções para que se saiba o que fazer para interpretá-lo, como, por exemplo, localizar de que lugar fala o locutor, pois essa informação pode definir os sentidos da interpretação a ser realizada. Ducrot (1987, p.172) supõe que “toda enunciação faz, através do enunciado que veicula, referência a si mesma”, por conseguinte, a argumentação se apresenta como um ato público, denunciada como tal ao ser realizada. A enunciação leva o enunciado

argumentativo a apresentá-la como capaz de “admitir tal ou tal conclusão” (p.174), além de mostrar como o enunciado aponta diversas vozes, em superposição.

b) A Teoria Polifônica

A Teoria dos Topoi Argumentativos considera um conjunto de vozes que se fazem presentes no enunciado. Para esta teoria, o sujeito é representado por três entidades: o locutor - o responsável pelo dizer; o sujeito empírico – o ser real que pertence ao mundo extralinguístico; os enunciadores, os responsáveis pelos pontos de vista veiculados pelo discurso. No decorrer de seus trabalhos, Ducrot se deparou com paradoxos que associavam a teoria semântica à teoria referencialista, entrando em desacordo com sua teoria, e isso o conduz a pensar um outro modelo teórico que focasse os mecanismos de funcionamento interno da língua.

Ao desenvolver a teoria polifônica da enunciação, o teórico diz que o autor do enunciado se expressa por meio das vozes que coloca em cena num mesmo enunciado. Para Ducrot (1987), o sujeito se apresenta no enunciado e essa apresentação constitui o sentido do enunciado. Como um ser construído com capacidades psico-fisiológicas para produzir enunciados, o sujeito X executa o trabalho muscular e torna perceptível ao ouvido a palavra enunciada. Essa é uma primeira propriedade do sujeito, e a segunda diz que é a de ser o autor dos atos ilocutórios efetivados na produção do enunciado. Primeiro torna audíveis as palavras: *o tempo está bom*; depois de produzi-las, ele mesmo é o que afirma sobre o bom tempo. Uma terceira característica atribuída ao sujeito é a propriedade de ser designado no enunciado pela marca de primeira pessoa (sujeito *eu*), para denominar um ser extralinguístico por intermédio de objetos especificados como *meus*.

A partir de estudos sobre essas características do sujeito, acreditado por muitos como o único responsável pelo ato ilocutório, Ducrot (1987, p.179) passa a falar de pressuposição e divide “a atividade ilocutória em uma pluralidade de elementos pragmáticos e disjuntos”. O autor começa a distinguir, entre as figuras da enunciação, os enunciadores e os locutores, dando início à Teoria Polifônica da Enunciação.

O discurso direto foi caracterizado por Ducrot (1987) como uma enunciação dupla, isto é, o enunciado teria dois locutores que se distinguem pelo sentido do próprio enunciado e, fazendo falar um outro, atribui-lhe a responsabilidade pela fala. O locutor é o “ser do discurso” e o falante o “ser empírico”. De dentro da noção de locutor, Ducrot distingue dois locutores: o “locutor enquanto tal” está no nível do dizer, um exemplo é o uso de onomatopéias. O “locutor enquanto ser no mundo” situa-se no nível do dito e expressa os sentimentos através da linguagem.

O enunciador é tratado por Ducrot como responsável pelo enunciado quando se encontra a voz de alguém que não a do locutor e, em 2008, Ducrot e Carel tornam mais precisas as distinções já presentes na teoria, entre as “atitudes do locutor frente aos enunciadores e o modo como o locutor (ou o sujeito falante) assimila os enunciadores a determinada personagem do discurso” (p.7). O locutor precisa adotar algumas atitudes em relação aos enunciadores, como: assumir, concordar e se opor, isto é, para que a enunciação exponha o ponto de vista do enunciador, faz-se necessário que o locutor assuma o enunciador, assim, dizer “eu me sinto cansado” é dizer que a origem desse dizer é o próprio “eu”, é expor o que sente o “eu”. Ao concordar com o enunciador, o locutor fica proibido de refutar o ponto de vista daquele por todo discurso, pois ser contrário a seu ponto de vista “é descrever a enunciação como proibindo, no discurso ulterior, assumir ou dar sua concordância a esse enunciador” (p.8).

Porém, o autor afirma não ser condição necessária “o assumir”, como dissemos acima, para que o locutor passe a assumir incorporar “um enunciador ao qual ele não é assimilado” (p.8). A esse processo Ducrot (2008) chama “autoridade polifônica” em oposição à “argumentação por autoridade”, quando, nos exemplos: “parece que p” e “disseram-me que p”, o enunciador de “p” “é assimilado a outro que não o locutor” (p.08), porém a assimilação possibilita que, ao empregar “parece”, o locutor imponha o enunciado à sua enunciação, além de não aceitar dúvidas sobre o fato.

A noção de locutor, já discutida em capítulo anterior, é construída por Ducrot (1987) como o “locutor enquanto tal” (L), considerado o responsável pela enunciação, e o “locutor enquanto ser no mundo” (λ) (p.188), considerado a origem do enunciado, ambos podem ser “seres de discurso”, diferenciando-se do sujeito falante pelo “estatuto metodológico”. As interjeições exemplificam essa diferenciação ao apresentar o sentimento

expressado por sua enunciação. Tal sentimento se manifesta por meio e através da enunciação que lhe deu origem. Vejamos os exemplos de Ducrot (p.188): “Ai de mim! ou “Ah!”, ao serem falados, são cobertos pelo sentimento de tristeza ou de alegria, desse modo, fica conhecido o sentimento tal qual a fala se dá a conhecer. Para o autor, “o ser a quem se atribui o sentimento em uma interjeição é L, o locutor visto em seu engajamento enunciativo. E é a λ ao contrário, que ele é atribuído nos enunciados declarativos” (p. 188). No enunciado declarativo, os sentimentos se situam na exterioridade da enunciação e as interjeições os situam na enunciação, sendo atribuídos ao locutor (L) e ao λ , pois estes precisam enunciar sua tristeza ou alegria: “Eu estou alegre”, “Eu estou muito triste”. O λ designará, sempre, o “eu”.

Na teoria polifônica, o locutor mantém dois tipos de relação com os enunciadores, que ele faz existir na cena enunciativa e que passam a originar os pontos de vista que ele expressa. Como primeira relação, encontramos em Ducrot (2008), a incorporação dos enunciadores e em seguida a relação se dá por assumir os enunciadores. Tais enunciadores são incorporados de seres “indeterminados” e, com menos frequência, de seres “determinados” (DUCROT, 2008, p.9). Num enunciado “segundo bons estudantes, o exame era fácil” o enunciador é incorporado e sua ideia assumida, quando se tem a pretensão de fazer com que essa ideia seja aceita como verdadeira. Em “eu me sinto cansado”, a incorporação se realiza com um ser determinado “eu” - eu me dou como origem do ponto de vista de estar cansado. A absorção indeterminada pode ser exemplificada nos enunciados: “as pessoas pensam que p”; “segundo certos filósofos, e não os menores, é preciso admitir que p”, onde o enunciador de “p” não quer, ou não pode se identificar e o sentido do enunciado não fornece nenhuma identificação. O recorte seguinte traz uma incorporação realizada com um ser determinado “eu gosto da minha fronteira”, “eu moro na fronteira”, quando e onde o “eu” é a origem do dizer.

Ducrot (1987) fornece, como exemplo de estudos em argumentação, as frases exclamativas, incorporando nessas as interjeições e as frases exclamativas completas, num tipo de “descrição da realidade e um torneio exclamativo” (p.175). Para Ducrot, discordando de como a tradição linguística trata desse assunto, o sujeito falante representa a própria enunciação que realiza na exclamação. A diferença entre “Pedro é inteligente” e “Como Pedro é inteligente!” é que a primeira foi realizada para fornecer uma informação

sobre um certo objeto; enquanto que a segunda foi realizada para enaltecer a inteligência de Pedro, que seria a representação do objeto. No caso das interjeições, de frases organizadas para exporem sentimentos, há uma ligação entre a situação e a enunciação. O enunciado da aluna abaixo mostra seu sentimento pessoal em relação à fronteira, seu território e de seus familiares, um território interiorizado ao eu, tanto que ela chega a chamá-lo de “**minha** fronteira”.

R 40. O como eu gosto da minha fronteira, por que eu moro na fronteira e tão bom, porque tios parentes avôs nacerão e morrem na frotera, o grade terra e gostosa vida. (Y. N. M., 10 anos).

2.2 A ARGUMENTAÇÃO E A NEGAÇÃO

Horn (1989) diz que a negação ocupou o centro das atenções de Platão como uma convidada suspeita, uma espiã. Por meio do *Estranho, Estrangeiro*, que busca uma identificação negativa com a alteridade (o **não-p** como aquele distinto de **p**), Platão introduz duas temáticas muito estudadas: 1º - que a negação pode ser eliminada pela ausência de conceito positivo da alteridade ou da diferença; 2º - que declarações negativas se apresentam em algum sentido com menos especificidade e informação e com um sentido menos valioso.

The study of llinguistic negation proper can identify negation (the not-**p**) whith otherness (that which is distinct from **p**). Through the Stranger, Plato introduce two of the recurring themes of our history: the view that negation can be eliminated by defining it away in terms of the (putatively) positive concept of otherness or difference, and the observation that negative statement are in some sense less valuable than affirmative ones, in being less specific or less informative (p.1).¹⁶

Porém, diz Horn (1989) que é em Aristóteles que os estudos sobre a teoria da negação entram nos domínios da linguagem e da lógica, principalmente nos estudos sobre

¹⁶ Em *Estranho*, Platão introduz dois dos temas recorrentes da nossa história: a visão de que a negação pode ser eliminada por defini-la em termos de distância do conceito (supostamente) positivo da alteridade ou diferença, e a observação de que declarações negativas são em algum sentido menos valiosa do que as afirmativas, em ser menos específicas ou menos informativas (minha tradução).

a oposição entre o contrário e a oposição contraditória. Segundo Horn, Aristóteles introduziu tipos diferenciados de oposição: a negação com oposição contraditória, a relação entre predicções positivas e negativas, e análise de quantificador negativo e expressões modais.

Toda afirmação negativa corresponde sempre a uma afirmativa, mas a correspondência nunca é ao contrário, quando nos dizem algo negativo isso significa que existe o oposto. Nem toda palavra que exprime negação pode ser reconhecida como uma negativa, pois só reconhecemos a negação na palavra prefixada por uma partícula negativa.

Pereira de Castro (1992, p.128), numa leitura de Pea (1980), diz que

As negações nas línguas naturais servem para marcar divergência diante de uma assunção positiva: quer ela seja atribuída a uma outra pessoa ou ao próprio autor do enunciado negativo.

Ducrot (1987) apresenta uma teoria que trata de enunciados negativos e, dentro desse quadro teórico, justifica que sempre haverá dois enunciadores ligados a uma mesma enunciação. Salaria que é impossível alguém dizer: “Pedro não é primo de Maria” se não fosse para negar uma afirmação anterior, cuja necessidade de ser negada foi enunciada. A partir de várias reflexões, o autor constrói hipóteses sobre a negação, as quais passamos a apresentar a seguir.

O estudo de posto e pressuposto é muito importante para a compreensão da negação, pois esses componentes semânticos possuem um papel essencial em fenômenos linguísticos. Ducrot (1981, p.101) fornece o exemplo (4) para mostrar que ele comporta duas informações: (4’) e (4’’):

- 4) Pedro suspeita que Jorge virá.
- 4’) Jorge virá efetivamente.
- 4’’) Pedro pensa que Jorge virá.

Sendo (4’’) a informação que o locutor pretende dar ao destinatário, então (4’’) é o posto por (4), e (4’) seria o pressuposto, como uma informação em segundo plano, já dada por (4), pois ela não pode ser negada. Diz Ducrot (1981) que grande parte das negações, as descritivas, caracteriza-se por manter o pressuposto da frase positiva e de aludir ao posto. Com o exemplo: “Pedro não suspeita que Jorge virá” mostra que o pressuposto continua

agindo sobre o posto que agora é negativo: a não suspeita de Pedro. Temos então a ideia intuitiva de negação: “A é negação de um enunciado A’ se $A=A’+ não$ ” (p.102).

Ducrot (1981) retoma alguns autores para falar sobre a negação na linguagem. Após algumas reflexões, ele expõe duas espécies de negação: a negação “polêmica”, que trata da negação da frase, e da negação “discursiva”, que é a afirmação de um conteúdo negativo. Em “Pedro não deve fumar” há uma informação negativa, cuja significação equivale, também, a *não ser obrigado a*, sendo que a negação sobre o verbo *dever* possui a mesma força significativa de dizer *não ter direito a*. A negação discursiva se encontra, nesse caso, no interior do conteúdo. Por outro lado em uma resposta negativa dada à indagação: “Devo retornar?”, esta resposta negativa poderá ser rejeitada. Na resposta: “Não, não *deve*, mas seria uma gentileza se o fizesse” é uma negação polêmica, pois ao dizer *você não deve* realiza uma informação contraditória a *devo retornar*, instaura uma polêmica.

Para a negação de pares contrários, Ducrot dá os seguintes exemplos: “Pedro não é amável” e “Pedro é grosseiro”, dizendo que esses pares estão muito próximos, enquanto em “Pedro não é grosseiro” e “Pedro é amável” se distanciam muito da equivalência. Com isso, um possível locutor desses enunciados nega a frase pelo emprego de “grosseiro” e nega o constituinte ao usar “amável”.

Ducrot (1987), sem se desviar do princípio de que a argumentação está na língua, introduz no fenômeno da polifonia, dois enunciadores que se apresentam, um de como positivo e outro, negativo. O autor amplia a distinção entre dois tipos de negação, dividindo a negação polêmica em duas: a negação metalingüística e a negação polêmica, a qual mantém o nome e amplia estudos sobre ela; e retoma, também, a negação descritiva, mantendo as ideias a respeito dela.

O autor caracteriza a negação metalingüística como a negação que apresenta argumentos contrários aos mesmos termos de uma fala realizada, sendo que esse enunciado negativo responsabiliza o locutor dessa fala efetivada. Esse tipo de negação, que responsabiliza o locutor, é formulado como resposta a esse locutor que tenha enunciado uma afirmação, como exemplo: “Pedro parou de fumar”, cuja negação seria: “Pedro não parou de fumar; de fato, ele nunca fumou na sua vida”.

Segundo Guimarães (2001), a negação, na perspectiva da Semântica Argumentativa, envolve sempre dois enunciadores, um afirma e o outro nega a afirmação realizada, conforme o exemplo abaixo:

(14) Isto não é como ela diz.

Seria descrito como

(15) $L \left\{ \begin{array}{l} E_1 - \text{Isto é como ela diz.} \\ E_2 - \text{Isto não é como ela diz.} \end{array} \right.$

Pereira de Castro (1992, p.133), discutindo questões de negação na construção da linguagem, retoma um postulado de Benveniste (1966) quando este autor afirma que “negar é, antes de tudo, admitir” e diz:

[...] os enunciados negativos ganham sentido na relação com o que tenho chamado de ‘contraparte positiva’ (cf. de Castro Campos 1985), através de uma operação que põe em relevo o correspondente positivo daquilo que se nega.

A autora continua sua afirmação a respeito da ‘contraparte positiva’ dizendo que ela é “condição de existência do enunciado negativo e do sujeito da negação”. Nas exemplificações, apresentadas a seguir no mesmo artigo, Pereira de Castro discute níveis de indeterminação dos enunciados e o papel da interpretação do adulto da qual depende o sentido a ser atribuído às respostas das crianças.

(1) (R. está choramingando, e sua mãe tenta iniciar uma conversa, fazendo várias perguntas.)
M. Que que cê qué? O colo da mamãe? Chega de chupar a chupeta? Cê qué brincá com este alô aqui? Ao microfone, a/ó, tá, tá.
R, (choramingando) Nã na.
M. Cê num qué? Tá o microfone.
R. Nã. (chorando)
M. Por que não?
R, Nã.
M. Nã
R. (pianíssimo) Pa Pa. Ahnn na.
M. Não, então eu vô falá.
Alô, Antonia, alô.....(voltando ao tema de uma das perguntas que serviram para a abertura do episódio).

2.2.1 Operadores argumentativos

Os estudos de Ducrot, Vogt e Guimarães vão conduzir nossas reflexões a seguir e, também, subsidiar as análises a partir do emprego de operadores em textos escritos por alunos bolivianos.

De acordo com Vogt (1989), a conjunção adversativa “mas” é derivada de um advérbio latino e não de uma adversativa. *Mas*, na língua portuguesa, tem sua origem em *magis*, empregado para se realizar o comparativo de superioridade “mais”. Foneticamente esses dois termos se confundem em algumas regiões de nosso país e em algumas ocasiões são usadas com igual valor semântico. Segundo os autores (citados acima), foram dadas ao *magis* duas funções diferentes na derivação para as línguas românicas, uma que se presentifica após uma proposição negativa e traz uma substituição ao que foi negado; outra que introduz uma proposição que conduz para uma conclusão sempre oposta pela proposição inicial. Assim, para se verificar o papel do *mas* é preciso ter em mente as duas funções que essa conjunção exerce no enunciado.

O “masSN” exerce a função opositiva não-argumentativa, aparecendo após um enunciado negativo com o papel de refutar ou retificar o que foi dito anteriormente: “ $p = \text{não } p'$, e introduz uma determinação q que substitui a determinação p' negada em p e atribuída a um interlocutor real ou virtual”(VOGT, 1989, p.104). Como exemplo, Vogt (p.104) apresenta, (a) para a presença de *mas* após uma negativa, simbolizando *masSN*; (b) para a presença de uma proposição oposta à que se esperava, simbolizando *masPA*:

- a) “ele não é inteligente, **mas** apenas esperto”.

$$\begin{array}{cc} p & (q) \text{ não-}p' \\ p \text{ negada em } p' - p = \text{não-}p' \end{array}$$

- b) “ele é inteligente, **mas (PA)** estuda pouco”

:ele é inteligente (conclusão $r = \text{então estuda muito}$) mas(PA) estuda pouco (conclusão $\sim r$).

O “masPA” é considerado por Ducrot como o operador argumentativo por excelência; e como operador traz uma proposição que conduz para uma conclusão **não r**, opondo-se à conclusão **r** que poderia ser conduzida por **p**.

A negação argumentativa é descrita por Vogt e Ducrot (1989) para explicar dois tipos de interpretação de enunciados comparativos, onde o morfema negativo pode ser retirado sem que o sentido deles seja alterado, sendo que a negação está alojada no interior do argumento comparativo. Dizem os autores que na comparação de superioridade há a implicação de uma atitude negativa do falante em relação ao que se compara, desse modo, a presença de um morfema negativo redobra a indicação pragmático-semântica já existente no enunciado por meio do comparativo. Como ênfase desse fenômeno, Vogt (p.108) cita o uso de “De...por apenas...”, em que um morfema negativo não é empregado, no entanto a negatividade está presente. “Todo comparativo implica, por parte do falante, uma atitude negativa [...] relativamente ao termo comparante. Esta atitude, sempre presente, pode ser manifestada ou não pelo uso de um morfema negativo.”

Distanciando-se da compreensão sobre negação veiculada pelos lógicos, Vogt (1989) diz que para a negação argumentativa a noção de verdade ou de falsidade não se situa em uma função central. A noção de negação e de afirmação está atrelada à ideia do sentido do enunciado, assim o sentido é constituído pelas “continuações de que o enunciado é suscetível num encadeamento argumentativo” (p.110).

Ducrot (1987, p. 70-1) diz que “A pesquisa semântica visa, portanto, a dizer que enunciados têm contextos análogos num tipo determinado de situação de fala, parecendo, por isso, ter a mesma função, incluindo no conceito de situação, as determinações ideológicas”. As associações instauradas entre algumas palavras que possuem valor agregado a implicações políticas podem ser estudadas por meio de relações de coocorrência entre enunciados.

No *corpus* desta pesquisa, trata-se de sujeitos que se veem num confronto de identidades que os conduzem a um posicionamento “em suspenso” (aspas minhas), isto é, estão situados num território em que a constituição sócio-histórica do pertencimento é afetada pelas condições que determinam a aceitação social. Um exemplo desse efeito de sentidos aparece na fala de uma aluna, como veremos abaixo.

R 42

*Nós morava-mos em uma fazenda no Brasil, nós fomos morar na fronteira por que eu e meus irmãos precisava-mos estudar, e meu pai decidiu ir procurar um lugar para morar, pois a fazenda ficava muito longe. Então ele achou o lugar, **mas** na Bolívia. (T.S.C., 17 anos).*

É preciso atentar para o fato de a aluna ser boliviana e residir no lado brasileiro da fronteira e provavelmente não desejar voltar a residir no seu país de origem. Tal conclusão é possibilitada pelo enunciado argumentativo “mas na Bolívia”, em que o operador “mas” redireciona os sentidos da conclusão para *não-R*.

pMASq → *não-R (-R)* →
Arg. p *Então ele achou o lugar*
Arg. q **mas** na Bolívia

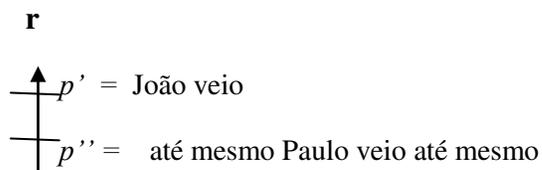
Segundo Vogt (1974), o operador argumentativo *mesmo* fornece critérios na ordenação de argumentos numa escala argumentativa. Esse estudo foi retomado por Guimarães (2001), que analisa o *mesmo* na escala argumentativa ascendente e mostra que ele ocupa um lugar especial, pois atinge um elemento linguístico, constituindo-o em argumento e situando-o nessa escala. No excerto abaixo, o emprego de *mesmo* direciona os argumentos para uma conclusão ascendente (R), em que a cidadania boliviana ocupa um lugar inferior a uma outra:

Sou feliz e sempre vou ser **mesmo** sendo descendente de boliviano (F.S.C., 14 na os).

↑ r: sou feliz e **sempre** vou ser
| p' = sou feliz
| p'' = sempre vou ser **mesmo** sendo descendente de boliviano

O operador *mesmo* possui a função desambiguizadora na comparação de dois termos, ele seleciona e evidencia o tema e o comentário, podendo estabelecer uma relação

argumentativa entre os elementos. Assim: **r** “a festa estava ótima. Paulo veio e até mesmo João até mesmo”:



Vogt (1974, p.112-13) analisa o operador *também* enquanto anafórico e diz que ele tem particularidades que outros anafóricos não têm. Vejamos:

- 1) Também pode ter relativamente a outro enunciado um domínio mínimo (por exemplo um N) e um domínio máximo (por exemplo, todo SN sujeito ou todo S Pred e mesmo todo enunciado. (*sic*))
- 2) Também é o único anafórico que substitui da mesma forma um N ou V.
- 3) Também é o único anafórico cujo domínio pode ser nulo.
- 4) Também é o único anafórico, mesmo quando seu domínio é nulo, indispensável para a coerência de um discurso.
- 5) A exemplo de mesmo, também é um anafórico de força argumentativa.

Para Vogt (1977), o termo *também* atua no enunciado como anafórico quando o termo do enunciado anterior que ele substitui tem como domínio o sintagma predicativo, numa obediência a que o autor chama “economia da língua”. Entre as particularidades de *também*, destacamos a de que ele é o único anafórico que substitui nomes e verbos e que nos diz que é um anafórico de “força argumentativa”.

Para esclarecer a argumentatividade de *também*, Vogt (p.115) traz, a partir do enunciado “Pedro veio”, os exemplos no quadro 1 abaixo:

E ₁		E ₂	
E ₃			
Pedro veio	e	João veio também	/21/
	e	João não veio	/22/
	e	João também	/23/
	e	João não	/24/
	*e	João sim	/25/
	*e	João também não	/26/
	*e	João também não veio	/27/

Com essa exposição, o autor conclui que se E₁ for positivo e o E₂ positivo, o *também* é indispensável, e se E₂ for negativo, *também* não aparece (enunciados 25 / 26/ e /27/). A partir dessa discussão, Vogt formula uma primeira lei geral:

Dados E₁ e E₂, para a formação de um enunciado E₃, se E₁ é positivo, então E₂ ou é negativo sem também ou é positivo com também (p.116).

O autor continua sua indagação para verificar se existe simetria na formulação acima. No quadro 2 toma-se E₁ como negativo, de um lado, e, do outro, dispõe as possibilidades e impossibilidades de E₂.

E ₁		E ₂	
E ₃			
Pedro não veio	*e	João veio também	/21' /
	*e	João não veio	/22' /
	*e	João também	/23' /
	*e	João não	/24' /
	e	João sim	/25' /
	e	João também não	/26' /
	e	João também não veio	/27' /

O que se observa é, onde o quadro 1 reclama asterisco, o quadro o repele e vice e versa. Daí o autor conclui que é possível formular a recíproca da primeira lei da seguinte maneira:

Dados E_1 e E_2 , para formação de um enunciado E_3 se E_1 é negativo, então E_2 ou é positivo sem o também ou é negativo com o também.

Considerando essas duas formulações chega a uma formulação geral para a regra de emprego de também:

Dado um enunciado E_3 , da forma E_1 e E_2 , se E_1 é α (alfa) então E_2 ou é $-\alpha$, sem também, ou é α com também.

Neste momento não tomamos nenhum exemplo do *corpus* em que o também esteja presente para análise, nós o faremos no capítulo III, da segunda parte deste trabalho.

2.3 A ARGUMENTAÇÃO NA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

Para os estudos em argumentação infantil, Pereira de Castro (2009) discute teorias que resultam do deslocamento do olhar do investigador da frase para o diálogo entre o adulto e a criança. Os *corpora* apresentam as relações estruturais entre os enunciados da criança e do adulto (o outro), não tomando os dados da fala da criança como uma noção neutra e homogênea. O pesquisador, no caso a autora, reconhece nos *corpora* essas relações estruturais, mostrando um paradoxo na fala infantil, que é determinada pela fala do adulto e, ao mesmo tempo, dela se distancia. A autora apresenta episódios em que se observa o uso imprevisível de “não”, “obrigando ao investigador a se interrogar sobre o trajeto percorrido pela criança” (p.20).

São três episódios em que a criança emprega o “não” ao formular seu enunciado no diálogo com o adulto. A criança incorpora argumentos do adulto e os desloca para outras situações discursivas, colocando-se numa nova posição enunciativa. Nos dois primeiros episódios abaixo aparece uma inversão da direção argumentativa comum em textos

familiares: “quem gosta não bate”, “se você gosta então não bata” e outros. Vejamos os exemplos:

1 (conversando com a avó materna, enquanto passeiam pelo bairro. A um certo momento, sentada em um banco, sem que o tema estivesse em questão, a criança diz)

C: Eu não tavu batendo na Capitu, meu caçolo.

A: Não?

C: Não, (é) puque eu num gótu dele(a?) (L:2;6.2)

2. (preparando-se para ir à casa dos avós paternos para se encontrar com o primo, de quem é muito próxima)

C: Eu num vô batê no Tiago, puque, eu num gótu dele. (L: 2;6.3)

Neles há “a retroação do segundo segmento sobre o primeiro – da apódese sobre a prótese” – o que promove no encadeamento “um efeito argumentativo às avessas, isto é, ‘não bater porque não gosta’”.

No outro episódio, o uso da negação mostra a distância criada entre os enunciados da criança e sua presumível “intenção” (p. 21). É na cadeia de repetições que a escuta do adulto o leva a interpretar os enunciados da criança como um pedido de comida (Está bem, você não está com fome; mas o que quer comer?).

3: dois adultos – a avó e uma outra pessoa – preparam o almoço na cozinha. A criança entra e diz:

C: Eu não estou com fome.

A: (explica para a criança que ainda está cedo; quando o almoço estiver pronto, ela terá fome).

(minutos depois a criança volta a entrar na cozinha)

C: eu não estou com fome.

A: (explica mais uma vez que o almoço não está ainda pronto, mas quando estiver ela terá fome. A explicação do adulto não impede, porém, que a criança repita uma terceira vez o mesmo enunciado).

C: eu não estou com fome.

A: (mudando a direção de sua argumentação). Está bem, você não está com fome; mas o que quer comer?

C: feijão, arroz, carninha etc...

(o almoço lhe é servido e ela come com entusiasmo). (L: em torno de 3;6). (PEREIRA DE CASTRO, 2009, p.21).

Do ponto de vista do investigador, a autora questiona: “de onde vêm esses enunciados? Qual a sua origem?” Para ela os enunciados aqui tratados têm sua origem

[...] em perguntas dirigidas pelo adulto à criança, com o recurso ao operador de negação **não**, mas que do ponto de vista semântico e pragmático são interpretáveis como afirmações; como um pedido de confirmação da parte do enunciado que está sob o escopo do operador de negação: “você não está com fome?”; “você não gosta dele?”.

O erro acontece no momento em que a criança toma o enunciado do outro em bloco, mas sob a forma de uma asserção e não mais uma interrogação. A criança faz a substituição do pronome da terceira pela primeira pessoa (você - eu) e o que se tem como efeito é que o enunciado passa a ser interpretável efetivamente como uma negação (“eu não vou bater ...porque eu não gosto dele”; “eu não estou com fome”). Para a autora esse deslocamento tem como efeito uma contradição e uma “opacidade intregal’ do que se poderia dizer sobre a intenção da criança”.

A autora (2001) considera o texto e o diálogo como objetos selecionados para uma análise linguística, cada um com suas restrições. Tanto texto quanto diálogo se organizam pela unidade e sofrem, com a inserção do falante, a “força da ruptura”, “da não-coesão”, “do não-todo”, e a fala da criança evidencia a deriva na linguagem, fenômeno que pode ocorrer também na fala do adulto.

Pereira de Castro (2001, p. 67) afirma que a fala da criança tem sido tomada, diversas vezes em estudos de aquisição de linguagem, como a expressão do que a criança conhece sobre sua própria linguagem, isto pelo valor dos conectivos e pelas restrições impostas ao preenchimento dos lugares abertos por eles, e sobre o mundo. A seguir, a autora depara-se com uma questão característica da argumentação infantil, que são as incorporações de “advertências, justificativas, inferências da mãe (aqui tomada como representante do adulto)”. Diz ela que “a psicologia não ignorou esses fatos nem deixou de ser tocada pela presença da fala do outro na da criança”(p.67) e cita Piaget (1926/1976) dizendo que ele afirmou que “para a criança a linguagem do adulto constitui um ‘realidade opaca’”. Como Piaget procurava alcançar o “verdadeiro pensamento da criança”, deixou de lado a língua, nesta exclusão Pereira de Castro viu a necessidade de se “avançar em outra direção”. Tendo como apoio o conhecimento de que a argumentação “em bloco” aparenta uma correção e se apresentam em encadeamentos do tipo X conectivo Y, afirma que eles promovem a ilusão de que a criança sabe o que diz. Em seguida, sobre isso, diz a autora (2001, p.68):

Chamei a esses enunciados de ARGUMENTOS CRISTALIZADOS e só pude reconhecê-los por essa característica a partir do momento em que eles passaram a colidir com outros enunciados cristalizados, pertencentes a outros textos, dando lugar a erros ou contradições ou ainda pelo fato de as incorporações de enunciados imediatamente precedentes do adulto abrirem brechas para os erros, como troca de conectivos, etc.[...].

2.4 A ARGUMENTAÇÃO E A ESCRITA

Conhecer alguns dos processos históricos de escrita permitirá uma visão diferenciada sobre a escrita nos textos que compõem o *corpus* da nossa pesquisa. Vivemos numa sociedade grafocêntrica, daí a importância do cultivo aos hábitos de leitura e de escrita, essenciais para a inserção do sujeito na sociedade. A atividade de aprendizagem da leitura e da escrita deixa de ser uma questão pedagógica e passa a ser uma questão política, vinculada a uma condição sociocultural. De posse da escrita, o sujeito passa a ser constituído por ela, pela palavra escrita e falada/lida, como se a palavra formada em sua mente percorresse todo seu corpo, e este a refletisse em gestos e comportamentos.

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um "corpo" (*quicquid lectione collectum est, stilus redigat in corpus*). E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” (*in vires, in sanguinem*) (FOUCAULT, 1992, p.05).

Foucault (1992) realizou essa comparação inspirado nos escritos de Sêneca (1991) e completa dizendo que aquele que escreve sobre si constrói sua própria identidade. Reflete sobre a cultura greco-romana para falar sobre a estética da existência e o governo de si e dos outros; e que a escrita sobre si era empregada como uma fuga à solidão, a escrita era tida como uma compensação pela falta de uma companhia. As práticas disciplinares austeras para controle do corpo e da alma para realização de desígnios religiosos ou sagrados contribuía para esse tipo de escrita. Essa era uma forma de agir sobre os atos e sobre o pensamento, num exercício que protegia da presença do outro, como os diários íntimos que foram considerados os melhores amigos de seus redatores. Em sequência, a

escrita foi empregada como ato de meditação, um texto produzido para si e para o outro, como um atendimento ao apelo de Sêneca (*apud* FOUCAULT, 1992) de que era preciso “meditar”, “escrever” e “treinar”, como também anotar os pensamentos como uma conversa com a própria pessoa e entre ela e um outro, principalmente se surgisse um episódio indesejável, como uma maneira de se enfrentar a realidade.

A escrita foi associada a uma prática de pensamento em uma forma “linear” e outra “circular”. Na forma “linear”, a prática parte da meditação para a escrita e desta ao “gymnazein” significa treino em situação real que pode ser posta à prova; na forma circular, a prática parte de notas para a meditação, depois para uma releitura que possibilita uma meditação do que foi anotado.

A escrita tem a função de transformar a verdade em ethos e surgiu nos séculos I e II como anotações materiais de uma memória de coisas lidas, ouvidas e pensadas, como um “treino de si”. Os livros em que se encontram esse material são chamados de *hypomnemata*, que podem ter sido utilizados para contabilidade ou como anotações de dados pessoais e, nesta forma, serviam para uma revisão de vida, de comportamentos e para se repensar uma prática de vida. Era um material *in promptu* ao auxílio da meditação para ser utilizado numa ação, para isso deveria ser “gravado na alma”, como apoio ao próprio indivíduo. Porém, o *hypomnemata* não deve ser visto como um diário íntimo, onde se escondem sentimentos como uma história de si, mas deve ser visto como um esforço para apreender aquilo que foi dito, aquilo que se leu ou ouviu, num movimento de construção de si, numa procura de se bastar a si mesmo, de se alcançar no íntimo da escrita e usufruir de si.

Esse processo de escrita conduz a nossa leitura do *corpus* para valorizar a argumentação empregada com a finalidade de o aluno se mostrar, falar de si, expor-se num vai e vem com as palavras, provocando uma “descoberta de si”. Em suma, a ligação do processo de escrita com a escola é muito estreita, a influência desta sobre aquele é grande e importante, não querendo ser taxativa, talvez decisiva na forma como o aluno se expõe, falando de si.

Azevedo e Tardelli (2000) classificam a escrita em textos de alunos como escrita-reprodução e escrita-produção, sendo que no primeiro tipo estão as atividades que conduzem o aluno na escrita, não deixando margem para que ele manifeste alguma opinião

peçoal. Exemplo dessa escrita são as respostas dirigidas, preenchimento de lacunas, respostas aos questionários, exercícios ortográficos, estudos gramaticais, entre outros. Na escrita-produção estão os ‘verdadeiros’ textos dos alunos, em que o contexto os incentiva a escrever e os inspira, sem direcionamento fixo; o aluno escreve num espaço limitado somente por ele mesmo.

Nessa escrita-produção o aluno se sente livre para escrever aquilo que o inspira a escrever, como evidencia o texto da aluna (M.), intitulado “sobre minha vida Boliviana e Brasileira- ser uma pessoa voliviana”.

R 43. [..]eu quando era voliviana eu gostava muito de ser uma pessoa tão diferente dos outros [...] agora eu vou falar como eu me sinto no Brasil [...]. (M., 14 anos)

Para este trabalho, consideramos a noção de texto como uma “operação enunciativa”, que contempla as relações internas em suas relações externas, isto é, considerando o contexto linguístico, porém, para além deste. Guimarães (2011, p. 19), em *Análise de Texto*, define o texto como “uma unidade de significação, que se caracteriza por produzir sentido, e é isto que faz com que o texto seja texto e faça sentido”.

Na perspectiva argumentativa, ao diferenciar texto de discurso, Guimarães (2001) diz que a organização argumentativa do texto é a construção, ou tentativa de construção, da intencionalidade do locutor, e afirma que o discurso é um lugar da não intenção da linguagem. Para ele, o texto é uma unidade empírica que tem de ser pensada no processo discursivo, pois é atravessada por diferentes posições do sujeito, sendo uma posição destacada aquela que pretende dar ao texto a ilusão de unidade. O texto, como um agregado de recortes discursivos, é o resultado de vários enunciados que constituem o objeto de análise na relação com o discurso. Assim, o enunciado como recorte de um texto é o elemento que marca uma posição do sujeito no texto, sendo parte deste, o enunciado mostra a incompletude constitutiva do sentido, pois o que se diz nunca está completo, uma parte do sentido está no outro, naquele que irá interagir com o texto.

R 44. Quando eu morava na Bolívia, ja mais na minha vida pense morar no Brasil, por que meus pais não pensavam bir a morar no Brasil(...) eu acho o vrasil muito bunito por isso eu gosto de morrer aqui no vrasil. (M., 14 anos)

R 45. Bom cuando eu llegue a Brasil fue un cambio bem grande, el clima em Brasil e mas quente também a las costumbres que tienen (B.G.M.H., 14 anos)

Nas escritas acima se observa uma imagem de sujeito e de língua estrangeiros, como diz Payer (2006), os elementos podem ser mínimos, mas guardam a memória da “língua outra”. Nessa linha, podemos afirmar que é impossível ao sujeito passar do estatuto da língua materna para o estatuto de outra língua sem ser afetado pela estrutura da língua outra, mesmo existindo uma proximidade (origem) entre as línguas portuguesa e espanhola, cada uma guarda suas diferenças, tanto no nível lexical quanto no estrutural.

Romero Mendez (2001) diz que existem certas capacidades cognoscitivas que sustentam o uso convencional da linguagem, porém a aprendizagem cultural possibilita à criança organizar uma língua pelos elementos de sua própria língua e pela situação de interação social específica. Dessa forma, cada língua organiza seu sistema linguístico por um eixo social determinado pela forma em que cada comunidade de falantes organiza esse sistema.

Payer (2006), na apresentação de seu livro *Memória da Língua- imigração e nacionalidade*, diz que pais italianos tentavam falar corretamente o português quando se encontravam em situação pública, adequando seu falar o mais próximo possível da língua portuguesa e o era presenciado pelas crianças. Os alunos da área fronteira se deparam com situações semelhantes, ora é o pai brasileiro, ou boliviano, querendo falar o espanhol, ou português, ora a mãe boliviana, ou brasileira, tentando falar em português, ou boliviano. Como disse a aluna do R46, algumas vezes os pais se atrapalham com as palavras na tentativa de falar a outra língua, a língua que também circula no convívio da família.

R 46[...] minha mãe e diferente porque a lingua dela ou seja ela fala o português. Na comunidade Bolivia todos nos falamos o espanhol então quando eles e português nós não entendemos o que ele está falando por isso o meu pai ele fala o português tudo atrapalhado porque ele não tem aquela vontade de falar espanhol (A., 17 anos).

O trabalho escolar visa a auxiliar esse estrangeiro nessa difícil passagem entre línguas, porém a escola, ao mesmo tempo em que auxilia, exclui. Segundo Payer (2006), o aluno, ao perceber a ironia no discurso do colega de sala sobre a sua maneira de falar, se

cala, pois “é melhor recolher sua cabeça para dentro da janela da escola, e prestar atenção ao que aí se passa. [...] Aprender a língua da escola, até o ‘fim’, tornar-se letrado” (p.15).

Os textos dos alunos nas escolas de fronteira que visitamos foram produzidos na língua da escola, porém a eles não foi imposta nenhuma norma, nenhuma exigência de forma e de conteúdo, a não ser que eles escrevessem sobre suas vidas em escolas e na área de fronteira.

CAPÍTULO III

ARGUMENTAÇÃO E O *CORPUS*

“I contradict myself?”

Very well, then, I contradict myself.
(I am large, I contain multitudes)”
(Walt Whitman, “Song of myself”)

3.1. ARGUMENTAÇÃO E CIDADANIA

Retomando a discussão dos capítulos anteriores, dentre as nossas hipóteses está aquela em que pensamos ser possível determinar lugares de cidadania pelas marcas linguísticas nos enunciados dos alunos. Na trilha dessa hipótese, propomos examinar, neste capítulo, o funcionamento argumentativo das formas linguísticas que aparecem nos recortes dos textos formulados por alunos bolivianos e como essas formas significam a sua *cidadania*, o direito à educação brasileira, em espaços de fronteira particularizados, em que se dá a institucionalização da língua portuguesa.

Começamos as análises neste a partir do R47, já citado em partes nos R13 e R 26. O texto em estudo indica que o aluno mora no Seminário Bom Pastor, na cidade de Cáceres, e quer se tornar padre, conforme a sua decisão de *trabalhar no Brasil e com muito desejo de estudar, para ser algum dia [...] ser “sacerdote”*. Antes de ingressar no seminário, trabalhava numa fazenda, falava poucas palavras em língua portuguesa, e no momento da formulação do seu texto se sente cidadão brasileiro pelas marcas linguísticas destacadas nos enunciados: *fui me adaptando em meu novo país, hoje me sinto mais brasileiro do que boliviano; Pretendo estudar, me formar, ser sacerdote e ser útiu a este país e ao meu país natal*.

TEXTO N.01

*Naci em São Matias, dia 25 de fevereiro de 1991, meus pais também são nascido em São Matias. Estudava na escola Mariscal Andres de Santa Cruz. Fim di ano, ja nas feirias decidí não estudar mais minha familia não tem condição de me ajudar económicamente e os estudos estaba ficando cada vez mais caro o pouco dinheiro q ganhava, somente dava para comprar cadernos, pois passaba o ano emprestando libros dos meus colegas. Nece mesmo rítimo de vida consegui estudar e terminar o 2ano de incino medio. Meus pais sempre sonharam em ver alguns de seus filhos formados, mas infelizmente faleceram no ano 2005. (Mãe falecida 02-05-2005) (Pai falecido 10-10-2004) Decidido a trabalhar no Brasil e com muito dezejo de estudar, para ser algum dia, se Deus quizer “sacerdote”. Cheguei a trabalha na fazenda “Nova Era” perto de Porto Esperidião. Graças a Deus, um dia chegou na fazenda um homem chamado Antonio Maconho, (mora no Porto Esper.) em poucos dias fomos muitos amigos, pois ele ão saber de minha historia e meu dezejo de ser sacerdote, me convidou-o para vir no seminário. Eu sabendo falar poucas palavras asseitei na hora. Sempre quis estudar no Brasil, pois com muita dificuldade para falar e entender a lingua portuguesa vim para o seminário Bom Pastor, dia 10-02-2010. Meu primeiro dia de aula foi muito bom, todos meus colegas me acolheram com **palmas** e abraços de boas vindas.(no seminário) Eu não falava nada pois não lhes entendia, minha professora de espanhol, me ajudou muito, encinando-me o significado de palavras espanholas em portugueis. Assim fui me adaptando em meu novo pais, hoje me sinto mais brasileiro do que boliviano, graças as oportuidades que este pais Brasil oferece ao pais vizinho, Bolivia. Pretendo estudar, me formar, ser sacerdote e ser útiu a este pais e ao meu pais natal. Prof. lhe agradeço muito por se enteressar, e dar valor as pessoas das fronteiras (L.A.D.S., 19 anos).*

O sujeito significa sua cidadania, fazendo com que a identidade de cidadão fique revelada ao citar o lugar de seu nascimento. Quando ele afirma “meus pais também são nascido em São Matias”, reafirma a condição de cidadão boliviano por uma inclusão da situação dos pais na sua condição cidadã. Ao mesmo tempo expõe o sentimento que acompanha a vida na fronteira, a passagem para outro país: ser boliviano dá lugar a sentir-se brasileiro. *Assim fui me adaptando em meu novo país [...], [...] hoje me sinto mais brasileiro do que boliviano.*

A movimentação pelo texto mostra um sujeito ansioso por encontrar um lugar que lhe dê oportunidade de se revelar como cidadão, sujeito útil que participa da vida do lugar onde está inserido. Os verbos de processo “fui me adaptando”, “hoje me sinto”; os de tomada de decisão “decidi”, “decidido”, “asseitei”, concluindo o texto com “pretendo”,

conferem a esse sujeito um estatuto de um cidadão em formação. No decurso de sua estadia no Brasil, observamos como vai se constituindo o seu lugar social no Brasil ainda atravessado pela cidadania boliviana: *hoje me sinto mais brasileiro do que boliviano, Pretendo estudar, me formar, ser sacerdote e ser utiu a este pais e ao meu pais natal.* O agradecimento do aluno *Prof. lhe agradeço muito por se interessar, e dar valor as pessoas das fronteiras* o situa numa região onde o sentimento não é homogêneo ao se falar de cidadania, onde o “eu” boliviano se encontra com um “eu” brasileiro e, na maioria das vezes, o que vimos expressos no *corpus* é uma harmonização entre esses “eus”, uma aceitação desse movimento pelo território de cada um deles.

O seguinte recorte é de uma aluna que estuda na cidade de Cáceres, Mato Grosso (Brasil), e se *sente muito estranha cuando conversam porque eu com verso muitas pocas palabras em português*, ou seja, o contato com a língua portuguesa ainda a faz sentir-se uma estrangeira na escola.

R 48

TEXTO N. 02

Este es meu Relato: S.

Meu nome es S. E. y tengo 16 anos e sou morena com cabelo liso e holhos negros. Venho de San Matias para estudar em Caceres, h agora esto estudando na E. S. M. M. Vivo no Bairro [...] rua [...], vivo com meus tios. ... Vim para estudar haqui e quero ser augem muito especial na vida por que haqui tenho mas posivilidade de facer varias coisas para estudar, Ejemplo facer curso de computação. me sinto muito vem aqui estudando e conhecendo mais sobre a cultura de Cáceres, solo que me siento muito estranha cuando conversam porque eu com verso muitas pocas palabras em português e conheso pocus lugar e pocaís coisas mais cuando em dudas eu pergunto a meus profesores. o si no a minhas colegas por que elas em tiendem e conhecem mais que eu e também escrebo pocaís palabras em portugês digo eu quem quere aprender va mais allá de lo que sove, poriso me siento orgullosa de lo que soy y feliz.

Como si eu estivesi em casa e com meus amigos e colegas de la agora mi levo viem com as pesoas de la qui conheso solo que haqui aquí ai que conhecer a las pesoas persona muy vem porque si nao voy por mau caminho no puedo confiar com nadie, e cuando sair para conhecer algum lugar eu chamo a minha tia e eu gosto deles como si focê meus pais e le agradeço por el a poyo tam grande que me estam dando e tambien quero ter um pai que nunca tive e so tenho a minha mais solo que estoy muy lejo de ella e la estranho mais ela tem que trabalhar para traserlo a meus irmaos para estudar ha qui em caceres porque es meyor para eles estudar.

Vueno me despido com um fuerte abraso, escribo este papel para decir como me sinto y como soy eu. S. G. E. S.(16anos).

No enunciado *solo que haqui aquí ai que conhecer a las persona muy vem porque si nao voy por mau caminho no puedo confiar com nadie*, há, podemos dizer, segundo Ducrot (2005), que há uma argumentação interna que descreve a entidade linguística que se relaciona aos encadeamentos que a parafraseiam, como em “conhecer as pessoas”, cuja argumentação interna pode ser relacionada à “amizade”. Para Ducrot e Carel (2008), as argumentações que a entidade linguística evoca podem ser interna ou externa a ela. Dizem eles que a argumentação interna equivale a um encadeamento mais ou menos próximo à entidade, podendo ser uma paráfrase ou uma reformulação. No exempl: “João foi prudente”, segundo os autores, foi introduzido na argumentação interna de “prudente” encadeamentos normativos com o suporte de perigo e, como aporte, os de precaução. Assim: “havia perigo, portanto João tomou precauções”, “se há perigo, Pedro toma precauções” (p.10), sendo que o termo da esquerda indica o suporte dos encadeamentos; o da direita, o aporte; e *portanto* indica que se trata de encadeamentos normativos. Na argumentação externa deve estar presente algum aspecto que configure a entidade linguística como antecedente ou como consequente.

Segundo Ducrot e Carel (2008, p.10), “As argumentações externas são encadeamentos dos quais a expressão é um segmento: se a expressão é aporte, fala-se de argumentação à esquerda; se a expressão é suporte, fala-se de argumentação “à direita””. Como o exemplo citado acima: “João foi prudente”, cuja argumentação externa à direita é “João foi prudente, portanto não teve acidente” e “João foi prudente, no entanto teve acidente”; e como argumentação externa à esquerda, temos “João foi prevenido do perigo, portanto foi prudente” e “João foi não prevenido do perigo, no entanto foi prudente”.

No enunciado: *conhecer a las pesoas persona muy vem porque si nao voy por mau caminho no puedo confiar com nadie*, o emprego de *porque senão* conduz nossa leitura para uma conclusão de que existe *perigo no mau caminho*, explicando *não posso confiar em ninguém*, o que nos permite concluir a necessidade de se *conhecer muito bem* as pessoas com as quais se relaciona com a finalidade de evitar o *mau caminho*.

A forma verbal “conhecer” é intensificada pela expressão “muito bem”, tratada, aqui, como uma propriedade discursiva do texto. Mas o recurso à expressão “conhecer muito bem” dá a ver ao leitor uma posição subjetiva daquela que escreve: como estrangeira, como alguém que busca por pistas que possibilitem um julgamento e posterior seleção entre indivíduos para serem inclusos num rol de amizades.

Na condição de brasileira, a aluna emprega um argumento que se encontra cristalizado na fala de sujeitos em situação de “estrangeiros” em terras estranhas, ou sua fala repete os dizeres dos adultos que convivem com ela, posição justificada pelo emprego de *porque senão*, que introduz uma possível consequência ao enunciado, atribuindo ao sujeito certa responsabilidade por seu sucesso ou insucesso na sociedade. Dizer que é preciso conhecer muito bem as pessoas brasileiras é uma afirmação que se opõe ao seu imaginário de vida na Bolívia, deixa transparecer sua segurança enquanto cidadã boliviana.

Como forma de generalizar sua desconfiança, ela conclui: *no puedo confiar con nadie (ninguém)*. A generalização como forma de não negar a argumentação que apresenta no início do enunciado - *solo que haqui ai que conhecer a las personas muy vem-*, assegura seu cumprimento e não torna realizado a sequência do enunciado- *si não voy por maus caminho*. É a generalização como condensação de ideias, de discursos que precisam ser atendidos, em todos os lugares e, no caso da argumentação exposta pela aluna *haqui*, ou melhor *solo que haqui*, sendo esse o lugar da desconfiança.

O texto abaixo, de certo modo, contrapõe-se ao anterior pela expressão de adesão ao novo país, sem “senão”. Podemos dizer que a fronteira foi, nesse caso, de fato atravessada como uma abertura para um caminho sem volta: “eu nunca vou me mudar de Brasil”.

R 49

TEXTO N.03

*Eu G. mesinto felis aqui em Brasil
eu nunca vou me mudar de Brasil
aqui em Brasil a escola e legal
e as professora que me da aula e a professora [...] Eu G. euto na terceira
serie. (G., 10 anos)*

Empregando o dêitico “aqui” para indicar o “Brasil”, G. incorpora esse lugar em outro território menor: a escola. Lugar de onde ele escreve, pensa e formula a respeito de ser cidadão, ou do lugar que ele ocupa territorialmente, transparecendo um movimento em direção à adesão ao novo território.

a) *aqui em Brasil a escola é legal.*

Novamente o dêitico “aqui” em oposição a “lá, antigo país em que residia com a família, “lá” revela o país vizinho Bolívia. Esse sujeito vê a escola como representação do Brasil, se a escola “é legal” o país deve ser também. As indicações dêiticas empregadas conferem ao enunciado uma autenticação do conhecimento do aluno sobre os lugares/espacos dos quais está falando. Segundo Zoppi-Fontana (1997, p.35), “os processos discursivos não têm origem no sujeito, mas se realizam necessariamente nele, através de uma relação de identificação do sujeito enunciator com o sujeito universal ou forma sujeito de uma FD¹⁷”. É nesse processo discursivo que se manifesta a dêixis, o que torna possível se encontrar o sujeito e as marcas necessárias para situá-lo em uma determinada formação discursiva, relacionando-as ao sentimento de cidadania do sujeito que a produziu.

Recortamos trechos de escrita de alunos para entender a inserção de vocábulos dêiticos na relação sujeito/cidadania.

R 50

a) *[...] solo que haqui ai que conhecer a las personas muy vem*

b) *porque si não voy por maus caminho não puedo confiar com nadie. (S. E. S. G., 16 anos).*

Em (a) o sujeito emprega o dêitico “aqui” para identificar o país em que reside no momento da enunciação: Brasil, situando o sujeito em lugar diferente de “lá”, lugar de onde ele veio, “Bolívia”, fazendo com que a territorialidade pressuponha “um cidadão no Brasil”.

¹⁷ FD: Formação discursiva.

No excerto R 50, a aluna se inscreve como sujeito do enunciado, determinando um espaço e um tempo pelas marcas deixadas: - de lugar: *aqui*- de pessoa e tempo: *voy, não puedo*. Fixa o lugar e se marca como locutor do enunciado, depois, o tempo pela flexão do verbo num modo-temporal.

No trecho de R49:

Eu (a) G. (b) me sinto feliz aqui (c) no Brasil(d)

(a): o locutor se inscreve na primeira pessoa

(b): confirma pela assinatura

(c): revela o espaço

(d): lugar de onde fala

num processo de autoafirmação pelo que diz. Em *me sinto feliz*, temos os efeitos de sentidos de *feliz* se expandindo em todo o texto nos elementos que se sucedem e que se incorporam a esse sintagma e ao sujeito que enuncia, num gesto de reafirmação: “eu nunca vou me mudar de Brasil”.

Em *aqui em Brasil a escola é legal*, a escola significa o espaço simbólico que institui o indivíduo na relação com os outros. Nessa relação, *feliz* predice a condição de felicidade do aluno.

Segundo Ochoa (2001), os dêiticos são empregados de forma a situar quem fala e quem ouve em coordenadas de tempo e espaço, tendo como ponto de referência o lugar e o momento da fala. Como marca de distância de lugar entre aquele que fala e aquele que ouve temos, em português, os demonstrativos: este, esse, aquele e seus derivados. Ochoa (2001), em seus estudos, diz que a dêixis é uma construção sociocultural por não dizer apenas a respeito do falante, mas aos aspectos físicos e humanos que estão ao seu redor. Vemos, no seguinte recorte, o emprego de “aqui”, “sempre”, “agora”.

R 51

TEXTO N.04

*Eu vou falar sobre o que eu sinto o que eu gosto.
bem pra començar eu me chamo M. E.
Nasci lá no assentamento corixinha divisa Brasil Bolívia.*

*Meus pais se chamam C. e P., tenho 16 ano eu **sempre** quiria morar **aqui** em Cáceres por que eu achei uma cidade muita bonita e **agora** eu moro **aqui** em Cáceres.*

Eu também tendo bastante amigos e amigas.

*Minha vida **aqui** na escola e muito boa eu me sinto uma Brasileira também junto com eles e gosto muito mesmo do Brasil.*

Eu quero estudar muito para ser alguém na vida, os professores são muito legal e bom isso foi o que eu sinto. (M.E., 16anos).

A aluna (M.E.) escreve sobre seus estudos e deixa visível o estímulo por mudanças, não só de bens materiais, mas também nos domínios de saberes, domínio linguístico e cultural que a proximidade fronteiriça promove. O emprego de “sempre” marca uma temporalidade contínua de um desejo há muito tempo despertado, o de mudar-se para uma cidade bonita; com o “aqui” se garante a realização desse desejo, pois o “aqui” é uma marca de lugar da fala, que significa o local de onde ela fala no tempo presente. Essa realidade está ancorada no uso de “agora” e novamente “aqui”, em uma sequência linguística, ordenada numa estrutura argumentativa que permite acompanhar a trajetória de um ‘sujeito desejante’¹⁸ a sujeito realizado.

A cidadania relatada por diversos alunos que habitam a fronteira, que têm suas moradias na linha divisória, mostra que mesmo morando do lado brasileiro da fronteira, ou mesmo estudando em escola brasileira, alguns deles continuam sendo cidadãos bolivianos. A territorialidade, o lugar de estudo não faz deles cidadãos brasileiros, como os relatos dos textos a seguir.

R 52

TEXTO N.05

Eu sou S. nasci na Bolivia e eu estudei, já faz cinco anos que nos mora no Brasil. Eu comecei a estudar aqui eu estava com seis anos, quando cheguei aqui era tudo diferente, eu não sabia ler em e nem escrever em português. Ai depois eu fui me acostumando e fui aprendendo e fazer novos amigos, agora eu estou na 6ª série e fico muito feliz estudar no Brasil. Mais eu sinto falta de volta na Bolívia e estudar na escola e aprender a ler e escrever Boliviano.

(S.E.M., 13 anos)

R 53

TEXTO N.06

¹⁸ O termo “desejante” está empregado no sentido do seu uso no senso comum, não na teoria psicanalítica.

Eu sou boliviana. Sou A.C. eu estudo no Brasil eu moro no Brasil eu nasci na bolivia meus avos são boliviano meus pais e minha famílias são boliviana, quando eu cheguei aqui no Brasil eu não acostumava por que eu achava tudo diferente e também eu tinha vergonha de falar em Boliviano mais agora eu estudo aqui no Brasil.(A. C. E. M.,10anos).

Como os textos foram escritos para atender à proposta para que o aluno falasse de como era sua vida na escola e na fronteira, são muitos os recortes que apontam para uma escrita de um aluno sobre ele mesmo. Talvez seja uma necessidade de o aluno se autoafirmar logo no início do texto como o legítimo autor, ou como responsável pelo que irá escrever, podemos dizer que ele busca reconhecer o leitor como um outro que precisa saber sobre aquele que escreveu, sobre aquele que assume o que foi dito em uma assinatura posta no início do texto, ou ao finalizá-lo.

Ducrot (1987) retoma Plantin (s/d) para comentar sobre a assinatura. Diz que uma das funções de se assinar é indicar qual ser foi designado pelo “eu” para ser o responsável pelo enunciado, que seria o locutor. Outra função, a que ele chama de “essencial”, garante a identidade do locutor no texto e a do indivíduo empírico, confirmando que o autor que escreveu é o mesmo que assina o texto. A assinatura legitima o autor, como no exemplo, dado por Ducrot, de um abaixo-assinado enviado pela escola, cuja assinatura do pai é necessária para ser validado. A escrita do documento não é do pai, mas ao assiná-lo, ele se apropria do texto e o valida como seu.

Para Ducrot (1987), há a necessidade de se considerar entre os sujeitos dois tipos de personagens: os enunciadores e os locutores, como já dito anteriormente, locutores, no plural porque há uma pluralidade responsável pelo enunciado. O locutor é apresentado no enunciado como seu responsável, a ele – locutor - o “eu” e as marcas de primeira pessoa referem, autenticado com o papel da assinatura. Num enunciado: “João disse: eu virei”, Ducrot vê duas marcas de primeira pessoa que remetem a dois seres diferentes aos quais ele chama de locutores. Isso ele nomeia como desdobramento e exemplifica com o discurso de teatro, um tipo de relato em estilo direto, sendo que este retrata um discurso realizado e contém os termos de um discurso suscetível de ser realizado por um outro locutor.

Segundo Foucault (1992), “Escrever é pois “mostrar-se”, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”, dessa forma o aluno estaria se expondo, descortinando sua vida para o leitor, sentindo a obrigação de se identificar logo ao começar a escrever. Além de recortes já citados, como no caso de R 54 e R55, colocamos aqui alguns recortes onde os alunos se mostram, identificam-se nos textos logo no início.

R 54

- a) *Eu G. mesinto felis aqui em Brasil (G.,10anos)*
- b) *Eu sou S. nasci na Bolívia e eu estudei, [...]* (S. E. M.,13anos).
- c) *Eu sou J. M. S. eu moro na Bolívia porque[...]* (J.M.S.,12anos).
- d) *Sou A. C. eu estudo no Brasil (A. C. E. M.,10anos).*
- e) *Meu nome e D. e eu vivi na Bolívia meus pais [...]*(D. O. M.,13 anos).
- e) *Oi meu nome e L. E. C. C.(L. E. C. C.,17 anos).*
- g) *O meu nome é M. P. M. eu sou descendente da Bolívia, [...]*(M.P.M.,13 anos).
- h) *Meu nome es S. E.[...]*(S. E. S. G., 16 anos).

Foucault (1992) diz que a identificação pelo nome é uma escrita como contribuição na formação de si, sob a forma de *logoi dispersos* e cujo acesso se dá pela leitura. *Logoi* buscado por toda parte e que agora será reunido num texto para que sirva de memória e de leitura.

A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira reflectida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso (FOUCAULT, 1992, p.05).

Nos enunciados do (R54), temos dois locutores: o autor enquanto pessoa-no-mundo, que diz sobre sua nova posição cidadã e social; e Locutor(L) responsável pela enunciação.

Ricoeur (1991) diz que o sujeito ao escrever se revela, traz à tona a história de “si”, este, diferentemente do “eu”, permanece nas frações das experiências de vida do sujeito e vem ao conhecimento por intermédio das revelações escritas pelo mesmo sujeito.

[...] a compreensão do si é um interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros símbolos e signos uma mediação

privilegiada; esse último empréstimo à história tanto quanto à ficção fazendo da história de uma vida uma história fictícia ou, se preferirmos, uma ficção histórica, entrecruzando o estilo historiográfico das biografias com o estilo romanesco das autobiografias imaginárias (RICOEUR, 1991, p. 138).

Ao escrever sobre “si”, o sujeito se revela e expõe sentimentos, possivelmente desconhecidos ou ocultos, revelando outro sujeito, como uma representação, numa cumplicidade entre eles, pois se julga íntimo demais, portanto o “si” pode ser considerado outro sendo ele mesmo, o sujeito da escrita: *Eu vou falar sobre o que eu sinto o que eu gosto* (M. E.).

Há, ainda, uma identificação no final do texto, como uma revelação conduzindo para um fechamento que entrelaça o texto, não permitindo um deslize de sentido do autor (G.) para outro autor do texto: *Eu G. euto na terceira serie*.

R 55

h) *Eu mechamo p. Eu sou Bolivia. Eu moro na fronteira [...]*(P. M.V., 11anos).

i) *Eu vou falar sobre o que eu sinto o que eu gosto.bem pra començar eu me chamo M. E.*(M. E., 16anos).

Bosco (2005) pesquisou a relação da escrita da criança com o nome próprio em sala de aula de pré-escola, dizendo que as crianças interagem com cartões em que estão escritos seus nomes e os nomes de todos os alunos e que a professora propõe atividades envolvendo o nome de todos, o que dará início ao processo de escrita.

As indagações da autora sobre as escritas ditas iniciais, principalmente aquelas que se realizam como “assinatura da criança”, mostram a antecipação do outro – a professora - ao ler os escritos infantis. Bosco procura mostrar o modo como a leitura se produz a partir de blocos aparentemente sem sentido para aquele que lê, fazendo com que um arranjo do nome da criança adquira estatuto de assinatura; para isso a autora parte da ideia de que se trata de relação entre significantes sem laços iniciais com um sentido prévio. Dizemos antecipação porque os primeiros rabiscos feitos pela criança podem ser chamados de tentativa de escrita, cujas formas gráficas são reconhecidas pelo professor.

“Por apontar diretamente para o indivíduo que nomeia, o nome próprio parece representar uma passagem segura entre linguagem e mundo” (BOSCO, 2005, p.9). Como estudos de relevância sobre essa abordagem, Bosco cita alguns autores: Stuart Mill, 1959; Frege, 1978; Russell, 1989; Jespersen, 1929; Ullmann, 1964 e 1952, dentre outros, e conclui com uma asserção que nos leva a refletir sobre a questão do nome próprio na escrita infantil. “Contudo, longe da aparente tranqüilidade da passagem mencionada, encontramos a dificuldade em analisar lingüisticamente, com base em critérios simples e unívocos, aquilo que torna um nome próprio” (p.09).

O nome da criança é muito importante para os pais. A nomeação da criança pelos pais é um ato que desencadeará a constituição de um imaginário articulado numa narrativa familiar, que antecipa a formação do sujeito. É no nascimento, ao receber o nome que se efetiva o gesto simbólico de nomeação, como afirma Pereira de Castro (2003), esse gesto designa o corpo por um nome “abrindo-lhe um destino subjetivo”. Assim, escrever o nome é colocar-se à frente de um espelho, quando o sujeito se reconhece, identificando-se pela ação reflexiva que lhe dá identificação.

3.2 SUJEITO E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO

Soares (1995), falando da formulação do estado de natureza, por Hobbes (1979), medita sobre o que seria do homem se lhe fosse retirado tudo o que representa a organização da sociedade e não lhe restasse nenhum vestígio dela.

A hipérbole da ambivalência, decorrente do império da paixão sobre a linguagem, provocaria o colapso de toda a base para o consenso e condenaria as particularidades à dispersão atomizante determinada por sua incomensurabilidade (SOARES, 1995, p.214).

Ao afirmar o resultado catastrófico da sobreposição da loucura sobre a linguagem, Hobbes (1979) diz que a concretude do real, sendo este o racional, elimina o universal e sacrifica o particular. Como a linguagem é o domínio do universal (HOBBS, 1979), ela seria prodigalizada e com ela toda possibilidade de aproximação da verdade. Surge a necessidade do homem universal e de seu ideal, do “leitor desindividualizado”. Hobbes (1979) fala sobre o “leitor desindividualizado” no *Leviatã* que resulta no “homem

universal”. O universal desindividualiza o homem, levando-o a realizar ações apontadas pela ideia de si apoiadas no que significa o universalizável de homem, que seria a produção do humano; assim, humaniza o homem, media a vida coletiva e preserva a espécie. Criar a ideia de homem é supor uma unidade inteligível que o faz pensar-se como um sujeito que se reconhece no outro, compondo, dessa maneira, a condição necessária para que ocorra a “comutabilidade entre os seres e as coisas” (HOBBS, 1979, p.243).

R 56

TEXTO N.07

*Eu gosto de estudar desde a educação infantil no Brasil por isso que eu sei falar e escrever bem a língua portuguesa eu gosto de falar as duas línguas Espanhola e Brasileira eu moro a 7 anos no Brasil eu gosto muito do Brasil e estudo na Escola Municipal Marechal Rondon ext-I. Eu ja me acostumei muito no Brasil eu moro no assentamento corixinha meu nome é C. S. da R. tenho 12 aninhos. Eu gosto dos meus irmãos, pais, tios e tias e meus professores eu amo muito eles e **fico triste quando meu time perde meu time e o São Paulo do meu coração ele é o meu tricolor.** Essa é a minha história. Ass. Eu C. S. da R. e o meu time é o São Paulo. Obrigado!(C. S. da R., 12 anos).*

Manifestando elementos em comum com outros em que está em contato, o sujeito ou busca por aprovação da comunidade, ou o faz por se identificar com elementos de sua nova territorialidade. Nesse caso, alunos manifestam seu apreço por aspectos culturais significativos para sujeitos brasileiros, antes mesmo de se reconhecerem pertencentes a outro país, pois o pertencimento é um processo subjetivo e muitas vezes não identificável, já se dizem “torcedores” de times brasileiros, “amantes” de bandas de música e de cantores brasileiros. Os recortes R56 e R57 ilustram esse jeito de se expor um pertencimento pela identificação com elementos do outro país: *fico triste quando meu time perde meu time e o São Paulo do meu coração ele é o meu tricolor; meu time e são Paulo do coração [...] eu gosto e de banda Estilo e da banda beija flor.*

R 57

TEXTO N.8

Quando eu cheguei de Sam Mathias eu queria estudar logo por que eu goste de estudar e aprender as histórias do mundo então eu quero

*aprender mais eu moro em corixinha meu avô e S. S. C. e minha vo e E. A. R. e minha irmã e T. J. P. S. e minha outra irmã e E. M. S. e meu irmão e S. S. A. e minha mãe e A. S. A. e meu pai e W. S. S. eu gostaria de ser secretaria e meu sonho **meu time e são Paulo do coração** e meu irmão e muito legal tem vez que a gente briga a minha vo fala e que vocês não vai brigar Quando tiver grandes vai si querer muito a musica mais que **eu gosto e de banda Estilo e da banda beija flor** eu goste do jogar boa e vôlei eu gosto de ser boa aluna na sala mais não sou meus colegas ganham eu eu sou crente da Igreja Asamblei de Deus e minha mãe não e ela e católica, eu gostaria de ser uma grande aluna.
[RECADO: eu gostaria de falar que eu gosto de falar as duas línguas la em casa a gente fala em português e minha vó fala em espanhol e meu vó fala também em espanhol só isso que eu queria falar](M.A.S. A., 13 anos).*

Em sua tese de doutorado Zattar (2007), discutindo sobre a constituição do sentido do cidadão liberto no período do império brasileiro, discute a importância do processo de nomeação para aquele que foi nomeado, pois, segundo a autora, este nome o distinguirá dos demais na comunidade, indicando sua procedência e formação familiar.

Historicamente, o nome do indivíduo significa a sua relação de individualização na sociedade, na qual se integra, e funciona como indicador de sua procedência familiar e como distinção de um indivíduo do outro (ZATTAR, 2007, p.181).

Destacamos que, na maioria dos textos dos alunos bolivianos, estão registrados os nomes dos familiares, quase todos completos – primeiro nome seguido de sobrenome-, além do nome do aluno, sempre completo e, às vezes de forma invertida, iniciando pelo sobrenome, como essa aluna: **Si... E. Sa... G.** por **Sa.... G. E. Si...**

3.3 CIDADANIA EM CONFLITO

Entendemos “cidadania em conflito” como um processo de sofrimento do sujeito ao tentar se identificar como pertencente a um determinado país (fala de HARDMAN, Francisco Foot, em palestra no Encontro de Teoria Crítica Literária, IEL-UNICAMP, Campinas-SP). Esse processo se torna doloroso pela necessidade que o ser humano tem em se identificar e ser identificado. Encontramos esse processo em Orlandi (2005) quando diz que a língua faz “ruído” pela memória da língua falada, já dita em um lugar e que determina seus cidadãos, seu país. O sujeito pertencente a um determinado país é

determinado pela língua falada nesse espaço territorial. Os excertos abaixo refletem a angústia de alunos bolivianos que frequentam escolas brasileiras na fronteira ao tentarem expor sentimentos de pertencimento, divididos na fronteira entre dois países.

R 58

TEXTO N.9

*A vida na fronteira é **boa** e ao mesmo tempo **ruim**.*

porque vivemos no meio de pessoas brasileiras e bolivianas, temos conflitos de polícia brasileira, com traficantes bolivianos.

*E o estudo de um país para o outro é muito difícil, pois **temos que abandonar o país que viviamos**, para irmos em busca de um estudo melhor.*

*O aprendizado é difícil porque **temos nos acostumar** com a fala de um professor e dos companheiros de sala de aula.*

Temos dificuldades no começo do estudo pois temos que aprender a língua portuguesa e matemática. A língua portuguesa é bem diferente com o espanhol.

A matemática é diferente porque temos contas difíceis.

Mas sou feliz por que tenho minha família que é de origem boliviana, mas tenho também uma família brasileira.

A minha família boliviana é por parte de minha mãe e a família brasileira é por parte de meu pai que é brasileiro e minha mãe boliviana.

E o vivo no assentamento Nova Esperança e estudo na escola Marechal Rondon Exten. I.

Estou fazendo a 8ª série, e tenho vários colegas e os professores que me ajudaram muito chegar a onde estou.

(RECADO: [...] e que as pessoas saibam respeitar a origem de cada pessoa.) (J. C. S. S., 14 anos).

O enunciado *Vivemos no meio de pessoas brasileiras e bolivianas* nos remete a um cidadão que não faz parte do conjunto de pessoas dos países correspondentes, então a que cidadão se refere o aluno? A um indeterminado? Esse aluno faz parte de um conjunto de indivíduos resultantes da mescla de várias etnias que compõem a heterogeneidade fronteiriça, o que provoca uma indeterminação na sua postura de cidadania. Lembrando Guareschi (1982) podemos dizer que a incidência das experiências vividas por esse aluno, atreladas às representações sociais, faz emergir sentimentos comprobatórios de sua indecisa cidadania. Sair de seu país não foi uma escolha gratuita, foi uma imposição pela busca de instrução escolar, como disse o aluno *temos que abandonar o país que viviamos*, quando o verbo empregado faz alusão a: “[...] abandonaram suas casas por causa da enchente”, quando o “abandonar” não é uma decisão espontânea, um querer fazer. O ato da escrita não

é uma atividade neutra, envolve um sujeito construído discursivamente, caracterizado pelo outro num conflito que exigirá uma negociação entre as partes (escritor e leitor). O sujeito da escrita continua a dizer *porque temos (que) nos acostumar com* como uma continuação das obrigações que lhe são impostas pelo residir em território estrangeiro.

A compensação desses “sofrimentos” (sofrimento no sentido mostrado acima pelas palavras de Hardman) é relatada pelo aluno ao falar de sua família. Analisamos essa segunda parte do recorte visando ao uso do *mas*, porém ainda é possível considerar uma emersão da duvidosa posição cidadã desse aluno ao relatar a nacionalidade de sua família. Com base em Ducrot (1987), vemos a primeira proposição *tenho uma família que é de origem boliviana* como sendo um argumento mais forte para se concluir que ela goza de uma primazia na definição da cidadania do sujeito-autor do texto em detrimento da segunda proposição *tenho também uma família brasileira*. Essa segunda surge um efeito de sentido de um acréscimo de informação que vem confirmar a posição de sujeito com uma cidadania indefinida pelo pertencimento a duas nacionalidades. Ele se encontra ligado pelos laços de sangue e pelos laços de identidade, assim reside ora no Brasil, ora na Bolívia, como é costume nessa faixa territorial.

R 59

TEXTO N.10

Eu moro na Bolívia mas meus registros são Brasileiros. minha mãe é brasileira e meu pai é Boliviano e meus avós são bolivianos, estudar na escola brasileira é muito bom eu desde pequena estudo aqui e não acho nenhuma diferença entre brasileiros e Bolivianos, os brasileiros são muito legais eu já me acostumei com eles, me tratam com muito carinho, os bolivianos também me querem. Agora vou contar sobre minha família, meus pais, se conheceram aqui minha mãe morava aqui meu [...] não, meu pai veio trabalhar aqui, eles se conheceram e se casaram, daí eles me colocaram aqui na escola para eu estudar daí eu conheci meus colegas, minhas amigas, eu conheci a cidade de Cáceres, todos os outros países, aí meus pais me registraram no Brasil eu me sinto brasileira. (M. S. F., 15anos).

Este recorte (Texto 10) retrata a posição social de um sujeito que não se encaixa nem no território brasileiro, nem no território boliviano. Então onde se situa territorialmente essa aluna? Não basta ter uma certidão de nascimento dizendo que ela nasceu em um

determinado país para fazer dela um cidadão desse país. Especificamente nesse lugar (M. S. F.), ela não afirma ter nascido no Brasil, mas que *ai meus pais me registraram no Brasil eu me sinto brasileira*. Sentir-se a torna cidadã brasileira? Falando de pertencimento, sim, ela é brasileira, porém esse argumento se choca com o que ela emprega para dizer sobre sua convivência no meio social: *não acho nenhuma diferença entre brasileiros e Bolivianos*. Nesse enunciado o sujeito se posiciona num lugar indeterminado quanto a sua identificação como brasileira e como boliviana, e na área sentimental se sente autorizada a dizer: *os brasileiros são muito legal eu já me acostumei com eles, me tratão com muito carinho, os bolivianos também me querem*. A não inclusão do “eu” no campo dos sentidos de “ser brasileira/ser boliviana” distancia o sujeito-autor das nacionalidades referidas, esse distanciamento não é contradito pelo fato de ser registrada oficialmente em um dos países. Concluimos que o sujeito se distancia das nacionalidades brasileira e boliviana ao se manter numa “aparente neutralidade”, fato que reflete uma cidadania conflituosa.

S1- os brasileiros são muito legal / porque não sou brasileira / eu me acostumei a conviver com eles

S2 - os bolivianos / mesmo eu não sendo boliviana / também me querem

Nos r3ecortes abaixo, os sujeitos falam de conflito com sua cidadania ao exporem o fato de pertencerem às duas nações, seja por possuírem certidão de nascimento que confirme sua cidadania brasileira e boliviana, seja por pertencer a uma família híbrida: onde cada um dos pais possui uma nacionalidade diferente.

R 60

TEXTO N.11

Minha mãe é boliviana, meu pai brasileiro, a família da minha mãe é boliviana, mora na bolivia, só minha mãe mora da parte do Brasil. A família do meu pai é toda brasileira, mora no Brasil por que nunca gostaram de morar na bolivia. Gosto dos que moram na bolivia, são legais recebem os brasileiros bem, uns não. Aucontrario dos brasileiros, alguns recebem bem, outros não[...].(M. S. F., 15anos).

R 61

TEXTO N.12

Meu nome é f. eu sou brasileira e Boliviana eu sou das duas nações e tenho muito orgulho de ser das duas nações.

Meu pai tem a família dele todo Bolivianos e a minha mãe tem a sua família toda Brasileira. O meu jeito de viver com os Bolivianos e um pouco difícil, mas difícil ainda e saber o que eles estão falando, por que eu sou acostumada falar mais com brasileiros, e não entendo muito o que os Bolivianos dizem por que a sua fala, o seu jeito de viver e muito diferente dos Brasileiros.

Os Bolivianos são pessoas que não tem muito cuidado com a sua saúde, eles não tem higiene, eles comem qualquer coisa, eles não importa nenhum pouquinho se aquela coisa que ela comeu vai fazer mal para ela. O meu pai sempre vai para a Bolivia para entra na Bolivia é muito facil, lá não é igual aqui no Brasil, aqui no Brasil todas as pessoas que vão viajar são todas revistada, e na Bolivia a gente entre a hora que a gente quiser, e sai a hora que nos queremos sair.

Na família do meu pai tem pessoas que são Boliviano e outras que são colhas. O que é colhas são pessoa diferente dos Boliviano os colhos são mais porcos e são muitos agrecivos, eles não tem muita paciência com as outras pessoas que eles convive.

Quando vem alunos da Bolivia estudar na escola Brasileira, eles tem muito dificuldade para aprender escrever em português e também falar em português, e aprende a se comunicar com os colegas Brasileiros (F. C. M., 13 anos).

Ducrot (1987) diz que para que seja constituído o sentido do enunciado, este precisa da representação que o sujeito faz da enunciação, que se apresente e atribua veracidade ao que diz, numa relação com uma realidade independente daquilo que ele diz sobre ela. De acordo com Guimarães (2002) concluímos que a representação do espaço de enunciação nos textos 60 e 61, é um espaço por onde circula uma não-representação da cidadania boliviana ou brasileira. Há, nos enunciados desses alunos, uma ausência de marcas linguísticas que funcionam na direção de um pertencimento como cidadãos de um dos países com suas respectivas línguas.

Concordamos que aquele espaço institui-se como um objeto modificador sobre o escritor e sobre o leitor do enunciado; suas marcas se fazem presentes nos discursos de sujeitos nele inseridos. O espaço de enunciação, conceituado por Guimarães (2002), regula e distribui as línguas que, nele, estão em relação. As línguas são objetos históricos e mantêm uma estrita relação com seus falantes, desse modo funcionam de acordo com a distribuição feita aos seus usuários. O espaço de enunciação é o responsável pela atribuição da língua e se nele estiverem inseridas diversas línguas maternas e uma língua nacional, todas elas tomam os falantes em acordo com as escolhas destes.

O Locutor do R61, texto 12, introduz uma nova informação, uma nova nacionalidade, “colhas”, fazendo parte da sua família boliviana *O que é colhas são pessoa diferente dos Boliviano os colhos são mais porcos e são muitos agrecivos, eles não tem muita paciência com as outras pessoas que eles convive*. Lipski (s/d) diz que *colhas* são pessoas nativas do altiplano boliviano, são mestiças ou são falantes do aimará. Eis a questão a que nos referimos anteriormente: a de existir outras línguas sendo faladas pelas famílias dos alunos que fizeram parte da pesquisa, mas que estão sendo colocadas de lado, ou em um plano inferior ao espanhol ou ao português. Embora seja uma das línguas oficiais, o *aimará* não é citado como língua pelos falantes que frequentam as escolas em que coletamos os dados. Surgem indagações importantes para uma pesquisa posterior a esta: qual é a influência dessa língua na aquisição da linguagem da criança boliviana na área de fronteira? Ela é reconhecida pelos habitantes dessa área, uma vez que aparece como língua oficial, antes da língua espanhola, em documentos de transferências escolares de alunos que estudavam em outros Departamentos ou Províncias?

A seguir trazemos textos que complementam o que foi dito acima e acrescentam alguns dados sobre a problemática da cidadania, mostrando a dificuldade desses alunos residentes em áreas onde circulam outras línguas e, com elas, outros comportamentos, outras culturas, outras identidades.

R 62

TEXTO N.13

Sou Brasileira tenho registro Boliviano e Brasileiro. Nasci na Bolivia minha mãe e Brasileira e meu pai é Boliviano desde criança moro na Bolivia a familia do meu pai são Bolivianos e a da minha mãe são Brasileiros. O que eu mais gosto é falar em espanhol, eu brinco muito com os meus colegas de culturas as dança. Suas culturas são varias vou citar algumas as danças por exemplo cumbia merengue, suas roupas são varias mais o que eles mais gostam é de usar saias. Eles também gostam de fazer artesanatos, suas comidas são picante galinha com batata e sopa. (C. D. L., 12 anos).

Nós chamamos a atenção para (C.D.L.) quando diz ***Sou Brasileira [...] Nasci na Bolivia***. Não identificamos, na escrita, marcas que mostrem algum incômodo da aluna ao falar sobre si, o estranhamento nessa fala fica para quem tenta analisar esse recorte

juntamente aos demais enunciados escritos. Na sequência vêm os demais dados sobre a vida da aluna: mora na Bolívia, gosta de falar em espanhol, brinca com os colegas e, se reside naquele país, os colegas devem ser bolivianos. Porém, suas palavras seguintes: *suas culturas, suas roupas, Eles, suas comidas* provocam estranhamento, pois ao mencionar os amigos, que devem ser bolivianos como ela, e ao empregar esse léxico, ela se distancia do objeto sobre o qual está falando e passa a dizer sobre eles de um outro lugar, ao qual nomearíamos de “lugar de cidadania”, que, nesse momento, é um “lugar de conflito”.

O emprego da terceira pessoa, tanto para o pronome pessoal quanto para os pronomes demonstrativos, indicam um distanciamento da aluna das pessoas inseridas nessa comunidade. Mesmo residindo na Bolívia e falando espanhol e participando, com os colegas bolivianos, das brincadeiras culturais e das danças bolivianas, ela não se mostra envolvida na comunidade boliviana, nem se afirma, também, como uma cidadã brasileira.

R 63

TEXTO N. 14

O meu nome é V., eu tenho 14 anos. E moro na Bolívia, com meus pais, o meu pai é brasileiro e minha mãe é boliviana mais ela fala a língua espanhol e português, eu tenho muito orgulho de estudar nesta escola. Eu comecei a estudar aqui nesta escola aos 7 anos meus pais tem documento Brasileiro e Boliviano (V. J. S., 14anos).

Retomando Souza e Carvalho (2010), citamos o caso do aluno que indagou ao pesquisador se era uruguaio ou brasileiro devido sua condição de fronteiro e de sua paternidade. Como o interrogado lhe pede para responder de acordo com seus sentimentos, o garoto diz: “Por enquanto, sou brasileiro”, a partir disso, concluímos que a atribuição de uma ou outra nacionalidade depende de um processo identificatório, que nesse episódio é ainda provisório (“por enquanto...”). O aluno se encontra numa situação ambígua, dividido, como se uma houvesse uma dualidade em sua cidadania.

Uma indagação pode não ser expressada necessariamente através de uma pergunta. Nesse caso apresentado, a dúvida sobre sua condição de cidadão está materializada em forma de um enunciado, porém percebemos a mesma questão na escrita de alguns alunos bolivianos de escola de fronteira Brasil/Bolívia. “Quem sou eu?” é uma questão que subjaz

a escritos que foram produzidos num contexto de escrita sem cobrança de seus resultados e que deixaram emergir a mesma dúvida.

Sobre os trechos recortados paira um lugar de cidadania não explicitado em palavras, mas que está latente e que deixa perceber o nascer de uma nova condição de cidadão. Lugar que só pode ser ocupado por aqueles que estiverem na condição de estrangeiro, no lugar em que surge a dúvida, momento em que não é possível assumir sua condição de cidadão.

De acordo com Guimarães (2002), como visto anteriormente, o falante é tomado pela língua, e esta, ao funcionar, se divide em virtude de sua relação com seus falantes. Alguns falantes que tomam esses lugares se julgam ser: *descendentes*, *mestiços* ou *fronteiriços*, pois notamos que o aluno fica em dúvida entre ser boliviano e ser brasileiro, ou, às vezes, os dois, numa oscilação de sentidos. Essa postura mostra um não saber ou um saber outro a respeito de lugar de cidadania, como veremos a seguir.

a) Descendentes

R 64

TEXTO N.15

Eu sou decendente de boliviano e de Brasileiro, e eu tenho orgulho de ser decendente, eu sou decendente porque o meu avó é Boliviano, e minha avó é Brasileira, é bom conviver com os bolivianos,e Brasileiros, e não também tem os preconceito com o bolivianos e Brasileiro, algumas pessoas são assim preconceituosa mas eu não ligo com isso. (J. M. S., 12 anos).

Ao dizer *é bom conviver com os bolivianos e Brasileiros, e não também tem os preconceito com o bolivianos e Brasileiro*, o Locutor se coloca num outro lugar, um lugar ainda indefinido, mas que não é “ser brasileiro ou ser boliviano”. Ele mesmo diz *Eu sou decendente* e explica o porquê: *porque o meu avó é Boliviano, e minha avó é Brasileira*, e não diz sobre os pais. Na comparação que traça entre brasileiros e bolivianos, ao falar do preconceito, deixa surgir uma nacionalidade “preconceituosa”, as marcas sobre ela estão

em algumas pessoas são assim preconceituosa mas eu não ligo com isso, e desse rol o autor se exclui.

A descendência está também presente nas escritas a seguir:

R 65

Eu sou descendente de Boliviano e de Brasileiro. (M. M. S., 13 anos).

R 66

Eu sou descendente de boliviano e Brasileiro Eu moro na divisa Brasil e Bolívia, a minha mãe é boliviana e meu avô não. Gosto de jogar futebol e gosto de ter as duas descendência, Brasil e Bolívia. (J. L. V., 13 anos).

R 67

Sou Decendente de Bolivianos. A minha vida, é assim eu vivo na fronteira, moro perto da piscina. (C. P., 16 anos).

Nos relatos (66) e (67) aparece outra justificativa para a descendência: morar na fronteira, ou na divisa entre os dois países. Sabemos que a probabilidade de miscigenação em área fronteira é maior que uma área central de um país, pois é nessa área que o contato entre povos de nacionalidades diferentes traça uma relação que ultrapassa as relações comerciais. Cavalcanti e Santos (2008) questionam a nacionalidade de crianças que nasceram no Paraguai tendo pais brasileiros, perguntando se são brasileiras ou paraguaias, ou se não são nem brasileiras e nem paraguaias. Questionamento semelhante fazemos, também, quanto à situação de alunos que possuem pais, ou um dos pais, ou avós brasileiros e/ou bolivianos. Eles se autodenominam “descendentes”, “mestiços” ou “fronteiriços”, raramente como bolivianos ou brasileiros.

A linguagem híbrida de crianças “brasiguaias” é vista como errada pela sociedade, principalmente pela escola que procura sustentar o mito do monolinguismo, o que não é diferente na área de fronteira entre Brasil e Bolívia.

No excerto R69 o autor deixa transparecer um desabafo como afirmação de um conformismo, uma forma de justificar o fato de se definir como descendente “*A minha vida, é assim eu vivo na fronteira*” e não há como negar esse lugar de onde ele fala e escreve, pois viver na fronteira é viver de uma maneira particular.

b) Mestiço:

R 68

TEXTO N. 16

A história da minha vida

*A história da minha vida e que morei na bolivia a 2 ano daí nois nos mudamos para o Brasil bem aqui nos ficamos aqui nos moramos em um sitio a casa não e nossa so quidamos do sito eu estudei aqui da 3ª série agora estou na quinta na minha **eu falo na lingua portuguesa porque meu pai e brasileiro e minha mãe boliviana por tanto eu sou mestiço** eu gosto de estudar aqui no Brasil agente aprende mais por que os professores ensinam mais tambem a gente que se dedicar ao estudo se não você nunca consegue o que quer se na vida até agora estou aqui no Brasil bem eu não gostava da bolivia por que la não tem ônibus escolar para levar para escola os alunos tem que ir até (S., 16 anos).*

Segundo Rajagopalan (1998) a construção da identidade está unida à ideia de interesses que, no caso de aluno com pais de diferentes nacionalidades, pode ser o domínio linguístico da nacionalidade que lhe for mais oportuna. No relato acima está presente um argumento que acusa o resultado da mestiçagem: *eu falo na lingua portuguesa*, destacando o falar a língua da nação que ele julga ser a que mais lhe ofertará possibilidades de crescimento, tanto intelectual quanto econômico. Da nação boliviana ele tem a certidão de nascimento e uma família materna, o que o manterá unido a essa nação, e da nação brasileira ele tem a língua, que lhe garantirá suporte para um desenvolvimento mais seguro para a vida.

c) Fronteiriço:

R 69

TEXTO N.17

Eu sou Boliviana

Mas meu pai e Brasileiro porque ele e de Cuiabá, minha mãe, minha avó, meus irmão e Eu somos Bolivianos porque nós moramos na fronteira Brasil, Bolivia.

Eu gosto de estudar e tambem de trabalhar, os alunos da escola da Bolivia eles vivem bem e tambem são muito diferente do que nós.

Eu vivo bem eu sou feliz por que estou estudando na escola do corixa é também gostei dos professores e da matéria. Eu sou muito divertida e gostei muito por conhecela professora (D. M., 11 anos).

Esse texto provoca vários questionamentos e reflexões. A começar por: *Eu sou Boliviana Mas meu pai é Brasileiro*, quando estão presentes argumentos opostos mediados pelo *mas*, confirmando a cidadania dela que é diferente da cidadania do pai. Logo após ela continua a narrativa unindo seus dizeres pelo *porque*, trazendo uma justificativa das cidadanias opostas e acrescentando o restante da família em conformidade com a sua cidadania pelo fato de residirem na fronteira. O emprego de “porque” direciona o sentido para uma explicação, como se fosse necessária para sua compreensão. Dizendo *meu pai é brasileiro* não seria necessária a complementação a seguir *porque ele é de Cuiabá*, assim como em *minha mãe, minha avó, meus irmão e Eu somos Bolivianos porque nós moramos na fronteira Brasil, Bolivia*. Porém, a autora nos dá essa informação como se, nesse processo argumentativo, existisse um sujeito que interrogasse: “Por que vocês são bolivianos?”.

3.4 CIDADANIA LINGUÍSTICA

Segundo Pereira de Castro (1998), o ser passa a ser falante pela ação da língua materna, esta se caracteriza por ser uma mudança, o sujeito passa de *infans* (sujeito anterior à aquisição da fala) a sujeito falante, a partir dessa caracterização podemos dizer que “passar” de uma língua para falar outra se trata de uma passagem do sujeito entre línguas. A aquisição de linguagem é uma mudança, como diz De Lemos (*apud* PEREIRA DE CASTRO, 2006, p.143) “mudança de posição em uma estrutura [...] mudanças de posição relativamente à fala do outro, à língua e, em consequência, em relação à sua própria fala”.

Melman (1992, p.15) escreve que “A lei da linguagem é a de provocar, em todo e qualquer lugar, as mesmas perturbações, uma dificuldade particular sendo inicialmente a de não falar a língua do auditório, de ter que ser traduzido.” Ele prossegue dizendo que a diferença entre saber e conhecer uma língua está no fato de que, quando se sabe uma língua, esta é falada na pessoa e expressa por sua própria boca em forma de enunciados a título de “eu”, e ao conhecer uma língua demonstramos nossa capacidade de traduzir essa

língua tendo como base linguística a língua que se sabe, dita por ele como “língua materna”. Porém, continua ele, historicamente isso pode ser realizado por duas línguas diferentes sem que se apague, no falante, “palavras, locuções, fragmentos inteiros de discursos tomados de uma língua da infância que em seguida tornou-se estrangeira” (p.16). Afirma que essa capacidade é autorizada pela língua materna, pois “o inconsciente não é nem nacionalista, nem xenófobo”.

A esse respeito temos excertos de alunos como: *eu gosto de falar as duas línguas Espanhola e Brasileira (C)*, ou o que segue:

R 70

Cuando eu cheguei aqui eu fiquei com vergonha de estar junto com os brasileiro, é a hora de escrever o me pertubava para escrever escrevia um pouco boliviano e brasileiro, aí depois eu foi me entendo. Como que era para mim escrever brasileiro mais foi muito difício eu entender o brasileiro, eu já não queria vir más na escola por vergonha (E.M.L., 14anos).

Nas atividades de uma sala de aula, atribuem-se papéis diferentes aos participantes, como também funções diferentes ao que é praticado, no caso deste trabalho, os participantes são alunos que não dominam a língua da escola, isto é, o que se pratica é o aprendizado dessa língua.

R 71

TEXTO N. 18

*Sou Boliviano pra mim eu acho que nos Boliviano somos outra Classe de pessoas que nós falamos a língua espanhol porque meu pai e boliviano então ele nasceu na Bolivia e minha mãe e brasileira eu acho todas as língua que meu pai fala e de espanhol e **minha mãe e diferente porque a língua dela ou seja ela fala o português.***

*Na comunidade Bolivia todos nos falamos o espanhol então quando eles e português nós não entendemos o que ele está falando por isso o meu pai ele fala o português tudo atrapalhado porque ele não tem aquela vontade de falar espanhol. Eu por exemplo estudava na Bolivia eu tenho um orgulho boliviano eu vim agora para a escola Brasileira então eu já sei um pouco a falá portuguesa isso quer dizer que **eu estou aprendendo com os professores eles ajuda nas língua que eles falá ate meus aluno ou seja meus amigo tambem ajuda até Eu ajudo como falar o espanhol para meus amigo eles falá como falar espanhol com meus pais onde eu moro no meu pais as pessoas tem a língua diferente por exemplo os m. eles tem***

outra língua que e Inglês então eles são todos Bolivianos mas eles tem um orgulho de quem e espanhol.

Eu vim a esta escola com um orgulho de ser aprender uma língua portuguesa estudar com outros aluno compartilhar com eles até falando o português e o espanhol por isso e Bom aprender o português porque quando vamos viajar e não saber a língua dos brasileiros e quem não sabe fica perdido porque não sabe o português. É do mesmo jeito o espanhol isso quer dizer que nos Bolivianos somos um dos mais pessoa da comunidade (A., 17 anos).

No entanto, o domínio linguístico coloquial é mais facilmente conseguido por esses alunos fora da sala de aula, no contato direto entre os falantes da língua portuguesa e da língua espanhola, *meus amigo tambem ajuda até Eu ajudo como falar o espanhol para meus amigo*. O aluno mostra a capacidade de avaliar qualitativamente o desempenho daquele que domina mais de uma língua, ou a língua necessária para ser compreendido no lugar em que se encontra.

O habitante das linhas divisórias de seu país, ao sentir-se isolado da nação da qual faz parte, e distante dos centros de decisão, se apóia no outro que conhece e está geograficamente próximo, que se torna um semelhante, bem mais importante do que seus compatriotas. Reconhece no outro fronteiro um amigo, um irmão-hermano, que o compreende mais do que aqueles que desconhecem as dificuldades próprias à vida na fronteira, apesar de partilharem com ele a mesma nacionalidade (MÜLLER, 2003, p.152).

É assim com os alunos participantes da pesquisa, que se apoiam uns nos outros, bolivianos e bolivianos, e entre estes e os brasileiros, numa busca de autoafirmação e de superação das incongruências existentes na zona fronteira, principalmente as diferenças entre línguas.

R 72

Eu sou Boliviano eu parar aqui nessa escola porque queria aprender português (F.E.O., 11anos).

R73

A minha avô e boliviana e o meu avó e brasileiro, eu gosto muito de estudar a língua portuguesa, para mim aprender falar português (E. M. L., 14 anos).

Aprender uma língua estrangeira é um exercício de se percorrer sentidos fugidios, percorrer zonas obscuras, mas que, ao mesmo tempo, parecem-nos conhecidos, trata-se do

próprio e do *alheio*. Apropriar-se da língua do outro é apropriar-se de sua cultura num jogo de comparações entre essa cultura e a própria cultura.

Os textos a seguir foram produzidos pela mesma autora e trazem pistas que mostram um desejo de dominar a língua do outro e se transformar em ‘outro’ por meio do uso da língua que o outro domina.

R74

*sobre minha vida Boliviana e Brasileira
ser uma pessoa boliviana*

*eu quando era boliviana eu gostava muito de ser uma pessoa tão diferente dos outros por que **eu tando na Bolivia eu gostava de falar vrasileiro. eu gostava de falar outra língua então agora eu sou vrasileira** mais e muito bon eu saber que **eu posso falar duas língua!** uma pessoa Boliviana assim como eu tenho educação eu aprendi a educação com meus pais na Bolivia, ser uma pessoa Boliviana e muito gostoso agora eu vou falar como eu me sinto no Brasil*

Eu me sinto uma pessoa muito feliz aqui no vrasil gosto de estudar gosto de todo mundo ser uma pessoa vrasileira não e difício por que algumas pessoas não sabem falar outras lingua, como por exemplo um vrasileiro que nunca saiu do vrasil que nunca viu outras pessoas que saben falar outras lingua pra ele e muito difíciu falar Boliviano. eu acho o vrasil muito bunito por isso eu gosto de morrar aqui no vrasil eu sou muito feliz aqui neste pais.

ASS: M. (M.,14anos).

R 75

sobre minha vida Boliviana e Brasileira

ser uma pessoa boliviana e muito gostoso eu gosto muito ser uma dessas pessoas que fazem parte do mundo.

eu amo ser boliviana mais só que agora eu larguei de ser boliviana por que agora eu estou morando aqui no vrasil eu também gosto de ser vrasileira...

Quando eu morava no acentamento curixinha eu já gostava de falar português.

***Eu saber duas língua pra mim e muito bom.** A bolívia e uma cidade que e muito bunito e calmo mais so que aqui no Brasil e muito mais bunito.*

O vrasil e um pais muito especial agora na minha vida..

aqui no Brasil a educação e tudo pra nós, eu me sinto feliz aqui nessa cidade que é Cáceres, e uma cidade muito legal pra morar.

Fin

O Brasil e meu pais amado.

Ass:M. (M., 14anos).

Há nesses excertos marcas que veiculam uma mudança linguística o que influenciaria a cidadania da aluna não só pela mudança de país, mas pela apropriação da língua do outro país, como dizem os alunos: *gostava de falar brasileiro; aprender falar português; gostava de falar português*, surgindo uma nova posição de sujeito, expressão inconsciente de um ideal de falante: aquele que fala a língua portuguesa, ou *brasileiro*, mostrando um sujeito que anseia por mudanças, por uma troca de posição social que, nesse caso, abrange tanto sua posição como cidadão como a de um falante de uma nova língua.

Em R 75 temos uma temporalidade marcada no emprego de *quando*: *Quando eu morava no acantamento curixinha*, que se encontra em harmonia com o *já*: *eu já gostava de falar português* numa tentativa de reforçar o anseio da aluna por falar a língua portuguesa. O vir a estudar em uma escola brasileira na cidade de Cáceres é relatado como tendo contribuído para a realização pessoal da aluna, como uma busca por maior afinidade entre ela e os brasileiros, por uma afirmação de mudança de cidadania orientada pela língua, num funcionamento ideológico da troca linguística provocando um deslocamento de ordem social.

A língua é um componente muito forte para essa mudança, quando o indivíduo não tem o domínio linguístico do lugar onde está inserido, ele se sente “estranho”. Esta palavra pode ser entendida de, pelo menos, duas maneiras: 1^a- “que ou o que é de fora, que ou o que é estrangeiro”; 2^a- “que não faz parte de, que não pode ser identificado ou relacionado com” (HOUAISS, 2007).

R 76

Me sinto muito vêem aqui estudando e conhecendo mais sobre a cultura de Cáceres, solo que me sinto muito estranha cuando conversam porque eu converso muitas poucas palavras em português (S. E. S. G., 16 anos).

Não falando com fluência a língua da comunidade, ou seja, o não-domínio linguístico, provoca um deslizamento dos efeitos de sentido de “sentir-se bem”, por estar num ambiente pelo qual ela ansiava e por ser bem recebida, para “sentir-se estranha” quando os colegas conversam com ela ou entre eles, porque ela domina poucas palavras do português. Essa orientação argumentativa está presente em “só que” que, evidenciando a

diferença linguística, força uma situação de conflito, uma situação de violência, causando um sofrimento na passagem linguística. Porém, o conflito pode ser produtivo, estimulando o sujeito a participar e se infiltrar na comunidade linguística a que está inserido, seja com ajuda de amigos ou por seus próprios meios.

R 77

Eu não falava nada pois não lhes entendia, minha professora de espanhol me ajudou muito, ensinando-me o significado de palavras espanholas em português (L. D. S., 19 anos).

A língua é silenciada para esse aluno por meio de uma expansão de “não falar” para “não entender” - “*não falava nada pois não lhes entendia*”-, necessitando de apoio para fazer-se ouvir. Assim o silêncio da língua é quebrado por meio da ajuda recebida - “me ajudou”. O conectivo “pois” apresenta a causa do ‘não falar’, cujos sentidos produzidos, neste caso, sustentam o estatuto da discursividade.

Pereira de Castro (2011, p.63-76) diz que a língua é língua materna para o falante e só este pode lhe atribuir o “estatuto de língua materna” porque, por meio dela, o sujeito se torna falante. Pelo que afirma Milner (1978), segundo a autora, o que diferencia essa língua de outras é um “traço de incomensurabilidade”, isto é, ela não pode ser comparada a nenhuma outra língua, pois esse “traço” assume uma importância tão grande pela particularidade de ser “materna” para um sujeito. Isso lhe confere um estatuto de ser prioritária

A história da relação do falante com sua língua materna - ou com aquelas que o tornaram falante - não escapa das representações que ele se faz sobre sua aquisição ou sobre os enlaçamentos que se dão no encontro com outras línguas; os ecos que umas e outras promovem entre si (PEREIRA DE CASTRO, 2012, inédito).

A dificuldade de (L. D. S.) em dominar a língua do outro é explicada por Pereira de Castro: “As considerações sobre a infância exigem que a aquisição da linguagem seja posta em questão e é nesse sentido, ao incluí-la, que se pode dizer que a língua materna é uma experiência inaugural, impossível de ser esquecida”, mesmo quando não mais a encontramos na superfície da fala; “inesquecível”, para a autora, significa que uma vez falante nunca se volta à posição de *infans*. A língua materna do aluno é a espanhola, agora

sendo necessário dominar a língua portuguesa, ele precisa de alguém que lhe ensine o *significado de palavras espanholas em português*.

Como já discutimos no capítulo II as teorias sobre a língua materna, retomamos agora a discussão de Pereira de Castro sobre a questão do falante circular de uma língua para outra, sendo uma delas considerada língua materna, momento em que retomou Melman (1992, p.32):

Com efeito, quero mostrar-lhes que a língua materna é aquela na qual, para aquele que fala, a mãe foi interdita.
É importante fixar que é o objeto interdito o que torna uma língua materna para nós, fazendo dela o nosso *heim*. É verdade que a língua deve sua significância a este mesmo interdito. A partir daí, graças a seu jogo poético, mas também aos lapsos, deslizos e tropeços que o falante nela introduz, se dá a escutar aos locutores um desejo que lhes é comum (já que é a mesma mãe) e que é sempre desejo de uma coisa diferente do que a língua pode oferecer, uma vez que esta outra coisa está interdita apesar de ter causado o desejo.

Pereira de Castro comenta a formulação desse autor sobre a hipótese de “posições do falante” circulando em sua língua materna e na língua do outro. No primeiro caso o recalçamento do desejo interdito provocaria um “estoque de unidades significativas inconscientes” que retornam na fala pelos lapsos, tropeços, deslizamentos etc. Entretanto, no caso de uma língua estrangeira o retorno dos significantes “não poderá mais se dar a escutar como expressão de um desejo, mas como erro lexical ou sintático” mesmo ao ouvido do próprio falante (MELMAN, 1992, p.32-3). Pereira de Castro concluiu então que é a partir da escuta do outro e do próprio falante que se “definem as posições do sujeito na relação com sua língua materna e com a língua estrangeira” (PEREIRA DE CASTRO, 1992, p.67).

R78

Meus pais se chamam C. e P., tenho 16 ano eu sempre quiria morar aqui em Cáceres por que eu achei uma cidade muito bonita e agora eu moro aqui em Cáceres.

*Eu **também** tenho bastante amigos e amigas. Minha vida aqui na escola e muito boa eu me sinto uma Brasileira **também** junto com eles e gosto muito mesmo do Brasil.*

O operador argumentativo “também” funciona adicionando argumentos a favor de uma mesma conclusão. Vejamos os enunciados:

a) *Eu **também** tenho bastante amigos e amigas.*

(b) *Minha vida aqui na escola e muito boa eu me sinto uma Brasileira **também** junto com eles.*

Em *Eu **também** tenho bastante amigos e amigas*, o enunciado sugere um sujeito antes de vir para e no Brasil: “na Bolívia eu tinha bastante amigos e aqui **também** tenho”, numa equiparação neste estar em localidades diferentes. Em *Minha vida aqui na escola e muito boa eu me sinto uma Brasileira **também** junto com eles*, a aluna revela que se sente incluída na cidadania brasileira por “estar entre brasileiros”. O recorte “eu me sinto Brasileira também” insere a aluna no universo dos alunos brasileiros de forma a acrescentar a brasilidade ao seu “ser boliviano”. Como “também” nos faz identificar uma inclusão na cidadania dos alunos brasileiros, podendo ser lido: “junto de brasileiros me sinto brasileira também”. De qualquer forma, o *também* mostra uma transformação do sujeito.

A escola como lugar de instauração de efeitos de cidadania, representa o espaço em que a aluna assume seu lugar como cidadã brasileira, deixando transparecer um processo de identificação com a coletividade. Sentir-se brasileira como os demais e a convivência entre indivíduos brasileiros funcionam como construção e manutenção da cidadania, levando-a dizer “eu me sinto uma Brasileira também”, a inclusão da cidadania brasileira no sujeito que não é brasileiro.

3.5 ARGUMENTAÇÃO CONTRADITÓRIA OU OPOSITIVA

A possibilidade de vermos dois termos opositivos atuando simultaneamente na argumentação existe se tomarmos como observação textos escritos num contexto onde o sujeito se encontra deslocado de seu território de origem, como nos excertos a seguir:

TEXTO N.19

Nosso caso é bom e ao mesmo tempo ruim

por causa da educação, as pessoas que vivem em lugar de fronteira tem de aprender as duas línguas.

O nosso transporte ao vim à escola é as vezes pé por causa de um córrego que passa e não dá para passar nenhum tipo de veículo e isso fica tão difícil. A primeira vez que cheguei na escola do Brasil, eu era o único em não falar direito o português mas em questão de tempo eu fui me centralizando mais na minha fala[...].(E. S. F., 17 anos).

No caso deles, estudantes em escola de fronteira, dizer que *é bom e ao mesmo tempo ruim* esse viver na área, conforme o excerto acima, é aglutinar e ao mesmo tempo dividir a informação pela adjetivação a ela dedicada. Nota-se uma justificativa do emprego destes dois termos contraditórios ao usar *por causa da*, numa aparente necessidade de apresentar a razão do emprego.

Esse texto, assim como aqueles que o seguem (R 80 e R81), traz uma questão sobre o uso de termos contrários - bom e ruim – para qualificar a vida no Brasil. É interessante notar que esse recurso não promove efeito de estranhamento no leitor, já que na linguagem ordinária nem sempre se cumpre a lei da não contradição. O Brasil, ao mesmo tempo, tem coisas boas e ruins. As declarações trazem as marcas de um sujeito dividido entre gostar e não gostar, transmitindo a incontornável ambiguidade de sentimentos do morador da fronteira: “viver lá ou cá?” Nesse sentido vale mencionar aqui o excerto de um poema do poeta americano Walt Whitman, citado por Horn (1989, p.79), autor que, em seu livro *A natural history of negation*, trata das questões relativas à lei da não contradição- “I contradict myself? Very well, then, I contradict myself. (I am large, I contain multitudes) (W.W., “Song of myself”).

TEXTO N.20

O meu dia no Brasil é bom e ruim ao mesmo tempo.

Bom porque a vida aqui no Brasil e muito mais melhor, nos estudos, no transporte para ir a escola entre outras coisas.

Ruim porque a saudade bate mais forte quando eu não estou na Bolívia. (J., 14 anos).

A vida na fronteira é boa e ao mesmo tempo ruim. porque vivemos no meio de pessoas brasileiras e bolivianas, temos conflitos de policia brasileira, com traficantes bolivianos. E o estudo de um pais para o outro e muito dificil, pois temos que abandonar o pais que viviamos , para irmos em busca de um estudo melhor. O aprendizado e dificil po que temos nos acostumar com a fala de um professor e dos companheiro de sala de aula. Temos dificuldades no começo do estudo pois temos que aprender a língua portuguesa e matemática. A língua portuguesa é bem diferente com o espanhol. A matemática e diferente por que temos contas difcís.(J. C. S. S., 14 anos).

(J. C. S. S.) discorre sobre o lado *ruim* da vida na fronteira, numa forma de explicar essa adjetivação que faz. Ele inicia dizendo que *A vida na fronteira é boa e ao mesmo tempo ruim* para, em seguida, deter-se nos acontecimentos que justificam seu dizer. Como já visto, a vida na fronteira é construída de ambiguidades e contradições e, estas, tornam complicado o cotidiano de quem ali reside. É necessário conviver com pessoas de diferentes nacionalidades, falando línguas estranhas, pontualmente os bolivianos e os brasileiros; além de terem esse espaço invadido por indivíduos indesejáveis que provocam transtornos e infelizes mudanças na rotina de vida de cada um. Percebemos que a nacionalidade desses personagens reais, tanto os que tumultuam, quanto aqueles que procuram conter esses tumultos, pode causar uma indefinição no momento do jovem falar de seu pertencimento: *porque vivemos no meio de pessoas brasileiras e bolivianas, temos conflitos de policia brasileira, com traficantes bolivianos*. Talvez essa forma de ver essas atuações conduza o aluno a não se definir cidadão de nenhum dos dois países. Acrescenta-se a isso a obrigatoriedade de frequentar uma escola por onde circulam ensinamentos que se debatem aos que faziam parte da vida desses jovens em um outro lugar: *E o estudo de um pais para o outro e muito dificil, O aprendizado e dificil, A língua portuguesa é bem diferente com o espanhol, A matemática e diferente por que temos contas difcís*.

Relembrando que a negação polêmica, subcategoria da descritiva, mostra um locutor posicionado em relação a dois pontos de vista. Numa discussão de Babisan e Teixeira (p.174), ao se opor a um ponto de vista, o locutor se opõe a um enunciador imaginando um interlocutor que poderia se posicionar a favor dele, e então opina sendo

contra. Enquanto, na negação metalinguística é preciso que haja uma enunciação efetivada, então o locutor do enunciado negativo se opõe a outro locutor, colocando-se contra ele. Para exemplificar a negação polêmica, o autor traz: *Os filhos de Pedro não são grandes*, quando o locutor recusa o primeiro ponto de vista para aceitar o segundo: 1º -as crianças são grandes > 2º -as crianças não são grandes.

Diz Ducrot (1987) que em toda negação há uma afirmação, dando-nos maiores explicações sobre tipos de negação; Pereira de Castro (1992), como apresentado em discussões anteriores, fala em “contrapartida positiva”, expressão criada pela autora para explicar sobre o fato de que para toda negação haverá uma afirmação.

Observamos, no texto abaixo, como o aluno expressa as dificuldades encontradas, em sua vida na área de fronteira, por meio da negação:

R 82

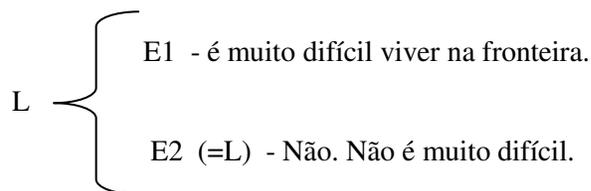
*Eu sou Boliviana meu pai e minha mãe são bolivianos. **Minha convivência com os brasileiros não é difícil [...] minha convivência com os bolivianos não é muito difícil eu consigo entender o que eles falam, [...] não muito difícil viver na fronteira.***
Nossos costumes não são igual as dos brasileiros, cada um tem o seu jeito de ser e de viver. (S. M. S., 13 anos).

Tomando a negação como resposta a outros enunciadores que formularam um enunciado afirmativo, os enunciados (a e b) desse aluno (R82) estão sendo contrárias a afirmativas realizadas anteriormente por um locutor que enuncia de uma posição favorável à convivência com os bolivianos e com a área de fronteira, para o qual existirá um interlocutor que tomará posição a favor ou contra.

a) [...] minha convivência com os bolivianos não é muito difícil

L {
E1 - minha convivência com os bolivianos é muito difícil.
E2 (=L) - Não. Não é muito difícil.

b) [...] não (é) muito difícil viver na fronteira



R 83

1-[...] *conheso pouco lugar e poucas coisas **mais** quando em dudas eu pergunto a meus profesores. o si no a minhas colegas por que elas em tiendem e conhecem mais que eu* (S. E. S. G., 16 anos).

No caso de (S.E.S.G., recortes 29; 32; 35; 50; 52; 78 e 85), o ‘mas’ que emprega provoca uma extensão de sentido que evidencia sua falta de conhecimento sobre o novo lugar em que reside, introduzindo uma mudança na direção do argumento *conheço pouco e isso é um problema > mas quando tenho dúvidas recorro a quem conhece mais do que eu (e posso solucionar o problema)*, ficando preenchida a falta sentida pelos argumentos apresentados a seguir. Podemos afirmar que o emprego de ‘mas’ é uma forma de despistar algumas dificuldades de a pessoa se enquadrar num novo contexto que lhe exigirá um sentimento de pertencimento diferente ao anterior. Há a possibilidade de se entrever uma argumentação submersa ao problema e à solução: *Tenho dificuldades de adaptação, **mas** consigo suplantá-las*, assim como é possível visualizar o topos: “para uma nova cidadania, novas dificuldades”. Como dizem Vogt e Ducrot (1989), o *mas* vem seguido de argumentos numa direção oposta à que se esperava, isso após a aluna ter desabafado as dificuldades de se estudar numa escola de um país que não o seu.

Poderíamos apresentar a oposição realizada pelo aluno do texto citado R 58 (p.122), assim como os autores citados, da seguinte maneira: *p masPA q*.

*A vida na fronteira e boa e ao mesmo tempo ruim.
porque vivemos no meio de pessoas brasileiras e bolivianas [...]
Mas (1) sou feliz por que tenho minha familia que é de origem boliviana,
mas(2) tenho também uma familia brasileira. (J. C. S. S., 14 anos).*

p (A vida na fronteira e boa e ao mesmo tempo ruim.[...] E o estudo de um pais para o outro e muito difícil)

Mas PA

q (sou feliz por que tenho minha família que é de origem boliviana)

onde (*q*) evidencia uma conclusão oposta a *r*, isto é, se apresenta como uma conclusão **não-*r***.

O segundo ‘*mas*’ que surge no texto, *mas tenho também uma família brasileira*, vem apresentar uma adição à informação dada sobre a família. De acordo com Guimarães (2001), numa sequência *não só X mas também Y*, há “redução, por apagamento, de termos de uma das orações envolvidas” (p. 52). O funcionamento descrito por Guimarães nos permite dizer que “sou feliz” foi apagado na segunda oração, mesmo assim, o fato de possuir uma família brasileira “reforça”, não só a oposição apresentada pelo primeiro “*mas*”, como também o sentido de “sou feliz”.

R 84

*[...] eu amo ser boliviana **mais só que agora** eu larguei de ser boliviana porque agora eu estou morando no Brasil eu também gosto de ser brasileira (M., 14 anos).*

É possível dizer que o emprego de ‘*mas*’ seguido de ‘*agora*’ (citado em R75, p.134) marca uma oposição temporal entre um passado e um presente, um antes e um depois em relação a uma questão justificada pelo ‘*porque*’, situando o sujeito em outro lugar no tempo, o que conduz a uma conclusão satisfatória para ele por meio do ‘*também*’. O emprego de ‘*mas só que*’ não só restringe o sentido de ‘eu amo ser boliviana’, não restringe, propriamente, como introduz, sobretudo, um sentido opositivo, função da adversativa, e argumentos que justificam seu emprego. A posição de brasileira do sujeito ao dizer: *larguei de ser boliviana* o situa numa formação discursiva própria, exigida por sua nova condição de nacionalidade, de nova cidadania. O transpassar a linha divisória entre os dois países exige que se acrescente uma condição nova à sua antiga, mesmo ‘deixando de ser’ ela continua sendo boliviana, pois ela “*também*” gosta de ser brasileira, assim uma ‘*aparente*’ posição social surge, provocando um efeito sujeito, segundo Henry (1992).

No recorte abaixo (R75, p.134) há o emprego de *mas* seguido de *só que*, resultando num sentido diferente do argumento anterior pela presença de um argumento de comparação por meio de uma constatação:

R 85

- a) [...] a bolivia e uma cidade que e muito bunito e calmo **mais so que** aqui no Brasil e muito mais bonito (M.,14 anos).

Podemos representar como:

- b) [...]a bolivia e uma cidade
mas só que
que e muito bunito
- c) aqui no Brasil
e muito mais bonito.

Entre b e c surge a comparação e a constatação. Em [...] e muito bunito mas só que aqui no Brasil e muito mais bonito aparece uma restrição adversativa e comparativa como efeito de sentido da nova cidadania assumida pelo sujeito. Estando aqui no Brasil foi possível argumentar dessa forma, morando aqui o sujeito assume a cidadania do país, sentindo-se parte da nação brasileira. Assume a cidadania brasileira pela comparação que faz entre os dois países, a justificativa é a opção pelo belo, por aquilo que lhe é mais agradável, por um lugar que lhe parece melhor para viver. O uso de dêiticos percorrendo todo o texto retrata esse jogo comparativo na linguagem empregada pela aluna, ao mesmo tempo em que compara se posiciona num determinado lugar, aquele no qual se encontra no momento da escrita. Ligando (a) e (b), o “mas só que” demonstra a constatação da aluna após a comparação entre os dois territórios, de que este, em que ela está no momento, é “mais bonito”, um “só que” como uma restrição adversativa e comparativa como efeito de sentido da nova posição cidadã assumida pelo sujeito.

R 86

*Quando eu cheguei de Sam Mathias eu queria estudar logo por que eu goste de estudar e aprender as historias do mundo e então eu quero aprender mais eu moro em corixinha [...] eu gostaria de ser secretaria e meu sonho meu time e são Paulo do coração e meu irmão e muito legal tem vez que a gente briga a minha vo fala e que vocês não vai brigar Quando tiver grandes vai si querer muito a musica mais que eu gosto e da banda Estilo e da banda beija flor e do meu irmão e da banda beija flor eu goste do jogar boa e vôlei **eu gosto de ser boa aluna na sala mais não sou** meus colegas ganham eu eu sou crente da Igreja Assembleia de Deus e minha mãe não e ela e católica, eu gostaria de ser uma grande aluna. [RECAD0: eu gostaria de falar que eu gosto de falar as duas línguas la em casa a gente fala em português e minha vó fala em espanhol e meu vó*

fala também em espanhol só isso que eu queria falar]. (M.A.S. A., 13 anos).

No enunciado *eu gosto de ser boa aluna na sala mais não sou*, o locutor afirma um ‘gostar de ser’ que é negado em seguida, dessa forma o *mas* introduz uma negação ao enunciado anterior, não negando o ‘gostar’, mas negando a realização de ‘ser’. Segundo Guimarães (2001), o verbo ocupa um papel essencial para a análise de um enunciado e nesse caso, a presença de “gosto”, no presente do indicativo tem como pressuposição “sou boa aluna”. Devemos considerar que se trata de uma aluna estrangeira, com pouco domínio da língua portuguesa, tendo como base essa informação podemos dizer que a expectativa criada pelo tempo verbal quebra-se com a proposição seguinte: *mais não sou*.

Neste recorte podemos dizer que a localização territorial provoca uma restrição explícita pelo “*mas (mais)*”, restrição que perpassa o espaço físico e se aloja no desejo da aluna em estudar e saber sobre “as histórias do mundo”. O fato de ela residir na divisa com o Brasil, distante de uma escola Boliviana, obriga-a estudar numa escola em um assentamento agrário, no Brasil. Talvez essa seja sua oportunidade de aprender sobre as coisas do mundo, de se safar da restrição territorial e da falta de conhecimento.

Gostar de um lugar conduz L. E. C. C (R 87) a se sentir parte de um novo ambiente, de um novo território, no caso, o Brasil. Estando nesse lugar assimila o fato de ser reconhecido pelo outro como cidadão brasileiro: *eu sou boliviano pero tudo mundo fala que eu sou brasileiro*.

R 87

TEXTO N.21

Relatório

Oi meu nome e L. E. C. C. o que eu vi a fazer a Cáceres que pra nois é Brasil pra mi, eu gostei de Cáceres já fale hace muito tempo com meu pai que eu queria estudar em Cáceres porque eu gostei, eu sou Boliviano pero tudo mundo fala que sou Brasileiro, eu vi pra estudar que apesar que a escola aqui no Brasil es mais fasiu que em Bolívia por que em Bolívia tem até 4^o ano Matutino e aqui tem ate 3^o ano e isso o que mais gostei já que este ano já termino a escola depois volto para Bolívia pra estudar. Na Universidade eu gostaria estudar Ingenieria Petrolera e isso o que eu quero estudar acho que es toda pra decirles a você chao.(L.E.C.C.,17 anos).

Nesse enunciado *eu sou Boliviano*, o locutor revela a sua nacionalidade, revela a si mesmo e ao mesmo tempo se dá a conhecer ao interlocutor pela enunciação, pois só a ele é permitido afirmar “eu sou”. Frente a seu enunciado, fica interdita a negação ou a contestação de sua nacionalidade. Nem mesmo o enunciado *pero tudo mundo fala que sou Brasileiro* desautoriza a afirmação anterior, isso dá visibilidade ao locutor (L).

Dizer que é brasileiro, é afirmar que possui, ou que mostra características próprias de pessoas do país brasileiro, e que nesse momento lhe são comuns, são compartilhadas com sua nova posição de cidadão. Poderíamos afirmar que ao dizer *eu sou boliviano pero tudo mundo fala que eu sou brasileiro* um desejo se revela: o de ser igual aos que o rodeiam, o de ser igual aos brasileiros com os quais ele convive. É uma revelação, um desejo que já não é segredo, pois foi contado por meio da escrita em seu texto, está registrado para que o consideremos como cidadão brasileiro e não mais como boliviano.

Como demonstrou Barth (1998), pertencer a uma etnia não significa necessariamente ter um parentesco biológico. Não são aspectos físicos que emprestam a etnicidade, mas sim, as relações entre grupos distintos que buscam definições de quem é e quem não é uma etnia. A suposta pureza racial pode fazer parte de discursos, mas não se comprova enquanto possibilidade genética (SILVA, 2008, p.135).

No recorte que segue (texto em R75, p.134) podemos observar que, diferentemente do locutor anterior, este assume sua cidadania após uma decisão de mudança de moradia. Esse, simples fato, parece ter provocado, no comportamento dessa aluna, uma mudança que vai além de um simples ‘mudar-se de lugar’. Essa decisão da família tem uma base afetiva, pois se trata de mudança de uma posição subjetiva, todo seu texto está marcado por expressões de intensa coloração de afeto pelo novo país. A mudança de território passa a significar também uma nova cidadania quando a aluna diz “eu larguei de ser boliviana”, para agora ser brasileira.

R 88

[...] eu amo ser boliviana mais só que agora eu larguei de ser boliviana por que agora eu estou morando aqui no brasil eu tambem gosto de ser

brasileira; Quando eu morava no acentamento curixinha eu já gostava de falar português.

[...] A bolívia e uma cidade que e muito bunito e calmo mais so que aqui no Brasil e muito mais bunito.

O vrasil e um pais muito especial agora na minha vida.. aqui no Brasil a educação e tudo pra nós,eu me sinto feliz aqui nessa cidade que é Cáceres, e uma cidade muito legal pra morar.

Fim

O Brasil e meu pais amado. (M., 14 anos).

Segundo Ducrot, na polifonia muitos argumentos ficam por dizer, não são ditos, mas pressupostos pelo locutor. Dessa forma podemos propor:

L: “larguei de ser boliviana”

E1: eu era boliviana.

E2: eu não sou boliviana agora.

Em *larguei de ser boliviana*, Guimarães (2001) vê a atuação do verbo como uma mudança de estado: se ‘largou de ser’ é porque ‘era’, isto é, havendo uma mudança de estado implica haver mudança de cidadania. Agora a condição de pertencimento de cidadã foi alterada. Dizendo “mas só que agora” marca uma oposição entre um passado e um presente, entre um antes e um depois em relação a uma razão materializada pelo ‘porque’, situando o sujeito em outro lugar no tempo, sendo a temporalidade do acontecimento marcada, exposta no seu dizer (GUIMARÃES, 2002). O sujeito se constrói nessa temporalidade, numa construção histórica (FOUCAULT, 2000), quando o enunciado se impõe a ele, transformando seu dizer sobre si mesmo, sobre sua cidadania, é a enunciação afetando o sujeito pelo simbólico. A aluna se encontra no lugar do falante de português, está na escola ao escrever esse texto, então se encontra determinada pela língua lhe sendo imposta num espaço de enunciação.

R 89

Eu quando termine a escola, vo voltar La na Bolívia para estudar Medicina (...) (S. A. M. H., 16 anos).

Uma posição temporária num discurso sobre pertencimento está expresso quando é citado o curso de Medicina de Santa Cruz de La Sierra, ficando exposto um vínculo argumentativo que não se pode refutar: a seriedade e a boa formação oferecidas pelo curso de Medicina é um discurso circulante em toda fronteira com o estado de Mato Grosso. É possível admitir que o locutor desse enunciado assumia uma cidadania brasileira temporária, somente pelo período em que está no Brasil, estudando, para depois retomar seu ‘estado de cidadã boliviana’, afirmando um sentimento pátrio que, por hora, está submerso a uma cidadania que impera na aparente convicção de que a aluna se sente brasileira.

Dessa forma, procuramos compreender a força argumentativa de um enunciado, exclusivamente, nesse trabalho, a argumentação de alunos bolivianos para se dizerem pertencentes a um dos países que foram demarcados pela linha divisória, a fronteira.

CONCLUSÕES POSSÍVEIS

O elemento desencadeador desta pesquisa foi saber que alunos bolivianos, descendentes da etnia chiquitana, que estudam em escolas brasileiras na área de fronteira, entram na sala de aula “calados e saem sem dizer nada” (palavras de uma professora de uma das escolas pesquisadas), dessa forma o professor nunca pode afirmar se sua prática pedagógica conseguiu algum êxito com estes alunos. A partir dessa informação, buscamos leituras que nos informassem sobre o aluno estrangeiro em escolas brasileiras. Foram várias indagações que nos estimularam a realizar esta pesquisa, entre elas, a necessidade de saber como alunos bolivianos falam de si, se identificam e se constituem cidadãos, considerando que, para Orlandi (1996), o sujeito e o sentido são constituídos ao mesmo tempo, e para Pereira de Castro, a língua materna exerce uma função estruturante no sujeito.

Tínhamos como objetivo analisar os elementos argumentativos empregados por alunos bolivianos em escolas brasileiras na fronteira Brasil/Bolívia que possibilitassem identificar como eles se manifestam sobre pertencimento, especialmente sobre cidadania. Neste sentido, buscamos compreender como o aluno boliviano fala sobre si para se posicionar como cidadão, considerando a área territorial em que está inserido, a participação em uma escola onde a língua portuguesa é a língua oficial e a necessidade de conviver com as diferenças socioculturais e linguísticas. E também depreender dessa escrita marcas argumentativas que definissem uma constituição cidadã, podendo ser ela boliviana ou brasileira.

O universo cultural e linguístico do povo chiquitano está caracterizado por sua trajetória de vida, principalmente para o povo que habita a região fronteira entre Mato Grosso-BR e a Bolívia. Trajetória vivida por esse povo e influenciada, por todos aqueles

que convivem com ele e com o seu modo de viver. Como afirma Joana Silva (2008), esse povo está passando por um processo de etnogênese, isto é, está buscando reafirmar sua identidade como povo chiquitano e sua cidadania por meio do reconhecimento étnico e pelo direito de ter terras demarcadas para o convívio do grupo. Além desses motivos de luta, busca-se pela memória linguística uma língua que há muitas décadas não é falada, pois a prática linguística amplia as possibilidades de reconhecimento desse povo, fortalecendo sua identidade étnica.

Esse povo continua em seus lugares, frequentando escolas brasileiras, aprendendo e/ou praticando a língua oficial da nação brasileira. Aqueles que vêm da Bolívia continuam a falar a língua espanhola, pois essa é a língua falada em casa, fenômeno observado nos relatos de alunos bolivianos em textos produzidos para esta pesquisa.

Segundo Payer (2001), discorrendo sobre os imigrantes no Brasil, as línguas assumem funções que lhes são sócio-historicamente atribuídas. No Brasil, a língua nacional foi difundida em todas as regiões; em algumas delas e em determinadas épocas, o português foi imposto como forma de calar, silenciar a língua do outro, vimos essa ocorrência desde o período de colonização. A língua do estrangeiro representava uma invasão, vista como uma ameaça, nas palavras de Payer, e, por isso, precisava ser calada, interdita.

Assim se criou a imagem de um país monolíngue e se nacionalizou o português como língua oficial, a que deveria ser estudada nas escolas. A diversidade linguística está submersa no ideário de unidade nacional, e as vozes que se fazem ouvir em outro idioma, as que deixam entrever marcas de uma outra língua, que apresentam uma sonoridade diferenciada da língua nacional brasileira, enfrentam sérios problemas para serem ouvidas. Essa ocorrência marca, claramente, a região pesquisada (MELMAN (1992), MILNER (1987), PEREIRA DE CASTRO (1998, 2001), GUIMARÃES (2006)).

Encontramos inúmeras exposições gráficas da língua trazida pelo aluno boliviano para a escola brasileira. Podemos destacar algumas: *eu com verso muitas pocas palabras em português e conheso (sob o s há um c) pocus lugar e pocaís coisas mais cuando quedo em dudas eu pergunto a meus profesores. o si no a minhas colegas por que elas em tiendem e conhecem mais que eu e também escrebo pocaís palabras em português*. Neste pequeno recorte pudemos observar marcas da língua espanhola na escola considerando que as

línguas resistem à ‘invasão’ de outra, e que esse exercício é processual, passa por etapas que vão se reduzindo ou se extinguindo, conforme o uso que se faz da língua. Não queremos afirmar, com essa exposição, que não fiquem vestígios de uma língua em outra. Compreendemos que para se tornar cidadão em um Estado Nacional é necessário abandonar a língua materna, os particularismos linguísticos, e se adequar ao idioma desse Estado, embora saibamos que a língua materna continuará com e no indivíduo, como parte constituinte do ser.

Consideramos que na relação do sujeito com a língua se manifestam as imagens que ele faz de si e de seu contexto, reconhecendo que a escrita dos sujeitos da pesquisa é composta por elementos de duas línguas naturais, compreendendo a escola como o lugar de aprendizagem do idioma oficial do país em que ela se insere.

Alguns alunos iniciaram sua escrita por uma identificação particular: *Meu nome es S. E. y tengo 16 anos e sou morena com cabelo liso e olhos negros, Eu vou falar sobre o que eu sinto o que eu gosto. bem pra començar eu me chamo M. E., Eu me chamo p. Eu sou Bolivia.* Foram essas marcas que nos encantaram e nos conduziram a pesquisar e analisar a identificação desse aluno, como informações sobre seu pertencimento, sua cidadania, sua identidade. Vimos, entrelaçados aos enunciados, como eles se dizem cidadãos residentes nessa área fronteiriça, onde habita um povo miscigenado, mas ignorado, e só aparentemente homogeneizado; lugar por onde escapa uma língua híbrida, mas silenciada pelo esquecimento, aqui parafraseando Pêcheux, que nos faz pensar que não somos dono do dizer e que o dizer deve ser único. Porém, o que encontramos foi uma população escolar estimulada a “ser outra”, a ser o estrangeiro que fala outra língua, que mora perto de uma escola.

Identificamos um sujeito estrangeiro que revela sua identidade de cidadão ao revelar seu lugar de nascimento, ao mesmo tempo em que enumera a nacionalidade de toda a família, identificando uma família heteróclita, responsável por tantas imprecisões, por situações singulares. São definições reveladoras de argumentos cristalizados em enunciados de sujeitos estrangeiros; são palavras do outro repetidas para confrontar posições cidadãs. Essas falas lembram Zoppi-Fontana (1997) quando afirma que o processo discursivo não se origina no sujeito, porém se realiza no sujeito.

É possível afirmar pelas análises empreendidas que alguns alunos bolivianos, residentes na área de fronteira brasileira, confirmam sua cidadania boliviana, dizendo, por meio de seus argumentos, que nem a territorialidade e nem o lugar de estudo os tornam cidadãos brasileiros. Já, em outros textos, observamos argumentos que manifestam o desejo de aprovação da comunidade em que residem, evidenciando preocupação de identificar-se com os que os rodeiam. Os textos mostram, ainda, os elementos culturais brasileiros eleitos pelos alunos bolivianos como objetos de desejo e identificação: bandas de músicas, os times de futebol, cantores brasileiros, que são, em parte, responsáveis pela vontade de se tornarem brasileiros.

Encontramos ainda nos textos dos alunos uma série de diferentes informações e, ao mesmo tempo, complementares sobre suas nacionalidades. Uns dizem possuir certidão brasileira mesmo sendo bolivianos; outros dizem possuir duas certidões, o que os habilitam a se posicionar como brasileiros ou bolivianos; dizem, ainda, que seus pais também possuem certidões dos dois países. Observamos, porém, que não basta uma certidão de nascimento para fazer desse sujeito um cidadão brasileiro ou boliviano. O dizer da aluna *ai meus pais me registraram no Brasil eu me sinto brasileira* deixa entrever no argumento *me sinto brasileira*, um pertencimento que lhe permite afirmar “sou brasileira”, porém esse argumento se contradiz logo a seguir pelo emprego de outro argumento: *não acho nenhuma diferença entre brasileiros e Bolivianos*, o que a coloca na enunciação em uma posição ambígua, confirmado por: *os brasileiros são muito legal eu já me acostumei com eles, me tratão com muito carinho, os bolivianos também me querem*. Detectamos, nesse momento, o que definimos como sendo um conflito de cidadania, pois o aluno se distancia das nacionalidades em questão, a brasileira e a boliviana, para falar sobre elas.

A questão linguística é um dos principais fatores na constituição cidadã do aluno boliviano. Sabemos que aprender uma língua estrangeira é um exercício de se percorrer sentidos fugidios e zonas desconhecidas, que apropriar-se da língua do outro é apropriar-se de uma cultura num jogo de comparações entre esta e a própria cultura. É nesse jogo que se vê infiltrado o aluno boliviano, como se a escola brasileira fosse um campo de disputas, nesse caso linguísticas, onde ele não fala porque não é compreendido, não fala para não ser identificado como estrangeiro, ou inimigo, como afirma Milner (1987). Ou um jogo onde se ele se insere por querer falar a língua do outro, para apropriar-se dessa língua, como dizem

alguns alunos: *gostava de falar brasileiro; aprender falar português; gostava de falar português*. Tal posição de sujeito revela uma expressão inconsciente de um ideal de falante, aquele que fala o português do Brasil, ou o “brasileiro”; nela surge alguém que anseia por uma troca de posições: social, de cidadania e de falante de uma língua.

Pereira de Castro (2001) comenta sobre essa posição do falante que circula em sua língua e na língua do outro. De sua língua materna ele retoma aquilo que lhe é necessário para se fazer compreender na língua estrangeira, materializando seu desejo de aprender uma escrita. Nela se revela o retorno a sua própria língua por meio dos chamados “erros” na língua que procura dominar.

Para Payer (2006), a memória discursiva é colocada em funcionamento quando enunciados invadem campos associados a outros enunciados, promovendo ligação entre formulações na mesma cadeia. Tomando como base, enunciados escritos por alunos bolivianos, procuramos pensar sobre os processos de identificação pelos quais passam alunos que frequentam uma escola, sob a influência que exerce sobre ele, o professor e o colega de sala, além dos outros discursos que circulam na área de fronteira.

Localizamos momentos em que o aluno buscou por palavras da língua portuguesa e, não encontrando no seu domínio linguístico, grafa a palavra da forma mais próxima possível do que se quer dizer, ficando registrada uma marca de diferenciação entre esse aluno e aquele que já possui domínio da língua da escola. Ao riscar a palavra, escrever uma letra sobre outra já escrita, revela a procura de correção, ou de dúvida na forma escrita de tal grafema.

Tais confrontos posicionam os alunos da pesquisa num território que dificulta o pertencimento e provoca transtornos de aceitação social, instaurando polêmicas que deveriam “chamar a atenção” de pesquisadores. A língua materna, foco de pesquisa em Aquisição de Linguagem, permeia a escrita do aluno boliviano, delatando-o como estrangeiro, provocando a emersão de sua cidadania. Diz Payer (2001) que o aluno abre mão de seus conhecimentos para escrever na língua nacional da escola, e isso faz falta na própria escrita, “na medida que faz falta no sujeito”.

Em relação à argumentação na linguagem, podemos entender que o entrelaçamento das línguas – espanhol e português - nos textos estudados nos mostrou um sujeito entre

línguas, entre nações e, muitas vezes, se indagando sobre sua própria identidade. Cremos que pudemos trazer ao leitor aspectos das relações sociais e linguísticas de um cidadão da fronteira. Determinadas por sua condição socioeconômica, as famílias bolivianas procuram, ao atravessar a fronteira, possibilidades de um futuro promissor para seus filhos. Nesse sentido, encontramos nos textos escolares a manifestação quase constante de um Brasil imaginário, lugar do possível para a realização desses anseios. Por outro lado, o movimento de imigração não impede, em certos casos, a esperança de um retorno à Bolívia.

Um retorno ao país natal afirmaria a cidadania boliviana; permanecer no Brasil se configuraria numa mudança de cidadania, alvo de alguns estudantes, mas o retorno à Bolívia ainda é esperado por muitos deles. Podemos concluir que, para a maioria, ser aluno boliviano nesse território, envolvendo espaço físico, linguístico, social, cultural, escolar, é situar-se num constante emaranhado de dúvidas, de desejos, de espera. Enquanto que ser aluno brasileiro, aos olhos do estrangeiro, é gozar das primazias e dos supostos regalos oferecidos ao brasileiro.

Cremos que as reflexões contidas neste texto contribuirão para estudos na área de linguagem, principalmente para que se pense uma política de língua para territórios fronteiriços, lembrando que quase todas as nossas fronteiras são com povos que falam o castelhano, ou espanhol. Pensar em um ensino que contemple as diversidades linguísticas da região de uma forma que respeite o estrangeiro e, ao mesmo tempo, possibilite o domínio de outra língua. Também, a contribuição está pautada na necessidade de conhecermos as línguas que circulam ao redor da fronteira, na escola e nas atividades desenvolvidas nessa área; em saber os resultados desse contato linguístico; em refletir sobre a(s) língua(s) materna(s) agindo por meio do sujeito para o manter falante de um idioma nacional, como essa língua influencia o sujeito a falar, a dominar outra língua a partir dela. São muitos caminhos abertos para pesquisa nessa área e no campo da linguagem.

Poderíamos fazer outras considerações e reflexões a partir dos estudos aqui apresentados sobre a escolarização na região de fronteira e a constituição de um sujeito cidadão, no entanto, deixamos ainda abertas frestas que possibilitarão futuras investigações. No momento, pretendendo concluir esta pesquisa, afirmando nossa paixão pela fronteira,

como disse a pequena aluna *o grade terra e gostosa vida*, e deixar para reflexões futuras o desejo revelado pela escrita da aluna:

*eu E. naci na Bolivia gosto de dança musica boliviana e tambem dançar musica boliviana, eu seu dançar cumbia, merengue as sarsas e musica de colhas, e tam bom. Eu estranhei muintos os meus colegas bolivianos e bolivianas, **não sie se deus quizer ano que vem vou estudar na Bolivia.***

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosely B. Miranda de. A política fronteiriça em Mato Grosso- séculos XVIII e XIX- presença indígena. In: SOUZA-HIGA, Tereza Cristina C. de (org.). **Estudos Regionais Sul-americanos** - sociocultura, economia e dinâmica territorial na área central do continente. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p.387-391.

AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.

AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando em sala de aula. In: GERALDI, J Wanderley e CITELLI, Beatriz. **Aprender e Ensinar com Textos de Alunos**. (Org.) 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBISAN, Leci Borges; TEIXEIRA Marlene. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. **Organon**, n.32-33, v.16, 2002. p.162 a 180.

BAZÁN, Luiz Antônio Rodrigues. Estado de las lenguas indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia bolivianos. In: QUIEXALÓS, F. e RENAULT-LESCURE, O. (org). **As línguas amazônicas hoje**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p.129-149.

BEHARES, L. **Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil**. Montevideo: OEA, Instituto Interamericano del Niño, 1984.

BEHARES Luis Ernesto. Vaz Ferreira, la “enseñanza superior” y la discusión sobre la enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. **Revista Imagens da educação**. v1 n.1. 2011.

BEHARES, Luis Ernesto. Apresentação. **Revista Pro-Posições**- Educação fronteiriça Brasil/Uruguai, línguas e sujeitos, v.21, n.3(63), p.17-24, set./dez. 2010. <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a02.pdf>

BEHARES, Luis Ernesto. Uruguai / Brasil: contribuição ao estudo da heterogeneidade linguístico-cultural da fronteira sul. In: **Diálogos Possíveis**, Ano 2, N° 01, Julho/Dezembro 2003, p.29-45. Disponível em: <http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/3/02.pdf> Acesso dia 02/03/2011.

BENVENISTE, Emile. **Problemas de Lingüística Geral I**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes/ Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995. (Linguagem Crítica).

BIENNÈS, D. Máximo. **Uma Igreja na Fronteira**- Diocese de São Luiz de Cáceres. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

BOSCO, Zelma R. Notas sobre o nome próprio na aquisição da escrita. IN: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. n.47(1) e (2), 2005, p.99-107. Campinas, organização: Figueira, Rosa Attié; Pereira de Castro, Maria Fausta et al.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Trad. de Viviane Ribeiro. 2.ed. Bauru- SP: EDUSC, 2003.

BUARQUE DE HOLANDA, Chico. Música: **Paratodos**. Disponível em: <http://letras.mus.br/chico-buarque/45158/> Acesso dia 25/07/2012

CANCLINI, Néstor García. **Cultura y comunicación**: entre lo global y lo local. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, 1997.

CANETTI, E. **A língua absolvida**: História de uma juventude. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. O problema do paradoxo em uma semântica argumentativa. Tradução de Sheila Elias de Oliveira. In: **Línguas e instrumentos lingüísticos**. Campinas: Pontes, nº 8, p. 7-32, 2001.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá: Central de Texto/ EdUFMT,2008.

CARDOSO, Clóvis Figueiredo. **FRONTEIRA MATO GROSSO-BOLÍVIA**. Disponível em: http://cloviscardoso.blogspot.com/2007_06_01_archive.html

CAVALLARI, Juliana; UYENO, Elzira Yoko (org.). **Bilinguismo**: Subjetivação e Identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol.9. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CINTRA, Ema Marta Dunck. Vozes silenciadas: um estudo sociolingüístico dos Chiquitano do Brasil. **Signótica**, v. 18, n. 2, p. 269-282, jul./dez. 2006.

CONTERATTO, Gabriela Betania Hinrichs. Uma contribuição da semântica argumentativa para a produção e compreensão da prova testemunhal. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 33-40, jan./mar. 2008.

CORSARO, Susana Colombo de. Enseñanza, lengua materna, condición de hablante. In: **Cadernos de ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**, n.52(1), jan./jun. Campinas, 2010.

CORTINA, Adela. **Ética aplicada y democracia social**. Madrid: T ,2001.

_____. **Cidadão do mundo**: por uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

COSTA, Maria de Fátima Gomes (Org.). **Percorrendo Manuscrito**: entre Langsdorff e D´Alincourt.- UFMT.

COSTA E SILVA, Paulo Pitaluga (org.). **Tratados de limites internacionais que interessam a Mato Grosso**. Cuiabá: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, 2002. (Publicações avulsas).

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 22 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

DAUDEN, A.T.B. de C. **A criança e o outro na construção da linguagem escrita**. São Paulo: Pancast, 1994.

- DE LEMOS, C.T.G. “Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio”. **Substratum**, 1, 1992. 121-135.
- DE LEMOS, C.T.G. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. In: **Letras Hoje**, vol.30, n.4, 9-28, 1995.
- DE LEMOS, C.T.G. Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. Trabalho apresentado na **The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy**, organizada pelo Instituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica Italiano em Povo. 1997.
- DE LEMOS, C.T.G. Sobre o estatuto linguístico e discursivo na narrativa da fala da criança. **Linguística**, São Paulo: Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL), v. 13, p. 23- 60, 2001.
- DI RENZO, Ana Maria. **O repetível no processo de aquisição da escrita**: lugar da argumentação. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2000.
- DI RENZO, Ana Maria. Discursivizar a escola para compreender o cidadão. In: BARONAS, Roberto Leiser; COX, Maria Inês P.; FÁTIMA-DIAS, Marilda (org.). **Estudos em Ciências da Linguagem**: diálogos, fronteiras, limites. Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2008. p.65-78.
- DUCROT, Oswald. **Provar e Dizer**. Leis lógicas e leis argumentativas. Col. De M.C. Barbault e J. Depresler. São Paulo: Global Editora, 1981.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- DUCROT, Oswald. Argumentação e ‘*topoi*’ argumentativos. Tradução de Eduardo Guimarães. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.) **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.
- DUCROT, Oswald. Os *Topoi* na Teoria da Argumentação na Língua. **Revista Brasileira de Letras**, São Carlos: UFSCar, v. 1, n. ° 1, p. 1-11, 1999 [1993]. Tradução de Rosa Attié Figueira.
- DUCROT, Oswald. Topoi e formas tópicas. In: ZANDWAIS, Ana. **Relações entre pragmática e enunciação**. Porto Alegre- RS: Sagra Luzzatto, 2002.
- DUCROT, O. A pragmática e o estudo semântico da língua. **Letras Hoje**. Porto Alegre: EDIPUCRS. Vol.40, n.1, p.9-21, março de 2005,.
- DUCROT, Oswald e CAREL, Marion. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 7-18, jan./mar. 2008.
- DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística . **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.
- FABRE, Alain. 2005- **Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos**. CHIQUITANO. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UYU7fXcHcEYJ:butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Dic%3DChiquitano.pdf+Por+tierras+de+chiquitos:los+jesuitas&hl=pt-BR&gl=br> Acesso dia 02/02/2011.

- FERNANDES, Suelme Evangelista. O imaginário da fronteira no Guaporé lusitano no século XVIII. In: MACHADO, Maria Fátima Roberto (org.). **Mato Grosso Português: ensaios de Antropologia Histórica**. Cuiabá: EdUFMT, 2002.
- FERREIRA, Élida. Tradução/Desconstrução: um legado de Jacques Derrida. **Revista de Letras**, São Paulo, v.49, n.2, p.229-242, jul./dez. 2009.
- FIGUEIRA, Rosa A. A palavra divergente. Previsibilidade e imprevisibilidade nas inovações lexicais da fala de duas crianças. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. N.26, Jul./Dez., p.49-80, 1995.
- FIGUEIRA, Rosa A. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta (org.). **O Método e o dado no Estudo da Linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p.55-80.
- FIGUEIRA, Rosa A. O que a investigação sobre o erro na fala da criança deve a Saussure. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n.52(1), jan./jun. Campinas, 2010.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p.29-160.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FRANK KERSH, Dorotea. Aspectos identitários e de atitudes dos falantes bilíngües da Região da fronteira do uruguai com o brasil – os dados do ADDU. **VII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL**. Universidade Católica de Pelotas – UCPel, Pelotas - RS, de 18 a 20 de outubro de 2006. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/07/dir/arg24.pdf>- Acesso dia 01/03/2011.
- FREGE, G. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- GÁLVEZ, Otto Schumann. **Lenguas y fronteras**. Entrevista a Gabriel Bourdin, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, marzo de 2008.
- GARCIA, Regina Leite. **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP e A, 1998.
- GONÇALVES, L. A. O. & SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: Multiculturalismo e Seus Contextos**. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 1998.
- GRIZE, J. B. **Logique e langage**. Paris: Orphy, 1990.
- GRUPO RETIS. **Limites e Fronteiras Internacionais na América do Sul** <http://igeo-server.igeo.ufrj.br/fronteiras/modules/wfsection/viewarticles.php?category=1>
- GUARESCHI, Pedrinho A. **A comunicação e poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeira na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- GUIMARÃES, E. Enunciação e história. Em: GUIMARÃES, Eduardo (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.
- GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido**. Um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 1995.
- GUIMARÃES, E. Sentido e Acontecimento. **Revista Gragoatá**. Niterói, UFF, 2000.

- GUIMARÃES, E. "Políticas de línguas na América Latina". In: **Relatos**. Projeto História das idéias lingüísticas. Junho, número 07, 2001. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.html acesso em 27/03/2012
- GUIMARÃES, E. Figuras de retórica e argumentação. In: MOSCA, L. L. S. (Org.) **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 2001. p.145-160.
- GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas: Pontes, 2001.
- GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.
- GUIMARÃES, E. Enunciação e política de línguas no Brasil. **Revista Letras - Espaços de Circulação da Linguagem**, n. 27, jul./dez. 2006.
- GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni P. (org.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Língua Nacional e Língua Oficial**. Elb- Enciclopédia das Línguas no Brasil Disponível em: http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_nacional.htm. http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_oficial.htm. Acessado em 04/06/2012.
- HARDMAN, Francisco Foot, em palestra no Encontro de Teoria Crítica Literária, IEL-UNICAMP, Campinas-SP
- HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução de Eni Orlandi et al. São Paulo: Editora Hucitec, 1992
- HENRY, Paul. **A Ferramenta Imperfeita**. Trad. de Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã ou material, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Abril, 1979. (Coleção Os Pensadores).
- HORN, Laurence R. **A natural history of negation**. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
- HOUAISS. 2.0a. **Dicionário eletrônico**. Editora Objetiva, 2007.
- INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni e LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (org). **Introdução às Ciências da Linguagem**. Discurso e Textualidade. Campinas- SP: Pontes Editores, 2006.
- INFANTE, Silvana Serrani. Diversidade e Alteridade na enunciação em línguas próximas. In: **Letras – Revista do Mestrado em Letras da UFMS (RS)**. Janeiro/Julho, 1997.
- JANUÁRIO, Elias. **Caminhos da fronteira**: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil/Bolívia. Cáceres: Editora UNEMAT, 2004.
- JANUÁRIO, Elias. **Relatório do Seminário de História, Cultura, Identidade e Territorialidades Chiquitanas na Fronteira Brasil -Bolívia**, 2006.
- LANDOWSKY, Éric. **Presenças do outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- LIPSKI, John M. **Um caso de contato de fronteira**: o sudoeste. To appear in Fragmentos, special number "O contato lingüístico no Brasil," edited by Heliana Mello. Disponível em :

<http://www.personal.psu.edu/jml34/contato.pdf> - Acesso dia 18/03/2011 NOTA DE RODAPÉ.

MACHADO, Maria Fátima Roberto (org.). **Mato Grosso Português: ensaios de Antropologia Histórica**. Cuiabá: EdUFMT, 2002.

MALDI, Denise. Vistoria na Fazenda Nacional de Casalvasco. Administração Regional de Cuiabá. Fundação Nacional do Índio. **Ordem de Serviço n. 134**, 1995. 19p.

MANELI, Mieczyslaw. **A nova retórica de Perelman: filosofia e metodologia para o século XXI**. Tradução de Maura Raposo de Mello. Barueri, SP: Manole, 2004.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, Classe e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1967.

MARTIN, André Roberto. **Fronteiras e nações**. São Paulo: Contexto, 1992.

MELMAN, Charles. **Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças e língua e de país**. São Paulo: Escuta, 1992.

MILNER, J-C. **O amor da língua**. Trad. Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MÜLLER, Karla Maria. **Mídia e fronteira: jornais locais em Uruguaiana-Libres e Livramento-Rivera**. 2003. 362 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Centro de Ciências da Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, São Leopoldo, BR-RS, 2003.

MOREIRA DA COSTA, José Eduardo Fernandes. **O manto do encoberto: territorialização e identidade dos Chiquitano**. 2000.173p. Monografia (Especialização em Antropologia). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, UFMT, Cuiabá, 2000.

MOREIRA DA COSTA, José Eduardo Fernandes. **A Coroa do Mundo- religião, território e territorialidade Chiquitano**. Cuiabá: Editora da UFMT, 2006.

MOREIRA DA COSTA, José Eduardo Fernandes. Produção do espaço no território chiquitano- Bolívia. In: SOUZA-HIGA, Tereza Cristina C. de (org.). **Estudos Regionais Sul-americanos - sociocultura, economia e dinâmica territorial na área central do continente**. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p.79-100.

MOREIRA DA COSTA, José Eduardo e SILVA, Joana Aparecida Fernandes. **Chiquitano**. <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/chiquitano/print> Acesso dia 31/01/2011.

MOSCA, Lineide Salvador. Velhas e Novas Retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, Lineide Salvador (org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. 2.ed. São Paulo: Humanitas, 2001.

MOURA, Heronides M. de M. Semântica e argumentação: diálogo com Oswald Ducrot. **DELTA**, v. 14, n.1, São Paulo, fev. 1998. Consultada in. <http://www.scielo.br>, em 6/02/2009.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v.2. São Paulo: Cortez, 2001.

NOELIA, Enriz. Educación indígena em misiones. **Políticas Lingüísticas**. Año 2, Volumen 2, octubre 2010. ISSN 1853-3256- Editor: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de

Córdoba Ciudad Universitaria, Córdoba, Argentina. Disponível em:
www.politicasinguisticas.org

NUNES, Maria Aparecida. Estrutura socioeconômica e diversidade territorial na área Oriental da fronteira boliviana. In: SOUZA-HIGA, Tereza Cristina C. de (org.). **Estudos Regionais Sul-americanos** - sociocultura, economia e dinâmica territorial na área central do continente. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p.101-133.

OCHOA, Mary Rosa Espinosa. Mirando a través de la ventana: sobre la influencia del habla materna en el proceso de adquisición de los demostrativos. **Lingüística**, São Paulo: Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (ALFAL), v. 13, p. 161-178, 2001.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. Semântica. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. v.2. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. **Cidadania**: história e política de uma palavra. Campinas-SP: Pontes Editores; RG Editores, 2006.

ORLANDI, Eni. A língua, o saber e a história. **Anais do XI Congresso da ANPOL**. João Pessoa, PB, 1996.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento lingüístico**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni e LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (org.). **Introdução às Ciências da Linguagem**. Discurso e Textualidade. Campinas- SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, E. P. A língua brasileira. **Ciências e Cultura**. vol. 57, n.2, São Paulo, Abril / Junho, 2005.

_____. **Língua Brasileira e outras histórias**. Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas-SP: Editora RG, 2009.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAES, José Paulo. **Poesias Completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PAYER, Maria Onice. Memória da língua e ensino: modos de aparecimento de uma língua apagada no trabalho do esquecimento. Disponível em: - **Organon** – Revista do Instituto de Letras da Universidade do Rio Grande do Sul. V. 17, n. 35, 2003. p. 221-28.

PAYER, Maria Onice. **Memória da Língua**- imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

PFEIFFER, Claudia R. C. **Institucionalização da língua portuguesa e de um saber sobre ela**. Texto apresentado na mesa-redonda Língua e Instituição na Jornada Internacional Sujeito, Discurso e Sentidos, promovida pelo Labeurb/Unicamp em 13 de setembro de 2011.

PFEIFFER, Claudia Catellanos; NUNES, José Horta (org.). **Linguagem, História e Conhecimento**. Introdução às Ciências da Linguagem. Campinas-São Paulo: Pontes, 2006.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Ainda a negação: questões sobre a interpretação. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas: Unicamp, v. 29, p. 27-38, 1995.

- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. **Aprendendo a Argumentar**: um momento na construção da linguagem – 2ª ed. rev. Campinas: Unicamp, [1985]1996.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta P. **O Método e o Dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. **Letras – Revista do mestrado em letras da UFSM (RS)**, Santa Maria, n. ° 14, p. 125-138, 1997.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.33,n.2, p.81-87, junho de 1998.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. A argumentação na fala da criança: entre fatos de língua e de discurso. In: **Linguística**, São Paulo: Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL), v. 13, p. 61-80, 2001.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Apontamentos sobre o corpo da linguagem. In: LEITE, N. V. A. (org.). **CorpoLinguagem**: gestos e afetos. Campinas: FAEP/Mercado e Letras, 2003.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Sobre a fala da criança no universo da razão: da argumentação. **Actas del Congreso Internacional La Argumentación**, Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, p. 1403-1407, 2003.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Questões para abordagens cognitivistas da argumentação e da comunicação em aquisição de linguagem. In: ALBANO, Eleonora et al. (org.). **Saudades da língua**: a linguística e os 25 anos do Instituto de estudos da Linguagem da UNICAMP. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. A argumentação na impossível simetria do diálogo: a aquisição da linguagem em questão. Em Lamprecht, R. (org.) **Letras de hoje**, v. 39, n. 3 (p. 37-46). Porto Alegre: PUC-RS, 2004.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Sobre o impossível esquecimento da língua materna. In: Lier de Vitto, M.F. e ARANTES, L. (org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC – FAPESP, 2006. p.135-148.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta; FIGUEIRA, Rosa A. Aquisição de Linguagem. In: PFEIFFER, Claudia Catellanos; NUNES, José Horta (org.). **Linguagem, História e Conhecimento**. Introdução às Ciências da Linguagem. Campinas-São Paulo: Pontes, 2006. p.73 a 102.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Sobre a constituição dos corpora no campo da aquisição da linguagem. In: **Organon**, Porto Alegre, Revista do Instituto de Letras da Universidade do Rio Grande do Sul, p.15 a 25, n. 46, jan.-jun. de 2009.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Língua materna e depois. **DIDÁSKOMAI**. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza, n. 2 (63-76). Montevideo, 2011.
- PLANTIN, C. **A Argumentação**- História, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PÓVOAS, Lenine C. **Influências do Rio da Prata em Mato Grosso**. São Paulo: Ed. Resenha Tributária; Cuiabá: Do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso e da Academia Mato-grossense de Letras, 1982.

Presidência da República. **LEI nº 11.961**, de 2 de julho de 2009. www.planalto.gov.br/ccivil.../Lei/L11961.htm

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Estrangeiros nº. 6.815** de 19 de agosto de 1980. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm Acesso dia 25/07/2010

Presidência da República. **LEI nº 6.964**, de 9 de dezembro de 1981. <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L6964.htm#ART11>

Presidência da República. **LEI nº 7.685**, de 2 de dezembro de 1988. <http://www.jurisway.org.br/v2/bancolegisl.asp?idmodelo=2389>

Presidência da República. **LEI nº 9.675**, de 29 de junho de 1998. www.jusbrasil.com.br/legislacao/.../lei-9675-98

PUHL, João Ivo. Converter animais de deus em homens, cristãos e súditos civilizados. **Anais do I Congresso Internacional Chiquitano**, em San Ignacio de Velasco, de 22 a 24 de maio de 2008.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RELATÓRIO do Seminário de História, Cultura, Identidade e Territorialidades Chiquitanas na Fronteira Brasil -Bolívia. Unemat, CDH, Fase/Mt – Dias 26-27 de Junho de 2006 – Cáceres-Mt. Disponível em: <http://www.unemat.br/pesquisa/necalca/docs/relatorio.pdf>

RICOEUR, Paul. O si-mesmo como um outro. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas: Papyrus, 1991. Resenha de Daniela Silva da Silva. Doutoranda em Teoria da Literatura na PUCRS. Bolsista CNPq. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 99-112, out./dez. 2008.

RIVERA, Márcia S.P. e MOTTA PINTO, Gislaíne Figueiredo P. Aspectos ocupacionais na área central do continente sul-americano: formação territorial mato-grossense. In: SOUZA-HIGA, Tereza Cristina C. de (org.). **Estudos Regionais Sul-americanos** - sociocultura, economia e dinâmica territorial na área central do continente. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p.240-263.

ROMERO MÉNDEZ, Rodrigo. Expansión semántica de los verbos de pensamiento. En: **Jornadas Filológicas**, 2000. Memória. México: UNAM, 2001. p. 259- 269.

RONA, Pedro. **Dialecto Fronterizo en el norte Del Uruguay**. Montevideú: Librería Adolfo Lunardi, 1965.

ROSSETO, Onélia C. Peões e fazendeiros do Pantanal Mato-Grossense: identidades pantaneiras em (re)construção. In: SOUZA-HIGA, Tereza Cristina C. de (org.). **Estudos Regionais Sul-americanos** - sociocultura, economia e dinâmica territorial na área central do continente. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p.267-285.

ROUSSEAU, Jean-Jacques[1755]. **Discurso sobre Economia Política e Do Contrário Social**. Rio de Janeiro: Vozes. 1995.

SAAVEDRA PEREZ, Carlos. **Mi tierra y mi gente** (el departamento Pando en historias cortas). Cobija: Editorial "Franz Tamayo", 2002.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Terra dos homens**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1987.

SANTANA, Áurea Cavalcante. **Transnacionalidade lingüística**: a língua Chiquitana no Brasil. 2005. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás, 2005. Disponível em: <http://www.etnolingüistica.org/tese:santana-2005> Acesso dia 01/02/2011.

SANTOS, Clara Maria M. Inferências na argumentação e na construção de conhecimento: explorando situações escolares. In: **Pro-Posições**, v.18, n.03, set. a dez., 2007. p.53 a 74.

SANTOS, Maria Elena Pires e CAVALCANTI, Marilda do Couto. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias- alunos "brasiguaios" em foco. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Terezinha Machado Maher(org.). Campinas, UNICAMP, n.47, jul./dez. 2008, p.429 a 446.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da USP, 2002. 384p.(Coleção Milton Santos,1).

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1996.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2003.

SÊNECA. **Cartas a Lucílio**. Trad. J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1991.

SILVA, Joana A. Fernandes. Identidades e conflito na fronteira: poderes locais e os chiquitanos. In: **Memória Americana**- 16[2]- Año 2008: 119-148.

SILVA, Joana Aparecida Fernandes et alli. **Estudo das comunidades indígenas na área de influência do Gasoduto Bolívia-Mato Grosso**. Cuiabá, 1998.(digitado).

SILVEIRA, Denis Coitinho. Teoria da Justiça de John Jaws: entre o liberalismo e o comunitarismo. **Revista Trans/Form/Ação** - vol.30, n.1. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-3173&lng=en&nrm=iso Acesso dia 19/03/2012

SINCLAIR, H. Language Acquisition and Cognitive Development. In: PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. **Aprendendo a Argumentar**: um momento na construção da linguagem. Campinas: Unicamp, 1992.

SOARES, Luiz Eduardo. **A invenção do sujeito universal**- Hobbes e a política como experiência dramática do sentido. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

SORRE, Maximilien.A noção de gênero de vida e sua evolução. In: Max. Sorré (Organizador Januário Francisco Megale). **Os fundamentos da geografia humana** [1952]. São Paulo: Ática, 1984.

SOUZA, Regina Maria de; CARVALHO, Alexandre Filordi de. O que ou quem sou eu, afinal de contas? Sou brasileiro ou uruguaio, professor? In: Dossiê Educação Fronteiriça Brasil/ Uruguai, Língua e Sujeitos, **Pro-Posições**, vol.21, n.3, Campinas,setembro/ dezembro, 2010. Disponível em

SOUZA-FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O Renascer dos povos indígenas para o Brasil**. Curitiba: Juruá Editores, 2005.

SOUZA-HIGA, Tereza Cristina C. de (org.). **Estudos Regionais Sul-americanos - sociocultura, economia e dinâmica territorial na área central do continente**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

STURZA, Eliana R. **Línguas de Fronteira e política de língua: uma história das ideias linguísticas**. 2006^a. 158f. Tese (Doutorado em Linguística). UNICAMP, Campinas,SP, 2006.

STURZA, Eliana Rosa. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. In: Dossiê Educação Fronteiriça Brasil/ Uruguai, Língua e Sujeitos, **Pro-Posições**, vol.21, n.3, Campinas,setembro/ dezembro, 2010. Disponível em

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. In: **Revista Ciência e Cultura**. vol.57 n.2, abril/junho, 2005. São Paulo. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200021&script=sci_arttext Acesso dia: 28/02/2011.

TASSO, Alberto. Um viaje por los bordes Del Gran Chaco. In: SOUZA-HIGA, Tereza Cristina C. de (org.). **Estudos Regionais Sul-americanos - sociocultura, economia e dinâmica territorial na área central do continente**. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p.287-298.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1997.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e Globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

VOGT, Carlos. **O Intervalo Semântico**. Contribuição para uma Semântica Argumentativa. 1974. Tese (Doutorado em linguística), IFCH – Unicamp, Campinas, 1974.

VOGT, Carlos. O intervalo semântico. In: **Ensaio**. 26, 1977.

VOGT, Carlos. **Linguagem, Pragmática e Ideologia**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

VOLPATO, L.R.R. A conquista da terra no universo da pobreza. In: MACHADO, Maria Fátima Roberto (org.). **Mato Grosso Português: ensaios de Antropologia Histórica**. Cuiabá: EdUFMT, 2002.

XAVIER, Ana Paula da Silva. **A Leitura e a Escrita na Cultura Escolar de Mato Grosso- 1837-1889**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

ZATTAR, Neuza B. da Silva. **O cidadão liberto na Constituição Imperial: um jogo enunciativo entre o legal e o real**. 2007. 2001f. Tese (Doutorado em Linguística). IEL, UNICAMP, Campinas, 2007.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. É o nome que faz a fronteira. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (org.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1999. p. 202-215.

ZOPPI-FONTANA, Mónica G. **Cidadãos modernos, discurso e representação política**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

SITES CONSULTADOS

DÊIXIS. In: **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011- [Consult. 2011-12-28]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$deixis](http://www.infopedia.pt/$deixis)>.

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/12352> Acesso dia 28/02/2011.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Identidade_nacional Acesso dia 07/02/2011

http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Cruz_%28departamento%29 Acesso dia 01/02/2011

<http://www.etnolingustica.org/tese:cordeiro-2009> – Acesso dia 01/02/2011

<http://www.igeo.ufrj.br/fronteiras/pesquisa/fronteira/p02pub001.htm> Acesso dia 19/06/2010

<http://www.utpl.edu.ec/portalachiquitano/> Acesso dia 28/01/2011

<http://apoioptg.blogspot.com/2007/06/deixis.html> Acesso dia 28/12/2011

www.lenguasindigenastbbolivia.org Acesso dia 28/01/2011

www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L6815.htm Acesso dia: 28/01/2011

ANEXOS

CORPUS: TEXTOS DOS ALUNOS BOLIVIANOS

ESCOLAS URBANAS

I

S. M.S., 13 anos

Eu sou Boliviano meu pai e minha mãe são bolivianos. Minha convivência com os brasileiros não é difícil por que eu convivo com eles todos os dias quando chego a escola eu converso com eles e entendo muito bem o que eles falam, escrevem, e eu também sei conversar em espanhol, sei escrever espanhol, minha convivência com os bolivianos não é muito difícil eu consigo entender o que eles falam, minha tia é boliviana porque ela foi criada des de pequena em lugar mais língua boliviana, na fronteira Brasil-Bolívia alguns moram no Brasil falam espanhol e outros moram na Bolívia e falam português. A convivência entre nós bolivianos e os brasileiros entre não muito difícil viver na fronteira.

Nossos costumes não são igual as dos brasileiros, cada um tem o seu jeito de ser e de viver.

S. M.S., 13 anos, mora na Bolívia estuda a 1 ano em escola no Brasil, fala e escreve em português.

II

Nome: L. A. D. S. Serie: 3º ano

Escola: Ana Maria das Graças de Souza Noronha (está há 7 meses no Brasil).

Naci em São Matias, dia 25 de fevereiro de 1991, meus pais também são nacido em São Matias.

Estudava na escola Mariscal Andres de Santa Cruz.

Fim di ano, ja nas feiras decidí não estudar mais minha familia não tem condição de me ajudar económicamente e os estudos estava ficando cada vez mais caro o pouco dinheiro q ganhava, somente dava para comprar cadernos, pois passaba o ano emprestando libros dos meus colegas.

Nece mesmo ritmo de vida consegui estudar e terminar o 2ano de incino medio.

Meus pais sempre sonharam em ver alguns de seus filhos formados, mas infelizmente faleceram no ano 2005. (Mãe falecida 02-05-2005) (Pai falecido 10-10-2004)

Decidido a trabalhar no Brasil e com muito dezejo de estudar, para ser algum dia, se Deus quizer “sacerdote”.

Cheguei a trabalha na fazenda “Nova Era” perto de Porto Esperidião.

Graças a Deus, um dia chegou na fazenda um homem chamado Antonio Maconho, (mora no Porto Esper.) em poucos dias fomos muitos amigos, pois ele ão saber de minha historia e meu dezejo de ser sacerdote, me convidou-o para vir no seminário.

Eu sabendo falar poucas palavras asseitei na hora.

Sempre quis estudar no Brasil, pois com muita dificuldade para falar e entender a lingua portuguesa vim para o seminário Bom Pastor, dia 10-02-2010.

Meu primeiro dia de aula foi muito bom, todos **meus(rasurado.NP)** colegas me acolheram com **palmas (rasurado, sob pal é possível ler apla- alusão a aplauso.NP)** e abraços de boas vindas.(no seminário) **(a lápis.NP)**

Eu ~~somente~~ não falava nada pois não lhes entendia, minha professora de espanhol, me ajudou muito, encinando-me o sinificado de palavras espanholas em portugueis.

Assim fui me adaptando em meu novo pais, hoje me sinto mais brasileiro do que boliviano, graças as oportunidades que este pais Brasil oferece ao pais vizinho, Bolívia.

Pretendo estudar, me formar, ser sacerdote e ser útiu a este pais e ao meu pais natal.

Prof. lhe agradeço muito por se interessar, ~~de~~ e dar valor as pessoas das fronteiras.

III

Este es meu Relato: Silvia

Meu nome es S. E. y tengo 16 anos e sou morena com cabelo liso e olhos negros. Venho de San Matias para estudar em Caseres, agora esto estudando na Escola Senador Mario Motta. Vivo no Bairro S. C. rua S. da G. nº720, vivo com meus tios.

... Vim para estudar aqui e quero ser auge muito especial na vida por que aqui tenho mais possibilidade de fazer varias coisas para estudar, Ejemplo fazer curso de computação. me sinto muito bem aqui estudando e conhecendo mais sobre a cultura de Cáceres (sob o c-ce- há um s-NP), solo que me siento muito estranha cuando conversam porque eu com verso muitas pocas palabras em português e conheso (sob o s-se- há um c-NP) pocas lugar e pocas coisas mais cuando quedo em dudas eu pergunto a meus profesores. o si no a minhas colegas por que elas em tiendem e conhecem mais que eu e também escrebo pocas palabras em português digo eu quem quiere aprender va mais allá de lo que sabe, poriso me siento orgulhosa de lo que soy y feliz.

Como si eu estivesi em casa e com meus amigos e colegas de la agora mi levo vem com as pessoas de ha qui conheso (sob o s-se- há um c-NP) solo que aqui ai que conhecer a las personas muy vem porque si nao voy por mau caminho no puedo confiar com nadie, e cuando quero sair para conhecer algum lugar eu chamo a minha tia e eu gosto deles como si focê meus pais e le agradezco por el a poyo tam grande que me estan dando e tambien quero ter um pai que eu nunca tive e so tenho a minha mais solo que estoy muy lejos de ella e la extraño mais ela tem que trabalhar para traserlo a meus irmaos para estudar ha qui em caceres porque es mejor para eles estudar.

Vueno me despido com um fuerte abrazo, escribo este papel para decir como me siento y como soy eu. Santana Garcia Eugenia Silvia.

(S. E. S. G.- 16 anos; cursa o primeiro ano do Ensino Médio; está há sete meses no Brasil; mora com a tia, não tem certidão de nascimento, está pleiteando registro em cartório como brasileira; nasceu em San Matias, na fronteira, as terras ficavam nos dois países, os pais foram para o lado boliviano e ela ficou sem o documento; tem dificuldade para falar e escrever em português).

IV

Nome: B. G. M. H.

Escola: Demetrio Costa Pereira

Serie: 1ºA

Bom cuando eu llegue a Brasil fue un cambio biem grande el clima em Brasil e mais quente tambien a las costumbres que tienen.

Eu goste de vir a Brasil e eu posso aprender otros idiomas otras culturas etc.

Tambem estou aprendendo a contar reais

Eu uviera gostado se uviese medicina esa profision e a que quiero fazer cuando eu seja mais grande pero voya tener que voltar a Bolivia.

Otro cambio que eu note foi que a gente e mais agresiva tambien o home manejan armas e se escuta as muertes em pareja, bom eso es todo que bo a falar sobre os cambios de Brasil a Bolivia.

(cursa o 1º ano do ensino médio; nasceu em Santa Cruz, Bolívia; está há 2 anos no Brasil).

V

Eu G. mesinto feliz aqui em Brasil

eu nunca vou me mudar de Brasil

aqui em Brasil a escola e legal

e as professora que me da aula e a professora S. S. M. Eu G. euto na terceira serie.
G.

(tem 10 anos; cursa 3ª série do ensino fundamental; nasceu no assentamento Corixinha; está há 4 anos no Brasil, em Cáceres; tem dificuldade em aprender os conteúdos em sala de aula).

VI

Relatório

Oi meu nome e L. E. C. C. o que eu vi a fazer a Cáceres que pra nois é Brasil pra mi, eu gostei de Cáceres já fale hace muito tempo com meu pai que eu queria estudar em Cáceres porque eu gostei, eu sou Bolliano pero tudo mundo fala que sou Brasileiro, eu vi pra estudar que apesar que a escola aqui no Brasil es mais fasiu que em Bolívia por que em Bolívia tem até 4º ano Matutino e aqui tem ate 3º ano e isso o que mais gostei já que este ano já termino a escola depois volto para Bolívia pra estudar. Na Universidade eu gostaria estudar Ingenieria Petrolera e isso o que eu quero estudar acho que es toda pra decirles a você chao.

(tem 17 anos, cursa o 3º ano do Ensino Médio; nasceu em Santa Cruz, na Bolívia; está há um ano e meio no Brasil. Produziu o texto também em espanhol).

VII Texto A

sobre minha vida Boliviana e Brasileira
ser uma pessoa voliviana

eu quando era voliviana eu gostava muito de ser uma pessoa tão diferente dos outros por que eu tando na Bolivia eu gostava de falar vrasileiro. eu gostava de falar outra língua então agora eu sou vrasileira mais e muito bon eu saber que eu posso falar duas língua! uma pessoa Boliviana assim como eu tenho educação eu aprendi a educação com meus pais na Bolivia, ser uma pessoa Boliviana e muito gostoso

agora eu vou falar como eu me sinto no Brasil

Eu me sinto uma pessoa muito feliz aqui no vrasil gosto de estudar gosto de todo mundo ser uma pessoa vrasileira não e dificio por que algumas pessoas não sabem falar outras lingua, como por exemplo um vrasileiro que nunca saiu do vrasil que nunca viu outras pessoas que sabem falar outras lingua pra ele e muito difíciu falar Boliviano. eu acho o vrasil muito bunito por isso eu gosto de morrar aqui no vrasil eu sou muito feliz aqui neste pais.

ASS: M.

Texto B

sobre minha vida Boliviana e Brasileira

ser uma pessoa voliviana e muito gostoso eu gosto muito ser uma dessas pessoas que fazem parte do mundo.

eu amo ser voliviana mais só que agora eu larguei de ser voliviana por que agora eu estou morando aqui no vrasil eu também gosto de ser vrasileira...

Quando eu morava no acentamento curixinha eu já gostava de falar português.

Eu saber duas língua pra mim e muito bom. A bolívia e uma cidade que e muito bunito e calmo mais so que aqui no Brasil e muito mais bunito.

O vrasil e um pais muito especial agora na minha vida..

aqui no Brasil a educação e tudo pra nós, eu me sinto feliz aqui nessa cidade que é Cáceres, e uma cidade muito legal pra morar.

Fin
O Brasil e meu país amado.
Ass:M.

(4 anos, cursa a 5ª série do ensino fundamental; nasceu no assentamento Corixinha- San Matias-Bolívia; está há 4 anos no Brasil, em Cáceres; tem dificuldade em aprender os conteúdos em sala de aula).

VIII
Escola Municipal “Prof. Eduardo Benevides Lindote”
Nome: M. E.

Texto
Sobre a minha vida

Eu vou falar sobre o que eu sinto o que eu gosto.
bem pra começar eu me chamo M. E.
Nasci lá no assentamento corixinha divisa Brasil e Bolívia.
Meus pais se chamam C.e P., tenho 16 ano eu sempre quiria morar aqui em cáceres por que eu achei uma cidade muita bonita e agora eu moro aqui em Cáceres.
Eu também tendo bastante amigos e amigas.
Minha vida aqui na escola e muito boa eu me sinto uma Brasileira também junto com eles e gosto muito mesmo do Brasil.
Eu quero estudar muito para ser alguém na vida, os professores são muito legal e bom isso foi o que eu sinto.

(M.E.,16anos, cursa a 6ª série do ensino fundamental; nasceu no assentamento Corixinha; está há 4 anos no Brasil, em Cáceres; tem dificuldade em aprender os conteúdos em sala de aula).

IX
Escola Estadual Prof: Demétrio Costa Pereira
Doscente: S. A. M. H.
Serie: 3º ano (nasceu em Santa Cruz, Bolívia; está há 2 anos no Brasil).

Texto
No Brasil eu me sento bem a gente é boa, não todas mais tem gente que se aproveita das pessoas que não são do Brasil.
Quando eu morava na Bolívia, já mais na minha vida pense morar no Brasil, por que meus pais não pensavam bir a morar no Brasil, bom meu pai é Brasileiro, a minha mãe e Boliviana.
Quando eu chegue aqui em cáceres, ouvia as pessoas falar em portuges, para mim era meio emgrasado ouvir as pessoas falar, por que talvez eu já mas ouvi falar a língua portuguesa.
Mas quando comense a estudar nu uma escola que todo mundo falava em portuges, algumas coisas não entendia e perguntava, ao principio fue dificio, por que eu já mais estude no uma escola portuguesa. peor ainda no Brasil, eu la na Bolívia tinha bontade de aprender o portuges.
Eu tenho ainda saudade na Bolívia, por que eu naci la, fue criada e estude la, tambem tenho meus parentes , meus tios, meus avo, meus primos.
Tambem aqui no Brasil “caseres” tenho parentes. Eu quando termine a escola, vo voltar la na Bolívia para estudar Medicina, vo estudar emfermagem. pra mim fue muito dificio esse mudança na minha vida.

TEXTOS DA ESCOLA MARECHAL RONDON- EXTENSÃO I- SAPIQUÁ

T1- A.- 17 anos; mora no lado brasileiro há 8anos.

Sou Boliviano pra mim eu acho que nos Boliviano somos outra Classe de pessoas que nós falamos a língua espanhol porque meu pai e boliviano então ele nasceu na Bolívia e minha mãe e brasileira eu acho todas as língua que meu pai fala e de espanhol e minha mãe e diferente porque a lingua dela ou seja ela fala o português.

Na comunidade Bolívia todos nos falamos o espanhol então quando eles e português nós não entendemos o que ele está falando por isso o meu pai ele fala o português tudo atrapalhado porque ele não tem aquela vontade de falar espanhol. Eu por exemplo estudava na Bolívia eu tenho um orgulho boliviano eu vim agora para a escola Brasileira então eu já sei um pouco a falá portuguesa isso quer dizer que eu estou aprendendo com os professores eles ajuda nas língua que eles falá ate meus aluno ou seja meus amigo tambem ajuda até Eu ajudo como falar o espanhol para meus amigo eles falá como falar espanhol com meus pais onde eu moro no meu pais as pessoas tem a língua diferente por exemplo os matienho eles tem outra língua que e Inglês então eles são todos Bolivianos mas eles tem um orgulho de quem e espanhol.

Eu vim a esta escola com um orgulho de ser aprender uma língua portuguesa estudar com outros aluno compartilhar com eles até falando o português e o espanhol por isso e Bom aprender o português porque quando vamos viajar e não saber a língua dos brasileiros e quem não sabe fica perdido porque não sabe o português. É do mesmo jeito o espanhol isso quer dizer que nos Bolivianos somos um dos mais pessoa da comunidade.

2ºTEXTO

C.- 12 anos; mora no lado brasileiro há 7 anos

Eu gosto de estudar desde a educação infantil no Brasil por isso que eu sei falar e escrever bem a língua portuguesa eu gosto de falar as duas línguas Espanhola e Brasileira eu moro a 7 anos no Brasil eu gosto muito do Brasil e estudo na Escola Municipal Marechal Rondon ext-I. Eu ja me acostumei muito no Brasil eu moro no assentamento corixinha meu nome é C. S. da R. tenho 12 aninhos. Eu gosto dos meus irmãos, pais, tios e tias e meus professores eu amo muito eles e fico triste quando meu time perde meu time e o *São Paulo* do meu coração ele é o meu tricolor. Essa é a minha história. Ass. Eu C. S. da R. e o meu time é o *São Paulo*. Obrigado! (C.S.R., 12 anos).

3ºTEXTO

NOME: A. M. H. M. -16 a; mora no lado boliviano.

A vida na Fronteira

Eu moro na Bolívia 4 anos estudei a 1ª serie ate a 5ª serie e depois foi para o Brasil estudei 6ª a 2º ano do ensino medio. Meu pai e brasileiro e minha mãe e boliviana o meu avô e brasileiro e minha vó e boliviana então toda minha família é misturada parte da família mora em caceres e a menor parte dela mora na bolívia.

Quando comecei a estudar no Brasil notei que não ia conseguir a falar a língua portuguesa no começo achei um pouco complicado e depois de 2 semana já achei um pouco mais facil e depois fui so felicidade e Hoje estou aqui e gosto muito de desenhar.

4 TEXTO

NOME: E. S. F.- 17 anos- mora no lado brasileiro-

A vida na fronteira

Nosso caso é bom e ao mesmo tempo ruim por causa da educação, as pessoas que vivem em lugar de fronteira tem de aprender as duas línguas.

O nosso transporte ao vim à escola é as vezes pé por causa de um córrego que passa e não dá para passar nenhum tipo de veiculo e isso fica tão difícil. A primeira vez que cheguei na escola do Brasil, eu era o único em não falar direito o português mas em questão de tempo eu fui me centralizando mais na minha fala e assim consegui chegar até aqui onde estou no 2º ano do ensino medio na escola Brasileira.

5º TEXTO-

NOME: J.- 14anos- mora no lado brasileiro

A minha Historia

O meu dia no Brasil é bom e ruim ao mesmo tempo.

Bom porque a vida aqui no Brasil e muito mais melhor, nos estudos, no transporte para ir a escola entre outras coisas.

Ruim porque a saudade bate mais forte quando eu não estou na Bolívia.

6º TEXTO

NOME: - D. L.V. -15 anos- mora no lado boliviano

A minha história

Começo a falar sobre meus pais, a minha mãe é boliviana, meu pai é brasileiro.

Por isso aprendi a falar as duas línguas: português e Espanhol.

Eu nasci, em Cáceres no dia 24/02/95 as 12hs do dia, sou cacerense.

Estufei 2 anos na Bolivia, depois passei a estudar no Brasil.

Tanto na Bolivia como o Brasil, aprendi várias coisas. Moro na fronteira do lado boliviano, tenho família dos dois lados.

Muitas pessoas por terem descendência de boliviano sobrem vários preconceitos quando saem da Bolívia para estudar no Brasil. Eu acho muito chato sofrer discriminação, por que todos somos iguais.

Eu sou feliz, porque já me acostumei com as coisas deste mundo.

Adoro estudar no Brasil, pois me ensina muitas coisas e predendo terminar meus estudos.

7º TEXTO

NOME: - J. C. S. S.- 14 anos- mora do lado brasileiro há 11 anos

A vida na fronteira e boa e ao mesmo tempo ruim.

porque vivemos no meio de pessoas brasileiras e bolivianas, temos conflitos de policia brasileira, com traficantes bolivianos.

E o estudo de um pais para o outro e muito dificil, pois temos que abandonar o pais que viviamos , para irmos em busca de um estudo melhor.

O aprendizado e difícil pó que temos nos acostumar com a fala de um professor e dos companheiro de sala de aula.

Temos dificuldades no começo do estudo pois temos que aprender a língua portuguesa e matemática. A língua portuguesa é bem diferente com o espanhol.

A matemática e diferente por que temos contas difíceis.

Mas sou feliz por que tenho minha família que é de origem boliviana, mas tenho também uma família brasileira.

A minha família boliviana e por parte de minha mãe e a família brasileira e por parte de meu pai que e brasileiro e minha mãe boliviana.

E o vivo no assentamento Nova esperança e estudo na escola Marechal Rondon Exten. I.

Estou fazendo a 8ª série, e tenho varios colegas e os professores que me ajudaram muito chegar a onde estou.

(RECADO: [...] e que as pessoas saibam respeitar a origem de cada pessoa.]

8º TEXTO

NOME: - T.da S. C.- 17 anos- Brasileira- mora no lado boliviano

A história da minha Vida

Eu nasci dia 10/04/93: Quando eu estava com 1 ano, minha familia foi morar na fronteira. Minha mãe é descendente de boliviano, por que a minha avó era Boliviana e meu avô brasileiro. Meu pai é brasileiro.

Nós morava-mos em uma fazenda no Brasil, nós fomos morar na fronteira por que eu e meus irmãos precisava-mos estudar, e meu pai decidiu ir procurar um lugar para morar, pois a fazenda ficava mito longe.

Então ele achou o lugar, mas na Bolívia .

Por tanto, quando eu foi estudar eu não fiquei com nem uma dificuldade, porque falamos em português, por isso eu não fiquei com dificuldade de estudar no Brasil. Etc.

Esta é minha história.

Ass. T. da S. C.

[RECADO: Nós por sermos descendentes de boliviano muitas vezes sofremos varios tipos de preconceito, no mode vestir no modo de falar. Eu queria que não fosse assim.]

9º TEXTO

NOME: - M. A. S. A.- 13 anos; mora no lado brasileiro há 9anos; 2 anos em escola brasileira

Quando eu cheguei de Sam Mathias eu queria estudar logo por que eu goste de estudar e aprender as historias do mundo e então eu quero aprender mais eu moro em corixinha meu avô e S. S. C. e minha vo e E. A. R. e minha irma e T. J. P. S. e minha outra irma e E. M. S. e meu irmão e S.S. A. e minha mãe e A. S. A. e meu pai e W. S. S. eu gostaria de ser secretaria e meu sonho meu time e são Paulo do coração e meu irmão e muito legal tem vez que a gente briga a minha vo fala e que vocês não vai brigar Quando tiver grandes vai si querer muito a musica mais que eu gosto e da banda Estilo e da banda beija flor e do meu irmão e da banda beija flor eu goste do jogar boa e vôlei eu gosto de ser boa aluna na sala mais não sou meus colegas ganham eu eu sou crente da Igreja Assembleia de Deus e minha mãe não e ela e católica, eu gostaria de ser uma grande aluna.

[RECADO: eu gostaria de falar que eu gosto de falar as duas línguas la em casa a gente fala em português e minha vó fala em espanhol e meu vó fala também em espanhol só isso que eu queria falar].

10º TEXTO

NOME: - N. R. M.- 11anos; mora no lado brasileiro há 3 anos

Eu sou brasileiro

e vivo junto com povos bolivianos.

Morar ou viver junto com povos bolivianos é normal, estudar, ter amigos boliviano, compartilhar estudo, livros, a mesma sala, simplesmente normal, moro aqui na fronteira desde do 1 ano.

Conheço muitas pessoas bolivianas, que aqui nesta escola estudamos juntos.

todos os alunos bolivianos que nesta escola estuda, tem muita dificuldade para aprender a língua portuguesa. ao mesmo acontece com os alunos brasileiro para aprender o espanhol nas escolas boliviana.

Todos os meus amigos mora do outro lado da linha de fronteira, ou seja moram na bolívia.

Eu moro aqui na fronteira, mais eu não falo espanhol. Algumas palavras são fáceis de entender, e a linguagem, o jeito que os boliviano fala, são palavras muito difíceis de entender, seu jeito sua cultura são fascinante.

ESCOLA MARECHAL RONDON- DESTACAMENTO CORIXA

TEXTO 1

NOME: - B. S. F.- 13anos; mora do lado boliviano.

Eu sou boliviano eu moro na fronteira meu pai e minha mãe e eu venho da minha casa de pé e eu gosto da matéria de língua portuguesa eu tenho dificuldade na matéria a matemática. Eu venho também com meu amigo de lá da fronteira.

Meu pai e minha mãe nasceu no Brasil eu gosto dessas Escola porque tem muitos aluno que mora na fronteira

A aula de Português e História e outro mais matéria

Para eu vim da minha casa eu preciso atravessar o córrego e daí eu joga aqui na escola

Meu tio gosta de falar castelhano

TEXTO 2

NOME: - M.S.F.- 15anos- mora no lado boliviano

Eu moro na Bolívia mas meus registros são Brasileiros. minha mãe é brasileira e meu pai é Boliviano e meus avós são bolivianos, estudar na escola brasileira é muito bom eu desde pequena estudo aqui e não acho nenhuma diferença entre brasileiros e Bolivianos, os brasileiros são muito legal eu já me acostumei com eles, me tratam com muito carinho, os bolivianos também me querem. Agora vou contar sobre minha família, meus pais, se conheceram aqui minha mãe morava aqui meu [...] não, meu pai veio trabalhar aqui, eles se conheceram e se casaram, daí eles me colocaram aqui na escola para eu estudar daí eu conheci meus colegas, minhas amigas, eu conheci a cidade de Cáceres, todos os outros países, aí meus pais me registraram no Brasil eu me sinto brasileira.

TEXTO 3

NOME: - M. A. M.- 13anos- mora do lado boliviano

Eu moro na Bolívia e meus pais são Bolivianos eu gosto de morar na Bolívia mais eu converso Brasileiro eu gosto de estudar no Brasil eu moro longe da escola e os meus pais eles conversa Brasileiro e Boliviano eu converso só Brasileiro.

TEXTO 4

NOME: - F.- 11 anos- mora do lado brasileiro

Eu sou Brasileira e tenho muito orgulho de ser brasileira eu moro aqui mesmo no corixa com meus minhas tia, tios, avós, eu estudo aqui na Escola municipal Marechal Rondon.

Meu Pai é: Boliviano mas mora no corixa, fala em Português e sempre vai a bolívia.

Minha mãe é: brasileira mora no corixa e fala um pouco boliviano sempre gostei de estudar aqui estou na 5º serie minha irmã estuda também aqui, gosto de jogar bola, de boneca e sempre gosto de fazer serviso minhas vidas são assim bem legal.eu gosto de sair viajar curtir.tenho muitas amigas por perto e na cidade tenho tambem, madrinha e Padrinho Primos. Primas.tenho muitas amigas com meus colegas e irmão e irmã.

TEXTO 5

NOME: - G. D. L.- 14anos- mora do lado boliviano

Eu sou brasileira e minha família, meu pai e minha mãe tem decendência de bolivianos, a minha avó era boliviana e o meu avô brasileiro. Eu gosto de estudar aqui nessa escola, eu moro lá na bolívia e gosto muito e estudar no Brasil, eu não convivo com bolivianos.

Eu sou muito feliz estudando aqui, por que aqui eu aprendo muitas coisas importante, para mim, e para o meu futuro, eu não estudo na Bolívia por que não entendo o que eles falam, por isso não posso estudar na Bolívia.

Para Eu vir na escola é muito dificio, porque tenho que andar bastante até chegar à escola, eu moro na bolívia e é muito ruim ter que andar a pé até aqui na escola “Marechal Rondon”.

Bom agora vou falar sobre a bolívia lá é muito bom viver, por que lá tem suas belezas, como, os córregos e piscinas de água naturais e a mata tudo é muito bonito.lá tem suas culturas.como as festas de santo, e as comidas típicas de lá. Eu amo muito a minha Família. Minha religião, católica. O Brasil é tão bom quanto a Bolívia. Eu sou brasileira e tenho muito orgulho.

TEXTO 6

NOME: - A. R.- 12 anos- mora no lado brasileiro

Eu sou brasileiro estudo em uma escola brasileira e convivo na sala de aula com alunos bolivianos. Tenho certidão de nascimento brasileiro. É legal viver com alguns bolivianos, a gente aprende uma nova língua. A maioria dos alunos dessa escola são bolivianos, alguns bolivianos falam em espanhol e em português. Eu vou para o país vizinho de vez emquando.

TEXTO 7

NOME: - F. da S. C.- 14 anos- mora no lado boliviano

Eu sou descendente de bolivianos, meu pai, meus avos paternos, meus tios, tias, primos e primas são bolivianos todos nasceram na Bolívia.

Minha mãe é brasileira, meus avos materno, meus tios e primos são brasileiros nasceram no Brasil.

Eu não tenho nenhuma dificuldade na língua portuguesa porque desde que eu comecei a estudar, eu já estava na escola brasileira, eu gosto de jogar futebol, sei falar espanhol.

Em minha casa eles falam portunhol (português e espanhol). Nunca sofri nenhum preconceito na escola e nem na cidade, tenho Registro brasileiro e também boliviano, nunca tive preconceito com os brasileiros.

Minha convivência é normal e como se eu sou só brasileira. Minha casa é a um quilometro da escola, as vezes venho de bicicleta ou a pé.

Sou feliz e sempre vou ser mesmo sendo descendente de boliviano.

TEXTO 8

NOME: - J. A. R. V.- 10anos- mora no destacamento de Corixa

Eu sou brasileira, mas convivo na fronteira onde existem pessoas da Bolívia nosso país vizinho.

Meu pai é militar do exército tivemos que vir destacar aqui, cheguei, aqui apenas com anos, já fazem 4 anos que moro aqui, conheci pessoas novas muitas das pessoas que conheci é Boliviana(o), nunca tive algum preconceito, somos todos iguais.

Na nossa escola têm alunos Brasileiros e bolivianos todos falamos Português e escrevemos em português.

Acho que na minha opinião é muito normal conviver com pessoas de culturas diferentes, com essa convivencia todos nos aprendemos a fazer varias coisas um com o outro.

TEXTO 9

NOME: - A. R. da S.- 13 anos- mora do lado brasileiro

Eu moro perto da bolivia. Minha mãe é boliviana, meu pai brasileiro, a família da minha mãe é boliviana , mora na bolivia, só minha mãe mora da parte do Brasil. A família do meu pai é toda brasileira, mora no Brasil por que nunca gostaram de morar na bolivia. Gosto dos que moram na bolivia, são legais recebem os brasileiros bem, uns não. Aucontrario dos brasileiros, alguns recebem bem, outros não. Eu tenho 13 anos, estudo na fronteira, na sala tem alunos bem bolivianos, outros não.

TEXTO 10

NOME: - M. S.- 11 anos- mora do lado boliviano

Eu sou boliviano mas convivo com pessoas brasileiras. Meu pai é boliviano, minha mãe é brasileira, meus avós são brasileiros.

E eu vivo muito feliz com o povo brasileiro, porque eles são muito legal, minha mãe e meu pai tem muitos amigos brasileiros.

Estudar na escola brasileira é muito legal porque todos daqui da escola são bolivianos, a maioria dos alunos são bolivianos, os outros são brasileiros.

Quando eu era pequeno minha mãe me ensinava a falar brasileiro. Quando eu creci minha mãe me matriculou na escola de Brasil. Eu comecei a estudar aos 5 anos e agora estou na 5ª série.

TEXTO 11

NOME: - J. M. da S. 12 anos- mora do lado brasileiro

Eu sou decendente de boliviano e de Brasileiro, e eu tenho orgulho de ser decendente, eu sou decendente porque o meu avó é Boliviano, e minha avó é Brasileira, é bom conviver com os

bolivianos, e Brasileiros, e não também tem os preconceito com o bolivianos e Brasileiro, algumas pessoas são assim preconceituosa mas eu não ligo com isso.

Eu moro em uma fazenda com minha mãe e o meu pai e meus irmãos, e a coisa que eu mais gosto é ajudar as pessoas e a outra coisa que eu mais gosto é vir a Escola estudar, e aprender e olha que minha casa e loge da escola, mas também vale a pena.

Eu já fui em bolívia lá e bom por que toda as pessoas vive em harmonia, so isso o que eu tenho a dizer sobre bolivianos e Brasileiros.

TEXTO 12

NOME: - S. M. da S.- 14 anos- mora do lado boliviano

Sou brasileira, nasci na bolívia, minha família são um pouco misturados alguns são brasileiros outros bolivianos. tenho registro brasileiro e boliviano. Comecei a estudar no Brasil com 8 anos de idade eu estava fazendo a 3 série, quando eu comecei a estudar aqui não difícil entender a língua deles porque eu já sabia falar em português, na verdade eu falo as duas línguas desde criança. Só foi difícil um pouco pra mim foi aprender os conteúdos porque no brasil as coisas são mais reforçadas, eu gosto de todos os meus colegas as vezes nos ensinamos eles falar em espanhol.eu gosto muito daqui e me esforcei muito até chegar nas outras séries hoje estou com 14 anos de idade e estou fazendo a 8ª série é o meu último ano aqui nessa escola que irei agradecer muito aos professores por ter me ensinado todas as matérias.

Eu moro na bolívia e também gosto muito de lá tenho vários amigos por lá.

Na bolívia eles gostam muito de apresentar dança fazer teatro muitas coisas de bom..

Obrigada...

TEXTO 13

NOME: - J. M. S.- 11 anos mora sim e não do lado brasileiro-

Eu sou J. M. S. eu moro na Bolívia porque a minha mãe e boliviana e o meu pai e brasileiro eu estudava numa escola perto de minha casa, eu comensei a estudar com 7 anos a 10 anos la não e como aqui la não era divertido como aqui la agente tinha que trabalha toda sexta-feira mas aqui nesta escola mos aprendimos a ler portugues e muito bem estuda no Brasil como também na bolívia.

TEXTO14

NOME: - S.- 16 anos- mora no lado brasileiro

A história da minha vida

A história da minha vida e que morei na bolívia a 2 ano daí nois nos mudamos para o Brasil bem aqui nos ficamos aqui nos moramos em um sitio a casa não e nossa so quidamos do sito eu estudei aqui da 3ª série agora estou na quinta na minha eu falo na lingua portuguesa porque meu pai e brasileiro e minha mãe boliviana por tanto eu sou mestiço eu gosto de estudar aqui no Brasil agente aprende mais por que os professores ensinam mais também a gente que se dedicar ao estudo se não você nunca consegue o que quer se na vida até agora estou aqui no Brasil bem eu não gostava da bolívia por que la não tem ônibus escolar para levar para escola os alunos tem que ir apé.

TEXTO 15

NOME: - E. M. L.- 14 anos, mora no lado boliviano

Eu sou boliviana o meu pai é brasileiro a minha mãe e brasileira A minha avô e boliviana e o meu avó e brasileiro, eu gosto muito de estudar a língua portuguesa, para mim aprender falar português. Quando eu cheguei aqui eu fiquei com vergonha de estar junto com os brasileiro, é a hora de escrever o me pertubava para escrever escrevia um pouco boliviano e brasileiro, aí depois eu foi me entendendo. Como que era para mim escrever brasileiro mais foi muito difício eu entender o brasileiro, eu já não queria vir más na escola por vergonha de não saber escrever brasileiro, agora eu já sei faz dois anos que eu estudo aqui 7 e 8 serie, eu gostei de estar aqui aprender o que brasileiro.

O meu pai sempre falava que era tam bom estudar no Brasil e eu diz nem morta ia estudar no Brasil, e a minha mãe falo que eu ia estudar no Brasil eu que falei não por que eu tinha vergonha, por que eu não sabia falar brasileiro e tambem nem escrever eu flava que qui eu ia fazer no meio dos brasileiros e só eu boliviana e a depois chegaram minhas prima meus primos agora eu estou feliz de estar tudos os meus primos(as), eu Eliete naci na Bolivia gosto de dança musica boliviana e tambem dançar musica boliviana, eu seu dançar cumbia, merengue as sarsas e musica de colhas, e tam bom. Eu estranhei muintos os meus colegas bolivianos e bolivianas, não sie se deus quizer ano que vem vou estudar na Bolivia.

Obrigada

Tchau

TEXTO 16

NOME: - M. P. M.- 13 anos- mora no lado brasileiro

O meu nome é M. P. M. eu sou descendente da Bolívia, eu sou Boliviana, bem eu gosto de estudar aqui, por que aqui eu tenho meus amigos. Eu venho para a escola com meus primos e nos passamos por um córrego que faz a divisão da fronteira, Brasil. Bolívia. Os meus pais são: F. P.. Ele é Boliviano e minha mãe C. de F. S. M. ela é descendente de boliviana más ela considera-se Brasileira por que o meu avô era Brasileiro e a minha avó também. Eu levo numa boa conviver com com pessoas que são brasileiros, eu me adaptei muito rápido na escrita na escrita e na linguagem, eu estudo aqui desde o ano de 2006 agora estou cursando o 8º ano. Eu acho que meus amigos, colegas já se acostumaram com outras pessoas que são bem bolivianos e falam bem na língua “castellano” que se diz “espanhol”. A minha bisavó era Boliviana, o meu avô paterno ele vive em Santa Cruz de la Sierra. Eu já me acostumei em fazer a divisão com o Brasil. Nós vamos visitar a escola da Bolívia e eles também vem nos visitar. Eu já sei falar bem em Português e em espanhol. Eu também adoro vir a escola eu jogo futebol, eu também já estudei na Bolívia, bem, antes eu não me acostumava em vir a escola no Brasil, eu achava que todos iriam zoar de mim na escola más não todos adoravam por que eu falava meio em espanhol. O pai vive na Bolívia e a minha mãe no Brasil bom quase no Brasil. Os meus pais se conheceram em serviço nos trabalhos a minha mãe tava trabalhando em Cuiabá e ela sempre ia visitar a minha vó, e o meu pai tinha amizade com meu tio Sidnei, aí meu tio apresentou o meu pai para a minha e daí eles se gostarão e ficarão, se casarão com 17 anos de idade. Essa é a minha história.

TEXTO 17

NOME: -S. E. M.- 13 anos- mora do lado brasileiro

Eu sou S. nasci na Bolivia e eu estudei, já faz cinco anos que nos mora no Brasil. Eu comecei a estudar aqui eu estava com seis anos, quando cheguei aqui era tudo diferente, eu não sabia ler em e nem escrever em português. Ai depois eu fui me acostumando e fui aprendendo e fazer novos amigos, agora eu estou na 6ª série e fico muito feliz estudar no Brasil. Mais eu sinto falta de volta na Bolívia e estudar na escola e aprender a ler e escrever Boliviano.

TEXTO 18

NOME: -G. M. V.- 13 anos- mora no lado boliviano

Eu sou G. eu moro na Bolívia meu pai é Boliviano e a minha mãe é brasileira eles colocaram eu aqui no Brasil por que lá na Bolívia a escola é muito longe por isso eles dois colocaram eu aqui o pai e a mãe do meu pai é boliviano, e a mãe é o pai da minha mãe é brasileiro.

lá na onde eu moro da minha Casa até na Bolívia é 7 quilômetros antes eu estudava lá e muito longe da qui pra lá ainda de bicicleta.

TEXTO 19

NOME: -F. da C. M.- 13 anos- mora do lado brasileiro

Meu nome é F. eu sou brasileira e Boliviana eu sou das duas nações e tenho muito orgulho de ser das duas nações.

Meu pai tem a família dele todo Bolivianos e a minha mãe tem a sua família toda Brasileira. O meu jeito de viver com os Bolivianos é um pouco difícil, mas difícil ainda é saber o que eles estão falando, por que eu sou acostumada falar mais com brasileiros, e não entendo muito o que os Bolivianos dizem por que a sua fala, o seu jeito de viver é muito diferente dos Brasileiros.

Os Bolivianos são pessoas que não tem muito cuidado com a sua saúde, eles não tem higiene, eles comem qualquer coisa, eles não importa nenhum pouquinho se aquela coisa que ela comeu vai fazer mal para ela. O meu pai sempre vai para a Bolívia para entrar na Bolívia é muito fácil, lá não é igual aqui no Brasil, aqui no Brasil todas as pessoas que vão viajar são todas revistas, e na Bolívia a gente entra a hora que a gente quiser, e sai a hora que nos queremos sair.

Na família do meu pai tem pessoas que são Boliviano e outras que são colchas. O que é colchas são pessoas diferentes dos Bolivianos os colchos são mais porcos e são muito agressivos, eles não tem muita paciência com as outras pessoas que eles convivem.

Quando vem alunos da Bolívia estudar na escola Brasileira, eles tem muita dificuldade para aprender escrever em português e também falar em português, e aprende a se comunicar com os colegas Brasileiros.

TEXTO 20

NOME: - D.O. M.- 13 anos- mora do lado da Bolívia

Meu nome é D. e eu vivi na Bolívia meus pais são Bolivianos meus avós e minhas tias são também eu estudo no Brasil eu vou na Escola com os meus primos e não estorva meus colegas quase são todos Bolivianos eu estudo, lanche, jogo futebol depois da aula caba e vou embora chego na minha casa tomo banho e assisto novela até sete horas e vou para a cama amanhece eu levanto e vou escovar dentes e vou soltar a vaca para ir no campo e vou fazer minha tarefa e termino de fazer vou brincar com meus colegas e tudo são bolivianos e falam português e espanhol meus pais conheceram quando era uma festa eu vou nos meus parentes algumas vezes eu vou numa tia que ela mora no Bolívia eu chego lá ela todo mundo falam espanhol.

eu converso português e espanhol eu falo com os Bolivianos.

eu nasci na Bolívia e meu pai era soldado da Bolívia nas festas que eu vou todo mundo dança cunbia e forró e assim che eu moro na Bolívia.

TEXTO 21

NOME: V.J. S.; 14 anos; mora do lado boliviano

O meu nome é V., eu tenho 14 anos. E moro na Bolívia, com meus pais, o meu pai é brasileiro e minha mãe é boliviana mais ela fala a língua espanhol e português, eu tenho muito orgulho de estudar nesta escola.

Eu comecei a estudar aqui nesta escola aos 7 anos meus pais tem documento Brasileiro e Boliviano.

TEXTO 22

NOME: M. M. S.; 13 anos; mora do lado boliviano

Eu sou descendente de Boliviano e de Brasileiro.

E Eu sinto muito bão conhecer a Escola do Brasil.

Eu tenho 13 anos Eu gosto muito de estudar

Eu quis Estudar ão Brasil porque é a Escola mais perto que as outras

A minha família são todos bolivianos

Eu aprendi a falar em português quando eu tinha 4 anos. Eu aprendi com meus colegas

É Eu gosto de jogar futebol e Eu sou muita trovertida gosto do meus amigos Eu saio a pasear com meus irmãos

E as festa por aqui são muito de vertida, muito pessoal gostam de dançar cantar.

todos os anos fazem festa nesta região.

De M.

TEXTO 23

NOME: K. da C. S.; 12 anos; mora no lado brasileiro

Eu sou brasileira e convivo com bolivianos, que estuda na mesma série que eu, eu não tenho dificuldade de falar com eles por que eles falam a língua portuguesa. E acho normal conviver com bolivianos por que eles são meus amigos e falo com eles todos os dias eles brinca com a gente faz a mesma tarefa, lê os texto que a professora manda lê, e é muito legal conviver com eles.

TEXTO 24

NOME: D. M.; 11 anos; mora do lado boliviano

Eu sou Boliviana

Mas meu pai é Brasileiro porque ele e de Cuiabá, minha mãe, minha avó, meus irmão e Eu somos Bolivianaos porque nós moramos na fronteira Brasil, Bolívia.

Eu gosto de estudar e também de trabalhar, os alunos da escola da Bolívia eles vivem bem e também são muito diferente do que nós.

Eu vivo bem eu sou feliz por que estou estudando na escola do corixa é também gostei dos professores e da matéria. Eu sou muito divertida e gostei muito por conhecela professora.

TEXTO 25

NOME: - C. D. L.; 12 anos; mora no lado boliviano

Sou Brasileira tenho registro Boliviano e Brasileiro. Nasci na Bolívia minha mãe é Brasileira e meu pai é Boliviano desde criança moro na Bolívia a família do meu pai são Bolivianos e a da minha mãe são Brasileiros.

O que eu mais gosto é falar em espanhol, eu brinco muito com os meus colegas de culturas as dança.

Suas culturas são varias vou citar algumas as danças por exemplo cumbia merengue, suas roupas são varias mais o que eles mais gostam é de usar saias.

Eles também gostam de fazer artesanatos, suas comidas são picante galinha com batata e sopa.

TEXTO 26

NOME: - P. M. V.; 11 anos; mora do lado boliviano

Eu me chamo p. Eu sou Bolivia. Eu moro na fronteira e meus pais e meus avos são Bolivianos meus pai e Bolivianos e minha mãe também, eu estudava na bolivia. eu gostava brincar os professores eram muito legal la nos entrava 6:hora e eu estude la com 7 ano e depois eu vim estudar que na corixa aqui nau era muito chato com la aqui mais a minha casa e muito longe da escola.

TEXTO 27

NOME: - A. C. E. M. – 10 anos- mora no lado brasileiro

Eu sou boliviana. Sou A. C. eu estudo no Brasil eu moro no Brasil eu nasci na bolivia meus avos são boliviano meus pais e minha famílias são boliviana, quando eu cheguei aqui no Brasil eu não acostumava por que eu achava tudo diferente e também eu tinha vergonha de falar em Boliviano mais agora eu estudo aqui no Brasil.

TEXTO 28

NOME: -J. L. v.; 13 anos; mora na piscina: metade Brasil, metade Bolívia.

Eu sou descendente de boliviano e Brasileiro tenho 13 anos de 1997 de 27 de abril.

Eu moro na divisa Brasil e Bolivia, a minha mãe é boliviana e meu avô não.

Nenhuma vez estudei na bolivia, estou na 7ª série.

É bom estudar aqui na fronteira.

Aqui fazem festas de santos fazem churrasco arroz etc, acaba maioria das vezes hs:3.0.

O nome do meu pai é D. e da minha mãe H..

O chato é que tem que vir de pé nesse sol quente, já faz 9 anos que estudo aqui na fronteira.

A língua que eu falo em casa é português só com a minha mãe que eu falo em espanhol.

Foi fácil aprender a língua portuguesa porque eu nunca estudei na bolivia.

Gosto de jogar futebol e gosto de ter as duas descendência, Brasil e Bolivia.

Temos passeios até Cáceres, gosto adoro dançar cantar, gosto de ler livro verso, histórias etc.

Gosto de todas as disciplinas, e os alunos daqui não são bagunceiros na sala de aula.

Todas as vezes vou no culto e na igreja.

O que importa é seguir a Deus não importa que religião.

De: J..

TEXTO 29

NOME: - C. P.; 16 anos; mora do lado boliviano

Sou Decendente de Bolivianos

Bom, eu nem sei por onde começar mas posso te dizer que meu pai é boliviano e minha mãe é brasileira.posso dizer que eu me lembro pela primeira vez que eu comecei a Estudar aqui.ninhem chegou daqui chegou a dizer a você por ser decendente de bolivianos não vamos brincar eles, aqui

sempre bem vindos a pessoas bolivianas.e aqui ninguém chegou perguntar se a pessoa é boliviana ou brasileira.aqui sempre foi normal.pessoas do mesmo nível.

A minha vida, é assim eu vivo na fronteira, moro perto da piscina e para mim até aqui na escola Marechal Rondon eu tenho que vir até aqui é um pouco cansativo mas já peguei o jeito, tenho que passar pelo Gefron, e pelo barzinho e outra casa para chegar aqui. Eu já estudei na Bolívia, a pergunta é como é a sensação pra mim pela primeira vez foi um pouquinho chato, não que eu não entendia a fala, entendia sim, mas as aulas eram diferente ainda bem que eu tinha parentes bolivianos que eu sei falar espanhol como eu entendo a suas tradições é um pouco diferente.

E eu voltei para essa escola, que é uma alegi imensa, estudar aqui de novo.

TEXTO30

NOME: F. E. O.; 11anos; mora no lado boliviano

Eu sou Boliviano eu parar aqui nessa escola porque queria aprender portugues os Bolivianos e uma conversa muito diferente porisso queria aprender portugues i eles não consegue conversar portugues cuando os Brasileiro conversa eles não indenti e tambem os boliviano conversa os Brasileiro não em denti eles acha esquesito essa conversa e tambem os bolivianos vem pra escuela Brasileira porque eles tambem quere aprender conversar brasileiro eles chega aqui sabendo um pouco Brasileiro e depois eles cha aprende com versar Brasileiro mais eles não esquece as palavras Boliviano mais um pouco mora na fronteira Brasileira e um pouco tambem os Brasileiros mora na Bolívia os Brasileiros a prende Boliviano.

TEXTO 31

NOME: Y. N. M.; 10 anos; mora no lado boliviano

A Historia da minha fróteirá e tão bela por narezá por aver uma grade cultura, creza fé religiosa, mistura raça a vida longa para todos das comidas e tão natural da frotera. O como eu gosto da minha frotera, por que eu moro na frontera e tão bom, porque tios parentes avôs nacerão e morrem na frotera, o grade terra e gostosa vida.