

AMBIVALÊNCIA E PERTENCIMENTOS CULTURAIS E NACIONAIS NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS BILÍNGUES DE FRONTEIRA

Regina Célia do Couto – UNIPAMPA

Introdução

As circunstâncias e os processos nos quais os países se originaram e garantiram suas divisões territoriais são diferentes. O fato é que nesses processos, fronteiras geográficas foram fixadas na tentativa de garantir uma suposta homogeneidade cultural, lingüística, ideológica e política. A fronteira Brasil com Uruguaý foi um desses importantes palcos de disputas entre as coroas portuguesas e espanholas (séculos XVII-XIX). No entanto, somente no início do século XX as fronteiras geográficas entre estes povos foram ajustadas. Brasil e Uruguaý fixaram os limites territoriais e também separaram geograficamente pessoas. A cidade de Jaguarão/BR se encontra exatamente no limite geográfico do Brasil com o Uruguaý. A cidade de Rio Branco/UY no limite oposto. Neste espaço esses países dividem o mesmo rio, além de dividirem a Lagoa Mirim, no Brasil, e *Lago Merín*, no Uruguaý e a Ponte Internacional Mauá.

Ao longo do tempo, os costumes e as línguas faladas nesta região, foram adquirindo formas que se aproximam, se repetem, e por outro lado, são comuns. Essa fronteira revela-se como um espaço, no qual pessoas de distintas nacionalidades convivem e, embora pertençam a países diferentes, suas identidades culturais e nacionais confundem-se.

Nessa zona de contato¹, a língua portuguesa e espanhola, as tradições, os hábitos, as diferenças regionais, urbano-rurais, étnicas, religiosas, lingüísticas, adquirem conotações semelhantes ao mesmo tempo em que são re-historicizadas (BHABHA, 1995). Há uruguaíes que residem em Jaguarão, trabalham, compram, atuam em diversas áreas do comércio local, educam seus filhos em escolas brasileiras e se casam com brasileiros e ou brasileiras. Há brasileiros que fazem as mesmas coisas do lado de lá da fronteira, na cidade de Rio Branco. As emissoras de rádio locais, por exemplo, apresentam seus programas usando o idioma português e espanhol.

Há também os alunos e alunas – estudantes – de uniforme (*guarda polvo ou túnica*), que cruzam a Ponte. O uniforme é um longo guarda pó branco com um enorme laço de cor azul escuro, não há cores distintas para meninos e meninas. São os uruguaíes brasileiros ou os brasileiros uruguaíes que estudam no Uruguaý e retornam para o Brasil. O uniforme os

¹ Neste texto nós utilizamos o conceito zona de contato ao modo de Pratt (1999, p. 32), para quem, “zona de contato é uma tentativa de se invocar a presença espacial e temporal conjunta de sujeitos anteriormente separados por descontinuidades históricas e geográficas cujas trajetórias agora se cruzam.”

identifica, os distingue fortemente. Mas qual a sua nacionalidade? Serão uruguaios? Brasileiros?

Permanentemente as pessoas se deslocam de um lado para o outro da fronteira territorial de diferentes formas. Deslocamento, neste sentido, não tem que significar apenas deslocamento de pessoas em espaços territoriais, estes também são culturais. Desloca-se de lado, mas intensamente desloca-se de idioma, ao mesmo tempo em que se cria outra forma de comunicação, o dialeto português uruguaio (DPU), também conhecido como portunhol.

Estes são alguns aspectos do fluxo cultural dessa fronteira que nos conduzem a pensar como discute Hall (2006, p. 43), para quem as culturas, hoje, são móveis e permeadas por efeitos transruptivos, não há como detectar seu ponto de origem tão pouco seu ponto final. “Portanto, (a cultura) não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural.” A cultura é inacabável ou o processo de tradução e produção é inesgotável.

Estas afirmações do autor contribuíram para pensarmos o contexto educacional e seus currículos em uma região de fronteira. Estes, são produtores e veiculadores de culturas. Por meio dos discursos curriculares pedagógicos, as culturas nos dão forma, e se relacionam à formação das identidades e das diferenças.

Ao modo de Silva (2001, p. 16), “o currículo – tal como o conhecimento e a cultura não pode ser pensado fora das relações de poder”. Nas instituições escolares, nos conhecimentos selecionados para ensinar, essa ação implica exercício de poder. O poder de escolher determinados conteúdos e não outros. Quando tentamos compreender os textos oficiais e não oficiais, nas suas tramas e complexidades, o que excluem, o que alteram, as condições nas quais aparecem, estamos tratando os currículos como discursos que como pontua Foucault (2002), constituem os objetos de que falamos. Essa maneira de tratar os discursos, orientou nossas pesquisas sobre os currículos de escolas de fronteira. Discursos estes, que foram localizados nas entrevistas que realizamos com as docentes dessas escolas, e se reúnem, nem sempre de forma coerente, na formação de determinadas verdades (FOUCAULT, 2002).

Por outro lado, todo sistema de ensino ritualiza a palavra, fixa e reforça papéis para os sujeitos. Limita e exclui saberes. Por outro lado, não há o sujeito do discurso, o que se tem são diversas posições do sujeito e este fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica. Não é pluralidade de sujeitos, mas pluralidade de posições e de funções possíveis, argumenta Foucault (2009, p. 58).

Empreendemos a partir de Foucault, uma análise arqueológica dos discursos das docentes e identificamos três formações discursivas nessa fronteira: 1- a identidade nacional, 2- a identidade integracional, 3- a identidade “entre”, que pode ser ambivalente. A partir dessas formações, temos a diferença – o que se passa entre – e o diferente, marcadores de identidade, o que somos e o que não somos compondo os discursos das docentes. Multiplicam-se os discursos. Nesse intrincado jogo discursivo, começamos a compreender os currículos em uma zona de contato, pelo menos do ponto onde analisamos.

Questionamos: nas escolas das duas cidades, através do currículo, a identidade brasileira e uruguaia – apesar de haver um fluxo cultural expresso nesta região – são demarcadas pelas fronteiras da nacionalidade? Levando-se em consideração que habitamos uma região de fronteira, como as identidades uruguaias e brasileiras são produzidas nos currículos?

Nesta análise, que compartilhamos, nós entrevistamos professoras que são brasileiras mas ensinam a língua portuguesa do lado do Uruguay e professoras uruguaias que ensinam a língua espanhola do lado do Brasil, por meio do Projeto de Escolas Bilingues de Fronteira (MEC, 2008). O lugar de onde falamos, o espaço do discurso por nós selecionado, foi o currículo das escolas de fronteira que fazem parte desse Projeto. Mas o que é esse Projeto?

Desde 2006, começaram as negociações entre o Ministério da Educação no Brasil (MEC) e o Ministério da Educação e Cultura da Argentina para o ensino bilíngue dos idiomas espanhol e português em escolas que estes países compartilham fronteira. Esse ensino advém de acordos firmados entre estes países através do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul). Entretanto, somente a partir de 2008 é que o PEBF se estendeu para esta fronteira onde estamos situados: Jaguarão/BR e Rio Branco/UY. Para promover este ensino nas referidas cidades houve um acordo envolvendo do lado do Brasil, através do MEC, a Prefeitura Municipal de Jaguarão por meio de sua Secretaria de Educação, e do lado uruguaio, Rio Branco, o Departamento de Cerro Largo. Um dos critérios adotados para a escolha das escolas que deveriam participar do Projeto de Escolas Bilingue de Fronteira (PEBF) foi o fato delas, geograficamente, se situarem mais próximas da fronteira entre o Brasil e o Uruguay, no caso em questão, mais próximas à Ponte Internacional Mauá. Um dos objetivos desse Programa é que gradativamente, o ensino da língua materna de ambos os países, seja ampliado para todas as séries das referidas escolas. Este Projeto ou Programa como também é denominado, está em vigor desde 2008, nessa fronteira e atualmente sofreu uma interrupção, devido aos trâmites burocráticos e financeiros de ambos os países.

Estas docentes, mais de dois anos, estiveram em contato permanente via Projeto. Elas faziam os planejamentos conjuntamente, se encontravam para organizarem materiais, calendários e para obterem orientações. Elas se reuniam mensalmente para o planejamento que se baseava em projetos. Os temas eram escolhidos pelos alunos e as docentes os abordavam segundo sua língua de origem nacional.

Indagamos às professoras sobre as culturas da fronteira, sobre integração e sobre o trabalho que elas realizaram no PBEF. Quando começamos a questioná-las vieram à tona as diferenças entre uruguaios e brasileiros que estes discursos engendram. Nas entrevistas há posição nacional, há posição que marca as diferenças, há posições que integram. Há várias identidades ou posições identitárias concorrendo nos discursos educacionais, tanto no Brasil quanto no Uruguay. Os discursos das professoras contribuem para reforçar uma identidade nacional e cultural e concomitantemente uma estrangeirização do outro, contribuindo para compor formas de ver e narrar esse outro.

Os brasileiros atravessam a Ponte, trabalham, veraneiam na Lagoa Mirin, fazem compras no *free shop* do Uruguay, dentre muitas outras coisas. Os uruguaios trabalham, compram nos supermercados, nas lojas, consultam médicos no Brasil e outras coisas mais. Ambos dirigem-se a um país e outro, se comunicam, conduzem os filhos à escola, e muitas outras ações cotidianas são realizadas por essas pessoas nesse espaço comum. Nesse movimento, nessas interações com os outros, nem sempre as identidades, que muitas vezes acreditamos serem assentes, harmoniosas, constantes, coerentes, são resvaladas. Estamos dizendo é que nem sempre o fato de ser brasileiro e ou uruaio, essa condição, constitui um problema, o que não significa dizer que essa condição não exista. Entretanto, quando, de alguma forma, há descentramentos das identidades linguísticas, culturais, geográficas, quando há oposições e dificuldades contrastando-se com uma suposta seguridade, fixidez, harmonia, as identidades nacionalistas são ativadas desequilibrando essas identidades seguras, fixas e homogêneas como abordaremos nas entrevistas realizadas com as docentes que atuam ensinando a língua portuguesa do lado uruaio e a língua espanhola do lado do Brasil.

Língua e identidade: “cada um possa se entender na sua língua”

Até o início do PEBF não se ensinavam nas escolas públicas de Jaguarão e Rio Branco as línguas espanhola, no Brasil, e portuguesa, no Uruguay. Atualmente apenas as escolas do Projeto têm o espanhol no seu currículo.

Mas nesse contato, observamos que se marcam as diferenças pela língua e essa é símbolo de pertencimento, pois as docentes quando vão ao Brasil ensinar o espanhol, nunca deixam de serem as professoras uruguaias, e quando vão ao Uruguay são as professoras brasileiras. A língua as identifica como brasileiras e uruguaias, ao mesmo tempo em que as diferenciam.

Os objetivos do Projeto podem ser visualizados a partir dos discursos abaixo. Quando questionada sobre se o ensino do espanhol desperta o interesse pela língua, a professora C. respondeu:

O interesse para eles descobrirem mais coisas até da nossa língua também, deles acharem natural a pessoa se comunicar com eles em português e eles se comunicarem em espanhol, sem que um tenha que trocar a língua para se comunicar com os outros, sem que eu tenha que chegar lá e falar em espanhol com eles, sem que eles tenham que falar em português comigo. Cada um possa se entender na sua língua. Eu me comunicarei e explicarei para eles as coisas e eles entenderão e me darão as respostas na língua deles. Eu não quero que eles repitam para mim palavras em português, quero que eles entendam o que eu falo. E que eles me deem as respostas, que eu possa entender o que eles estão falando.

Esse processo de compreender, traduzir e definir o outro pela língua que ele fala constrói identidades e diferenças nacionais. Nesse enunciado a busca é por reafirmar a identidade nacional. Como também é anunciado pela professora M: “Los docentes cuando hacen el intercambio, se van a trabajar al otro lado de la frontera, lo hacen en su propia lengua, o sea, los maestros uruguayos van y trabajan en español no tienen que saber el portugués”.

Para entendermos um pouco mais a importância da língua, basta lembrar que estamos em uma fronteira entre dois países, não precisamos trocar de língua nos demais lugares dentro do nosso país. Mas nessa zona de contato, mesmo que não desejemos trocar de língua, estas estão a nos rodear. Pertencer a este ou aquele lugar nos faz ser diferentes. Identidade de pertencimento também marca o discurso pedagógico da docente C.:

Paras as crianças que estão se inserindo no ensino fundamental, tão novinha, com 6 anos se apropriarem de duas línguas ao mesmo tempo é muito complicado. Então achamos que poderia ter um prejuízo bem sério para as crianças se fosse assim. Tentamos priorizar neste projeto a parte lúdica. Por isso os projetos são em parceria, porque dentro daquele assunto a parte escrita fica com a língua materna de cada um.

A língua materna é a primeira língua aprendida pelo falante; ela compõe a cultura que cada um carrega consigo. A professora identifica essa língua como a oficial. No currículo, quando se delimita qual língua a ser ensinada cria-se identidade, porque se define de onde somos, a que lugar nós pertencemos. Uma clara alusão à nação: identificar-se com a nação é

pertencer a um grupo identitário, garantir esse pertencimento por meio de políticas de identidade, como o PEBF nutre-nos de uma suposta autenticidade.

O trabalho com a identidade é infundável. Garanti-la, como afirma Bauman (2007), é uma tarefa sempre incompleta e que exige vigilância constante, limites entre *nosotros y ellos*². Promove-se, por meio dos discursos, uma tentativa de unicidade. Todos são iguais porque falam a mesma língua e todos são diferentes porque não falam a nossa língua.

No Projeto não se pretende apagar uma ou outra língua, mas reforçar ambas as línguas como diferenças entre as nações. A língua materna, pode se referir a primeira língua que o indivíduo aprendeu, mas também pode ser a língua oficial do país. Nesse Projeto busca-se garantir que suas línguas de origem, a oficial, sejam preservadas, que não haja misturas ao falar. Vejamos o que nos disse a docente S. quando questionada sobre os objetivos do Projeto:

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

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

- Você acredita que esse projeto é uma possibilidade de integrar Brasil e Uruguay? Por quê?
- Porque muchas veces el lenguaje puede ser un obstáculo [...] por desconocer. Pero a través de la lengua podemos como que entrelazarnos más y unirnos más como país, como nación, como que podemos entablar otra relación más cercana y más próxima. La lengua se puede como que crear una unión entre los países. Porque al conocer la lengua, como que ya no es tan ajena, tan diferente, tan extraña.
- Você acha semelhante, parecida, as línguas?
- No.
- Então, sobre qual estranhamento você faz referência?
- Nuestra lengua es diferente a la lengua portuguesa, entonces como que al conocer nuestra lengua ellos pueden entablar otra relación con Uruguay, con los uruguayos, con el pueblo uruguayo. Al conocer mejor la lengua pueden entablarse otras relaciones diferentes, más unión, unificar más. Cada un com a sua lengua e se podem entender.

Isso significa que nas fronteiras com os países que falam a mesma língua as vinculações são excelentes? Por outro lado, mas compondo o mesmo discurso, a professora se posiciona a partir da nacionalidade – ela fala de nações, não de cidades fronteiriças, que se utilizam das duas línguas e muitas vezes as misturam, é a manutenção de componentes simbólicos como a língua, que permitem a ela se dizer nacional e estrangeirizar o que não o é.

No Brasil se processa de forma semelhante. No discurso abaixo a professora do Brasil descreve os objetivos do Projeto:

A idéia não é ensinar o espanhol. Eu não vou lá ensinar para eles os dias da semana como é que se fala em português. Na verdade eu vou é contar algumas coisas, levar algumas respostas para eles daquele assunto que eles querem saber, só que eles

² Grifos nossos.

interagindo comigo. Eles vão se apropriando também da minha língua, assim como eu me aproprio de algumas coisas deles também. Então, é assim a gente vai se apropriando um pouquinho daquela segunda língua que está ali do nosso lado, que atravessa a ponte e já está ali, e muitas vezes a gente fica olhando para as pessoas e não entende o que estão falando. A ideia do projeto é a de que eles vejam a nossa língua como uma língua natural, e a gente também veja essa língua que está aí na fronteira como uma língua natural, uma segunda língua que a gente tem a opção de falar, de interagir.

Nesse enunciado a identidade é estrangeirizada pela língua. A língua portuguesa e a espanhola marcam um espaço social que não é comum. A identidade nacional e estrangeira é marcada pelas línguas de origem brasileira ou uruguaia. No discurso pedagógico associa-se o ensino da língua à unidade e coesão àquilo que pertence a cada um por distinção de lugar – espaço ocupado geograficamente. A língua é um símbolo de identificação coletiva (brasileiros, uruguaios) e ao mesmo tempo individual. O “convite” ao não estranhamento do outro, da cultura do outro, naturaliza a língua. O natural se baseia em construções contingentes e históricas – significa tornar comum a separação entre aqueles que falam o idioma português e aqueles que falam o idioma espanhol, ou estrangeirizar a língua – naturalizar a diferença.

Por outro lado, quem é o professor? Seu papel? Ou o que é o professor nesse contexto? Ele fala e ao mesmo tempo é falado, tem culturas, é regulado por políticas, produz identidade nacional, linguística, dentre outras, mas acima de tudo é uruguaio, é brasileiro, é fronteiriço. Ele mesmo em diferentes situações assume diferentes posições de identidades pela e através da linguagem. A adesão ao PEBF, por exemplo, produziu vários posicionamentos das professoras e estes se dispersam na forma como elas interpretam a cultura.

Nesses discursos, os sujeitos se produzem também em várias posições enunciativas. Essas posições podem ser lidas em rede, e se replicam em vários pontos. Por outro lado, os processos que produzem subjetividades – a compreensão que temos do nosso eu – nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar (WOODWARD, 2000, p. 55, 56).

O contexto no qual são legitimados os discursos é um fator relevante. Nele, o currículo escolar promove uma identificação e diferenciação a partir da língua. Esses discursos nos formam, mas por outro lado, nos identificamos com ele e seguimos colocando-o em funcionamento. Essa forma de ver a diversidade de línguas, de colocá-la em funcionamento acaba por produzir a mesmidade como referência: os outros que não são os mesmos, porque não compõem o mesmo grupo, a mesma comunidade, o mesmo país. As docentes reforçam um discurso da não diversidade.

Nos discursos educacionais o outro está do outro lado da fronteira, aquele que tem outra língua, outra história que não se cruza com a nossa (língua, história, etc.). Essa prática discursiva é reforçada no ensino do idioma português e do espanhol.

Nós e os outros, construção da modernidade, como assinala Bauman (1999), produziu através de limites territoriais e funcionais, a segregação. O outro que difere pela língua, pela cultura, pelo país de origem. Como ensina Duschatzky e Skliar (2001, p. 124) necessitamos do outro para justificar o que somos, as nossas leis, as nossas regras, as nossas instituições e a estética de nossos discursos e práticas.

As condições discursivas do Projeto, por acontecer na fronteira, fazem emergir a cultura como sinônimo de folclore: um conjunto de tradições e costumes de um povo, produzindo efemeridade sobre elas. São efêmeras pois se resumem em comemorações esporádicas onde o espetáculo é ver mas não compreender, como podemos observar na fala da professora M.:

El tema del folklor que también surgió, es que compartíamos ciertos aspectos de la cultura y de las danzas gauchas, Brasil, con las nuestras, las danzas criollas y recuerdo que el día que hicimos el cierre³, fue un cuerpo de danza a bailar, estaba integrado por bailarines brasileños y uruguayos, [...] hicieron danzas en portugués y en español y los niños fueron encontrando temas que eran puntos de contacto entre ambas culturas. Los festejos, por ejemplo, nosotros cuando íbamos a coordinar, cuando teníamos que planificar, no podíamos coordinar porque había un feriado, que tiene que haber, por ejemplo, con alguna virgen, una festividad religiosa, cosa que en nuestro país no sucede porque está totalmente separado los festejos religiosos de los patrios. Entonces ellos [alumnos] preguntaban ¿por qué la maestra hoy no vino? No, porque allá es feriado; y terminábamos explicando, y ellos conociendo, por eso era por inmersión, se iba dando de manera natural a veces a través de los proyectos y a veces por lo cotidiano. Cuando venían a comprar en Brasil a comprar en Uruguay ya tenían conocimiento que el comercio estaba cerrado, estaba cerrado no por cualquier cosa, había feriado.

Essa forma de tratar as culturas, como sublinha a professora, a que nos remete? O conhecimento da cultura do outro se resume em conhecer a sua língua, a língua do vizinho geográfico, cultural, de parentesco e também econômico. Então o que se passaria se todos falassem a mesma língua na fronteira? Os problemas de desconhecimento das culturas não existiriam? Seria uma só identidade? Não é apenas uma questão de falar a mesma língua, mas de rever dentro da diversidade a diferença cultural como espaço de negociação.

A cultura é compreendida como um conceito fechado, cada um ou cada grupo, possui sua cultura, ou melhor, cada lado da fronteira possui sua cultura e é preciso respeitá-la. Essa posição é socialmente aceita e pedagogicamente recomendável pelo currículo, pois reafirma o

³ O encerramento do Projeto acontece anualmente, quando em ambas as escolas apresentam-se temas relacionados às culturas brasileiras e uruguaias.

respeito e a tolerância para com a diversidade e a diferença, sem, no entanto, problematizar a produção dessa mesma diferença.

“E os daqui querem saber como é que são os de lá”

Uma prática discursiva que pontuamos é o fato de que os alunos do referido Projeto não se encontram⁴. Essa prática estimulou nossas reflexões sobre a condição que a escola, por meio de sua materialidade discursiva, divide espaços, conforma e formula horários, calendários, induz e introduz formas de comportamentos, de relacionamentos. Ela é um espaço cultural e longe de ser apenas reflexos da sociedade, ela produz discursivamente essa sociedade.

No caso do Projeto, os alunos não se encontram por questões burocráticas que poderiam ser flexibilizadas por acordos entre os países. A escola foi idealizada para conformar, regular, não para ser múltipla. No cotidiano, esses alunos vão e vêm, com ou sem os pais, de um lado ao outro da fronteira. Como já dissemos, têm parentes de um lado e do outro, veraneiam na Lagoa, compram de um lado e do outro. Ao restringir o deslocamento das crianças quando estas estão nas escolas, o que esse discurso faz? Reforçam-se as divisões dentro e fora, nativos e estrangeiros. As posições das referidas escolas são anacrônicas, pois restringem o acesso, como se nessa fronteira, no dia a dia, não houvesse esse fluxo. Desconsideram-se esse entrelaçamento fronteiriço que é tecido há séculos. Não respeitam a realidade da qual as crianças fazem parte, bem como suas histórias e memórias.

No Projeto Bilíngue pouca atenção se presta às culturas fronteiriças, a não ser quando é preciso dizer que há diferenças entre ambos nomeando o outro por sua diferença. Essas tensões podem ser visualizadas no discurso abaixo. Perguntamos à docente C.: Você acredita que esse Projeto promove uma integração?

Acredito que sim. Porque desperta neles [alunos] a vontade de conhecer as coisas do outro lado. Quando a gente chega lá, eles perguntam bastante, [...] eles querem saber da gente como é que é aquilo. E, os daqui querem saber como é que são os de lá. Os alunos daqui querem conhecer um pouco mais o que acontece; eles têm uma curiosidade muito grande no início é de saber como é que eles são, se eles são diferentes. Os meus alunos aqui eles queriam muito: “ah professora traz, a gente quer se encontrar”. É uma frustração muito grande eles não terem se encontrado até hoje. Mas aí também tem trâmites burocráticos que não podem entrar no mérito, não depende de nós. Mas uma das coisas que seria interessante, se ao longo do ano eles também pudessem se encontrar para realmente a gente perceber se eles estão interagindo bem. Acho que seria uma forma da gente investigar. Está dando certo mesmo? Eles estão conseguindo se comunicar, cada um na sua língua, mas eles

⁴ Apenas no relato anterior, nessa situação esporádica, os alunos do Brasil puderam entrar em contato com uma aluna uruguaia.

estão se comunicando. Ou vão ficar só olhando um para o outro assim, sem interagir.

Em outro momento da entrevista a mesma professora falou-nos dos entraves burocráticos do encontro dos alunos de ambos os lados:

Uma dificuldade desse encontro de país para país. É um trâmite com o Consulado, um acordo, [pois] é só atravessar a Ponte, não é? Tão pertinho e nós não podemos fazer isso. Eles têm curiosidade de se conhecerem. Eu levo foto dos meus para lá e a professora de lá trás fotos. Trazemos em cd fotos para eles, eu trabalhando com eles, mostro para os meus alunos aqui. A professora de lá, traz, leva daqui o que ela trabalha com eles de lá em foto. Tanto que no final do ano fizemos os encontros finais separado. Fazemos a apresentação final com música, poesia. Só que os artistas principais dessa história não estão para participar desse encerramento.

Da professora uruguaia obtivemos a seguinte resposta sobre o fato de o Projeto propor integrar Brasil e Uruguay:

- Pienso que es fundamental. Que es importantísimo.
- E os alunos se encontram nesse projeto?
- No, no han podido, no hemos podido porque nosotros no nos permiten cruzar niños a la frontera para el otro lado.
- Por que essa dificuldade das crianças passarem de um lado para o outro?
- Porque no está permitido pasar al otro país así, sin autorización. Es muy complicado. A nosotros se nos complica y no, no podemos. No podemos.

Como é possível integrar-se sem encontrar-se? Esses discursos potencializam a construção do outro como algo que está distante. O limite geográfico e institucional é a linha divisória que impede de conhecer o outro. Sem poder transladar de um lado para o outro, o que essa prática discursiva produz? Como essa mobilidade lhes é negada é como se dissessem: o uruguaio é o outro, do outro lado, de outra escola, com o brasileiro a mesma coisa. Produz e reforça que os dois são diferentes.

Evidencia-se que o contato com o outro se restringe à língua. Ter contato apenas estudando a língua que o outro fala do outro lado da fronteira funciona como marcação, divisão, daqueles que falam línguas diferentes. Os alunos também querem saber como são os outros e se são diferentes deles. Nesse mesmo contexto, a professora está preocupada se eles não se estranharão ao se encontrarem. Como argumenta Silva (2000), a questão da identidade e da diferença é um problema não apenas social, é também curricular e pedagógico, porque a escola, como a sociedade de forma geral, está atravessada pelas diferenças. Quer queiramos ou não, essas questões irrompem nessas práticas. Os outros, com suas formas de falarem, de comportarem, com seus pertencimentos culturais, linguísticos, são inevitáveis, mesmo quando a escola por meio dessas práticas os evitam, os ignoram, eles retornam, e muitas vezes em forma de conflitos, racismos e estereótipos.

É no cotidiano que o diálogo com as diferenças se impõe. De acordo com Louro (2001, p.87), “através de um aprendizado eficaz, continuado e sutil, a instituição imprime um ritmo, uma disposição física, uma postura nos sujeitos [...] eles reagem, acatam e rejeitam”, como podemos observar nesses enunciados: “os meus alunos aqui, eles queriam muito: ah! professora traz, a gente quer se encontrar! É uma frustração grande eles não terem se encontrado até hoje!” (C.). Os alunos querem se encontrar, eles rejeitam essas imposições burocráticas, mas a escola imprime um ritmo, uma postura que eles rejeitam, mas acabam se conformando.

O outro desestabiliza a ordem do currículo, porque fala diferente, lê diferente, mora em país diferente. A língua que o outro fala já o faz ser estrangeiro, o lugar de onde ele é também. É identificado pela nação enquanto lugar de pertencimento cultural, linguístico e geográfico. A lei também disciplina, impede, produz a impossibilidade do encontro. Esses discursos não apenas reforçam as diferenças entre uruguaios e brasileiros, mas produzem o diferente.

Como argumenta Larrosa (2002, p. 68), compreender, interpretar o outro, é um movimento também de nos interpretarmos. O outro é uma incessante construção e reconstrução do mesmo, a diferença seria, nesse caso, o fortalecimento da identidade, da própria identidade e “quizá los extranjeros no sean sino los (culturalmente) otros en relación a los que nosotros estamos empezando a fabricar una imagen de nosotros mismos, de nuestra cultura y de nuestra casa en la que podamos reconocernos de una forma relativamente comfortable”.

A retórica multicultural, diz o autor, trabalha na construção da própria identidade, na manutenção de uma suposta identidade fixa, e em outra direção, a nos rodear, está o estrangeiro, mas essa retórica, trabalha no sentido de conjurar o que o estrangeiro tem de inquietante. Com e a partir dos discursos que estrangeirizam o outro asseguramos nosso país. Mas como afirma Bauman (2005) a própria natureza conflitante desses indesejáveis, borra as fronteiras da nacionalidade.

Outro ponto destacado por nós sobre a língua é o lugar de origem, de nascimento. A língua nacional como padrão foi construída discursivamente como uma cultura dominante. Como afirma Coracini (2003, p. 142) “a própria homogeneização da língua-padrão, tanto no ensino da língua materna como no ensino da língua estrangeira, produz como efeito o abafamento da heterogeneidade, das diferenças, promovendo uns ao centro e relegando outros às margens”. Um acontecimento que nos estimulou a pensar esse ponto foi o relato da professora citado abaixo, que tem uma aluna que estuda na escola uruguaia mas vive em

Jaguarão, e os pais permitiram que ela fosse na classe brasileira apresentar um texto, ler um texto no idioma português durante as aulas do Projeto. Descreveremos o trecho da entrevista onde esses pontos aparecem. Perguntamos: - e as crianças, como a receberam [a menina uruguaia]? “Con mucho cariño, muy bien. Con mucho entusiasmo, aparte, ¿no? La novedad de que una niña uruguaya lea con la fluidez que ella leyó [en portugués]”.

A que a professora se refere quando diz uma menina uruguaia? Ela, a menina, se resume na identidade de nascimento? É a língua o componente que dá significado a essa identidade? É a língua que produz essa diferença? O que mais sabemos sobre ela? Tem pais brasileiros, uruguaios? A própria denominação uruguaia é uma multiplicidade de culturas. Uruguaia de onde, de qual Departamento?

Essa menina “uruguaia” vive em Jaguarão e lê na língua oficial do Brasil, mas estuda no Uruguay. Esses elementos demonstram a permeabilidade das relações fronteiriças, mas por outro lado, como afirma Bauman (2005), os *indecidibles*⁵, não ser isso nem aquilo, acabam por incomodar. É sobre essa ambivalência que nos referimos, porque apesar de borrar a linha fronteiriça, o discurso a institui como uruguaia que leu muito bem em uma língua que é a dominante, em um espaço que não a pertence, a escola do lado do Brasil.

Esse enunciado permite-nos transitar no campo da mobilidade das identidades, da não fixidez. Etiquetada por manejar bem a língua, a menina é confundida com seu lugar de pertencimento: qual é a sua identidade? Vive em Jaguarão, mas é uruguaia? É possível afirmar que sua identidade é móvel permeada por efeitos, que Hall (2006) denomina disruptivos, na medida em que sua identidade e por isso sua diferença desestabilizam a ordem.

Sua identidade é resvalada pela ambivalência dos pertencimentos identitários. Não está em nenhum lugar que os discursos oficiais fixam como de pertencimento. Ela teria que viver no Uruguay para ser uruguaia, ou ela teria de falar mal o idioma português para ser uruguaia? Ela não se adequa a nenhuma dessas posições de nacionalidade. Há uma transgressão do espaço nacional que se construiu como indivisível dentro do discurso do nacionalismo. É nesse intervalo, estar entre uma identidade e outra, que é possível começar a pensar em hibridismo como processo. Esse processo que Bhabha (2007, p.69) denominou terceiro espaço, no qual irrompe a diferença cultural e ao mesmo tempo ela é negociada. Espaços onde os contrários são assimiláveis e extrapola-se a ideia de diversidades de culturas como celebrativas, em direção ao hibridismo da cultura. É nesse espaço que é possível emergir os

⁵ Grifo nosso.

outros de nós mesmos. Não ser isso nem aquilo; é nesse terceiro espaço que se funde um outro, talvez mais móvel, talvez menos originário.

Concluindo

Encontramo-nos com uma fronteira geográfica para além da Ponte e de um rio que passa por debaixo dela. Uma fronteira entrecruzada por discursos sobre as culturas, os conhecimentos. Não homogênea, onde vivem pessoas cujo fluxo cultural é intenso, apesar da linha divisória. Algumas questões nós gostaríamos de pontuar: a linha que não vemos, ela existe, porque somos lembrados da sua existência na medida em que os discursos a recriam, ou a repetem. Nos discursos, aqui manifestos, essa fronteira como separação é funcional na medida em que as crianças dos lados opostos não podem cruzar a Ponte em horário de aula e se integrarem com os alunos brasileiros ou uruguaios no Projeto. É funcional quando imprime ritmos, cerceia, coloca os alunos dentro de um padrão de escolarização que tem dificuldades em sair do ritmo e experimentar os descompassos.

As entrevistas das professoras investem na posição discursiva da identidade como diferença por meio de comparações entre Brasil e Uruguay. Essa diferença é produzida como diferença cultural. O discurso hegemônico sustém as culturas como essências, trivializando-as.

Embora nenhuma cultura seja estável o tempo todo, e tão pouco as identidades o sejam, nesse espaço que investigamos, o currículo sustenta essa posição criando identidades fixas que se chocam com a ambivalência de pertencimentos culturais, próprios dessa fronteira. No entanto, não assegura uma identidade cultural indivisível, por ter essa zona de contato, a condição de ambivalência.

A fronteira culturalmente entrelaçada, hibridizada, como a compreendemos, é desconhecida nos currículos. Não há inserções de temas que enfoquem a hibridização dos dois países, embora saibamos que em qualquer currículo, mesmo que tenha a cultura como constructo central, tem questões básicas como: qual cultura?

A diferença cultural também é marcada por meio da diferença de língua. O conceito de cultura está circunscrito, pelo discurso docente, à língua, e essa é o elemento diferenciador e também a identidade.

Reduz-se o ensino de outra língua nas formalidades do falar, escrever, traduzir termos e ampliar o vocabulário. Produz-se o que denominamos a estrangeirização da língua e do outro por meio da língua, reforçando o nós e os outros. É diferente porque tem outra língua,

outra cultura, outro domicílio, outro país. Essa construção discursiva da Modernidade ainda está presente nas práticas por nós investigadas; elas são úteis na medida em que abona o que somos, as nossas leis, as nossas regras, as nossas instituições, os nossos discursos.

Contudo, a ambivalência é também uma condição da fronteira, os discursos têm essa posição entre pertencimento cultural e identitário. Conhecem-se e vivenciam-se culturas que são de um lado e do outro, e há momentos que não se sabe onde começa uma cultura e termina a outra. Nasce-se no Brasil, mas se é uruguaio e brasileiro ao mesmo tempo. A primeira língua é o espanhol, no entanto o domicílio é no Brasil.

As crianças rompem com as barreiras burocráticas que querem separar Brasil e Uruguay, elas estão dizendo que há outros discursos possíveis nessa fronteira ultrapassando os marcadores institucionais de discursos nacionalistas que querem homogeneizar e impor formas únicas de contato. Elas estão dizendo que já se hibridizaram, que são a ambivalência pura, que já estão transnacionalizadas e, portanto, estão rechaçando esses discursos que querem uma identidade pura, fixa, indivisível.

Referências

BAUMAN, Z. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. *Modernidad y Ambivalencia*. México: Antropos, 2005.

BAUMAN, Z. *Identidad*. Tradução Daniel Sarasola. Buenos Aires: Losada, 2007.

BHABHA, H. K. Cultural Diversity and Cultural Differences. In: ASHCROFT, B. GRIFFITHS, G. & TIFFIN, H. (edited). *The Post-Colonial Studies Reader*. New York: Routledge. 1995. p. 206-212.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myrian Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis & Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. 395 p.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, Editora da UNICAMP, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 139-160

DUSCHATZKY, S. & SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (Org). *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.119-138.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2009.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2006.

LARROSA, J. ¿Para qué sirven los extranjeros? In: *Educación e Sociedade*, Ago 2002, vol. 23 n. 79, p. 67-84.

LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001. p. 85-92.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica (SEB). *Projeto Escolas de Fronteira – Projeto Básico*. Brasília, dezembro de 2008.

PRATT, M. *Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação*. Tradução Jézio Hernani Bonfim Gutierrez. Bauru, SP: EDUCS, 1999.

SILVA, T. T. (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.73-102.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica 2001. 120 p.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.