



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Fabiana da Conceição dos Santos

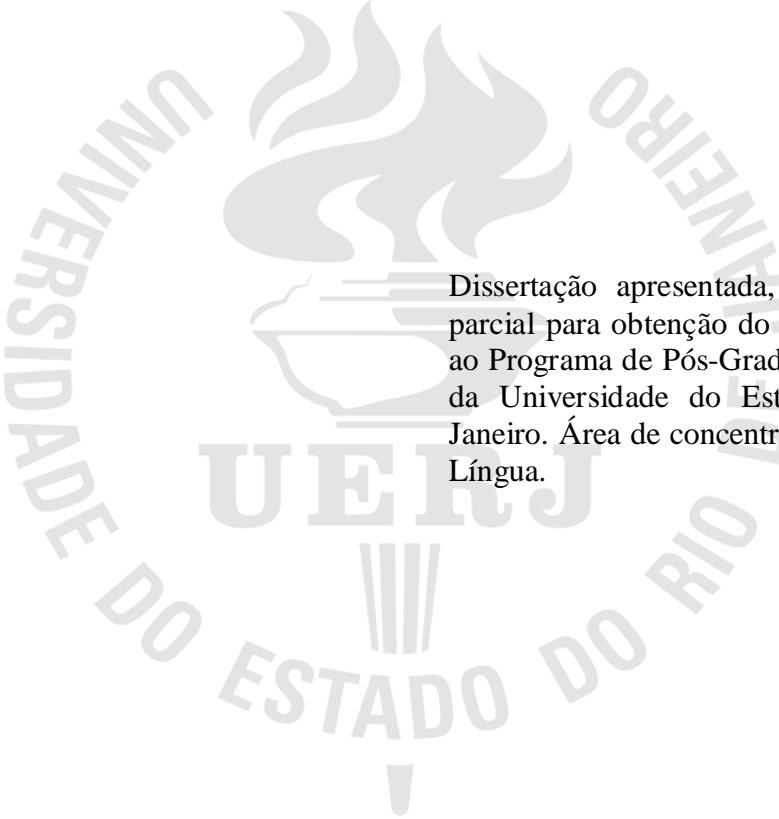
**Do lado de cá da fronteira: um estudo sobre as línguas e processos de
identificação de sujeitos fronteiriços**

Rio de Janeiro

2018

Fabiana da Conceição dos Santos

Do lado de cá da fronteira: um estudo sobre as línguas e processos de identificação de sujeitos fronteiriços



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^a Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S237 Santos, Fabiana da Conceição dos.
Do lado de cá da fronteira: um estudo sobre as línguas e processos de identificação de sujeitos fronteiriços / Fabiana da Conceição dos Santos. – 2018.
124 f.: il.

Orientadora: Angela Corrêa Ferreira Baalbaki.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Língua portuguesa – Influência sobre o espanhol – Teses. 3. Língua espanhola – Influência sobre o português – Teses. 4. Brasil – Fronteiras – Bolívia – Teses. 5. Bolívia – Fronteiras – Brasil – Teses. 6. Corumbá (MS) – Usos e costumes – Teses. I. Baalbaki, Angela Correa Ferreira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90::806.0

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7-4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Fabiana da Conceição dos Santos

Do lado de cá da fronteira: um estudo sobre as línguas e processos de identificação de sujeitos fronteiriços

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 24 de setembro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. Bruno Rego Deusdará Rodrigues
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Tania Conceição Clemente de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Ao pequeno ser que ilumina minha vida desde 12 de janeiro de 2018: Fellipe Athos Santos de Brito. Meu companheirinho de leituras, de escrita, de alguns “ir e vir” e, com certeza, de vida. A ele todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças e por me fazer acreditar que conseguiria terminar este trabalho.

Ao meu marido, Marcelo Henrique Horst de Brito, por entender minhas ausências durante esses dois anos e meio, por apoiar minhas viagens semanais para o Rio de Janeiro, pelo cuidado comigo e com nosso pequeno nessa difícil jornada, pelo amor e pela cumplicidade.

Aos meus pais, pelo carinho, pelo amor, pela compreensão, pela acolhida nesses últimos dois anos, pela ajuda durante toda a minha vida e, principalmente, pelo auxílio para que esse trabalho pudesse ser concluído.

Ao meu irmão, Helder Henrique, que na sua simplicidade e tranquilidade tanto me ajudou.

Aos meus sogros, pelo apoio, pela compreensão, pela torcida, mesmo de longe, pela disponibilidade para cuidar do Felipe nessa etapa final.

À minha orientadora, Angela Baalbaki, pelo profissionalismo, dedicação, por acreditar em mim quando eu já não acreditava. Por me dar forças, por entender e respeitar meu tempo, pelas leituras cuidadosas, pelas diversas anotações e por toda a orientação, a qualquer hora e dia da semana. Por acreditar que uma mãe também consegue concluir uma pós-graduação.

Aos professores Bruno Deusdará e Tania Clemente por aceitarem participar da banca de qualificação e de defesa, contribuindo com suas leituras e observações.

Às professoras Gionana Cordeiro e Beatriz Fernandes, por aceitarem a leitura deste trabalho como docentes suplentes.

Às companheiras de UERJ, Thamyres e Virgínia, pelo auxílio que me deram durante o curso e, principalmente, quando engravidei.

Aos meus amigos e companheiros de profissão do IFRJ Resende, Paula Fernanda, Maiara Alvim e Humberto Reis, pelo suporte, amizade, compreensão e conversas.

À minha amiga Joyce Palha e ao meu amigo Leandro Bolivar, por serem inspirações na minha vida acadêmica e na profissional.

Às minhas amigas Mônica Nascimento e Raynara Dias, por toda palavra de incentivo e de carinho, por escutarem meus problemas e desafios na vida acadêmica.

À minha querida amiga Leila Nogueira, por caminhar comigo desde 2003, por me apoiar, mesmo distante, por me incentivar, por me inspirar.

À gestão da Escola Estadual Dom Bosco em Corumbá, pela recepção e colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos estudantes que foram entrevistados, pela boa vontade em participar, conversar e me auxiliar em meu trabalho.

RESUMO

SANTOS, Fabiana da Conceição dos. *Do lado de cá da fronteira: um estudo sobre as línguas e processos de identificação de sujeitos fronteiriços*. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Língua) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Este trabalho propõe-se a verificar que línguas circulam na fronteira Brasil-Bolívia, especificamente na cidade geminada de Corumbá, e como elas participam dos processos de identificação dos sujeitos fronteiriços entrevistados. Filiamos-nos aos estudos desenvolvidos na área da Análise de Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1988, 1990 [1969], 1994 [1982],) e Orlandi (1988, 1998, 1999, 2015) para construirmos nossas reflexões e análises. Em nossa pesquisa, trabalhamos com um *corpus* principal, constituído pelos recortes das entrevistas realizadas com os estudantes da Escola Estadual Dom Bosco, e outro auxiliar, o qual consideramos como um arquivo, tendo em vista a noção de arquivo desenvolvida por Pêcheux (1994 [1982]). Esse último *corpus* é composto pelos materiais que recolhemos durante nossa viagem à região fronteiriça estudada, tais como fotografias, jornais, questionários respondidos pelos discentes e pela coordenação pedagógica da escola. Outros materiais também formam nosso arquivo: periódicos online, decretos, artigo de revista, acordos, textos e imagens retiradas da página de rede social da instituição onde ocorreram as entrevistas. Para refletirmos sobre a área fronteiriça abordada em nossa investigação, recorreremos investigações de Sturza (2006, 2010, 2011) e aos discursos da Geografia (MACHADO, 2005, 2010) e da História (ITO, 2000) e Corrêa (2014), buscando entender conceitos como o de fronteira e o de cidades-gêmeas, a fim de compreender o funcionamento de seus efeitos de sentido. Ademais, mobilizamos as seguintes noções para a fundamentação de nossas análises: processos de identificação (PAYER, 2013), espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2014, 2017), espaço de enunciação fronteiriço (STURZA, 2006, 2010), lapso (MAIA, 2006) e Fedatto (2017), sujeito (Mariani, 2003), língua fluida e imaginária (ORLANDI e SOUZA, 1988) e língua misturada (STURZA, 2010). Todas essas noções nos auxiliaram a compreender que as línguas que circulam no espaço de enunciação fronteiriço de nosso trabalho não são homogêneas, visto que estão em um espaço de enunciação que permite a entrada de uma língua no espaço da outra, e que os processos de identificação são contínuos.

Palavras-chave: Discurso. Línguas. Fronteira. Brasil-Bolívia. Processos de identificação.

RESUMEN

SANTOS, Fabiana da Conceição dos. *Del lado de acá de la frontera: un estudio sobre las lenguas y procesos de identificación de sujetos fronterizos*. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Este trabajo se propone a investigar las lenguas están presentes en la frontera Brasil-Bolivia, específicamente en la ciudad gemela de Corumbá, y como ellas participan de los procesos de identificación de los sujetos fronterizos entrevistados. Nos remitimos a los trabajos desarrollados en el ámbito del Análisis del Discurso de línea francesa (PÊCHEUX, 1988, 1990 [1969], 1994 [1982],) y Orlandi (1988, 1998, 1999, 2015) para construir nuestras reflexiones y análisis. En nuestra investigación, utilizamos un *corpus* principal, formado por los recortes de las entrevistas realizadas con los estudiantes de la Escola Estadual Dom Bosco, y outro auxiliar, que consideramos como un archivo, teniendo en cuenta el concepto de archivo presentado por Pêcheux (1994 [1982]). Ese último *corpus* es formado por los materiales recogidos durante el viaje a la región fronteriza estudiada, tales como fotografías, periódicos, cuestionarios contestados por los estudiantes y por la coordinación pedagógica de la escuela. Otros materiales también componen nuestro archivo: periódicos online, decretos, archivos de revista, acuerdos, textos e imágenes sacadas de la página de red social de la institución donde ocurrieron las entrevistas. Para reflejar sobre el área fronteriza estudiada en nuestra investigación, buscamos apoyo en los trabajos de Sturza (2006, 2010, 2011) y en los discursos de la Geografía (MACHADO, 2005, 2010) y de la Historia (ITO, 2000) y Corrêa (2014), buscando comprender conceptos como el de frontera y el de ciudades-gemelas, con el objetivo de entender el funcionamiento de sus efectos de sentido. Además, utilizamos las siguientes nociones para la fundamentación de nuestros análisis: procesos de identificación (PAYER, 2013), espacio de enunciación (GUIMARÃES, 2014, 2017), espacio de enunciación fronterizo (STURZA, 2006, 2010, 2011), lapso (MAIA, 2006) y Fedatto (2017), sujeto (MARIANI, 2003), lengua fluida e imaginaria (ORLANDI e SOUZA, 1988) y lengua mezclada (STURZA, 2010). Todos esos conceptos nos ayudaron a comprender que las lenguas que circulan en el espacio de enunciación fronterizo de nuestro trabajo no son homogéneas, pues están en un espacio de enunciación que permite que una lengua entre en el espacio de enunciación de otra, y que los procesos de identificación son continuos.

Palabras-clave: Discurso. Lenguas. Frontera. Brasil-Bolivia. Procesos de identificación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1–	Fronteira Brasil–Bolívia	19
Imagem 2–	Foto de satélite retirada do Google Earth	19
Imagem 3–	Mural da igreja Nossa Senhora de Fátima	21
Imagem 4–	Cartaz afixado no mural da igreja Nossa Senhora de Fátima	22
Imagem 5–	Posto da Receita Federal- Fronteira Brasil-Bolívia	23
Imagem 6–	Control Fronterizo- Fronteira Bolívia-Brasil	23
Imagem 7–	Feira de domingo na Rua 13 de junho- Corumbá- Brasil	31
Imagem 8–	Feira de domingo na Rua 13 de junho- Corumbá- Brasil	32
Imagem 9–	Tabela de Cidades-Gêmeas apresentada por Machado (2005)	34
Imagem 10–	Tabela das cidades-gêmeas brasileiras- Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016. DOU	35
Imagem 11–	Foto do muro da escola Estadual Dom Bosco	42
Imagem 12–	Escola Estadual Dom Bosco	43
Tabela 1–	Dados retirados do formulário que os discentes preencheram	48
Imagem 13–	Jornal “La estrella”	60
Imagem 14–	Placa em uma Rua de Puerto Quijarro- Bolívia	60

SUMÁRIO

	SOBRE MINHAS TRAVESSIAS	11
1	REGIÃO FRONTEIRIÇA DE CORUMBÁ.....	15
1.1	Memórias da fronteira.....	15
1.2	Fronteira e suas definições	17
1.3	“O limite do móvel”: um olhar discursivo sobre a fronteira.....	20
1.4	Uma possível narrativa sobre a formação da cidade de Corumbá.....	25
1.5	“No meio do caminho” tinha um Puerto Quijarro: as cidades gêmeas Corumbá e Puerto Suarez e a cidade de Puerto Quijarro.....	33
2	DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: A ESCOLA ESTADUAL DOM BOSCO, OS ESTUDANTES E AS ENTREVISTAS.....	37
2.1	Uma cidade dentro de outra: a Cidade Dom Bosco e a Escola Estadual Dom Bosco.....	37
2.2	Nosso “ir e vir”: o retorno à fronteira.....	44
2.3	O encontro com o “outro”: a realização das entrevistas.....	46
2.4	Transcrição da entrevista e construção do <i>corpus</i> principal.....	52
3	LÍNGUAS E SUJEITOS FRONTEIRIÇOS: UM OLHAR PARA AS LÍNGUAS QUE CIRCULAM NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA.....	54
3.1	Línguas, sujeitos e fronteira	54
3.2	Línguas e processos de identificação de sujeitos fronteiriços.....	66
3.3	Entre o “lá” e o “aqui”: o espaço escolar brasileiro a partir do olhar dos estudantes fronteiriços.....	75
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
	REFERÊNCIAS	82
	ANEXO A - Artigo da revista Veja.....	89

ANEXO B – Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016- DOU.....	90
ANEXO C - Roteiro para entrevista.....	91
ANEXO D - Ofício da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul	93
ANEXO E - Questionário respondido pela coordenação pedagógica da escola.....	94
ANEXO F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	96
ANEXO G - Termo de Autorização de Uso de Imagens e Depoimentos.....	97
ANEXO H - Entrevistas transcritas e tradução.....	98
ANEXO I - Questionário respondido pelos estudantes.....	123

SOBRE MINHAS TRAVESSIAS

Escrever este trabalho significa (re) escrever parte da história da minha vida. História marcada pelo “ir e vir” entre cidades, estados e algumas fronteiras. Dessa forma, comentarei brevemente sobre minhas travessias, na tentativa de explicar como fui tomada pelo tema deste trabalho.

Minha história de travessias começa em fevereiro de 2011, quando aconteceu meu primeiro “ir”. Foi a mudança da capital do Rio de Janeiro para Resende, cidade que fica no sul fluminense. Junto a mudança de cidade, vieram outras também: a de casa, a de rotina, a de amigos e a de profissão. De todas essas transformações, a mais marcante foi a última, uma vez que deixei de lado a docência, por alguns anos, e me tornei militar. Essa mudança de profissão me motivou bastante a ir em busca de outras travessias, de outros “ir e vir”.

Em agosto de 2014, após passar alguns anos estudando e me preparando, fui aprovada no concurso para docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. Essa aprovação trouxe a oportunidade de um novo ir, agora para um lugar mais distante, a cidade de Corumbá, município que pertence ao Estado de Mato Grosso do Sul e fica na fronteira com a Bolívia.

Essa nova travessia, além de me dar a oportunidade de voltar a ser docente, trazia-me também a chance de voltar ao meio acadêmico, a fazer a pós-graduação que estava nos meus planos há anos. Chegando a Corumbá, decidi, então, inscrever-me como aluna especial no mestrado da Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul para começar a me preparar para o processo de seleção da pós-graduação. No primeiro semestre de 2015, fiz uma disciplina como aluna especial da UEMS, o que me auxiliou a retomar as leituras da área que pretendia estudar. No segundo semestre desse mesmo ano, fiz outra disciplina, mas nesse momento foi na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Na UFMS, as ideias para um futuro projeto de mestrado começaram a surgir. Foi ali, também, durante as aulas, que descobri que queria desenvolver minha pesquisa na área da Análise de Discurso de base francesa (AD).

Embora as ideias para o projeto de mestrado tenham tido seu início nas salas da Universidade, a prática como docente foi o que realmente definiu o que eu gostaria de investigar. Certo dia, ao escutar a frase: “Ele é boliviano, professora!” em uma aula da disciplina de língua espanhola na escola onde trabalhava em Corumbá, começaram as reflexões: quem são esses alunos? Por que eles estudam do lado de “cá da fronteira”? Como é

a relação deles com a língua espanhola e a portuguesa aqui na cidade? Por que são tão tímidos aqui na escola?

Junto a esses questionamentos, surgiram outros, que motivaram a escrita para o projeto de mestrado, que seria realizado em outra cidade, pois eu já estava me preparando para mais um “ir” no ano de 2016. Dessa vez voltaria, para a cidade de Resende, para acompanhar meu marido que seria transferido, e pretendia fazer a pós-graduação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Em novembro de 2015, participei do exame de seleção para o mestrado na UERJ e fui aprovada. No início de 2016, realizei mais uma travessia: mudei-me novamente para a cidade de Resende, no Rio de Janeiro, e iniciei a pós-graduação nesse mesmo ano. Começaram os “ir e vir” semanais ao Rio de Janeiro para cursar as disciplinas na UERJ, encontrar-me com a orientadora para as orientações e iniciar a escrita da dissertação.

Embora estivesse distante da fronteira, mantive meu tema e decidi voltar a Corumbá para recolher materiais para organizar o *corpus* de meu trabalho. Em agosto de 2016, após escolher realizar entrevistas com estudantes fronteiriços para construir o *corpus* principal da pesquisa, fui a Corumbá. Era mais um ir importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

O estar novamente na fronteira, agora como pesquisadora, ajudou-me a refletir sobre muitas coisas que antes não havia cogitado. Comecei a pensar sobre como poderia ser significada a cidade de Corumbá naquela região fronteiriça. Que cidade é essa? Como ela significa para os bolivianos que nela vivem ou que atravessam a fronteira apenas para estudar ou trabalhar? Como os estrangeiros que, assim como eu, também tinham seu “ir e vir”, viam-se nessa região fronteiriça?

Corumbá, conforme disse mais acima, é um município do Estado de Mato Grosso do Sul e está localizada na fronteira com a Bolívia. Também é chamada de a Capital do Pantanal ou Cidade Branca, em referência à formação de calcário da região, abriga belezas naturais e construções históricas do século XIX que atraem turistas de várias regiões do país. Além disso, é conhecida pelas atividades de extração de minério, por possuir grandes extensões de terras, o que permite o desenvolvimento da pecuária, e pela pesca no rio Paraguai.

Convém ressaltar que Corumbá está localizada a seis quilômetros da fronteira Brasil-Bolívia. Dentro do território brasileiro, distancia-se de Campo Grande, capital do Estado, mais de quatrocentos e vinte quilômetros. No entanto, está a uma distância de doze quilômetros de Puerto Quijarro e a vinte dois quilômetros de Puerto Suarez, ambas cidades bolivianas. De acordo com Silva (2013), estas cidades fronteiriças configuram-se como ponto estratégico de principal contato entre bolivianos e brasileiros nesta área.

Devido a esta proximidade com o país vizinho, o fluxo de estrangeiros que atravessam a fronteira diariamente em direção ao Brasil é grande e os motivos são diversos: trabalhistas, comerciais e educacionais. Porém, o que me chamou a atenção para o desenvolvimento deste trabalho foram os dados relativos aos estrangeiros matriculados em instituições de ensino brasileiras. Temos o exemplo que nos mostra Silva (2009), de duas escolas fronteiriças, de Ensino Fundamental, que apresentam, à época da realização da pesquisa, um grande número de estudantes bolivianos e descendentes: o Centro de atendimento Integrado à criança “Padre Ernesto Sassida” – CAIC e a Escola Municipal Dr. Cássio Leite de Barros. No primeiro há 99 bolivianos matriculados e no segundo, 52. Além destas, existem instituições de Ensino Médio e de Nível Superior que recebem estudantes bolivianos, embora seja em número mais reduzido.

Foi neste contexto fronteiriço que surgiu a motivação para esta pesquisa, uma vez que ao refletir sobre a fronteira, comecei a pensar no diferente, nas trocas, nos contatos, nas interações sociais, culturais e, também, nas línguas e nos processos de identificação.

A relação diária de estrangeiros e brasileiros em instituições de ensino na cidade de Corumbá chamou-me a atenção e me levou aos seguintes questionamentos: (I) que imagem tem o aluno (a) estrangeiro de si e do outro? (II) de que maneira este ambiente de “imigração”, de contato com o outro, com o diferente, contribui para o processo de identificação e (des)-identificação desses estudantes? (III) que línguas circulam nesse espaço? (IV) como é relação dos sujeitos fronteiriços com essas línguas nos processos de identificação e (des)-identificação?

Diante destes questionamentos, o presente trabalho surge com o objetivo de investigar as línguas que circulam nesse espaço fronteiriço e como essas constituem os sujeitos fronteiriços por meio dos processos de identificação e (des)- identificação.

Começamos o primeiro capítulo refletindo sobre as memórias da fronteira. Apresentamos, em seguida, uma possível narrativa sobre a formação da cidade de Corumbá na fronteira Brasil/ Bolívia, assim como as informações sobre as cidades- gêmeas de Corumbá e Puerto Quijarro. Além disso, trabalhamos os significados de fronteira a partir de verbetes encontrados em dicionários até chegar à definição que a Análise do Discurso apresenta.

O segundo capítulo busca descrever parte das condições de produção do discurso sobre a fundação da Escola Estadual Dom Bosco, instituição que escolhemos para a realização das entrevistas. Apresenta, também, como se deu o processo de constituição da “Cidade Dom Bosco”, lugar em que está localizada a escola e outros projetos sociais, religiosos e profissionais desenvolvidos, inicialmente, pelos salesianos. Ainda nesse capítulo,

apresentamos como ocorreu o processo de construção das entrevistas, como essas se realizaram e como o *corpus* principal da pesquisa foi construído.

No capítulo três apresentamos o *corpus* principal do trabalho, composto pelas sequências discursivas recortadas das entrevistas realizadas com os estudantes estrangeiros da Escola Estadual Dom Bosco. Além disso, discorreremos sobre as análises realizadas. Estas foram divididas em três blocos: o primeiro trata das línguas espanhola, portuguesa e misturada na região fronteira estudada. O segundo, por sua vez, busca analisar os processos de identificação e (des)-identificação dos sujeitos entrevistados. O último apresenta o olhar que os estudantes têm sobre o espaço escolar brasileiro.

Efetamos, por último, nossas considerações finais sobre a pesquisa realizada, relacionando o *corpus* principal ao auxiliar usados na construção do texto de nosso trabalho e apresentando nossas reflexões sobre o tema estudado.

Foi nesse “ir e vir” entre cidades, estados e fronteiras que começamos e concluímos a pesquisa que apresentamos aqui. Essas travessias são decisivas não só para a construção desse trabalho, mas também para a história de minha vida.

1 A REGIÃO FRONTEIRIÇA DE CORUMBÁ

O objetivo deste capítulo é apresentar uma possível narrativa sobre a história da região fronteira de Corumbá, com a finalidade de compreender um pouco mais dessa região onde ocorreu o trabalho.

Considerando que a linguagem e a história não são transparentes, buscamos “observar os processos de constituição dos sentidos e com isso desconstruir as ilusões de clareza e de certeza” (NUNES, 2007, p.1) da história que nos é apresentada. Desta forma, mostraremos aqui alguns, entre muitos outros discursos que compõem uma certa historicidade de formação da Cidade Branca.

Iniciamos nosso trabalho refletindo sobre as memórias da fronteira. Em seguida, apresentamos alguns verbetes de dicionário a fim de entendermos a significação dessa palavra. Avançando um pouco mais, buscamos trazer para nossa pesquisa alguns sentidos para esse lugar a partir de nossa filiação teórica: a Análise de Discurso de linha francesa (AD). Após esse momento, apresentamos uma possível narrativa sobre a história de Corumbá e algumas reflexões sobre a definição de cidade-gêmea.

1.1 Memórias da fronteira

Para Orlandi (2015), a memória na Análise do Discurso é tratada como interdiscurso, isto é, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente [...] o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2015, p.29). Esse já-dito sobre a fronteira retoma, muitas vezes, efeitos de sentidos que a fazem significar de maneira negativa. A memória de que a fronteira pode significar um lugar distante, sem a estrutura das grandes cidades, ou um lugar perigoso, onde há contrabando de drogas e passagem ilegal de pessoas, frequentemente é retomada por sujeitos que não moram neste lugar, pelas grandes mídias e também pelo Governo. Lamentavelmente, em julho de 2016, o colunista da revista *Veja*¹, ao se referir à fronteira do Brasil com o Paraguai, descreveu Ponta Porã, cidade

¹ O artigo encontra-se em anexo.

fronteira brasileira, como um “notório corredor de contrabando do país por atacado e varejo, e do tráfico de drogas, armas, explosivos e outros meios de destruição”.

Além de significar a fronteira como um lugar negativo, como um corredor do tráfico, conforme argumenta, o sujeito-autor a colocou como uma área “que leva uma vida à parte da do resto do país”, como se os moradores desta e de outras regiões fronteiriças estivessem à borda, alienados de todos os movimentos e transformações que ocorrem em outras áreas do Brasil. Sobre esse assunto, Machado (2010 *apud* NOVAES, 2005) comenta que

[...] uma característica global das cidades atuais em todos os continentes é a ação de redes ilegais. No entanto, grande parte dos governos desloca para as cidades de fronteira, principalmente para as cidades-gêmeas, a responsabilidade pela ação dessas redes, ou seja, faz uso do antigo recurso de distanciar e marginalizar inclusive geograficamente questões que perpassam o conjunto social; nessa operação é ajudada pela mídia nacional e internacional que desempenha o importante papel de criar através de imagens (mapas, esquemas) uma narrativa específica sobre a fronteira, facilmente absorvida pelo grande público. (MACHADO, 2010, p. 68 *apud* NOVAES, 2005)

O tráfico, o contrabando e a ilegalidade não são práticas específicas das áreas fronteiriças, conforme nos aponta a autora. Pelo contrário, a ação das redes ilegais é uma característica global das cidades atuais. Porém, conforme dissemos acima, os governos, as mídias nacionais e internacionais reforçam os sentidos negativos desse imaginário sobre a fronteira e o texto da coluna da *Veja* é só um exemplo dessa prática.

Em relação à região fronteiriça de Corumbá, local onde ocorreu nossa pesquisa, também observamos esses efeitos de sentidos sendo (re) produzidos por meio da mídia. Em maio de 2014, o jornal *Campo Grande News*, ao abordar o tema segurança na fronteira Corumbá- Puerto Quijarro, trouxe a seguinte manchete para o periódico online: *Fronteira de MS é “terra de ninguém” e falta de fiscalização preocupa*². Podemos observar que a manchete do jornal retoma a mesma memória de fronteira que o texto da revista *Veja*, inclusive a expressão “terra de ninguém” encontra-se entre aspas, funcionando como uma forma de encenar o que supostamente seria a fala de outra pessoa dentro dessa manchete. Fala que se repete em muitos textos sobre a fronteira, trazendo uma memória, ao invés de rompê-la “colocando-se fora dela, falando com “outras” palavras” (ORLANDI, 2015, p. 30).

Cabe destacar, também, o trabalho da ideologia, entendida discursivamente como a produção de “[...] evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições

² Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/fronteira-de-ms-e-terra-de-ninguem-e-falta-de-fiscalizacao-preocupa>

materiais de existência” (ORLANDI, 2015, p. 44). Dessa forma, os sentidos para fronteira são vistos como evidentes, naturalizados. A fronteira é a “terra de ninguém”, uma zona de caos, um lugar sem lei, isto é, sem a presença do jurídico, do policial, um espaço vazio. Essa naturalização dos sentidos apaga outros sentidos possíveis para essa região. No passado, por exemplo, o porto de Corumbá foi o mais importante entreposto comercial de Mato Grosso, uma vez que através dele eram estabelecidas as ligações comerciais com os núcleos urbanos da província e com o rio do Prata. A cidade de Corumbá era porto obrigatório de embarque de mercadorias que abasteciam a capitania de Mato Grosso e desembarque de produtos que eram vendidos para outros países. Além disso, o porto também era lugar de passagem de viajantes nacionais e estrangeiros. Nas palavras de Corrêa,

Como já previsto antes da guerra, a internacionalização das águas do rio Paraguai até Corumbá tornou seu porto, no período subsequente, o mais importante entreposto comercial de Mato Grosso. Foi através desse porto que se estabeleceram contatos mais assíduos e uma influência de grande significado econômico de praças comerciais e financeiras sobre toda região mato-grossense (CORRÊA, 2014, p.42).

A palavra fronteira já foi dita muitas vezes e significou de maneira distinta, de acordo com as suas condições de produção, isto é, com os sujeitos e a situação (ORLANDI, 2015). Tudo o que foi dito sobre fronteira constitui a memória discursiva desse referente discursivo e, nos exemplos mencionados anteriormente, no momento da formulação do artigo da Veja e da manchete do jornal, alguns desses efeitos de sentidos são retomados, ratificando, dessa forma, uma memória sobre esse lugar.

1.2 Fronteira e suas definições

Para o desenvolvimento deste trabalho, faz-se necessário entender o que é fronteira, uma vez que esta pesquisa volta-se para a(s) língua(s) e os processos de identificação de sujeitos que moram na fronteira Brasil-Bolívia, mais especificamente a cidade geminada de Corumbá. Entretanto, conceituar fronteira não é uma tarefa fácil, tendo em vista que a sua significação é instável, permitindo um movimento entre áreas diversas, como a Geografia e a História, podendo, assim, variar de acordo com o campo de estudo em que está inserida e com as condições sócio-históricas.

Nesta investigação, em um primeiro momento, serão comentadas algumas definições encontradas em verbetes de dicionários. Em seguida, o conceito de fronteira será apresentado a partir da perspectiva teórica que fundamenta este trabalho: a Análise do Discurso de linha francesa (AD), tal como pensada por Michel Pêcheux (PÊCHEUX 1990 [1969]).

Consideramos importante iniciar esta reflexão sobre sentidos para fronteira retomando verbetes de dicionários, uma vez que neste trabalho os dicionários são vistos como discursos produzidos e “[...] não somente como provedores de palavras e significações [...]” (NUNES, 1997, p. 1). De acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Candido Figueiredo (1913), a palavra fronteira pode ser definida das seguintes maneiras: *fronteira f. Extremidade de um país ou região, do lado por onde confina com outro. Linha divisória entre duas regiões ou países. Confins. Estrema; limite; fim.*

Por outro lado, o dicionário online³ de Português apresenta as seguintes definições para fronteira: *s.f. Limite; linha que divide ou delimita, separando um país ou território de outro(s). Região que está ao lado ou próxima desse limite.*

A partir das definições apresentadas pelo Novo Dicionário da Língua Portuguesa, percebemos que o significado de fronteira está atrelado à ideia de limite de um país, de divisão de espaço, de linha divisória. As acepções aqui apresentadas são significativas aos moradores de Corumbá, uma vez que há uma linha de ônibus, a 102, que sai do centro de Corumbá, passa por alguns bairros e vai até a fronteira, entendida como a linha divisória dos dois países, o fim do território brasileiro nesta região. A imagem do ônibus ratifica a definição apresentada acima e, também, o imaginário de fronteira que existe em Corumbá. Para seus moradores, ela é entendida como uma linha divisória que separa o Brasil da Bolívia.

O centro de Corumbá, de onde sai o ônibus que aparece na imagem, é um ponto de referência que, segundo Fedatto (2011, p.69) “[...] é um lugar no espaço urbano duplamente afetado pela temporalidade”. Sincronicamente, diz a autora, “[...] um ponto de referência é constituído pelo imaginário da localização [...]”, que permite ao sujeito dizer onde está. Por esse imaginário, o centro localiza-se relativamente distante da “linha” que separa o Brasil da Bolívia, visto que para se chegar até a fronteira -como esta é projetada por seus moradores- é preciso recorrer ao meio de transporte público.

A foto abaixo mostra o ônibus da linha 102 chegando ao ponto final, que fica próximo ao posto da Receita Federal, marco da divisão entre as duas nações. Os passageiros descem neste local e atravessam a fronteira a pé, de maneira “livre”.

³ Disponível em: <https://www.dicio.com.br>

Imagem 1: Fronteira Brasil-Bolívia

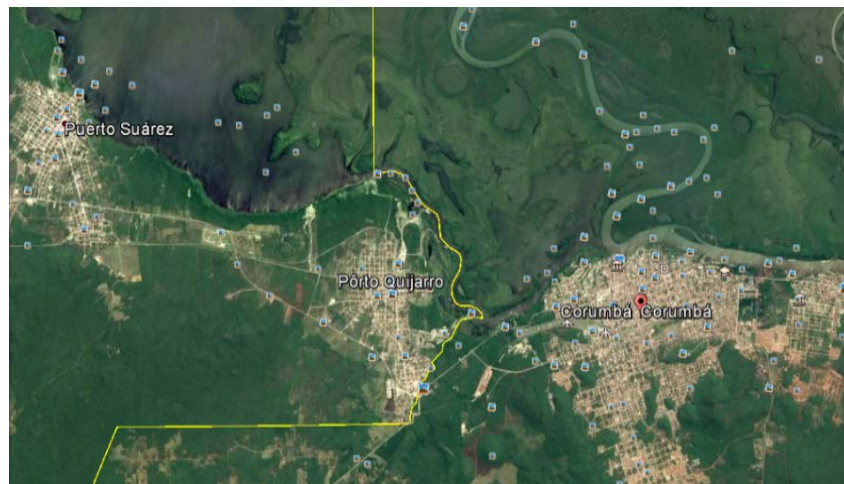


Fonte: A autora. Agosto 2016.

Já no dicionário online, em sua segunda definição apresentada (*Região que está ao lado ou próxima desse limite*), a fronteira é compreendida de maneira mais ampla, como o lugar que está próximo à linha de limite e não somente como a linha de divisão. Diante disso, considerando-se que a cidade de Corumbá está próxima à divisa que separa os dois países, entendemos que ela também é a fronteira.

Outra imagem é trazida de forma a corroborar o sentido apresentado pelo dicionário online. Nela, podemos observar a cidade de Corumbá e sua proximidade à linha de divisão entre Brasil e Bolívia.

Imagem 2 - Foto de satélite retirada do Google Earth



Fonte: Google Earth. Acesso em março de 2017

Essas definições apresentadas nos verbetes são válidas, mas não suficientes para significar esse lugar. Compreender a fronteira de maneira discursiva é pensá-la para além de seus sentidos físicos e geográficos. Logo, para a Análise do Discurso, a fronteira assume outros sentidos, tendo em vista que o que a define não se relaciona somente ao limite geográfico, mas também ao conteúdo social (STURZA, 2006). De acordo com essa autora, “a fronteira não significa apenas pela sua relação espacial, como o lugar que marca o limite entre territórios”. Ela também é significada “[...] como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações” (STURZA, 2006, p. 26). Dessa forma, nos moveremos entre esses e outros sentidos para começarmos pensar neste lugar.

1.3 “O limite do móvel”⁴: um olhar discursivo sobre a fronteira

Para tratar das línguas e dos processos de identificação nesse espaço, seguindo os pressupostos teóricos aos quais nos filiamos, é preciso pensar a fronteira de maneira discursiva. E, para isso, necessitamos tomá-la, primeiramente, como um lugar de sentidos variados/distintos, uma vez que ela é vista, em nosso trabalho, como um espaço que aproxima e, ao mesmo tempo, separa.

Ela é um espaço de aproximação de duas nações distintas, Brasil e Bolívia, pois permite a integração diária entre brasileiros e bolivianos que não atravessam “a linha divisória” somente. Essa integração se dá em diversos espaços, como as ruas, as feiras, as escolas, as igrejas *etc.*

Tomamos o exemplo da igreja Nossa Senhora de Fátima com o objetivo de comentarmos sobre essa integração nessa área fronteiriça. Nessa igreja, à época da realização das entrevistas, havia um padre responsável pelo trabalho com os imigrantes; no primeiro domingo do mês, durante a missa celebrada às 19h, uma pessoa era escolhida para fazer a leitura do evangelho em Espanhol. Porém, em anos anteriores a realização da pesquisa, havia na igreja, segundo relatos de moradores, um momento reservado aos imigrantes que vivem na cidade. No último domingo do mês, era celebrada a “missa dos bolivianos”, às 17h. Nesse dia era distribuído um boletim em Espanhol para que os “imigrantes” presentes pudessem acompanhar a missa em sua língua.

⁴CASTRILLON-MENDES, Olga Maria. Nas raias de Mato Grosso: o discurso de constituição da fronteira. Campinas, SP, 2000.

A presença do “estrangeiro” neste local, assim como a atenção dos corumbaenses voltada a eles, com a preparação de boletim em língua espanhola ou a leitura de uma passagem bíblica nessa língua, fizeram esse local ser reconhecido por muitos moradores de Corumbá como a “igreja dos imigrantes”. Essa relação entre brasileiros e bolivianos é apenas um exemplo das diversas formas de integração entre os moradores dessa região fronteiriça.

A imagem abaixo reforça o que mencionamos sobre essa integração. Ela traz um cartaz de uma santa boliviana, a “Virgen Urkupiña”, que foi afixado no mural de informações da igreja Nossa Senhora de Fátima. Trata-se de um cartaz com o convite para a celebração da festa dessa santa (novena e missa) em duas igrejas brasileiras. Nele também podemos observar a junção da bandeira brasileira e da boliviana, indicando a integração entre esses dois países para a celebração dessa festa. É interessante observar, também, que a santa está posta no meio, na divisão entre as bandeiras (símbolos representativos) das duas nações, como se uma santa unisse a fronteira entre os dois países.

Imagem 3 - Mural da igreja Nossa Senhora de Fátima.



Fonte: A autora. Agosto 2016.

Imagem 4 - Cartaz afixado no mural da igreja Nossa Senhora de Fátima



Fonte: A autora. Agosto 2016.

Entretanto, significar a fronteira a partir da perspectiva que propomos não é vê-la somente como um espaço de integração, de “cruce” (STURZA, 2010). Pensamos no significado desse espaço a partir de sua dupla condição, que apresenta um sentido paradoxal: ela é um lugar de interação, mas também é significada como um espaço de separação, contenção, vigilância e conflitos. De acordo com Sturza,

[...] a fronteira assume sentidos contraditórios [...] nesse sentido, é sempre espaço de transgressão e contenção- transgressão pelos movimentos migratórios de ocupação social e política; contenção pelos mecanismos de limitação, de vigília e controle. (STURZA, 2006, p. 19).

Esse sentido de controle, contenção pode ser percebido em alguns pontos das duas cidades, como o posto da Receita Federal, no lado brasileiro, e também no outro lado da linha, no posto de *Control Fronterizo*. No lado brasileiro (imagem 5), há o posto da Receita Federal e, logo após a passagem por esse posto, existe uma ponte pequena. Ao passar por ela, chegamos à outra nação. Em seguida, já no lado boliviano, temos o posto de *Control Fronterizo* (imagem 6).

Imagem 5- Posto da Receita Federal- Fronteira Brasil-Bolívia



Fonte: A autora. Agosto 2016.

Imagem 6 - Control Fronterizo- Fronteira Bolívia-Brasil



Fonte: A autora. Agosto 2016.

Cabe destacar que tanto do lado brasileiro quanto do lado boliviano há um quartel do Exército, cuja missão principal não é controle da passagem diária de pessoas e mercadorias, mas a garantia da fronteira, dito de outra forma, as instituições funcionam como um mecanismo de vigilância desse espaço, reforçando o sentido contraditório da fronteira, como lugar de passagem de pessoas, mercadorias e, também, como um mecanismo de controle e vigilância.

Esse espaço significado como paradoxal, o “limite do móvel”, de acordo com Castrillon-Mendes (2000, p.65), também é entendido discursivamente como um terceiro território, o entremeio. Nas palavras de Sturza (2010, p. 89), “o terceiro território, nem lá nem

cá”, isto é, nem Brasil nem Bolívia, é o espaço que permite a circulação da “língua misturada”, citada algumas vezes pelos estudantes estrangeiros entrevistados neste trabalho. Essa ideia de um terceiro território, isto é, um espaço que se encontra entre dois limites- o entremeio- pode ser observado através de legislações específicas que são criadas para essas áreas fronteiriças, como o Decreto N° 6.737, de 12 de Janeiro de 2009⁵. Esse documento é um acordo firmado entre o Governo brasileiro e o Governo boliviano com o objetivo de permitir a residência, estudo, trabalho e previdência social a nacionais fronteiriços dessas duas nações. Segundo Da Costa,

Este acordo fornece aos moradores fronteiriços um status especial de direitos e deveres, desde que os mesmos permaneçam nas cidades de fronteira específicas, o que pressupõe uma legislação específica, que não é nem a legislação da Bolívia, nem do Brasil, mas da fronteira (DA COSTA, 2010, p. 73)

Podemos verificar, por meio deste documento, a existência desse outro lugar, que não é nem Brasil nem Bolívia. O documento aponta para um espaço localizado fora dessas duas nações, “[...] um fora, uma extensão da cidade” (FEDATTO, 2011, p.126), ou seja, a fronteira, entendida, dessa maneira, como um lugar que está entre esses dois limites, o espaço do entremeio (STURZA, 2011).

Além disso, esse acordo prevê a concessão de um “Documento especial de fronteiriço a estrangeiros residentes em localidades fronteiriças”. Esse documento permite que os sujeitos que vivem em Corumbá ou Puerto Suarez, cidades abarcadas por este acordo, sejam identificados como brasileiros ou bolivianos e, também, como fronteiriços, atribuindo-lhes, dessa forma, direito e deveres especiais para a vivência nessa região, conforme indica o artigo III do citado Decreto: “Do documento especial de fronteiriço contará a **qualidade de fronteiriço** e a **localidade** onde estará **autorizado** a **exercer os direitos previstos neste acordo**”.

É interessante observar que a “qualidade de fronteiriço” está relacionada à localidade em que o sujeito se encontra, logo, o espaço é um elemento importante para a construção da designação de uma nacionalidade e da própria condição de fronteiriço. O documento concede ao sujeito a sua condição “passageira” de fronteiriço, dependendo de sua permanência ou não nesse espaço comum.

Do ponto de vista de nossa experiência pessoal vivida nesta fronteira, podemos citar o fato de que para se deslocar de Corumbá a Puerto Quijarro ou Puerto Suarez não é

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6737.htm

necessário o “permiso”, isto é, o carimbo do visto. No entanto, se o morador desta área ou qualquer viajante decide ir a outras cidades da Bolívia, necessita passar pelo posto da Receita Federal, do lado brasileiro, e solicitar a saída do país. Em seguida, dirigir-se ao Posto de Control Fronterizo, do lado boliviano, e pedir a entrada na Bolívia. O mesmo procedimento vale para o trajeto contrário, saindo de Puerto Quijarro ou Puerto Suarez e indo a outras cidades brasileiras. O que pode ser observado com isso é que o trânsito nessas cidades fronteiriças é praticamente “livre”, por ser tratar de um “espaço comum”, o terceiro território (STURZA, 2010).

Nesse sentido, para desenvolvermos nosso estudo, mobilizaremos esses sentidos para fronteira: ela significada como espaço de integração e ao mesmo tempo zona de limite, onde há contenção, conflitos e separação. Ela como um terceiro território, o entremeio (STURZA, 2011).

1.4 Uma possível narrativa sobre a formação da cidade de Corumbá

Para compreendermos uma determinada discursividade sobre a região fronteiriça de Corumbá e verificarmos como se construiu a relação desta cidade com a cidade gêmea do país vizinho, voltamo-nos à sua história de constituição para buscar suas origens, que são sempre imaginárias. Em Análise do Discurso, entendemos formações imaginárias como projeções de sentidos que os sujeitos realizam. Nas palavras de Orlandi, “[...] não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal [...] mas suas imagens que resultam de projeções” (ORLANDI, 2015, p.38). Portanto, o que apresentamos nesta seção são discursos sobre momentos que fazem parte da formação desta área da fronteira oeste, entendendo que há outros possíveis e que a história não é transparente, ela é “[...] constitutiva da produção de sentidos” (NUNES, 2007, p.1).

Antes apresentar essa possível narrativa sobre a formação dessa região, são necessários alguns esclarecimentos. Em primeiro lugar, o processo de formação das fronteiras é diferente, mesmo quando pensamos em cidades que estão dentro do mesmo Estado, como é o caso das cidades de Ponta Porã e Corumbá, por exemplo, que fazem parte do Estado de Mato Grosso do Sul e estão na fronteira com Paraguai e Bolívia, respectivamente. Por terem condições de produção diferentes, a relação entre os sujeitos das duas nações com a língua e com o espaço fronteiriço será significado de maneira diferente.

Em segundo lugar, ao falarmos em fronteira Brasil-Bolívia, retomamos uma certa memória que traz sentidos para esse lugar: é uma área de grande extensão, que faz fronteira com quatro Estados brasileiros: Acre, Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, além de ser uma região que passou por processos de redefinição e divisão de territórios. O Estado de Mato Grosso do Sul, onde está localizada a cidade de Corumbá, foi desmembrado do Estado de Mato Grosso através da Lei Complementar N° 31, de 11 de outubro de 1977 e elevado à categoria de estado em 1979⁶.

Apesar de sua posição geográfica privilegiada, representando um ponto estratégico importante na zona fronteiriça, durante todo o período colonial, a região de Mato Grosso caracterizou-se como um lugar vazio da presença metropolitana. Embora houvesse conflito de interesse Português e Espanhol nesta área, a presença da população indígena era maior que a dos representantes metropolitanos. De acordo com Corrêa (2014, p.18), “salvo raras povoações e fortificações, na prática esta vasta extensão de terra caracterizou-se pelo colonialismo português como uma área de apresamento indígena e de passagem para outras regiões”.

A região fronteiriça do Estado do Mato Grosso foi explorada, em uma primeira fase, pelos espanhóis, através de expedições, com o objetivo de conhecer toda a região do Rio Paraguai e criar caminhos para se chegar aos Andes, onde se encontravam metais preciosos como ouro e prata. Ao passar essa primeira fase, os espanhóis também marcaram presença neste território através da formação das reduções jesuíticas, cujo objetivo era catequizar os índios e adaptá-los ao trabalho na lavoura. Porém, naquele momento, o principal interesse da coroa espanhola nesta região era garantir a posse da terra, por ser um lugar estratégico. Segundo Corrêa,

[...] a formação de reduções jesuíticas demonstrou que, para a Espanha, o controle da região só tinha razão de ser pelo interesse na manutenção estratégica do espaço geográfico, já que não apresentava atrativos substanciais e imediatos como ouro e prata, tão necessários à política colonial mercantilista. (CORRÊA, 2014, p. 24)

Os índios catequizados pelos jesuítas e aldeados chamaram a atenção dos bandeirantes, visto que significavam uma mercadoria de valor para ser revendida no nordeste açucareiro. Dessa forma, essa região foi penetrada pelos sertanejos paulistas com o objetivo de capturá-los e exportá-los para outras regiões da colônia, como a região nordeste.

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm

No início do século XVIII, os colonizadores luso-brasileiros ocuparam essa região por ocasião da descoberta do ouro encontrado às margens do rio Coxipó. Em 1750, Espanha e Portugal reconhecem o fim do Tratado de Tordesilhas ao assinarem o Tratado de Madri, colocando limites entre as colônias brasileiras e espanholas sul-americanas e, ao mesmo tempo, utilizando o princípio jurídico do *Uti Possidetis*, isto é, aquele que usa a terra, tem direito sobre ela, para ocupar regiões consideradas como importantes para o controle da região. Corrêa nos adverte que:

A necessidade de maior controle da região e o interesse mercantilista nessa nova descoberta de riqueza colonial fizeram com que a metrópole portuguesa orientasse uma política de ocupação com o estabelecimento da capitania de Mato Grosso, desmembrada de São Paulo e cristalizada em fase posterior com o estabelecimento de marcas geográficas estrategicamente situadas nos limites do império colonial, como forte de Coimbra (1775), o povoado de Albuquerque, depois Corumbá (1778), ambos as margem direita do rio Paraguai, e o forte Príncipe da Beira (1776) às margens do rio Guaporé. (CORRÊA, 2014, p.25).

Corumbá nasce em 1778 com o nome de Albuquerque, sobrenome do governador da Capitania de Mato Grosso, Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres. Fundada como uma estratégia para impedir o avanço dos espanhóis pela fronteira brasileira, sua função não se restringia à vigilância dessa área, uma vez que Albuquerque também era ponto de apoio às tropas que estavam no Forte Coimbra. Essa sua última função foi apontada como importante para a sobrevivência do local, visto que a presença dos militares nessa região aumentava as chances dela se desenvolver. Segundo Ito (2000, p.66), “[...] Corumbá estava dependente das estratégias militares usadas na região: quanto maior o número de soldados, maior seria o crescimento do núcleo urbano”. A região fronteira de Albuquerque surgiu e permaneceu durante algum tempo significando como um lugar de controle, um ponto de apoio à presença militar, e não como uma área de integração entre povos de nações distintas ou de contato entre culturas, línguas e sujeitos diferentes. Essa significação será construída em outras condições sócio-históricas.

Durante muito tempo, até meados do século XIX, Corumbá ficou abandonada. Entretanto, mesmo com todo o abandono e descaso do governo, ela resistiu e, em 1853, através de um Decreto Imperial, seu porto é habilitado ao comércio. Esse ato faz com que essa região abandonada se transforme em um lugar de importância, não só porque proporcionou o crescimento urbano de fato, mas também por ter sido um passo importante para o desenvolvimento da economia local. Através do porto de Corumbá chegavam as mercadorias, vindas de cidades da Europa e dos países da bacia do Prata, para a abastecer toda a província

de Mato Grosso, e por ele eram escoados os produtos produzidos na região. Além de tornar-se o mais importante entreposto comercial de Mato Grosso, o porto de Corumbá também se caracterizou como um lugar de entrada e saída de viajantes nacionais e estrangeiros. Essa presença do estrangeiro nos indica a circulação de outras línguas nessa fronteira, além da Portuguesa e das línguas indígenas, e nos aponta uma sociedade que cresce e se desenvolve com a existência do “outro”.

O movimento do porto permite o desenvolvimento da região e a transformação do local em Freguesia. O povoado de Albuquerque, também conhecido pelos nomes de Albuquerque Velha e Povoação de Albuquerque, passou a ser denominado de Vila de Corumbá ou Freguesia Santa Cruz do Corumbá através da Resolução de 5 de julho de 1862. Porém, o aumento da população e o desenvolvimento da estrutura da Vila de Corumbá, assim como a navegação no rio Paraguai, são afetados pelo início da Guerra do Paraguai, ocorrido em 1865. De acordo com Ito,

A ocupação de Corumbá pelas tropas paraguaias efetuou-se sem lutas, em 3 de janeiro de 1865. Os poucos moradores que não a abandonaram enfrentaram o saque, a fome e as doenças. Do povoado sobraram apenas ruínas, desaparecendo, dessa forma, todas as atividades urbanas. A economia local foi totalmente arrasada. Além da interrupção da navegação no rio Paraguai, fonte de abastecimento de toda a região, as pequenas plantações de feijão, mandioca, milho e alguns legumes existentes, foram destruídas pelas tropas paraguaias. Assim como foram dizimados os rebanhos das fazendas recém-instaladas no Pantanal. (ITO, 2000, p. 69)

A Vila de Corumbá foi invadida em 1865 e retomada em 1867. Esses dois anos foram suficientes para trazer destruição a este lugar que passava por uma fase de desenvolvimento. Sua economia foi assolada, a navegação no rio Paraguai foi interrompida e a cidade passou por muitos momentos de epidemia. Além disso, no período pós-guerra, Corumbá recebeu cerca de quatro mil imigrantes paraguaios que, fugindo da destruição causada em seu país, buscavam melhores condições de vida nessa cidade também afetada pela guerra. A chegada desses imigrantes junto à falta de estrutura na cidade aumentou a situação de caos em Corumbá, gerando estado de calamidade no local. Nas palavras de Ito,

Fugindo da fome e da miséria, provocaram (paraguaios) uma verdadeira calamidade. A mendicância reinava nas ruas, a fome e as doenças punham fim às forças dos imigrantes. Todo esse quadro de desespero, ainda era agravado pela epidemia de varíola que assolava a região. (ITO, 2000, p.70)

Embora a guerra termine no ano de 1870, a Vila de Corumbá foi retomada antes, em 1867. Após a guerra, “[...] vagueavam, segundo notícias relatadas em documento, bandos de

mulheres paraguaias com meninos de 10 a 14 anos [...]” (CORRÊA, 2014, p. 46) indicando os rastros de destruição que a guerra deixou em seu país, com o grande número de morte da população masculina.

Corumbá começa a ser reorganizada paulatinamente, recebe incentivo do governo para a reconstrução da cidade e o porto, aos poucos, volta a ser lugar de maior movimento comercial da província de Mato Grosso. É a partir dessa movimentação no porto que Corumbá começa a se desenvolver novamente. Nas palavras de Ito (2000, p.70), “A evolução urbana de Corumbá, a partir de 1870, atrelou-se ao comércio de importação e exportação”. Mais uma vez o porto faz a região fronteira de Corumbá significar um lugar de importância.

As indústrias, principalmente as de gêneros alimentícios, começam a se instalar na região do porto por volta de 1910, mas não prosperaram. Ito (2000, p.45) aponta dois motivos para justificar o encerramento das atividades das recentes indústrias em Corumbá:

Primeiro, pela concorrência dos produtos procedentes do Estado de São Paulo que, a partir de 1914, chegavam a Porto Esperança pela Ferrovia Noroeste do Brasil, desencadeando um processo de substituição de importação de matéria-prima pelos produtos industrializados no Centro-Sul do Brasil. Segundo, a crise de 20 e 30, que atingiu toda a produção mundial, não poderia deixar de contagiar a incipiente industrialização corumbaense.

A construção da Ferrovia Noroeste do Brasil gerou a desarticulação do comércio praticado no porto e o fechamento das recentes indústrias instaladas nessa região. Com isso, a navegação no rio Paraguai diminuiu e o porto foi perdendo sua importância. Começa, então, um movimento contrário ao que acontecia até o momento: o porto de Corumbá, que recebia os produtos que abasteciam a região, torna-se um lugar de escoamento de mercadorias vindas de São Paulo e outras regiões do Brasil. Segundo Ito,

De cidade polarizadora de toda a economia mato-grossense, Corumbá passou a desempenhar papel de final de linha da estrada de Ferro Noroeste do Brasil, sendo sua função comercial reanimada devido a sua situação de fronteira com a Bolívia. Tornou-se maior corredor de exportação para aquele país. Inverteu-se o fluxo. A “porta de entrada” transformou-se na “porta de saída”, isto é, de centro polarizador de todo o Estado subordinou-se a Campo Grande, na rede urbana, exercendo comando somente sobre Cáceres e Ladário. (ITO, 2000, p.84)

Nesse momento, por volta de 1950, a relação entre Corumbá e as cidades do país vizinho começa a ser estreitada através do comércio, embora já existisse um contato anterior entre as áreas fronteiriças das duas nações em “menor escala” (ITO, 2000). A construção da

Ferrovia Noroeste do Brasil, que estabeleceu uma relação entre São Paulo e Corumbá, e a implantação da Estrada de Ferro Brasil- Bolívia, que ligava Corumbá a Santa Cruz de la Sierra, serviram para aproximar os bolivianos do mercado varejista e atacadista brasileiro. Muitos comerciantes bolivianos começaram a se deslocar de cidades do oriente da Bolívia para fazer compras em Corumbá.

Essa mobilidade da população boliviana pode ser explicada, segundo Orlandi, como resultado da mundialização. A mundialização é entendida como a “criação de um espaço mundial interdependente” (ORLANDI, 2017, p. 181). Ela está ligada ao crescimento do comércio mundial após a década de 40 e é caracterizada como um processo em que “[...] as trocas progridem mais rápido que a produção de riquezas” (ORLANDI, 2017, p. 181).

A ligação dos dois países através da estrada de ferro permitiu não somente o contato entre essas duas nações, mas também a imigração dos bolivianos em direção ao Brasil. Em relação ao comércio, cabe destacar que houve incentivo às transações comerciais por parte do governo brasileiro e do boliviano, através da assinatura de convênios e acordos entre os dois países.

A história de Corumbá é marcada por muitas transformações e essa posição de principal abastecedora do oriente boliviano também se modifica. Ela se perdeu com o melhoramento das estradas e dos meios de transportes. Com a pavimentação da BR 262, estrada que liga Campo Grande a Corumbá em um de seus trechos, os comerciantes bolivianos deixaram o comércio em Corumbá em um segundo plano e foram em busca de mercadorias na Capital do Estado e nas cidades do Sudeste brasileiro. Destacamos, ainda, que o isolamento de Corumbá não diminuiu somente com a melhoria da estrada que liga a cidade à capital, mas também com a oferta de voos operados por algumas empresas aéreas. Atualmente, a Companhia Azul oferece voos ligando a cidade de Campinas à capital do Pantanal, em dias intercalados, mas já ofertou, até 2015, voos diários entre Corumbá e Campo Grande.

A relação comercial entre bolivianos e brasileiros, contudo, não é a mesma iniciada na década de 50. Na atualidade, quem participa de maneira efetiva no comércio (feiras livres), tanto na fronteira boliviana quanto na brasileira, são os bolivianos.

Nas feiras livres que acontecem diariamente em Corumbá são comercializados diversos tipos de produtos, tais como roupas novas e usadas, calçados, brinquedos, aparelhos eletrônicos, além das frutas e verduras. É preciso destacar também a venda de comidas e bebidas típicas da culinária boliviana, como por exemplo, a saltenha, a empanada, a chicha e o moco-chinchi. Segundo Costa *et al* (2015,p.1),

[...] em Corumbá/MS, as feiras possuem características próprias que impactam a economia, a cultura e o social devido à presença generalizada dos bolivianos neste cenário, gerando um verdadeiro espaço de socialização, carregada de narrativas e símbolos sociais que só uma região fronteiriça possui.

Conforme mostram as fotos abaixo, a presença dos bolivianos no comércio brasileiro é notável, principalmente quando se trata das feiras livres que acontecem todos os dias.

Nessas imagens, os bolivianos foram registrados na feira realizada aos domingos na Rua 13 de junho.

Imagem 7 - Feira de domingo na Rua 13 de junho- Corumbá- Brasil.



Fonte: A autora. Agosto 2016.

Imagem 8 - Feira de domingo na Rua 13 de junho- Corumbá- Brasil



Fonte: A autora. Agosto 2016.

Do outro lado da fronteira, no município de Puerto Quijarro, o centro comercial 12 de Octubre, também conhecido como “shopping chão”, trabalha com a oferta diária de diversos produtos, tais como roupas, casacos de couro, bolsas, calçados, brinquedos, aparelhos eletrônicos, perfumes *etc.*, vendidos por um preço bem inferior ao encontrado no comércio formal em Corumbá. Lembramos, também, que a distância entre Campo Grande e a capital do Pantanal encarece o preço de produtos vendidos na cidade, levando muitos brasileiros a buscarem o comércio boliviano.

A interação entre brasileiros e bolivianos não se limita ao comércio, ela acontece nas ruas da cidade, nas igrejas e nas instituições de ensino das duas regiões fronteiriças. Nesse trabalho, nos dedicamos a verificar presença do fronteiriço, assim como sua relação com a (s) língua (s) e os processos de identificação nesse ambiente de fronteira.

Avançando um pouco mais, nesta próxima seção buscamos compreender como alguns efeitos de sentidos são produzidos para significar cidades-gêmeas, partindo da observação de uma portaria que traz sua definição.

1.5 “No meio do caminho”⁷ tinha um Puerto Quijarro: as cidades gêmeas Corumbá e Puerto Suarez e a cidade de Puerto Quijarro

Apresentamos neste momento uma reflexão sobre as definições de cidades- gêmeas a partir da portaria nº 213, de 19 de julho de 2016⁸, publicada no Diário Oficial da União no dia posterior. Ela estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, assim como os critérios adotados para essa definição. Além disso, apresenta a lista de todas as cidades brasileiras que se enquadram nesta condição e a seguinte definição para cidades- gêmeas:

CONSIDERANDO a importância das cidades-gêmeas para a integração fronteiriça e, conseqüentemente, para a integração sulamericana, resolve:

Art. 1º Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

Art. 2º Não serão consideradas cidades-gêmeas aquelas que apresentem, individualmente, população inferior a 2.000 (dois mil) habitantes.

A portaria nº 213 traz pontos importantes que precisam ser destacados. O primeiro deles é que o documento se refere às cidades-gêmeas nacionais, isto é, municípios fronteiriços que se encontram do lado brasileiro, fazendo-nos refletir sobre o apagamento dos pares internacionais dessas cidades. Ao buscar no dicionário o significado do vocábulo *gêmeo*, encontramos definições como: *gêmeo m. e adj. O que nasceu do mesmo parto que outrem: irmãos gêmeos. Idêntico, igual.* (Novo Dicionário da Língua Portuguesa Candido de Figueiredo, 1913). A primeira definição apresentada pelo dicionário nos remete à ideia da presença de duas pessoas, uma idêntica à outra. Ao deslocarmos esse significado para pensarmos na significação de cidade-gêmea, deparamo-nos com as seguintes questões: por que uma portaria que define o que é uma cidade-gêmea não apresenta os pares internacionais destas cidades? Por que não apresenta a cidade irmã? Por que há esse apagamento? Uma possível resposta seria que ao mesmo tempo em que o documento apresenta as condições para se definir o que é uma cidade-gêmea, apaga seu par, pela impossibilidade, no âmbito jurídico, de legislar sobre outro país.

⁷ Título do poema de Carlos Drummond de Andrade

⁸ A portaria encontra-se em anexo

O segundo ponto a ser destacado refere-se à definição de cidades-gêmeas que está relacionada ao seu potencial de integração econômica e cultural, e não somente à questão geográfica. Sobre esse ponto, cabe aqui outra reflexão: a relação entre as cidades fronteiriças se dá, em um grau maior, entre as cidades de Corumbá e Puerto Quijarro, localidade que surgiu “no meio do caminho”, entre a capital do Pantanal e Puerto Suarez. Diante disso, não seria Puerto Quijarro o par da cidade-gêmea de Corumbá?

Na imagem nove, observamos o par da cidade-gêmea de Corumbá, trazido pelo discurso da Geografia. O mesmo não ocorre na portaria do Diário Oficial da União, imagem dez, que apaga esse par da cidade-gêmea.

Imagem 9 - Tabela de Cidades-Gêmeas

F	LOCALIDADE	Tipo	PopUrb 2000	GÊMEA e/ou localidade mais próxima	PAÍS	TIPO	PopUrb **	Articulação	Tipo de Interação Transfronteiriça
AC	Capixaba	cidade	1.521	-	BO			Fluv.s/pont e	-
AC	Plácido de Castro	cidade	6.979	-	BO			Fluv.s/pont e	-
AC	Acrelândia	cidade	3.506	-	BO			Fluv.s/pont e	-
RO	Abunã	vila	427	-	BO			Fluv.s/pont e	-
RO	Araras	Pov.	291	-	BO			Fluv.s/pont e	-
RO	Nova Mamoré	cidade	7.247	-	BO			Fluv.s/pont e	-
RO	Iata	Pov.	329	-	BO			Fluv.s/pont e	-
RO	Guajará-Mirim	cidade	32.225	Guayamerí n	BO	ciudad	33.095	Fluv.s/pont e	Capilar
RO	Surpresa	pov	449	-	BO			Fluv.s/pont e	-
RO	Conceição	vila		-	BO			Fluv.s/pont e	-
RO	Príncipe da Beira	vila	380	-	BO			Fluv.s/pont e	-
RO	Costa Marques	cidade	6.758	-	BO			Fluv.s/pont e	-
RO	Santo Antônio	vila		-	BO			Fluv.s/pont e	-
RO	Pedras Negras	vila		-	BO			Fluv.s/pont e	-
RO	Laranjeiras	vila		-	BO			Fluv.s/pont e	-
RO	Pimenteiras do Oeste	cidade	1.398	-	BO			Fluv.s/pont e	-
MS	Corumbá	cidade	86.144	Puerto Suarez	BO	ciudad	14.263	Fluv.s/pont e	Capilar

Fonte: MACHADO, 2005, página 26.

Imagem 10 - Tabela das cidades-gêmeas brasileiras

Municípios	Estado	População 2010	Código IBGE
Assis Brasil	AC	6.072	1200054
Brasileia	AC	21.398	1200104
Epitaciolândia	AC	15.100	1200252
Santa Rosa do Purus	AC	4.691	1200435
Tabatinga	AM	52.272	1304062
Oiapoque	AP	20.509	1600501
Bela Vista	MS	23.181	5002100
Coronel Sapucaia	MS	14.064	5003157
Corumbá	MS	103.703	5003207
Mundo Novo	MS	17.043	5005681
Paranhos	MS	12.350	5006358
Ponta Porã	MS	77.872	5006606
Porto Murtinho	MS	15.372	5006903
Barracão	PR	9.735	4102604
Foz do Iguaçu	PR	256.088	4108304
Guaira	PR	30.704	4108809
Santo Antônio do Sudoeste	PR	18.893	4124400
Guajará-Mirim	RO	41.656	1100106
Bonfim	RR	10.943	1400159
Pacaraima	RR	10.433	1400456
Aceguá	RS	4.394	4300034
Barra do Quaraí	RS	4.012	4301875
Chuí	RS	5.917	4305439
Itaqui	RS	38.159	4310603
Jaguarão	RS	27.931	4311007
Porto Mauá	RS	2.557	4315057
Porto Xavier	RS	10.558	4315107
Quaraí	RS	23.021	4315313
Santana do Livramento	RS	82.464	4317103
São Borja	RS	61.671	4318002
Uruguaiana	RS	125.435	4322400
Dionísio Cerqueira	SC	14.811	4205001

Fonte: Portaria nº213, de 19 de julho de 2016. Diário Oficial da União

Puerto Suarez, cidade gêmea da capital do Pantanal, fundada em 1875, quase cem anos após o estabelecimento de Corumbá, fica a 22 km da Cidade Branca e é apontada como principal cidade da província de German Busch. Tem uma população de quase 20.000 habitantes, segundo informações do Censo de 2012 realizado pelo Instituto Nacional de Estadística- INE. Puerto Quijarro, por sua vez, distante a 12 km de Corumbá, com fundação no ano de 1940, quando as relações entre Brasil e Bolívia se estreitaram por meio da construção da estrada de ferro, também pertence ao departamento de Santa Cruz e à Província de Germán Busch. Segundo o Censo de 2012, possui uma população de quase 17 mil habitantes.

Trazendo a reflexão apresentada acima sobre a palavra “gêmeo” e tendo em vista a proximidade de Corumbá e Puerto Quijarro, assim como as relações que se estabelecem diariamente nessas duas cidades, questionamos o porquê do par de Corumbá ser Puerto Suarez e não Puerto Quijarro. Se a definição apresentada pela portaria está atrelada não só a questão geográfica, mas também a cultural, econômica e populacional, e Puerto Quijarro apresenta as características arroladas na portaria, além de estar mais próxima de Corumbá,

entendemos e consideramos, em nosso trabalho, Puerto Quijarro como uma possível cidade-gêmea de Corumbá.

Apresentamos neste primeiro capítulo uma possível narrativa sobre a história de Corumbá, a fim de compreender um pouco mais dessa região onde a pesquisa foi realizada. Entendemos que este é apenas um, entre outros discursos que compõem a história de formação da Capital do Pantanal.

No próximo capítulo, refletiremos sobre o discurso de fundação da “Cidade Dom Bosco” e da Escola Estadual Dom Bosco. Além disso, comentaremos sobre a realização das entrevistas e a construção do *corpus* principal de nosso trabalho.

2 DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: A ESCOLA ESTADUAL DOM BOSCO, OS ESTUDANTES E AS ENTREVISTAS

Este capítulo busca descrever parte das condições de produção do discurso sobre a fundação da Escola Estadual Dom Bosco, instituição escolhida para a realização das entrevistas. A escola está localizada dentro de um local conhecido como “Cidade Dom Bosco”, onde são desenvolvidos projetos educacionais, profissionais e religiosos. Dessa forma, procuramos observar, também, como se deu o processo de constituição de uma cidade, a Cidade Dom Bosco, dentro de unidade urbana, a cidade de Corumbá. Para isso, mobilizamos o conceito de narração, conforme nos apresenta Fedatto (2013). Segundo a autora,

[...] pode-se pensar a narração como uma forma de textualizar uma leitura do passado que é passível de perdas, equívocos e revisões. do ponto de vista discursivo, ela pode ser considerada como sendo uma forma linguageira de lidar com o tempo e como uma tomada de posição frente aos acontecimentos histórico. a narração é, portanto, do nível da formulação dos sentidos. disso tiramos algumas consequências: narrar é se inscrever na linguagem e se submeter à sua materialidade; narrar é expor uma interpretação em meio a outras e se comprometer com uma versão da história. (FEDATTO, 2013, p. 37)

Consideramos o conceito de narração apresentado pela autora, o qual entendemos que seja um meio de interpretação, dentre outros possíveis, para comentar sobre a constituição da Cidade Dom Bosco e da Escola Estadual Dom Bosco.

Ainda neste capítulo, explicaremos como ocorreu o processo de construção das entrevistas, como essas se realizaram e como o *corpus* principal da pesquisa foi construído. Ademais, apresentaremos dados sobre os estudantes que participaram das entrevistas.

2.1 Uma cidade dentro de outra: a Cidade Dom Bosco e a Escola Estadual Dom Bosco

A Escola Estadual Dom Bosco, que já foi chamada de Escola Profissional Alexandre de Castro, à época de sua fundação, foi inaugurada em 1961 pelo padre Ernesto Sassida, fundador de uma obra social religiosa que abrange vários projetos que acontecem em um espaço denominado “Cidade Dom Bosco”. Com o objetivo principal de formar o indivíduo

tanto em seu aspecto social quanto no religioso, a instituição foi criada baseada nos princípios católicos e, mesmo se tornando pública posteriormente, não abandonou essa característica religiosa (BRITO, 2006).

O idealizador da Escola Estadual Dom Bosco e dos demais projetos é conhecido em Corumbá como um símbolo de caridade e ajuda ao próximo. O padre nasceu na Eslovênia e veio ao Brasil para continuar seus estudos na área religiosa. Esteve em Corumbá pela primeira vez no ano de 1940, quando ministrou aula de canto no Colégio Salesiano de Santa Teresa e teve os primeiros contatos com moradores de áreas periféricas da cidade, onde começou a desenvolver sua obra.

Durante o tempo em que viveu em Corumbá, o padre Ernesto Sassida se dedicou a vários projetos sociais, percorreu algumas cidades do Brasil em busca de colaborações para terminar a construção do que é hoje a Cidade Dom Bosco. Além disso, foi a outros países com o objetivo de procurar auxílio para os programas desenvolvidos em Corumbá, ganhou diversas medalhas e homenagens por seu trabalho de assistência social e de integração da criança e adolescente com a sociedade. Também recebeu o documento de naturalização e foi chamado de cidadão sul-mato-grossense.

No ano de 1988, a “Congregação Salesiana integrou canonicamente a Cidade Dom Bosco em âmbito mundial pelo sucesso do sistema aplicado à juventude necessitada”⁹. Nos anos posteriores, os projetos de cunho assistencialista continuaram e o padre recebeu diversas homenagens, inclusive no exterior, como aconteceu em 1996 na Eslovênia, quando o salesiano foi premiado com o diploma de Cidadão Honorário de Nova Gorica pelos trabalhos realizados no Brasil. Dentre os projetos que aconteceram/acontecem na Cidade Dom Bosco, destacamos alguns como a Escola Estadual Dom Bosco, projeto Crianças e Adolescentes felizes e programas de Assistência Social, como o Sino da Caridade e Adoção a Distância

A Cidade Dom Bosco é assim nomeada por ser composta de vários setores, tais como a Paróquia São João Bosco, os projetos sociais mencionados acima e a Escola Estadual Dom Bosco. O espaço também conta com um projeto cujo objetivo é escolher os “prefeitos”, os “vice-prefeitos” e os “vereadores” para a administração dessa “cidade”, tal como nos afirma Brito (2006 *apud* FREITAS, 2001)

O processo para escolha dos candidatos é sobremodo interessante. Anualmente, o prefeito-mirim em exercício escolhe os líderes e vicolíderes de cada turma, sempre ouvindo a classe. Feita a escolha, elege-se uma Assembléia Representativa que, em 2 ou 3 reuniões, debate os problemas da Instituição. A palavra é livre aos alunos,

⁹ Disponível em: <http://diarionline.com.br/index.php?s=noticia&id=55844>. Acesso em 12 de setembro de 2016

para sugestões e propostas de soluções.(FREITAS, 2001, p.101 *apud* BRITO, 2006, p. 173).

Na Cidade Dom Bosco há prefeitos, vice-prefeitos, vereadores, uma escola e uma igreja. É uma cidade dentro de outra, a cidade de Corumbá, e toda essa organização e estrutura nos levam ao questionamento de como podemos entender discursivamente esse lugar.

Ao pensarmos sobre a cidade e seus modos de significar, buscando compreender como a Cidade Dom Bosco pode ser significada em nosso trabalho, recorreremos aos estudos de Orlandi (1999) para comentarmos sobre esse assunto. Do ponto de vista discursivo, a cidade é considerada como “ [...] um espaço simbólico diferenciado que tem sua materialidade e que produz sua significância (ORLANDI,1999, p. 8)”. Em nossa pesquisa, pensamos a Cidade Dom Bosco como um espaço diferenciado, com sua historicidade própria, conforme veremos mais adiante. No entanto, ela não é uma cidade significada pelo discurso da administração pública do Estado, visto que há um deslizamento de sentido para este lugar. Esse deslizamento se dá porque “[...] os sentidos dos espaços da cidade são sentidos de uma divisão e redivisão que se expande e se resignifica [...]” (GUIMARÃES, 2002, p. 83). Essa expansão ocorre por caminhos diferentes, como a construção de uma cidade que representa um projeto religioso de caráter assistencialista. Logo, a Cidade Dom Bosco pode ser significada como um lugar de acolhimento dos mais necessitados, assim como um lugar de amparo, promoção e integração social de crianças e adolescentes carentes.

Percebemos, desse modo, que outros sentidos possíveis vão irrompendo para significar essa cidade. Seguindo com nossa tentativa de compreender esses sentidos outros para esse lugar, buscamos algumas informações na página de rede social da escola¹⁰. Nessa página, a Cidade Dom Bosco, assim como a Escola, podem ser significadas como lugares de formação cristã, voltados para a população mais necessitada, conforme observamos neste trecho:

A Cidade Dom Bosco é hoje, nos seus 57 anos de existência, um conjunto harmonioso de setores e atividades voltados à **população carente**. Um desses setores é a Escola, que conta com cerca de 2.100 alunos, desde o pré-escolar até o ensino médio, **conveniada à Secretaria de Estado da Educação**[...] a escola possui em sua sede uma Pastoral Juvenil, responsável pela formação integral dos alunos (evangelização, vocação, valores ético-sociais e de cidadania). (Retirada da página de rede social da Escola Estadual Dom Bosco em 10 de julho de 2018)

¹² Link da página de rede social da Escola Estadual Dom Bosco MS:
https://www.facebook.com/edombosco/?hc_ref=ARSOLyIvvJbbR7KE15A_7jvakmEz9iO0G3YjDTfb138DdJBtkzRXOJ-kFgjRd9uA8q8

Ao mencionar que a Cidade Dom Bosco, assim como a Escola Estadual Dom Bosco, estão voltadas para atividades destinadas à “população carente”, o público desses lugares é (re)significado por meio do discurso religioso. Portanto, o ensino oferecido nessa instituição não é visto como um direito de um cidadão em um sistema republicano democrático, em que a educação é um direito constitucional, mas como um projeto voltado a pessoas carentes, apontando-nos para mais uma fronteira existente nesse espaço escolar fronteiriço: a fronteira entre o laico e o religioso. A Escola Estadual Dom Bosco, que é pública, deveria ser laica. Porém, como a memória de um projeto religioso é mantida neste espaço, assim como na Cidade Dom Bosco, ela é significada como um lugar voltado ao sujeito carente.

Avançando um pouco mais, ao refletirmos sobre a historicidade dessa escola, considerando que a “historicidade é a relação da linguagem com a história e a forma como esta relação produz sentido [...]” (AIUB, 2015, p.170), destacamos a seguinte passagem para comentarmos: “conveniada [a Escola] à secretaria de Estado da Educação”. Nesse trecho, observamos que a escola tem um convênio com a SED (Secretaria de Estado da Educação), porém não há detalhes de como esse convênio funciona. Recorremos, então, a outros dizeres sobre a escola, como o da servidora que trabalha na secretaria da instituição, para entendermos como esse convênio é posto em prática. Ao ser questionada sobre a situação da escola, se era Estadual ou Católica, a secretaria comentou que a instituição era “pública católica”. Segundo o que nos explicou, o prédio é dos “padres”, isto é, dos salesianos, e eles alugam o edifício para o Estado.

Com esse relato, entendemos que essa escola tem uma historicidade própria, o que explica sua dupla designação (Pública Católica). Sua fundação se dá a partir de um projeto religioso/assistencialista, torna-se pública em certo momento e mantém uma memória de sua fundação católica com os salesianos, contrariando, dessa forma, a legislação vigente – que assume que educação pública brasileira deve ser laica. Sobre esse assunto, Brito comenta que “[...] (a criação da escola) vinha ao encontro da perspectiva assistencialista que marca o ethos da iniciativa educacional salesiana [...]” (BRITO, 2007, p. 120). A autora acrescenta que

[...] a necessidade de que o Estado assumisse a manutenção do sistema escolar, pois donativos eram fontes incertas de recursos, e também pela amplitude que vinha assumindo o estabelecimento de ensino nobairro. Para tal, o Ministério da Educação e Cultura anunciava, pelo ofício nº1.196, de novembro de 1966 (BRASIL, 1966^a), ter enviado verba orçamentária ao governo de Mato Grosso, para maior difusão do aparelho do ensino primário nas fronteiras [...]. Posteriormente, no mês de abril de 1968, foi enviado o ofício circular nº 9 do Departamento Nacional de Educação (BRASIL, 1968), comunicando sobre a concessão de verba pública para a escola e avisando, a propósito, do envio dos documentos necessários para o recebimento do benefício. Dessa forma, nesse momento, o Grupo Escolar passou a receber

regularmente verbas públicas, como parte do sistema público de ensino da cidade [...] (BRITO, 2007, p.121)

[...] por um lado, houve o progressivo alargamento dessa instituição escolar, que passou a abrigar, no seu interior, outras entidades e suas respectivas funções, sobretudo no campo da assistência social e religiosa, com a efetivação do projeto Cidade Dom Bosco; por outro, ocorreu a inclusão da escola na rede pública de ensino [...]. O que importava, nesse novo contexto, era não perder o controle ideológico até então mantido pela congregação salesiana, o que ficou explicitado e garantido pelo novo estatuto da instituição (Estatuto da Cidade Dom Bosco). (BRITO, 2007, p. 129)

O surgimento da Cidade Dom Bosco está diretamente relacionado à fundação da Escola Estadual Dom Bosco. Ambas se constituem no interior de um projeto religioso/caridoso e permanecem com essa característica, mesmo a escola tendo se tornado uma instituição pública, conforme dissemos acima. Sobre essa contradição, de termos um Estado laico em que a religião ainda é muito presente, concordamos com o que Orlandi (2007) comenta. Nas palavras da autora

O povo e Deus são os grandes lugares de decisão. Tanto a Carta Americana faz apelo direto a Deus (Criador) como a Declaração Francesa (Ser Supremo), embora feita por seguidores de Voltaire, tem o passado cristão dos parlamentares que fazem dela, como queria J.J. Rousseau, “um catecismo cívico”, uma secularização dos dez mandamentos, um instrumento militante da liberdade do homem moderno. O humanismo burguês cristão.(ORLANDI, 2007, p. 302)

A manutenção do discurso religioso em espaços públicos do nosso Estado pode ser observado desde a presença de um crucifixo pendurado no plenário do Supremo Tribunal Federal, como em frases religiosas nas cédulas do Real. Para exemplificar a manutenção do discurso religioso na instituição onde ocorre parte de nossa pesquisa, apresentamos a imagem abaixo, retirada da página de rede social da escola. Nela verificamos, no título do texto, a referência à formação religiosa (“bons cristãos”), embora na data que aparece logo em seguida e no muro da Escola haja a indicação de que a instituição é Estadual e, portanto, forma “honestos cidadãos”. Vejamos:

Imagem 11 – Foto do muro da escola Estadual Dom Bosco.



Escola Dom Bosco: “Formando Bons Cristãos e Honestos Cidadãos”

ESCOLA ESTADUAL DOM BOSCO - QUARTA-FEIRA, 11 DE ABRIL DE 2018

Fonte: Rede social da Escola em 10 de julho de 2018.

Diante dessas significações para essa cidade e para a Escola, pensamos nos efeitos de sentidos produzidos por essa manutenção do discurso religioso, vinculado à caridade, nesses dois espaços. Dessa forma, surgem alguns questionamentos: por que a escola mesmo tendo se tornado Estadual continua recebendo influência do ensino católico? Por que a escola continua dentro de uma “cidade” cujo objetivo é desenvolver projetos sociais/assistenciais? “O estar fora dos muros da cidade” [...] significa “como algo indesejável”? (FEDATTO, 2013, p. 128). Permanecer na cidade seria uma forma de proteção (ou vigilância) dos necessitados? Como pensar nos estudantes estrangeiros dentro dessa instituição, tendo em vista que estamos em uma região fronteiriça?

A partir dessas indagações, recorreremos ao que Orlandi comenta sobre o discurso filantrópico. Nas palavras da autora, o discurso filantrópico silencia o discurso político (ORLANDI, 1987). “Esse processo (de silenciamento) - que acompanha todas as formas de exercício de poder [...] faz com que falemos de algumas coisas para silenciar outras” (ORLANDI, 1987, p. 26). Diante disso, surgem mais perguntas: o que é deixado de falar nesses espaços quando o discurso religioso é falado? Como significa esse discurso dentro de uma escola fronteiriça?

Um primeiro ponto que pode ser pensado é o ensino laico sendo afastado da instituição. Não se trata de ter uma disciplina de religião ou não dentro da escola, oferecida como facultativa, mas de se ter toda uma estrutura religiosa dentro de uma instituição pública. A presença da pastoral juvenil, mencionado no texto encontrado na página de rede social da instituição, com o objetivo de evangelizar os alunos, aponta-nos essa estrutura. Ao manter a religião católica dentro da instituição, com a finalidade de evangelização, a escola fere o princípio de respeito à diversidade religiosa, silenciando outras religiões.

Em segundo lugar, podemos pensar que essa postura adotada pela escola sinaliza uma possível forma de dominação dos mais necessitados. Sobre o discurso religioso, Orlandi menciona que “[...] como, na ordem do discurso religioso, o sujeito se marca pela submissão, isto propicia múltiplas espécies de manipulação” (ORLANDI, 1987, p. 15). Dessa forma, a manutenção do discurso religioso na insituição poderia ser relacionada a uma forma de dominar/manipular aqueles que estão lá; e se acrescentarmos que estamos em uma área fronteiriça, essa dominação se estende àqueles que são considerados “o outro”, o estrangeiro dentro da escola.

Imagem 12- Escola Estadual Dom Bosco



Fonte: A autora. Agosto 2016

A imagem acima é da Escola Estadual Dom Bosco, instituição que está dentro da “Cidade Dom Bosco”. Esta localiza-se na Rua Dom Aquino Corrêa, no bairro Dom Bosco, próximo a saída que leva à Bolívia.

Essa localização, assim como os nomes, significam para nosso trabalho. O nome da rua, por exemplo, “[...] tem um funcionamento narrativo-descritivo e não nominativo” (FEDATTO, 2013, p. 130), conforme nos aponta a autora. É interessante notar que numa cidade em que seu nome convoca uma narrativa religiosa/caridosa, e o nome da rua também, é significativo que a rua esteja próxima a saída que leva à Bolívia. Além disso, a identificação da cidade (Dom Bosco) é uma projeção do nome do religioso, que por sua vez, também nomeia a escola.

Segundo Guimarães (2004), a significação de um nome está em relação com outros nomes e “com o mundo recortado historicamente pelo nome” (p. 165). Em relação ao nome no espaço urbano, e aqui poderíamos ampliar para o fronteiroço, o autor assevera que:

Quando pensamos espaços na cidade, os nomes que os designam não só ocupam lugar neste espaço social, ou nele circulam, como lhe dão sentidos, identificam estes lugares. E nessa mendida constroem de algum modo uma geografia urbana. (GUIMARÃES, 2004, p. 165).

Consideramos, portanto, que a cidade e a escola constroem essa geografia urbana no/em direção ao espaço fronteiroço, onde o discurso urbano se entremistura ao público-administrativo. Tendo em foco as condições de criação da escola, passamos, a seguir, à constituição de nosso *corpus* de pesquisa.

2.2 Nosso “ir e vir”: o retorno à fronteira

Em agosto de 2016, durante uma semana, voltamos à cidade de Corumbá com o objetivo de recolher materiais para compor o *corpus* desta pesquisa. Cabe destacar que o *corpus* com o qual trabalhamos é heterogêneo, composto por diferentes textualidades, tanto verbal quanto não-verbal, visto que “[...] a análise de discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas [...]” (ORLANDI, 2015, p. 60). Além disso, temos o *corpus* principal e o auxiliar. O primeiro é composto pelos recortes das entrevistas realizadas com os estudantes da Escola Estadual Dom Bosco. Já o *corpus* auxiliar é formado pelos demais materiais que recolhemos durante a viagem, tais como as fotografias, o jornal “La Estrella”, os questionários respondidos pelos estudantes e pela Coordenação Pedagógica da escola, e outros textos que encontramos em diversos ambientes, como a reportagem da revista Veja, notícias retiradas de periódicos online, leis, decretos e portarias. Todos textos que em seu funcionamento nos permitiram refletir sobre os sentidos produzidos a respeito do que nos propomos a investigar.

Podemos pensar nesse *corpus* auxiliar como sendo um arquivo, tomando a noção de arquivo apresentada por Pêcheux (1994 [1982], p. 57), para o qual é um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Temos, então, em nosso trabalho, um *corpus* principal e um auxiliar, que consideramos como um arquivo, e nos movimentaremos entre as análises dos dois para construirmos nossa pesquisa.

Em Corumbá, fomos à Escola durante dois dias a fim realizarmos as entrevistas e aplicarmos os questionários. Também fomos à feira de domingo na Rua 13 de julho, onde a maioria dos feirantes é de origem boliviana, e à igreja Nossa Senhora de Fátima, lugar conhecido na cidade como a “igreja dos imigrantes”. Ademais, “atravessamos a fronteira” e seguimos até Puerto Quijarro, cidade-gêmea de Corumbá.

Fomos à Escola Dom Bosco realizar as entrevistas no dia autorizado pela Direção Escolar. Entretanto, antes de descrever como as entrevistas foram realizadas, faz-se necessário comentar como se deu o processo de construção delas, tendo em vista que nossa pesquisa está organizada em algumas etapas, e a autorização expedida para a realização das mesmas.

Para construirmos as entrevistas, fizemos, inicialmente, a discriminação de seus objetivos, uma vez que este primeiro passo é de fundamental importância. Nas palavras de Daher (2004), “a entrevista não é ferramenta; não está a serviço da captação de uma verdade; seus objetivos não podem coincidir com os da pesquisa que lhe dá sentido” (DAHER, 2004, p. 8).

A partir desta separação, foi elaborado um roteiro de entrevista ¹¹ composto por quinze perguntas, distribuídas em três blocos temáticos, a saber: relação do sujeito com a língua materna e a língua portuguesa, relação do sujeito com o brasileiro e, o último, o ambiente escolar fronteiriço e sua relação com o sujeito.

Cabe destacar que escolhemos o modelo de entrevista *semiestruturada*, isto é, trabalhamos com “um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista o roteiro” (MANZINI, 2012). Portanto, o processo de entrevista foi acontecendo e sendo adaptado em virtude do comportamento dos entrevistados, visto que isso também produz efeitos de sentido.

Em seguida, solicitamos, através de um ofício ¹², a autorização da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) para realizarmos as entrevistas. Após a anuência da SED, submetemos nosso projeto de pesquisa ao comitê de ética da UERJ.

As entrevistas foram realizadas na cidade de Corumbá no dia 16 de agosto de 2016. Salientamos que neste trabalho não utilizamos a noção de entrevista entendida dentro dos limites de captação do dito, isto é, como simples ferramenta ou técnica que ajuda o entrevistado a expressar uma informação, tida como verdade, que será recolhida pelo entrevistador. Recorremos à concepção de entrevista apresentada por Daher (2004)

¹¹ O roteiro encontra-se em anexo.

¹² O ofício encontra-se em anexo.

Diremos, deste modo, que a entrevista não é mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo de produção / captação de textos, isto é, um dispositivo que permite retomar/condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores. (DAHER, 2004, p.14)

Desta maneira, entendemos que ao realizar uma entrevista, o pesquisador provoca, em um determinado momento/espço, a atualização de textos que foram produzidos pelos entrevistados em outros momentos/espços. Portanto, trata-se de uma nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situados num certo tempo e espaço determinado (DAHER, 2004).

2.3 O encontro com o “outro”: a realização das entrevistas

Após a elaboração do roteiro para a entrevista e autorização para ir à escola, fomos à instituição. Em um primeiro momento, nosso objetivo era entrevistar alunos estrangeiros que estudam no Brasil, mas percebemos que o fato de nascer no Brasil ou na Bolívia e morar nesse ou no outro país é muito relativo, por estarmos em uma região de fronteira. Alguns dos discentes nasceram na Bolívia, mas vivem no Brasil há muito tempo e outros nasceram aqui, mas moram na Bolívia.

Antes de realizar as entrevistas, conversamos com coordenador de cursos, o qual nos relatou alguns pontos interessantes sobre a presença do aluno boliviano na escola. Primeiramente, ele disse que não havia estrangeiros na instituição, que lá estudavam somente brasileiros. Essa tentativa de silenciar a presença dos discentes talvez possa ser explicada porque ela é vista como um problema. Nas palavras de Da Costa (2016)

[...] a presença dos bolivianos e de seus descendentes, muitos deles nascidos no lado brasileiro (brasileiros, portanto, do ponto de vista legal), é tratada como um problema pelo Estado brasileiro, seja em nível municipal, estadual ou federal. Há uma dificuldade por parte dos órgãos públicos em entender a vida fronteiriça em sua peculiaridade, principalmente quando as identidades híbridas de alguns indivíduos rompem com a fixidez exigida pela vinculação ao Estado-nação. (DA COSTA, 2016, p.80)

A atitude inicial do coordenador é contraditória às respostas apresentadas, através de questionário, pela Coordenação Pedagógica da escola¹³, uma que vez as respostas encontradas neste documento diz que 10% dos alunos matriculados na instituição são estrangeiros (comentaremos essas respostas mais a frente). Em seguida, conversamos mais detalhadamente sobre a pesquisa e o coordenador trouxe alguns discentes conhecidos na escola de forma indefinida como “estrangeiros”, embora alguns tenham nascido no Brasil, como aponta nossa pesquisa.

Durante a conversa com o coordenador, este comentou que antes havia muito problema de comunicação entre os pais e a coordenação da escola e exemplificou dizendo que quando um estudante boliviano passava mal na instituição, a direção tentava entrar em contato com os pais e não conseguia, pois estes estavam na Bolívia ou no Brasil trabalhando. E, por último, ele expôs que o problema do bullying ou preconceito em relação aos estudantes estrangeiros não é grande com os que frequentam o Ensino Médio, mas é recorrente entre os alunos do Ensino Fundamental.

Encerrada a conversa com o coordenador de curso, este nos deixou com os alunos e iniciamos as entrevistas. No começo, alguns se mostraram tímidos e não quiseram participar, mas depois que a primeira entrevista terminou, os que estavam envergonhados se dispuseram a participar.

As entrevistas aconteceram da seguinte maneira: cinco alunos do Ensino Médio foram convidados a participarem das entrevistas. O objetivo da pesquisa foi explicado a todos os envolvidos e, como eles estavam de acordo com sua colaboração, assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*¹⁴, o *Termo de Autorização de Uso de Imagens e Depoimentos*¹⁵. Os cinco foram entrevistados separadamente nas dependências de escola e um deles preferiu responder às perguntas em Espanhol, mesmo tendo sido avisado que o roteiro estava em Português. A entrevista foi filmada e depois transcrita¹⁶.

Além das entrevistas, os discentes responderam às perguntas de um questionário¹⁷ que tinha como objetivo recolher informações mais pontuais sobre os

¹³ As informações da coordenação pedagógica serão apresentadas mais a frente. O questionário encontra-se no anexo.

¹⁴ O documento encontra-se nos anexos.

¹⁵ O documento encontra-se nos anexos.

¹⁸ As entrevistas transcritas e a tradução encontram-se nos anexos

¹⁹ O questionário encontra-se nos anexos

entrevistados, tais como lugar e data de nascimento, nome e nacionalidade dos pais, momento de aprendizagem do língua portuguesa, etc.

Abaixo, segue uma tabela com o resumo dos principais dados dos estudantes entrevistados. Estes foram retirados do questionário. Vejamos a tabela;

Tabela 1. Dados dos estudantes entrevistados

	Nacionalidade: (condição jurídica)	Idade na data da pesquisa:	Nacionalidade dos pais:	Residência:	Série:	Aprendizagem do Português:
Estutande A	Brasileira	18 anos	Pai-boliviano Mãe- boliviana	Brasil	3º ano do E.M.	Aprende antes de entrar na escola.
Estudante B	Boliviana	17 anos	Pai- boliviano Mãe-brasileira	Bolívia	3º ano do E.M.	Aprende antes de entrar na escola.
Estudante C	Brasileiro	18 anos	Pai- brasileiro Mãe-boliviana	Bolívia	3º ano do E.M.	Aprende antes de entrar na escola.
Estudante D	Boliviano	18 anos	Pai- boliviano Mãe- brasileira	Brasil	3º ano do E.M.	Aprende antes de entrar na escola.
Estudante E	Brasileiro	18 anos	Pai- brasileiro Mãe- boliviana	Bolívia	3º ano do E.M.	Aprende na escola.

Fonte: informações retiradas do questionário respondido pelos estudantes

Observamos, através dos dados apresentados na tabela acima e das análises das entrevistas, que há uma mistura na nomeação da nacionalidade. Alguns entrevistados afirmam que nasceram no Brasil, mas se consideram bolivianos, por residirem na Bolívia, por seus pais serem bolivianos, ou por se sentirem melhor considerando a nacionalidade boliviana. E o contrário também ocorre: alguns dizem que nasceram na Bolívia, mas se declaram brasileiros. E há os que se consideram brasileiros e bolivianos ao mesmo tempo, conforme veremos mais a frente no capítulo de análise do *corpus*.

Vale destacar, ainda, que no dia marcado para a realização das entrevistas, além da conversa com o coordenador de curso, tivemos contato, ainda que rápido, com a responsável pela coordenação pedagógica da escola. Solicitamos à coordenadora que respondesse um questionário com perguntas específicas sobre a instituição, como os níveis de ensino que são ofertados, o número total de alunos, número de discentes estrangeiros, assim como perguntas direcionadas à recepção, adaptação e permanência dos alunos estrangeiros na escola.

Com base nas respostas apresentadas, foram encontradas estas informações: no ano de 2016, a Escola Estadual Dom Bosco matriculou 1987 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desse total de estudantes, 10% são estrangeiros. A instituição “procura atender cada aluno nas suas necessidades de forma concreta, ou seja, cada professor é preparado para trabalhar de forma diferenciada, em especial, os professores de língua portuguesa”. Há, na escola, um projeto que busca aproximar as famílias dos estudantes estrangeiros à comunidade escolar, o projeto *Família e Escola*. Cabe destacar, também, que alguns instrumentos são utilizados pelos professores para garantir a permanência e êxito dos alunos de origem boliviana na escola, como por exemplo as avaliações diferenciadas e atendimentos através de projetos inter e multidisciplinares. O relacionamento entre “os alunos estrangeiros e os brasileiros é satisfatório”, segundo o exposto.

A responsável pelas respostas não soube dizer se há algum curso de capacitação para os professores/funcionários receberem os alunos estrangeiros, pois ela estava há pouco tempo na função e não há registro de capacitação específica para esse tipo de situação.

Sobre as respostas da coordenação pedagógica, comentaremos dois pontos que nos chamaram a atenção: o primeiro é o imaginário sobre o sujeito escolar fronteiriço. Nas palavras da coordenadora, “a escola procura atender cada aluno nas suas necessidades de forma concreta”. Dessa forma, podemos entender a resposta como se a instituição reconhecesse que os estudantes estrangeiros têm algum tipo de necessidade, remetendo, deste modo, a uma imagem do aluno como aquele que tem dificuldade de aprendizagem. Em nosso trabalho, essa dificuldade se relaciona ao “problema” da língua. A servidora continua o questionário e responde mais uma pergunta dizendo que “cada professor é preparado para trabalhar de forma diferenciada, em especial, os professores de língua portuguesa”. Com isso, compreendemos, baseando-nos em Pfeiffer (2002), que o discente é visto como a “[...] personificação do problema a ser extinto [...]” (PFEIFFER, 2002, p. 2) e o docente, por sua vez, é aquele que deve ser capacitado para acabar com esse problema.

A dificuldade do aluno estrangeiro, segundo a coordenação pedagógica, refere-se à língua portuguesa, mesmo ele vivendo no espaço entre línguas, mesmo tendo contato com as línguas portuguesa e espanhola, além de outras que circulam no espaço escolar fronteiriço. Desconsiderando, dessa forma, que o ir e vir diário dos estudantes não permite que essas línguas se relacionem e se toquem nesse espaço, reafirmando no espaço escolar fronteiriço a ideologia monoglótica, colocando a língua portuguesa como predominante nesse lugar e apagando outras línguas.

Outro ponto que nos chama a atenção é a resposta sobre o relacionamento entre os estudantes estrangeiros e brasileiros. De acordo com a coordenação pedagógica, “o convívio é satisfatório”. Ao analisarmos essa resposta, percebemos um certo silenciamento sobre o assunto preconceito na escola, algo que não acontece nas entrevistas e nos comentários do coordenador de curso. Nas entrevistas, alguns estudantes comentaram que os bolivianos sofrem preconceito, que o convívio nem sempre é bom para eles. Além disso, os discentes explicaram que os bolivianos recebem o apelido de “choco”, como podemos verificar nessas sequências discursivas¹⁸ (SDs) que trouxemos nesse momento para comentar sobre o assunto.

SD1

E qual apelido eles colocam?

Choco, eles falavam choco, que é boliviano.

Na sua opinião, como o estudante brasileiro vê o estrangeiro? O estudante estrangeiro?

Diferente, né? Pelo sotaque, pela característica, por eles serem diferentes uns do outros...e tal...eles veem diferente...

SD2

Na sua opinião, como o estudante brasileiro vê o aluno estrangeiro?

Depende, né? Depende de... Se é boliviano... alguns têm preconceito. É... foi como eu disse...Alguns têm preconceito com os estrangeiros. Mas depende muito do...do...se é boliviano ou de outro grupo...

Geralmente com o boliviano tem preconceito?

Geralmente com o boliviano tem preconceito.

Existe algum tipo de rejeição?

É...Sim, às vezes, sim...alguns, né?(incompreensível)... não digo todo mundo, mas alguns, sim...rejeitam...

(...) Essa questão do relacionamento seria uma desvantagem?

É... Isso aí seria uma desvantagem porque o pessoal tem muito preconceito com o boliviano, principalmente com o boliviano.

Na primeira sequência discursiva o discente destaca como são chamados os bolivianos no ambiente escolar: “*Choco, eles falavam choco, que é boliviano*”. E termina

¹⁸ Explicaremos os recortes operados e a organização metodológica na próxima seção deste capítulo.

dizendo que os brasileiros veem os bolivianos de forma diferente, por causa do sotaque (língua?) e por outras características (físicas?) que os diferenciam dos brasileiros: *“Pelo sotaque, pela característica, por eles serem diferentes uns do outros...e tal...eles veem diferente...”*. Ao buscarmos no dicionário¹⁹ o significado da palavra “choco”, encontramos, dentre outras definições, a seguinte: *1. Adj. Bol. Rubio o pelirrojo*. Na Bolívia, esse vocábulo é usado para se referir a alguém loiro (rubio) ou ruivo (pelirrojo). Usar a palavra “choco” para falar dos bolivianos que vivem na fronteira, que geralmente são morenos, de cabelo preto e liso, pode ser entendido como uma ironia. Essa atitude aponta para o preconceito que existe em relação a eles. Segundo Orlandi, esse preconceito “[...] é de natureza histórico-social, e se rege por relações de poder, simbolizadas. Ele se realiza individualmente, mas não se constitui no indivíduo em si e sim nas relações sociais, pela maneira como se significam e são significadas” (ORLANDI, 2002, p. 197).

Na SD2, o entrevistado enfatiza, através da repetição, a questão do preconceito com os bolivianos: *“Se é boliviano... alguns têm preconceito”, “Geralmente com o boliviano tem preconceito”, “tem muito preconceito com o boliviano, principalmente com o boliviano”*. Quando é perguntado se existe algum tipo de rejeição, ele diz que às vezes, sim, com alguns: *“É...Sim, às vezes, sim...alguns, né?...não digo todo mundo, mas alguns, sim...rejeitam...”*.

Por meio das sequências discursivas que apresentamos acima, podemos observar que o preconceito é grande e recorrente com os alunos bolivianos e de descendência boliviana. Na SD 2, o discente repete algumas vezes que quando se trata de boliviano, há preconceito. A rejeição também ocorre, segundo ele, mas não são todos que rejeitam. Dessa forma, verificamos que preconceito destacado nas SDs ocorre em várias esferas: linguística, social e étnico (STURZA, 2011), mas é silenciado na resposta apresentada pela coordenação pedagógica ao falar sobre convívio entre os estudantes estrangeiros e brasileiros.

No próximo ponto, comentaremos como ocorreu o processo de transcrição das entrevistas e construção do *corpus* principal.

¹⁹ Retirado do dicionário da Real Academia Española (RAE) em 04 de outubro de 2017.

2.4 Transcrição da entrevista e construção do *corpus* principal

Encerradas as entrevistas, começamos o processo de observação dos vídeos gravados, assim como a transcrição. Como um estudante respondeu às perguntas em Espanhol, fizemos, além da transcrição, a tradução dessa entrevista²⁰. Em seguida, iniciamos o recorte das sequências discursivas para a composição do *corpus* principal.

Compreendemos como recorte as unidades discursivas que correlacionam linguagem e situação (ORLANDI, 1983). Logo, um recorte é um fragmento da situação discursiva. Por outro lado, entendemos as sequências discursivas (SDs), definidas por Mariani (1998), conforme Courtine (2009 [1981]), como “sequências linguísticas nucleares, cujas realizações representam, no fio do discurso (ou intradiscurso), o retorno da memória (a repetibilidade que sustenta o interdiscurso)” (MARIANI, 1998, p.53). Considerando essas duas noções, fizemos os recortes das entrevistas e separamos as sequências discursivas, construindo, desse modo, o *corpus* principal do trabalho.

As SDs foram organizadas em três blocos temáticos: o primeiro trata das línguas portuguesa, espanhola e misturada. Nele, procuramos observar os efeitos de sentidos produzidos a partir da relação dos sujeitos entrevistados com as línguas citadas. O segundo, por sua vez, busca analisar o processo de identificação dos sujeitos fronteiriços com as línguas dessa região fronteiriça. Por último, temos o bloco que trabalha o espaço escolar brasileiro a partir do olhar dos estudantes.

Nossa entrada no *corpus* se dá através da observação tanto de marcas linguísticas quanto discursivas, considerando sempre que “o que nos interessa não são as marcas em si, mas seu funcionamento no discurso” (ORLANDI, 2015, p. 63). Como exemplo das primeiras, temos os advérbios e as conjunções. Além disso, analisamos, como marcas discursivas, o funcionamento do lapso (modo não-formulado) e os pontos de identificação e (des)-identificação com a língua (formulação representada), apoiando-nos nos estudos desenvolvidos por Fedatto (2017), Maia (2006) e Payer, (2013).

Finalizado esse processo, começamos as análises das SDs. Para isso, baseamo-nos em nosso referencial teórico, a Análise de Discurso de base francesa (AD), destacando que o trabalho de análise em AD é sempre um ir e vir entre e teoria e análise, em um “movimento

²⁰ A tradução encontra-se em anexo.

pendular” (PETRI, 2013). Esse “movimento pendular” tem um ponto de partida, que é a inércia, onde há o “encontro entre analista, arquivo e a teoria” (PETRI, 2013, p. 42).

Começamos nossas análises pela teoria, determinada pelo quadro epistemológico definido por Pêcheux e Fuchs (1975), em que se unem o histórico e o linguístico, em uma teoria do discurso. Estes atravessados pela teoria da psicanálise (MITTMANN, 2007), e seguimos nesse movimento de ida e vinda entre a teoria e análise do *corpus* principal, buscando construir nosso dispositivo da análise, colocando

[...] o dito em relação ao não-dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2015, p.57).

Vale destacar que as análises do *corpus* principal, formado pelas SDs recortadas das entrevistas, acontece nesse ir e vir mencionado anteriormente entre teoria e análise e também entre os demais materiais, que consideramos como um arquivo (*corpus* auxiliar). O movimento pendular também pode ser observado na própria forma inserção do *corpus* em diferentes seções da dissertação. Por exemplo, as duas sequências que já inserimos, a título de ilustração, neste capítulo, de forma a realizar um contraponto entre as formulações presentes nas respostas da coordenação pedagógica, do coordenador de cursos e aquelas presentes nas entrevistas com os alunos.

No próximo capítulo, apresentaremos as análises das sequências discursivas recortadas das entrevistas feitas com os alunos.

3 LÍNGUAS E SUJEITOS FRONTEIRIÇOS: UM OLHAR PARA AS LÍNGUAS QUE CIRCULAM NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Neste capítulo, iniciamos as análises das sequências discursivas trazendo os recortes das entrevistas realizadas com três dos cinco estudantes entrevistados. Esse recorte se justifica uma vez que buscamos observar, neste momento, como essas línguas significam para esses sujeitos dentro desse espaço fronteiriço, como é a relação deles entre línguas e como essas línguas são designadas pelos estudantes.

Consideramos importante comentar dois conceitos relevantes para o desenvolvimento das nossas análises. O primeiro deles é o conceito de sujeito na Análise do Discurso de orientação francesa. Para a AD, o sujeito é “[...] uma posição material linguístico-histórica produzida em meio ao jogo de contradições e tensões sócio-ideológicas” (MARIANI, 2003, p.61). Logo, mobilizaremos esse conceito de sujeito não intencional, dividido pelo inconsciente e interpelado pela ideologia, sujeito que é uma posição e não um ser empírico.

Um segundo conceito que consideramos fundamental é o de língua para a AD. Nas palavras de Orlandi (2015), “A língua é condição de possibilidade do discurso, sua base material (PÊCHEUX, 1988) na qual se realizam os processos discursivos, fonte de produção de efeitos de sentido” (ORLANDI, 2015, p.20). Entendendo que a língua é a base material do discurso, que ela não é transparente e que é o lugar da fissura, analisaremos nosso *corpus*. Vale destacar que há outros conceitos importantes para nossa pesquisa que foram apresentados em outros capítulos ou serão expostos junto às análises.

Para realizar essa primeira parte das análises, partimos da observação de algumas marcas linguísticas, tais como os advérbios e as conjunções, a fim de compreender seus efeitos de sentidos dentro das SDs nas quais nos apoiamos como objeto de análise.

3.1 Línguas, sujeitos e fronteira

Iniciamos nossas análises trazendo as sequências discursivas abaixo para refletirmos sobre as línguas que circulam nas cidades fronteiriças de Corumbá e Puerto Quijaro, mais especificamente as línguas portuguesa, espanhola e misturada, assim como a relação dos sujeitos fronteiriços com elas.

SD 3

No ambiente escolar, com qual língua você se identifica mais? O Português ou Espanhol? Por quê?

Português. Porque... como eu fico mais pra cá, meus amigos, meu pai, minha mãe não são tão frequentes comigo, eles trabalham o dia inteiro, eu me comunico mais em Português. Porque meus colegas estão aqui e, como a gente está aqui no Brasil, a gente fala mais Português.

SD 4

(...) Como você sentia ao usar essa língua? Essa língua aí misturada?

Extraño. Porque...los alumnos “brasileros” hablan solo portugués y nosotros bolivianos hablamos solo el español.Eso es extraño...los sentidos.

(...) E por que você fala assim? Usa o Português para os brasileiros e o Espanhol para os amigos?

Porque es más fácil, es más fácil, digamos. Se hablo Portugués allá y por ahí no me entienden y aquí digamos que sí...

SD 5

(...) O castelhano, né? Por que você usava o castelhano para falar com os amigos?

Porque eles me entendem, né?Eles entendem tudo o que eu falo, enquanto um brasileiro for falar em castelhano, ele não entende. A mesma coisa o brasileiro falar com o boliviano, o boliviano não vai entender.

Na SD 3, o estudante, ao responder a pergunta sobre que língua se identificava mais no ambiente escolar, diz que é a língua portuguesa. Ele comenta: “*eu fico mais pra cá”, “*meus colegas estão aqui”, “*a gente está aqui no Brasil*”. Em seguida, completa sua resposta com os seguintes trechos: “*como a gente está aqui no Brasil, a gente fala mais Português*” e “*como eu fico mais pra cá*”.**

Observamos, primeiramente, que os advérbios de lugar destacados “*cá*” e “*aqui*” se referem ao lado brasileiro da fronteira. Através do emprego deles, verificamos que o uso da língua portuguesa pelo discente está relacionado ao espaço brasileiro da fronteira. Ele diz que se identifica mais com a língua portuguesa por estar desse lado, por ter seus amigos aqui e por ficar mais tempo no Brasil, já que seus pais não são “tão frequentes” com ele. Além disso, o estudante acrescenta: “*como a gente está aqui no Brasil, a gente fala mais Português*”

e “*como eu fico mais pra cá*”; o uso do vocábulo “como”, que nas duas orações destacadas funciona como uma conjunção, introduz a ideia de causa: pelo fato de ele estar no Brasil e de ficar mais tempo aqui, deve usar a língua portuguesa, uma vez que, para ele, neste país só se falaria essa língua. Para os entrevistados, está naturalizado que a língua portuguesa é a única língua que este país possui, logo, eles devem usá-la do lado brasileiro. Isso nos aponta para a presença de mais uma fronteira nesse espaço: a monoglótica. Ao usar os advérbios para separar simbolicamente a fronteira regional, o “cá” se refere ao Brasil e significa a delimitação da fronteira entre as línguas portuguesa e espanhola. No lado de “cá”, temos somente o Português, reafirmando, desse modo, a fronteira monoglótica.

Para refletirmos sobre esse imaginário de que em Corumbá se fala somente a língua portuguesa, um imaginário de língua homogênea, recorreremos aos conceitos de espaço de enunciação, desenvolvido por Eduardo Guimarães (2017) e de espaço de enunciação fronteiro (STURZA, 2006; 2010), uma vez que o espaço de enunciação estudado, recortado pelas fronteiras, é um ponto importante em nosso trabalho. Todas as relações estabelecidas, isto é, as relações com a língua, com os sujeitos, com o ambiente escolar e com a nacionalidade, partem desse espaço enunciado e habitado por esses sujeitos.

Porém, esse não é um espaço como outro, é um espaço específico, único. Trata-se de um espaço de enunciação na/da fronteira, lugar que por si só apresenta significações instáveis. Esse espaço se encontra na região do entremeio, do terceiro território (STURZA, 2010; 2011), onde há a circulação de duas línguas nacionais, além de outras que não são o foco deste trabalho. Logo, para pensar em sujeitos, línguas e processos de identificação nesse lugar, devemos considerar os conceitos de espaço de enunciação e espaço de enunciação fronteiro trazidos pelos autores mencionados acima. Nas palavras de Guimarães

Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. (GUIMARÃES, 2017, p.25)

Entendemos o espaço de enunciação como um espaço de disputa pela palavra, espaço que distribui desigualmente as línguas para seus falantes, um espaço político, ou seja, de conflitos (GUIMARÃES, 2014).

Por outro lado, o espaço de enunciação fronteiro, tal como elaborado por Sturza, é um espaço de enunciação particular. Segundo a autora, esse espaço tem “[...] condições facilitadoras para a entrada de uma língua no espaço de enunciação da outra [...]” (STURZA, 2010, p. 340). Ela ainda acrescenta que “Por ser um espaço contido pelas limitações

geopolíticas, ele condiciona as línguas a uma situação de confronto e de convivência”. (STURZA, 2006, p. 65)

Utilizando esses dois conceitos, refletimos sobre a SD 3, na qual o entrevistado, mesmo estando em uma região de fronteira, onde há a circulação de línguas dentro do espaço de enunciação de outras, colocando-o numa posição de entre- línguas, diz usar a língua portuguesa porque está do lado brasileiro da fronteira. Embora haja a circulação de outras línguas nesse espaço, ele as exclui, pois está do lado de “cá”, e estar nesse espaço de enunciação significa que somente o Português é permitido como língua.

Conforme dito acima, o espaço de enunciação distribui as línguas desigualmente. Na SD 3, verificamos essa distribuição desigual, uma vez que a presença da língua espanhola e de outras línguas que circulam nesse espaço de enunciação fronteiriço, assim como seus falantes, é apagada. O que percebemos, nessa análise, é que a língua portuguesa tem maior domínio nesse espaço de enunciação, enquanto as outras línguas desaparecem.

Ainda sobre a SD 3, verificamos, também, como a fronteira significa para esse estudante; ela serve não somente para separar as duas nações, mas também para indicar que língua tem “permissão” para circular aqui ou lá: “*a gente está mais aqui*”, portanto “*a gente fala mais Português*”; em outras palavras, estamos no Brasil, logo usamos mais a língua que é permitida neste espaço e não a outra. Isso nos indica como a relação entre as línguas nesse espaço fronteiriço significa pelo político, isto é, pela disputa de qual língua pode ser usada ou não, a depender do estar “aqui” ou “lá”.

Dando continuidade, na SD 4 destacamos mais alguns advérbios para observarmos os efeitos de sentido deles em relação às línguas. O estudante diz que: “*brasileros*” *hablan solo portugués y nosotros bolivianos hablamos solo el español*”. O entrevistado ainda comenta que se sente “extraño” ao usar a língua misturada porque, segundo ele, cada sujeito fala somente a língua de seu país, entendida como homogênea, e misturar as línguas lhe causa estranheza nos sentidos: “***Extraño***. *Porque...los alumnos “brasileros” hablan solo portugués y nosotros bolivianos hablamos solo el español. Eso es extraño...los sentidos*”.

É interessante destacar o uso do advérbio “solo” (= somente), indicando exclusividade de uso de uma língua ou outra. Porém, diferente do que aparece na SD 3, o uso do Português ou Espanhol, para o entrevistado, não está diretamente relacionado ao espaço fronteiriço brasileiro ou boliviano, e sim à nacionalidade. Aquele que é brasileiro fala somente Português e quem é boliviano fala somente Espanhol. O que notamos, nessa parte da análise, é que mesmo afirmando que cada sujeito usa somente a língua de seu país, o estudante mostra, ao dizer que usa a língua misturada, que as línguas se tocam, se misturam, visto que o

espaço de enunciação fronteiriço permite que uma língua entre no espaço de enunciação que pertence a outra língua. Sobre essa mistura, Orlandi (1998) afirma que “as línguas não são homogêneas, elas se constituem de regiões cuja estabilidade é desigual”. A autora ainda acrescenta que “há limites muito frágeis e nuançados entre línguas diferentes em situação de contato” (ORLANDI, 1998, p.7).

Entendemos, dessa maneira, que as línguas são heterogêneas e, em se tratando de línguas que circulam no espaço de enunciação fronteiriço, onde uma língua entra no espaço de enunciação de outra, conforme comentamos mais acima, podemos observar as misturas, as tensões com outras línguas, os pagamentos de uma língua *etc.*

Ainda sobre essa SD, observamos o funcionamento dos advérbios de lugar allá e ahí para se referir à Bolívia, enquanto o aquí se refere ao Brasil, marcando mais uma vez a distribuição das línguas no lado brasileiro e boliviano, isto é, o lugar do Português é aqui no Brasil, porque se ele usar essa língua do outro lado da fronteira, no “allá”, não será compreendido: “*Se hablo Portugués allá y por ahí no me entienden y aquí digamos que sí.*” Esse mesmo efeito de sentido pode ser observado novamente na SD 5: “enquanto um brasileiro for falar em castelhano ele não entende.” Sobre a SD5, notamos que a conjunção destacada não funciona como temporal e sim como condicional: se um brasileiro for falar em castelhano ele não entende, marcando a ideia de condição de uso de uma língua ou outra, para ser entendido dentro de sua comunidade.

Embora exista esse imaginário de que cada país usa somente sua língua nacional, entendemos que as línguas não se fixam nas fronteiras estabelecidas. Quando pensamos em um espaço fronteiriço, espaço entendido como um entremeio, como um terceiro território, como já mencionamos anteriormente, o que observamos são as línguas em movimento, as línguas que estão em “mudança contínua”, as línguas “metáforas” (ORLANDI e SOUZA, 1988). A essa língua que se movimenta, Orlandi e Souza denominam de língua fluida, opondo-a a língua imaginária, que é a “língua-sistema”. Nas palavras dessas autoras

Se a língua imaginária é a que os analistas fixam na sua sistematização, a língua fluida é a que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas [...] a língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção. (ORLANDI e SOUZA, 1988, p.34)

Verificamos, através de nossa pesquisa, que tanto a língua portuguesa quanto a espanhola, além de outras que não foram abordadas nesse trabalho, circulam nesse espaço de

enunciação fronteiriço. Essa circulação ocorre de várias maneiras, como o uso da língua portuguesa no comércio em Puerto Quijarro e a presença da língua portuguesa em placas no território boliviano. O contrário também acontece: o uso da língua espanhola nas escolas brasileiras, nas feiras livres, nas ruas, nas rádios. Um exemplo, dentro outros, que nos chamou a atenção é a venda, no lado brasileiro, de um jornal boliviano chamado “La Estrella”. Este periódico vem de Santa Cruz de La Sierra e é distribuído por um senhor boliviano para os comerciantes estrangeiros durante as feiras livres que acontecem diariamente na fronteira brasileira. Cabe destacar que não há somente bolivianos interessados na compra do jornal, mas também brasileiros, embora o número desses seja mais reduzido. Por causa da distância entre Santa Cruz de la Sierra e Corumbá- cerca de 659 km-, o periódico é entregue no dia seguinte à sua publicação.

A venda do jornal boliviano no território Corumbaense é reduzida e dirigida a um grupo pequeno de brasileiros. Entretanto, essa modesta circulação nos indicada a presença da língua espanhola na cidade de Corumbá e a existência de uma comunidade que usa essa língua no lado brasileiro. Além disso, aponta esse espaço fronteiriço como um espaço de integração em que se tocam línguas e culturas diferentes. Segundo Weber,

Um dos modos pelos quais os jornais produzem sentidos e atuam sobre a integração fronteiriça se dá por meio de sua circulação para quem ou além da linha divisória, contribuindo, assim, para um sentimento de comunidade, que seria reforçado pelo compartilhamento das mesmas notícias, das mesmas histórias de ficção, da mesma língua. (WEBER, 2015, p.383)

Abaixo temos a imagem do jornal “La estrella”, periódico que não é vendido nas bancas de jornal da cidade brasileira, mas comercializado durante as feiras livres que acontecem diariamente. Vale mencionar que este jornal compõe, junto a outras textualidades, nosso *corpus* auxiliar.

Imagem 13 - Jornal “La estrella”



Fonte: A autora. Agosto de 2016.

Imagem 14- Placa em uma Rua de Puerto Quijarro- Bolívia. Arquivo



Fonte: A autora. Agosto 2016.

A imagem quatorze é bem interessante, uma vez que mostra o registro tanto em língua espanhola quanto em portuguesa, além da inglesa²¹, em uma Rua de Puerto Quijarro-

²¹O que seria, então, falar português, espanhol e inglês em fronteira entre países da América Latina? Guimarães (2004) aponta que, no caso do Brasil, seria falar a língua oficial de um Estado que está em relação de convivência e de disputa com o Espanhol – língua oficial de quase a totalidade de países da América do Sul. Entretanto, observa-se também que há na América Latina um movimento de construção de certo tipo de

Bolívia. Podemos observar o uso da língua portuguesa na placa com a seguinte frase: “a loja vai fechar”. Verificamos, também, a língua espanhola na frase “frial y pulpería”, pintada na parede da loja que está atrás da placa. A presença das duas línguas nesse espaço fronteiriço produz um efeito de sentido diferente daquele produzido pelos entrevistados em relação ao uso dessas línguas nesse lugar: no “aqui”- Brasil- não se usa somente o Português; no “lá”- Bolívia, não se fala somente a língua espanhola.

Outro ponto a ser destacado sobre a imagem quatorze é o uso das placas neste espaço. Nunes (2006) considera que as placas alocadas em território urbano redirecionam sentidos, os quais podem compor formas de inclusão/exclusão. Segundo o autor, “[...] o discurso da administração pública procura controlar os sentidos, posicionando placas com dizeres que tomam por objeto as práticas subjetivas no espaço [...]” (NUNES, 2006, p. 46). O que podemos verificar, no entanto, é que a placa ao qual nos referimos, assim como outras que não foram usadas neste trabalho, não é alocada pela administração pública, como ocorrem com as placas de trânsito, para exemplificar, mas não deixam de ser autorizadas pelo poder público tanto para a localização das lojas quanto para sua publicidade. Além disso, aponta para a autorização do uso das línguas portuguesa e inglesa juntas no espaço de enunciação da língua espanhola.

Conforme observamos, as línguas portuguesa e a espanhola estão presentes nas duas cidades fronteiriças. Cabe destacar, também, que as análises que realizamos mostram a existência de outra língua usada nesse espaço de enunciação fronteiriço: a língua misturada. Separamos, abaixo, duas sequências discursivas para refletirmos a respeito dessa língua. Faremos as análises a partir da observação do uso de advérbios.

SD 6

Quando você começou a frequentar a escola (...) que língua você usava para se comunicar com os outros estudantes?

Português. Português e Espanhol porque eu sabia os dois misturados.

(...) quando você falava com o professor, você falava usando o Português ou Espanhol? Por quê?

monolingüismo regente: o inglês estadunidense como língua franca – consequente de um forte processo de globalização. Embora, uma questão importante para a compreensão de políticas linguísticas na América Latina, não a aprofundaremos em nossa dissertação.

Como...meus pais são bolivianos. Então eles falavam tudo misturado. Eu falava... Palavras que eu não sabia em Português eu falava em Espanhol. Palavras que eu não sabia em espanhol, falava em Português. Usava os dois idiomas para me comunicar.

Atualmente, você usa a mesma língua para a comunicação? Você usa essa língua misturada aí? Por quê?

Agora eu só uso, agora como eu consigo me comunicar melhor, agora só uso o Português.

Em casa, qual a língua que você usa para se comunicar com seus familiares? Por quê?

Espanhol, só Espanhol.

Por quê?

Porque eles falam Espanhol então se eles falarem Português vai aparecer tudo misturado. Então... melhor o (incompreensível) ...

SD 7

Quando você começou a frequentar a escola, que língua usava para se comunicar com os demais estudantes?

Ah, yo hablaba Español, Portugués...todo misturado.

(...) E com o (a) professor (a)? Por quê?

Portugués. Porque ellos no entendían el Español...algunos no entendían, entonces...

Na sequência discursiva 6, o estudante relata que ao começar a frequentar a escola brasileira, usava a língua portuguesa e espanhola juntas, porque sabia as duas misturadas. “Português e Espanhol porque eu sabia os dois misturados”. Além disso, acrescenta que para solucionar seus problemas de comunicação, intercalava palavras em Português e Espanhol, quando não sabia palavra desta ou daquela língua: “Palavras que eu não sabia em Português, eu falava em Espanhol. Palavras que eu não sabia em espanhol, falava em Português. Usava os dois idiomas para me comunicar.” O entrevistado conclui dizendo que a língua que usa em casa é só o Espanhol, uma vez que seus pais falam essa língua e se eles usarem o português, falarão tudo misturado: “então se eles falarem Português vai aparecer tudo misturado”.

O primeiro ponto a ser observado nessa sequência discursiva é a designação que os estudantes dão às línguas. Guimarães (2014) define designação como

[...] o sentido de um nome que estabelece a relação desse nome com as coisas tomadas como existentes, mas essa relação não é referencial. Trata-se de um

processo pelo qual os nomes identificam aquilo sobre o que fala (GUIMARÃES, 2014, p. 60)

Por sua vez, Eliana Sturza, em sua tese “Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das idéias lingüísticas” (2006), trabalha o conceito de designação pensando no modo como os sujeitos fronteiriços chamam as línguas que circulam no espaço de enunciação fronteiriço. Para a autora,

[...] a designação é um mecanismo de funcionamento semântico da língua. No Espaço de Enunciação Fronteiriço, os sentidos das línguas se constituem, ainda, pelos nomes que são atribuídos às práticas lingüísticas fronteiriças. No funcionamento do discurso, essas práticas lingüísticas significam suas designações, sobretudo quando reportam ao resultado do cruzamento das línguas. Significam-se também como uma língua no mesmo espaço de enunciação das línguas nacionais. (STURZA, 2006, p. 91)

Nas SDs 6 e 7, os discentes falam sobre a língua misturada, uma língua, como dito acima, no mesmo espaço de enunciação em que circulam as línguas nacionais Português e Espanhol. Nas SDs, a designação de língua misturada parece ser explicada, nos enunciados proferidos pelos alunos entrevistados, como a língua usada por aqueles sujeitos que não dominam, com certa fluência (imaginária), uma dessas duas línguas. Na última oração, o uso da conjunção condicional “se” - “*se eles falarem Português vai aparecer tudo misturado*”, aponta para o que afirmamos. Se os pais falarem uma língua diferente da sua materna, que não dominam, falarão tudo misturado.

Essa língua misturada, usada principalmente pelos bolivianos e os de descendência boliviana, não é considerada uma língua franca, como ocorre na fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai. O trabalho de Isaphi Alvarez, “Falar apaisanado: uma forma de designar as línguas na fronteira” (2009), mostra que na fronteira sul a relação dos sujeitos com a língua misturada é outra, bem diferente da realidade da fronteira no centro-oeste. Na região fronteiriça estudada em nosso trabalho, a língua misturada não é considerada franca por parecer que não há esforço, por parte dos brasileiros, para usá-la, isto é, não parece ser uma prática bilateral. O que percebemos são os bolivianos e seus descendentes utilizando a língua misturada nas relações comerciais, nas instituições de ensino *etc.* E, quando eles falam sobre essa língua, apontam para um uso relacionado aos problemas de comunicação imediata. Sobre esse assunto, Sturza afirma que: “Nos enunciados em que os fronteiriços falam sobre a língua, eles destacam que mesclar as línguas é um objetivo claramente relacionado a solucionar as necessidades imediatas de comunicação [...]” (STURZA, 2010, p.345).

Na SD 6, conseguimos observar, também, a ocorrência de um advérbio que já apareceu em uma SD anterior, o advérbio “só”: “Agora eu só uso (...) agora só uso o Português”, “Espanhol, só Espanhol”. O entrevistado responde que agora que consegue se comunicar melhor, usando a língua portuguesa do lado brasileiro, não usa mais a língua misturada, utiliza somente o português. Por outro lado, no ambiente familiar, usa somente a língua espanhola. Logo, no fio do discurso, “só” delimita as fronteiras entre línguas: espanhola e portuguesa.

Essa SD aponta mais uma vez para a divisão das línguas no espaço de enunciação fronteiriço. No lado de cá, usamos somente o Português, já que não é mais necessário usar a língua misturada. Em casa, no ambiente familiar, usamos o Espanhol, só o Espanhol.

Vale destacar, ainda, dois pontos em relação à sequência discursiva 6: o primeiro é que a entrevistada toma língua por idioma “*Usava os dois idiomas para me comunicar*”. Sobre isso, Dias (2007) comenta que

[...], com efeito, uma língua não suporta uma completude em si mesma. Ela se beneficia da força aglutinadora advinda da sua contraparte: o idioma [...] a língua, apreendida como idioma, se constitui pela projeção de uma unidade, aglutinada no imaginário social, e determinada pelas coerções de ordem histórica. E é em função dessa unidade que se configuram as designações do tipo gramática da língua portuguesa, gramática da língua francesa ou gramática da língua espanhola. (DIAS, 2007, p. 184)

Em nossa perspectiva discursiva, consideramos que o estudante, ao tomar a língua como idioma, traz uma ideia totalizante, de completude para língua.

O segundo ponto é que em nosso trabalho não entendemos língua somente como instrumento de comunicação. Nas palavras de Pêcheux, a língua como “[...] ‘instrumento’ permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a não-comunicação, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade [...]” (PÊCHEUX, 1988).

O sujeito fronteiriço projeta que a língua serve para ele se comunicar. Este sujeito, no entanto, constitui-se entre línguas. Essas línguas ora são apresentadas como estanques (Português ou Espanhol) ora de forma misturada. Essa mistura, no entanto, é sempre desigual, não atendendo às duas línguas da mesma forma. Quando as línguas são postas lado a lado, cria-se, imaginariamente, a ilusão da comunicação plena, perfeita. Logo, aqueles que não conseguiriam utilizá-las separadamente teriam problemas de comunicação. A diferença entre línguas produz, para eles, uma não compreensão entre os sujeitos.

A comunicação estaria, portanto, ligada a uma forma perfeita de língua; assim tudo parece indicar que o seu uso “adequado”/ “correto” seria capaz de desfazer ambiguidades, equívocos, mal entendidos e garantir a plena comunicação - ilusão de transparência dos sentidos.

Na sequência discursiva 7, o estudante também comenta que falava a língua misturada ao chegar à escola: “*yo hablaba Español, Portugués...todo misturado.*” Esse uso da língua misturada, segundo Sturza, não se refere à uma interlíngua, ou seja, não é uma fase de um processo de aprendizagem da língua portuguesa ou espanhola, mas uma prática linguística do sujeito fronteiriço que está relacionada ao espaço de enunciação fronteiriço. Nas palavras dessa autora, essa língua é considerada como “[...] uma prática linguística usada por esses sujeitos fronteiriços ao se comunicarem entre si, em decorrência dos seus modos de vida, de necessidades que são próprias da vida na fronteira.” (STURZA, 2010, p.345). Dessa forma, consideramos que a língua misturada significa, nesse espaço de enunciação fronteiriço, um artefato político.

Além de falar sobre a língua misturada, verificamos também que os enunciados dos entrevistados são marcados com essa mistura: é um dizer sobre a mistura e o uso da mistura na língua. Palavras em espanhol surgem no meio de palavras em português, mostrando a incorporação de léxico de uma língua na outra, ou palavras da língua espanhola sendo usada de maneira aportuguesada, ou a estrutura de uma das línguas sendo adaptada, tais como: (1) “*No...Tipo assim a relação dele...*”, ou(2) “*Avergonhado*”, *né?* ou(3) “*todo mundo trata de entender*”.

Diferente do que ocorre na fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, a prática da língua misturada não está relacionada ao caráter identitário de todos os moradores da região fronteiriça de Corumbá. Podemos dizer que enquanto naquela fronteira a língua misturada identifica esses falantes como pertencentes a esse local, nesta isso ocorre de maneira diferente, visto que o uso da língua misturada, conforme falamos mais acima, é uma prática relacionada principalmente aos bolivianos e seus descendentes; os brasileiros dificilmente usam essa língua nas relações diárias. Portanto, dizemos que a língua misturada usada na fronteira de Corumbá denota uma relação dos bolivianos e seus descendentes com esse espaço particular: o espaço fronteiriço. Além disso, não falar a língua espanhola ou a misturada significa, para os brasileiros, a negação do outro e a de sua própria condição de fronteiriço. Nas palavras de Sturza

[...] não querer falar a língua do outro, se negar a compreender, ignorar qualquer valor em aprender a língua na escola, revela a negação do outro como constitutivo

tanto da condição de fronteiroço como de pertencente a uma zona com traços comuns na sua configuração social e cultural. Reforça-se o sentimento de nacionalidade e se produz o espaço do conflito. (STURZA, 2011, p.104)

Em nossa pesquisa, o espaço fronteiroço também é marcado por uma relação de conflito. Nas sequências discursivas que separamos a seguir, mostraremos como se dá essa relação dos sujeitos com os processos de identificação a partir desse espaço de enunciação fronteiroço.

3.2 Línguas e processos de identificação de sujeitos fronteiroços

Nesta seção, falaremos sobre os processos de identificação que ocorrem e relacionam os sujeitos que habitam a fronteira Brasil-Bolívia a algumas línguas que circulam nesse espaço. Trabalharemos com os processos de identificação com a língua conforme conceito desenvolvido nos trabalhos de Payer, isto é, “[...] na direção da identificação a línguas particulares, a umas formas e não outras” (PAYER, 2013, p.97).

Dessa forma, observaremos o funcionamento da relação sujeitos e línguas em um espaço de enunciação bem particular, o espaço de enunciação fronteiroço, a partir das análises das SDs propostas e tendo como referência o esquema de processos de identificação elaborado por Payer (2013). Nas palavras da autora, esses processos “vêm manifestar-se no tecido discursivo através de *modos* e de *mecanismos* específicos pelos quais se expõem as identificações já constituídas com a língua” (PAYER, 2013, p. 189).

Cabe destacar que nessa parte das análises observaremos não só as marcas linguísticas, mas também as discursivas, tendo em vista que “Alguns desses modos e mecanismos pautam-se na materialidade linguístico-discursiva, outros se manifestam em modos discursivos diversos, outras materialidades e outras ordens [...]” (PAYER, 2013, p.189). Como marcas discursivas, observaremos o funcionamento do lapso (modo não-formulado) e os pontos de identificação e (des)-identificação com a língua (formulação representada). Ao trabalharmos essa última marca, faremos também a observação de algumas marcas linguísticas, como as conjunções, os advérbios e os pronomes possessivos, assim como seus efeitos de sentido dentro dos pontos de identificação e (des)- identificação.

Começaremos pela observação do lapso na SD 8. Buscaremos nos apoiar nas reflexões sobre esse conceito em Análise do Discurso, tomando-o como “[...] uma marca de

algo da língua que captura a fala do sujeito e, por aí, expõe suas relações com o inconsciente e a ideologia” (FEDATTO, 2017, p. 820). Observemos algumas sequências:

SD 8

Como é a sua relação com os outros alunos estrangeiros? Por exemplo, você é boliviana, né? E tem outros alunos aqui que são bolivianos, paraguaios. Como é sua relação com eles?

Normal. Sesabe falar em espanhol, a gente fala, todo mundo fala em Espanhol. Se sabe falar em Português, Português....só que os brasileiros eles não gostam quando a gente fala em Português... em Espanhol, ...(incompreensível)...será que está me xingando?Mas não, é normal também, comum, tranqüilo.

SD 9

No ambiente escolar, com qual língua você mais se identifica? Por quê?

El Portugués...el

Português?

... no... Español, Español.

Por quê?

Porque hablo con mis familiares en español más, porque más parlo con ellos más... Ya en Português no mucho.

Só aqui mesmo?

Solo con mis abuelos...en Campo Grande.

Em casa, qual a sua língua? Qual língua você usa para se comunicar com seus familiares?

Español.

Por quê?

Porque allá es más... más español, porque me da vergüenza...¿no?...hablar Esp...Portugués...allá

Como você se sente na sala de aula em relação aos alunos brasileiros?

Normal, no lo...no veo sentido(incompreensível)...soy brasilera y boliviana...y...es normal

Na SD 8, o entrevistado, ao ser perguntado como é sua relação com os demais alunos estrangeiros, responde que é normal, que fala em Espanhol ou em Português com eles. No entanto, o que foi observado, ao iniciarmos a entrevista, é que eles usavam a língua espanhola para conversarem entre si. Além disso, uma estudante comentou que quando querem falar sobre um determinado assunto e desejam que os brasileiros não entendam, usam o Espanhol. Essa atitude nos levou a algumas reflexões: em uma área de fronteira, onde os sujeitos passeiam entre as línguas Portuguesa e Espanhola, os estudantes acreditam que se conversarem entre si usando a língua que o “outro desconhece”, manterão suas conversas livremente, sem que o “outro” compreenda o que falam. O segundo ponto notado nessa SD é que o funcionamento discursivo da língua espanhola nesse espaço está ligado ao particular, isto é, aos amigos, ao grupo que é reconhecido como o dos “estrangeiros” na escola.

Conforme dito em outro momento, no espaço de enunciação fronteiriço há uma tensão entre as línguas que circulam nesse lugar. E, nessa tensão, a língua espanhola é apagada em alguns espaços, como o escolar (por exemplo, aquele usado pelo professor para ministrar aulas). O seu funcionamento se dá em um espaço particular (mesmo que dentro da escola), como na conversa com os amigos que são identificados como estrangeiros. Esse funcionamento, segundo Payer (2007), “guarda um lugar significativo na constituição do sujeito de linguagem” (PAYER, 2007, p.116), apontando para um processo de identificação, nesse momento, com a língua do grupo.

Ainda nessa sequência discursiva, ao falar sobre a língua que os brasileiros não gostam que seja usada por eles, o entrevistado comete um lapso e diz que é o Português: “[...] *só que os brasileiros, eles não gostam quando a gente fala em Português... em Espanhol[...]*. Nesse momento, o lapso irrompe no fio intradiscursivo, significando uma identificação dele com o Português, e não com sua língua materna, embora tenha comentado antes que fala tanto uma língua quanto outra com os alunos estrangeiros. Sobre esse processo, Aiub diz que o sujeito imagina que se domina, mas é capturado, de maneira inconsciente, pelo outro da língua (AIUB, 2013).

Na SD 9, o primeiro ponto a ser observado é que o entrevistado escolhe a língua espanhola para responder às perguntas. Antes de iniciar a entrevista, o aluno disse que gostaria de responder em Espanhol, embora as perguntas estivessem em Português. Vale destacar que a escolha por usar a língua espanhola não se deu porque ele tem dificuldade com o português, pelo contrário. Após a entrevista, conversamos em português e o discente também mostrou domínio dessa língua. Com isso, o primeiro movimento que podemos observar com essa atitude de escolher a língua espanhola é que o estudante rejeitaria o

português, isto é, não se identificaria com ele. Porém, ao responder com qual língua se identifica mais no ambiente escolar, ele comete um lapso e diz que é o Português e, logo em seguida, corrige e fala que é o Espanhol: “[...] ***El Portugués***...*el... Portugués?... no...**Español, Español** [...]*”. Além disso, essa escolha pela língua materna, que parece algo da ordem do consciente, nos indica um ponto de resistência. Ao usar o Espanhol, essa língua significa politicamente nesse espaço marcado pela disputa das línguas, onde quase sempre o Espanhol é apagado.

A entrevista continua e novamente o estudante rejeita o Português. Nesse momento, porém, é por sentir vergonha de usar essa língua em um ambiente particular, no “allá”: “*Porque **allá** es más... más español, porque me **da vergüenza**...*”. O advérbio marca esse lugar que é familiar, isto é, o particular, o lado boliviano da fronteira, onde sua língua tem permissão para circular. Ele diz que só fala em Português com seus avós, que moram em Campo Grande, na capital do Mato Grosso do Sul: “*Porque hablo con mis familiares en español más, porque más parlo con ellos más... Ya en Portugués no mucho ... **Solo** con mis abuelos...en Campo Grande*”. Destacamos o advérbio solo (= somente) para marcar o uso da língua portuguesa no espaço brasileiro, ratificando a ideia de que aqui “somente” usamos o Português.

Dando continuidade, o discente responde, ainda, que usa o Espanhol em sua casa e, enquanto está explicando que usa essa língua, o aluno comete outro lapso: no lugar de falar que tem vergonha de falar em Português, fala “Esp”: “*Porque allá es más... más español, porque me da vergüenza...¿no?..hablar **Esp...Portugués**....allá*”. Em Análise do Discurso, o lapso não é considerado um erro, um equívoco. Ele “[...] é a marca de que o sentido se constitui historicamente e põe em movimento uma rede de filiações que subsiste mesmo quando da escolha de um significante. Ao falar isso, o aquilo- significante preterido-reverbera, ecoa [...]” (MAIA, 2006, p.44).

Em uma mesma SD discursiva, podemos observar a ocorrência do lapso duas vezes. Além disso, notamos o fato de o estudante ter rejeitado o Português em dois momentos: no início da entrevista e quando diz que tem vergonha de usar essa língua em casa. Ao analisarmos essa sequência discursiva, verificamos que o processo de identificação não é estanque, é algo que se move. E esse movimento se dá porque os sujeitos se significam nas/pelas línguas às quais estão expostos (STURZA, 2011). No caso de nossa pesquisa, os sujeitos estão em contato com, no mínimo, três línguas: a portuguesa, a espanhola e a misturada; logo, sua identificação com a língua se dará nesse movimento entre uma e outra, identificando-se e (des)- identificando-se ora com uma, ora com outra. Sobre esse assunto,

Payer, em trabalho que busca analisar o funcionamento de linguagem que constitui em sujeitos os descendentes de imigrantes italianos no Brasil, comenta que “[...] a língua não é apenas falada pelo sujeito; ela o constitui, intrinsecamente [...]” (PAYER, 2007, p.116). Ela acrescenta: “[...] se é verdade que a dimensão materna da linguagem constitui o sujeito, não é menos verdade que a dimensão de língua nacional também o constitui” (PAYER, 2007, p.121).

Se a língua constitui o sujeito, como devemos pensar na constituição desse sujeito fronteiriço que está entre línguas nacionais distintas e uma língua de fronteira, além de outras que não destacamos nesse momento? Podemos começar considerando que esse sujeito fronteiriço é constituído tanto por sua língua materna, quanto pelas línguas nacionais presentes nesse espaço de enunciação, além da língua misturada, podendo identificar-se com elas em alguns momentos e em outros, não, uma vez que esse processo de identificação não é fechado.

Antes de encerrarmos as análises, destacamos o último trecho da SD 9, no qual o sujeito-entrevistado, ao responder como se sente em relação aos alunos brasileiros, diz que se sente normal, pois é brasileira e boliviana. “*soy brasileira y boliviana*”. Marcamos o uso da conjunção aditiva nesse enunciado para falar da mistura das duas nacionalidades, apontando novamente o caráter móvel dos processos de identificação. O sujeito, ao mesmo tempo, identifica-se com a língua portuguesa e espanhola e se sente a vontade em dizer que tem as duas nacionalidades.

Seguimos com as análises das sequências discursivas, buscando verificar como ocorre o processo de identificação inseridos nos demais recortes.

SD 10

Como você se sentiria se passasse por uma situação de preconceito por utilizar outra língua, diferente da língua portuguesa, para se comunicar no ambiente escolar? Como você reagiria?

Não reagiria de nenhum modo porque eu não posso me negar uma coisa que eu venho de origem, né?

É. Sua origem é boliviana, né?

Eu sou...Por exemplo, eunasci no Brasil, mas eu tenho o sangue de boliviano. Então... não me afetaria em nada...

O que você espera da escola brasileira?

Espero que ela continue sendo assim ensinando mais, cada vez, mais para os alunos para eles aprenderem mais e ser um futuro para nosso Brasil.

Na sequência discursiva 10, o estudante responde à pergunta sobre usar outra língua, diferente da portuguesa, na escola. Ele comenta que se passasse por uma situação de preconceito por causa disso, não o afetaria, porque ele não pode negar algo que está na origem dele, porque ele é constituído não só pela língua portuguesa. E conclui: “*eu nasci no Brasil, mas eu tenho o sangue de boliviano*”. No início da oração, o discente afirma que nasceu no Brasil, não diz que é brasileiro. Em seguida, o uso da conjunção adversativa “mas” aponta para algo que contrasta com a primeira oração, sua ascendência é boliviana. Nesse momento, observamos uma identificação desse sujeito com a língua espanhola.

Sobre esse último trecho da SD acima, vale destacar algo que nos chamou a atenção na leitura de outros textos sobre esse assunto: a dispersão dos discursos. Em 2010, no “Diário Online”, periódico corumbaense, é apresentada uma campanha realizada em Corumbá para registrar filhos de bolivianos que nasceram no Brasil. O nome da campanha é: “El derecho a la identidad para vivir en democracia”²². A mobilização teve como objetivo garantir a nacionalidade boliviana para os filhos de bolivianos que nasceram no Brasil. Em um trecho da reportagem, a entrevistada diz a mesma coisa que o estudante acima: “Sempre tive vontade de reconhecer minha nacionalidade boliviana, pois toda a família de minha mãe é da Bolívia. Eu nasci no Brasil, mas tenho sangue boliviano nas veias. Atualmente, transito entre os dois países porque faço um trabalho voluntário na Bolívia e sou muito ligada ao país [...]”. Podemos observar como os discursos estão dispersos e vão se materializando através de distintos textos: a entrevista com os alunos, a matéria do jornal, etc.

Ainda sobre essa SD, posteriormente, quando o aluno responde que espera que a escola brasileira continue ensinando (oferecendo um bom ensino), ele termina com a seguinte frase: [...] *futuro para nosso Brasil [...]*. O uso do pronome possessivo “nosso” no trecho anterior indica que o estudante se inclui, identifica-se como brasileiro, indicando-nos, uma vez mais, o caráter móvel do processo de identificação. Esse processo se move porque o sujeito que está entre línguas passa por uma constante desestabilização subjetiva. Nas palavras de Aiub, “[...] a relação entre línguas é da ordem da desestabilização subjetiva, e esta desestabilização força o sujeito a uma reconfiguração identitária” (AIUB, 2013, p. 1). Essa reconfiguração, por sua vez, não ocorre somente uma vez, ela é contínua. Vejamos as próximas sequências:

²⁴ Disponível em: <http://diarionline.com.br/?s=noticia&id=11075>. Acesso em 26 de março de 2017.

SD 11**Como você sentia ao usar o Português?**

É...também...meio confuso, né?

Meio Confuso?

*Porque **também** uso a língua “espanhol” **lá**. Às vezes, confundia com o Espanhol e o Português também.*

No ambiente escolar, com qual língua você se identifica mais? E por quê? Aqui na escola com qual língua você se identifica mais, você fica mais a vontade? Português ou Espanhol?

Espanhol, né?

Espanhol? Por quê?

É o que mais falo mais direito, tipo assim...

Na escola brasileira, você acha que sua relação com o professor seria diferente se ele não fosse brasileiro? Por exemplo, se você chegasse aqui e encontrasse um professor boliviano. A relação seria diferente? Você se identificaria? Como seria essa relação?

*Eu identificaria com ele, mais melhor assim, a língua dele com a **minha**...*

Como foi sua experiência de estudar em escolas na Bolívia? Como você se sentia lá?

*Lá na Bolívia? Melhor ainda, por **minha** língua...*

Na sequência discursiva 11, o entrevistado começa relatando que se sente confuso por usar o português na escola. Ele diz que confundia essa língua com a espanhola e isso não era bom para ele. Essa confusão se estabelece porque o discente usa as duas línguas na Bolívia e isso pode ser compreendido através dos advérbios destacados “também” e “lá”. O uso do “também” traz o sentido de inclusão da língua espanhola do outro lado da fronteira, já o advérbio aponta para o lugar, que não é no Brasil: “Porque **também** uso a língua “espanhol” **lá**. Às vezes, confundia com o Espanhol e o Português também”. Ele usa as duas línguas e esse uso lhe causa confusão.

O estudante inclui em seu comentário que se identifica mais com a língua espanhola, mesmo estando em uma escola brasileira: “Espanhol, **né?**”. Diz, inclusive, que sua relação com o professor seria melhor se este falasse espanhol. Ele se identificaria mais com o docente por causa da língua.

A (des)-identificação com a língua portuguesa pode ser observada na fala do estudante. Inclusive, durante a entrevista, ele mostrou bastante dificuldade ao falar em português, mesmo já tendo estudado em outras escolas brasileiras em anos anteriores. Com isso, observamos uma identificação maior com a língua espanhola.

Continuamos com as análises das sequências discursivas observando como funcionam os processos de identificação.

SD 12

Como você se sentiria se passasse por uma situação de preconceito por utilizar outra língua, diferente da língua portuguesa, para se comunicar no ambiente escolar? Como você reagiria?

É um pouco... é bem constrangedor... porque eu já passei por isso. As pessoas começaram a falar de você porque você fala Espanhol. E começam a mexer com você, então... não é legal.

E como você se sentiu?

Muito ruim...é péssimo. Às vezes não dá nem vontade de você ter aprendido aquela língua.

Às vezes não dá vontade de se identificar, então, como boliviano?

Sim...

Já aconteceu de você não falar que tem origens, que tem família?

Já ...já....teve...já aconteceu já...

Com foi a situação? Você lembra?

É...oo...porque perguntaram, né? Colegas, assim, da outra escola perguntaram se eu...se eu nasci aqui no Brasil. Aí eu... fiquei assim, falei, sim, nasci no Brasil, porque se falava da Bolívia...aí iam começar a falar um monte de coisa..

A sequência discursiva 12 apresenta o comentário de um estudante que se mostra (des)- identificado com a língua espanhola, uma vez que esta permite que ele passe por situações constrangedoras dentro do espaço escolar: “*É um pouco...é bem constrangedor... porque eu já passei por isso. As pessoas começaram a falar de você porque você fala Espanhol*”. Ele relata uma situação negativa que vivenciou por falar em Espanhol e acrescenta dizendo que, às vezes, não tem vontade de ter aprendido tal língua: “*Às vezes, não dá nem vontade de você ter aprendido aquela língua*”. Isso sinaliza um processo de negação que é construído em relação à língua espanhola. Nesse trecho dessa SD, o pronome

demonstrativo “aquela” usado para se referir à língua materna do discente aponta para um distanciamento dele em relação à língua. Além disso, mostra-nos como essa língua que “[...] o significa como sujeito, a língua de dentro de casa, a familiar [...] é estigmatizada, carregada de preconceitos [...]” (STURZA, 2010, p. 93) na ambiente escolar brasileiro.

O discente conclui contando que já houve situações em que ele preferiu dizer que nasceu no Brasil e usar a língua portuguesa, ao invés de se identificar como boliviano e usar sua língua materna. Observamos, através dessa SD, o que Payer (2013) nos diz sobre a relação entre as práticas de linguagem dos sujeitos e suas histórias. A autora comenta que “[...] os sujeitos têm sua relação com a (s) língua (s) constituída no seio de acontecimentos que experimentam na (sua) história [...]” (PAYER, 2013, p.95).

Essa (des)- identificação funciona como uma maneira de negar uma memória, um já dito sobre os bolivianos e sua língua. Há uma memória na fronteira Corumbá- Puerto Quijarro que traz sentidos negativos para os bolivianos e a língua utilizada por eles: esses são vistos como os que trabalham nas feiras livres, aqueles que moram em um país (região de fronteira) desorganizado, aqueles que trabalham nos camelódromos *etc.*

Podemos pensar, também, no processo de interpretação da língua espanhola nessa região de fronteira. Como essa língua é interpretada nesse lugar? Uma possível resposta é de que a língua espanhola seria interpretada e tratada como a língua do outro no território brasileiro, como a língua que não tem espaço para circular nesse espaço de enunciação. Esse processo de interpretação da língua leva a construção de imagens que participam, segundo Payer (2013), do processo de identificação do sujeito com a(s) língua(s), apontando para os apagamentos, as recusas, os apegos. Nas palavras de Payer,

[...] os processos da identificação entre sujeito e as línguas envolvem a interpretação das línguas [...] e esses modos de interpretação, sempre ligados a processos ideológicos, vão sedimentando certas imagens (e também certos imaginários) sobre as línguas, sobre as formas materiais [...] estas imagens presidem e incidem nos processos de identificação dos sujeitos em relação a elas (PAYER, 2013, p. 94).

Concluimos que as imagens construídas sobre a língua espanhola nesse espaço de enunciação levam, muitas vezes, os sujeitos que a utilizam a se (des)- identificarem com essa língua.

3.3 Entre o “lá” e o “aqui”: o espaço escolar brasileiro a partir do olhar dos estudantes fronteiriços.

Nesta última parte das análises, destacamos alguns recortes de SDs para analisarmos como o espaço escolar é visto pelos estudantes entrevistados. Falar sobre a escola que se encontra em uma região de fronteira, no espaço do entremeio, é também trazer um imaginário sobre essa instituição “aqui” no Brasil, seu ensino e seus professores. O ambiente escolar brasileiro fronteiriço é caracterizado pelos discentes, quando comparado às escolas de “lá”, como um lugar com estrutura, com docentes dedicados e capacitados.

A seguir, separamos algumas sequências discursivas que apresentam essa imagem da escola brasileira. Destacamos os advérbios de lugar como marcas linguísticas a serem analisadas, procurando observar a produção dos seus efeitos de sentido.

SD 13

O que você espera da escola brasileira?

Um aprendizado melhor que lá, mais avançado. Os professores aqui, eles aplicam exercícios, ensinam melhor também, dão a explicação corretamente. Eles te acompanham, eles te ajudam. Quando você tem alguma dificuldade, eles ficam no seu pé para você conseguir.

SD 14

Quais são as vantagens e desvantagens de estudar numa escola de fronteira do lado brasileiro?

É que, lá, bom, lá na fronteira não tem muita oportunidade. Deve ter, mas eu não conheço muito. Mas... Como eu convivo mais aqui, eu acho que tem mais oportunidade aqui, no território brasileiro do que no boliviano. Tem mais chances para fazer vestibular, teste, tudo isso... até emprego, acho que tem mais aqui do que lá.

SD 15

Quais são as vantagens e desvantagens de estudar numa escola de fronteira do lado brasileiro?

(...) Lá tem bastante (desvantagem) porque lá não ensina igual aqui, não é a mesma aprendizagem. Tudo é diferente.

SD 16

O que você espera da escola brasileira?(...) O que você pretende ganhar aqui na escola brasileira? O que você espera ganhar do ensino?

Meu futuro, né? Melhor estudar aqui do que lá na Bolívia porque não tem muito trabalho, tipo assim, por isso que vim estudar aqui.

Primeiramente, o que nos chama a atenção nas sequências discursivas destacadas é a oposição “lá” X “aqui”: “*Um aprendizado melhor que lá, mais avançado. Os professores aqui,”; “*Tem mais chances para fazer vestibular, teste, tudo isso... até emprego, acho que tem mais aqui do que lá”.* O “lá”, no imaginário dos estudantes, é o outro lado da linha, a outra nação. O “aqui”, por sua vez, é o Brasil, “o território brasileiro”. Com isso, observamos que os alunos entrevistados manifestam na língua “[...] a fronteira como limite, como linha divisória, como o extremo que separa o nosso Estado Nacional do outro Estado [...]” (ALVAREZ, 2009, p.55). A fronteira é, então, significada como um espaço de separação, um espaço, onde temos o lado de “lá” e o de “cá”.*

Esses advérbios de lugar não indicam somente o imaginário de separação das duas nações, mas também o de superioridade de uma em relação à outra, uma vez que os discentes, ao falarem sobre a escola brasileira, significam-na da seguinte maneira:

- a) os professores brasileiros são capacitados e dedicados;
- b) a escola brasileira oferece mais oportunidades (vestibular, teste e, por preparar melhor que na Bolívia, a chance de um emprego);
- c) o ensino no lado brasileiro é melhor.

O que não foi dito pelos alunos, mas produz efeitos de sentidos, é que os docentes bolivianos não são capacitados e dedicados, que a escola boliviana não oferece oportunidades e que o ensino lá em ruim.

Continuando as análises, destacamos outro ponto importante: o imaginário de que a fronteira está lá na outra nação, de que o outro é o fronteiriço, de que o estrangeiro é aquele que está do outro lado. “*É que, lá, bom, lá na fronteira não tem muita oportunidade”.* Podemos observar, a partir desta sequência, que a fronteira é (re) significada. Ela não é o espaço onde os brasileiros, ou muitos dos que moram na região fronteiriça de Corumbá, vivem, uma vez que muitos não se identificam como fronteiriço. O imaginário de que o diferente é o boliviano, de que a fronteira é a Bolívia é comum em Corumbá. Nos termos de Da Costa (2016),

Há uma negação histórica da condição de cidade fronteira por parte dos moradores de Corumbá, resumida na frase: “a fronteira é lá, e não aqui”. Os corumbaenses associam a fronteira à Bolívia e a identidade de fronteiriços apenas aos bolivianos. (DA COSTA, 2016, p. 88)

Essa (re) significação da fronteira por muitos de seus moradores a coloca como um espaço que pertence ao outro, ao estrangeiro, aos que estão do lado de “lá”. É comum escutarmos na cidade de Corumbá a seguinte frase: “vamos lá na fronteira?!”, para se referir ao lado boliviano da fronteira. Dessa forma, neste momento, a fronteira pode ser significada como um espaço de separação, o espaço onde mora o estrangeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de mestrado que foi pensado e escrito na área fronteiriça de Corumbá-Mato Grosso do Sul- tornou-se uma pesquisa que começou a ser desenvolvida em Resende-Rio de Janeiro- e foi concluída em São Miguel do Oeste-Santa Catarina- fronteira do Brasil com a Argentina. Nesse nosso ir e vir entre cidades, estados e fronteiras, os objetivos iniciais foram se modificando e dando corpo ao que apresentamos aqui.

Nosso trabalho consistiu em investigar as línguas presentes na fronteira Brasil-Bolívia, mais especificamente na cidade de Corumbá, e como essas línguas participam dos processos de identificação dos sujeitos fronteiriços entrevistados.

Iniciamos nossa pesquisa buscando compreender que lugar é esse e onde essas línguas e sujeitos circulam. Surgiram, então, alguns questionamentos: como a fronteira é significada? Como a fronteira pode ser entendida discursivamente? Como e quando se iniciou o contato entre brasileiros e bolivianos nesse espaço? O que são cidades-gêmeas e como se estabelecem as relações entre essas cidades em nosso trabalho? Dessa forma, construímos o primeiro capítulo tentando responder a essas perguntas.

Primeiramente, comentamos sobre as memórias da fronteira, baseando-nos na noção de memória, entendida na Análise do Discurso como interdiscurso, desenvolvida nos trabalhos de Orlandi (2015). Percebemos que há uma memória que faz retornar sentidos negativos para significar fronteira. Esses sentidos, vistos como evidentes, naturalizados, fazem a fronteira significar como um lugar distante, sem lei e sem estrutura.

Após comentarmos sobre as memórias da fronteira, refletimos, por meio de definições encontradas em dicionários, sobre os significados para esse lugar. Percebemos que as definições encontradas nos dicionários são adequadas para definir fronteira, mas não suficientes para significá-la. Recorremos, então, aos conceitos de fronteira apresentados por Sturza (2006, 2010) e Castrillon-Mendes (2000) para pensarmos discursivamente esse lugar. Depois de refletirmos como a fronteira pode ser significada de maneira discursiva, concluímos que ela é um espaço que apresenta sentidos distintos: ela é um lugar de passagem e ao mesmo tempo contenção. Ela é um lugar de conflitos e também de integração. Além disso, verificamos que ela pode ser entendida como o entremeio, o terceiro território. Compreendemos, ainda, que no desenvolvimento de nosso trabalho, a fronteira foi sendo problematizada e (re) significada, tomando sentidos outros e se fazendo presente em espaços diversos: a fronteira entre o laico e o religioso na Escola Estadual Dom Bosco, a

fronteira linguística no espaço escolar, a fronteira monoglótica presente na cidade de Corumbá, a fronteira entre os “brasileiros” e o “outro”,*etc.*

Através de nossas análises, observamos que em Corumbá a fronteira é significada como tendo um lado só, o lado de “lá”. A fronteira está lá, na outra nação, e os sujeitos fronteiriços são os bolivianos, e não os que moram nas cidades geminadas de Corumbá e Puerto Quijarro.

Posteriormente, apresentamos uma possível narrativa de constituição da região fronteiriça de Corumbá, entendendo que existem outras e que a história e os sentidos não são transparentes. Percebemos que a relação entre bolivianos e brasileiros nessa área fronteiriça foi estreitada recentemente, por volta dos anos 1950, e ocorreu devido ao comércio que se fortaleceu naquela região e ao movimento de mundialização (ORANDI, 2017). Para encerrar este capítulo, refletimos sobre os conceitos de cidades-gêmeas, considerando os significados apresentados pelo dicionário e pela portaria nº 213, de 19 de julho de 2016, publicada no DOU, assim como a relação entre os moradores das cidades de Corumbá e Puerto Suarez. Entendemos e consideramos em nossa pesquisa, a partir da reflexão apresentada, que a cidade-gêmea de Corumbá seria Puerto Quijarro e não Puerto Suarez.

Dando continuidade ao nosso trabalho, buscamos apresentar, no segundo capítulo da pesquisa, parte das condições de produção do discurso sobre a Escola Estadual Dom Bosco e a Cidade Dom Bosco, a fim de compreender como é significado o local onde os entrevistados estudam e onde as entrevistas foram realizadas. Observamos que a Escola tem uma historicidade própria, por ter sido construída a partir de um projeto religioso/assistencialista, ter se tornado pública posteriormente, e ter mantido uma memória de sua fundação católica. Ademais, verificamos que a Cidade Dom Bosco pode ser significada como um lugar de acolhimento a crianças e a jovens carentes. Ainda nesse capítulo, mostramos que parte de nossa pesquisa foi realizada em Corumbá, em agosto de 2016, quando voltamos à cidade para a realização das entrevistas e para recolher material para compor o *corpus* de nosso trabalho. Mencionamos, ainda, o processo de construção das entrevistas e a constituição do *corpus*. Finalizando esse capítulo, apresentamos alguns dados sobre os alunos entrevistados e comentamos sobre um assunto silenciado nas repostas apresentadas pela diretora pedagógica, mas que está presente nas entrevistas e em outros dizeres: o preconceito. Nesse momento do trabalho, apresentamos algumas sequências discursivas para discorrermos sobre esse assunto.

É importante destacar que uma das características de nosso *corpus* e de nosso gesto de análise, é esse ir e vir entre materiais diversos que compõem tanto o *corpus* principal, quanto o auxiliar, o qual consideramos como um arquivo.

Em relação ao nosso *corpus*, construímos um trabalho composto por um *corpus* principal, as sequências discursivas recortadas das entrevistas, e um auxiliar, as fotografias, periódicos online, leis, regulamentos, portarias, artigo de revista, questionários respondidos pelos alunos e pela gestão da escola, acordos, textos e imagens retirados da página de rede social da Escola Estadual Dom Bosco *etc.*, que nos ajudaram a refletir sobre as línguas que circulam no espaço fronteiriço estudado, assim como os processos de identificação dos sujeitos fronteiriços entrevistados.

A análise do *corpus* principal foi dividida e organizada em três blocos. O primeiro abordou as línguas, os sujeitos e a fronteira. O segundo trata das línguas e processos de identificação de sujeitos fronteiriços. Por último, temos o bloco que aborda o espaço escolar brasileiro a partir do ponto de vista dos estudantes fronteiriços.

As análises realizadas dos materiais mencionados anteriormente nos indicam que, em se tratando das línguas da/na fronteira, embora haja um imaginário de língua homogênea tanto do lado brasileiro quanto do lado boliviano, uma “unidade imaginária construída e imposta no curso de nossa história” (ORLANDI, 1998, p.12), o que conseguimos verificar é que, nesse espaço de enunciação fronteiriço (STURZA, 2006), há a circulação de várias línguas: a espanhola, a portuguesa e a misturada, além de outras que não foram abordadas nesse trabalho. Essas línguas entram no espaço de enunciação umas das outras, por estarmos em um espaço de enunciação fronteiriço, ocasionando as tensões, os silenciamentos, as disputas, os apagamentos e as misturas. Conseguimos observar todo esse movimento por meio das análises de nosso *corpus*.

Sobre a mistura das línguas, concluímos que ela é controlada e desigual e que há uma mistura na língua e ao falar sobre a língua. Os entrevistados manifestam na língua a mistura das línguas presentes nesse espaço de enunciação fronteiriço, além de nomeá-la, chamando-a de misturada. Para concluir, entendemos que a língua misturada é um artefato político e que, além disso, há um imaginário que circula e produz uma imagem de língua que não seria de fronteira, visto que a fronteira é significada como sendo somente o lado de “lá”.

Em relação aos processos de identificação, acreditamos que é complexa “a relação entre língua, os processos identitários e a nacionalidade” (ORLANDI, 1998), dito de outro modo, não é uma relação direta, óbvia. Pensar em como ocorrem os processo de identificação em um espaço de enunciação específico, como o fronteiriço, é pensar em sujeitos que estão constituídos por línguas que se tocam, se misturam, se chocam, se (re) significam. Dessa forma, identificamos que os processos de identificação não são fixos. Os sujeitos ora se

identificam com uma língua, ora se (des)-identificam e se identificam com outra e esse processo é contínuo, não se encerra.

Para finalizar esse trabalho, como professora de alunos estrangeiros de área fronteiriça, pesquisadora desse tema e moradora da fronteira, mesmo que por um período curto, destaco a importância de se pensar em políticas de línguas, entendidas como “[...] aquela constituída por processos institucionais menos evidentes, presentes de forma implícita nos usos diferenciados (e que produzem diferenças) das línguas” (WEBER, 2015 *apud* ORLANDI, 2002) para as áreas de fronteira, tendo em vista a diversidade de línguas da/na fronteira, a integração cultural e o contato social que esse lugar proporciona. A fronteira, conforme verificamos em nosso trabalho, é um lugar de integração não só de pessoas, mas também de culturas e línguas.

Salientamos, também, ainda que não seja tema desta pesquisa, a importância da presença da língua espanhola nas escolas de fronteira, tendo em vista o apagamento desta língua por meio de Reforma do Ensino Médio. Como retirar desses alunos fronteiriços o direito de conhecer mais essa língua que já lhes é tão familiar, ofertando em seu lugar uma língua que para eles é distante? Precisamos pensar na importância da língua espanhola nas escolas, principalmente, nas escolas de áreas de fronteira com países de língua espanhola.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Isaphi Marlene Jardim. *Falar apaisanado: uma forma de designar as línguas na fronteira*. 2009. 77f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

AIUB, Giovani Forgiarini. O sujeito entre línguas: historicidade e reverberação. In: Seminário de Análise do Discurso, VI, 2013, Porto Alegre, p. 1-10.

_____. O sujeito entre línguas: historicidade e reverberação. In: INDURSKY, Freda FERREIRA, Maria Cristina Leandro, MITTMANN, Solange. *Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p. 169-182.

BRASIL. *Decreto nº 6.737, de 12 de janeiro de 2009*. Promulga o acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e bolivianos, celebrado em Santa Cruz da Serra, em 8 de julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6737.htm. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. *Decreto-Lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970*. Dispõe sobre a organização, a competência e o funcionamento do Conselho de Segurança Nacional e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De11135.htm. Acesso em: 11 maio 2016.

_____. Definição de Cidades-Gêmeas. Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016, do *Diário Oficial da União*, n. 138, 20 de julho 2016. Seção 1. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=20/07/2016>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. *Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979*. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6634.htm. Acesso em: 11 maio 2016.

_____. *Lei complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977*. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp31.htm. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRITO, Silvia Helena Andrade de et al. A educação Salesiana na Escola Dom Bosco de Corumbá/ MT (1956/1970). *HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 22, p.164-179, 2006.

_____. A proposta da escola oratório Salesiana: o caso da Cidade Dom Bosco. *EcooS Revista Científica*, São Paulo, v.9, n. 1, p. 115-134, jan./jun. 2007.

CASTRILLON-MENDES, Olga Maria. *Nas raias de Mato Grosso: o discurso de constituição da fronteira*. 2000. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CELADA, María Teresa. Linguagem/sujeito. Forçando a "barra" em língua estrangeira. In: CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico; GRIGOLETTO, Marisa. *Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade*. 1.ed. São Paulo: Humanitas, 2013, v. 1, p. 43-76.

CORRÊA, Valmir Batista. *Fronteira Oeste*. 3. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.

CORUMBAENSE, DIÁRIO. Disponível em:

<<http://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=75210>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Campanha em Corumbá para registro boliviano. Disponível em:

<<http://diarionline.com.br/?s=noticia&id=10917>>. Acesso: 26 mar. 2017.

_____. Campanha em Corumbá para registro boliviano. Disponível em:

<<http://diarionline.com.br/?s=noticia&id=11075>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

COSTA, Edgar Aparecido da et al. *Feiras livres de Corumbá-MS: territórios de encontros fronteiriços*. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS FRONTEIRIÇOS, 5., 2015, Corumbá, MS: Editora UFMS, 2015, v.1, p. 1-10.

DA COSTA, Gustavo Villela Lima. "Fechar a Fronteira": rituais, estratégias políticas e mobilização social em Arroyo Concepción /Puerto Quijarro - Bolívia. In: COSTA, Edgar Aparecido da; DA COSTA, Gustavo Villela Lima; DE OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado. *Fronteiras em Foco*. 3. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2011, p. 149-170.

_____. As fronteiras da identidade em Corumbá- MS: significados, discursos e práticas. In: COSTA, Edgar Aparecido da; DE OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado. *Estudos Fronteiriços*. 1. ed., Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2010, p 200-334.

_____. Os filhos da fronteira em Corumbá-MS: os estudantes de origem boliviana nas margens da nação. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam. *Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios*. 1. ed. São Leopoldo, RS: Oikos, v.1, p. 79-99, 2016.

DAHER, Del Carmen. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. *The Specialist*, São Paulo, v. 19, p. 287-304, 1998.

_____. ROCHA, Décio; SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia (UFMT)*, Mato Grosso, v. 8, p. 161-180, 2004.

DIAS, Luiz Francisco. Gramática e política: institucionalização do linguístico e constituição de evidências linguísticas". In: ORLANDI, Eni. *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 183-200.

ESCOLA ESTADUAL DOM BOSCO. Página de rede social (Facebook). Disponível em: <https://www.facebook.com/edombosco/?hc_ref=ARSOlyIvvJbbR7KE15A_7jvakmEz9iOOG3YjDTfbl38DdJBtkzRXOJ-kFgjRd9uA8q8>. Acesso em: 10 jul. 2018.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Choco. *Diccionario de la Real Academia Española*. On line. Disponível em: <<http://www.rae.es>>. Acesso em: 04 out. 2017.

FEDATTO, Carolina Padilha. *Um saber nas ruas*. O discurso histórico sobre a cidade brasileira. 2011. 183 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

_____. *Um saber nas ruas*. O discurso histórico sobre a cidade brasileira. 1. ed. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2013.

_____. Lapsos de língua e discurso: uma análise do termo nasciturno. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.25, n.2, p. 815-839, 2017.

FIGUEIREDO, Candido de. Fronteira. In: _____. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*, 2. ed., 1913, on line, p. 921. Disponível em: <<http://www.dicionario-aberto.net/dict.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p. 179-181.

GRIMSON, Alejandro. Pensar las fronteras desde las fronteras. *Nueva Sociedad*, Universidad de Buenos Aires, n. 170, p. 1-5, nov.-dic. 2000.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. 4. ed. revisada. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

_____. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. *Letras*, UFSM, n. 26, p.53-62, jun. 2003.

_____. Espaço de enunciação, cena enunciativa e designação. *Laboratório Corpus*: UFSM, n. 40, p. 49- 69, jan. / mar. 2014.

_____. Bairro: a especificidade de um nome abstrato. In: MORELLO, Rosângela. *Giros na cidade: saber urbano e linguagem*. Campinas, SP: LABEURB/NUDECRI - UNICAMP, 2004. p. 165-179.

ITO, Claudemira Azevedo. *Corumbá: o espaço da cidade através do tempo*. 1. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

MACHADO, Lia Osório. Estado, territorialidade, redes. Cidades-gêmeas na zona de fronteira sul-americana. In: SILVEIRA, Maria Laura. *Continente em chamas. Globalização e território na América Latina*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. v. 1, p. 243-284.

MACHADO, Lia Osório. Cidades na Fronteira Internacional: conceitos e tipologia. In: NUÑES, Angel; PADOIN, Maria; OLIVEIRA, Tito Carlos de Machado de. *Dilemas e Diálogos Platinos: Fronteiras*. 1. ed. Dourados, MS: Editora da Universidade Federal de Grande Dourados, 2010. v. 1, p. 59-72.

MAIA, Maria Claudia Gonçalves. O lapso de escrita como refúgio do sujeito. In: MARIANI, Bethania. *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 31-44.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação. *Revista Percurso*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. UEM.

MARIANI, Bethania. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. *Letras*, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 19-34, jul./dez., 2008.

_____. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. 1. ed. Rio de Janeiro: Renavan, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

_____. Subjetividade e imaginário linguístico. *Linguagem em (Dis) curso*, Tubarão-SC, v. 3, n. especial, p. 55-72, 2003.

MITTMANN, Solange. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro; INDURSKY, Freda. *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 153-162.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos, SP: Claraluz, 2007. p. 373-380.

_____. Formação do léxico e saber linguístico. *Relatos*, Campinas, v. 5, p. 14-22, 1997.

_____. Escrita e subjetivação na cidade. In: MARIANI, Bethania. *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 45-58.

ORLANDI, Eni Puccinelli; SOUZA, Tania Clemente de. A língua imaginária e a língua fluida. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *Política linguística na América Latina*, Campinas: Pontes, 1988. p. 27-40.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

_____. Os falsos da forma. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *Palavra, fé, poder*. Campinas, SP: Pontes, 1987. p. 15-18.

_____. Segmentar ou recortar. In: _____. *Linguística: questões e controvérsias*. Uberaba, v.10, 1984. p. 9-26.

_____. *Análise do discurso: Princípios e procedimentos*. 3. ed., Campinas: Editora Pontes, 2001.

_____. *Língua e conhecimento linguístico*. Para uma História das Idéias no Brasil. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Ética e política linguística. *Línguas e instrumentos linguísticos*, Campinas, v. 1, n.1, p. 7-22, 1998.

_____. *Cidade dos sentidos*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Para uma enciclopédia da cidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, Labeurb / Unicamp, 2003.

_____. População urbana e seus modos de vida. In: MORELLO, Rosângela. *Giros na cidade: materialidade do espaço*. Campinas, SP: LABEURB/NUDECR/-UNICAMP, 2004. p. 9-18.

_____. *Eu, tu e ele-* Discurso e real da história. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

_____. N/O limiar da cidade. *Rua*, Campinas, n. especial, p. 7-19, 1999.

_____. Educação em direitos humanos: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 295-311.

PAYER, Maria Onice. Des-atando laços das identificações entre sujeito (s) e língua (s). In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *Linguagem, sociedade, políticas*. 1. ed. Campinas: RG, 2014, v.1, p. 91-104.

_____. Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a (s) língua(s). *Gragoatá*, Niterói, v. 34, p. 183-214, 2013.

_____. *Educação popular e linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. Memória da Língua. Entre a língua nacional e a língua materna. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre, RS. *Anais do ... SEAD*, 2005.

_____. A Interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, consequências. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *História das ideias linguísticas*. Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. 1. ed. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001. p. 235-256.

_____. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *Política linguística no Brasil*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2007. p.113-123.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise ; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990 [1969]. p. 61-161.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni. *Gestos de leitura*. 1. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 07-14.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 7-24, jul./dez., 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 1.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. In: DIAS, Cristine. *Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. 1. ed. Santa Maria: editora da UFSM, 2013. p. 39-48.

_____. Por um acesso fecundo ao arquivo. *Revista Letras*, Santa Maria, RS, v.1, n. 21, p. 121-125, jul./dez. 2000.

PFEIFFER, CLAUDIA CASTELLANOS. Cidade, língua, escola e a violência de sentidos. *Com ciências-cidades*, Campinas, v. 1, p. 1-8, mar., 2002.

PORTUGUÊS, Dicionário Online de. Fronteira. *Dicionário Online de Português*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 12 set. 2016.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. A cidade e seus habitantes: língua e ideologia na constituição do espaço. *Escritos 6*. Campinas, v. 2, 1-10, 2002.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa et al. Arquivo. In: MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise; DELA-SILVA, Silmara. *Discurso, arquivo e...* 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p. 11-21.

SCHNEIDERS, Caroline Mallmann. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. *Conexão Letras*, UFRGS, v. 9, p. 99-109, 2014.

SERRANI, Silvana. A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade. 1. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade linguístico-cultural. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.24, p. 79-90, 1994.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Ines. *Língua (em) e identidade*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 231-264.

SILVA, Luís Paulo Batista da. *Caracterização geográfica e interações transfronteiriças na zona de fronteira Brasil-Bolívia*. 47 f. 2010. Monografia (Bacharelado em Geografia) - Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Rosangela Villa da; FERREIRA, Stael Moura Paixão. A identidade fronteiriça Brasil-Bolívia: um estudo sobre linguagem na literatura de fronteira. *Vozes dos Vales*, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM Minas Gerais, n. 04, p 1-15, 2013.

SILVA, Rosangela Villa da. Línguas em contato e aspectos da interação linguística em uma das fronteiras Brasil/Bolívia. In: COSTA, Edgar Aparecido da; SILVA, Giane Aparecida Moura da; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. *Despertar para a fronteira*. 1. ed. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2009. p. 123-143.

STURZA, Eliana Rosa. Fronteiras, línguas e sujeitos. In: COSTA, Edgar Aparecido da; DA COSTA, Gustavo Villela Lima; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. *Fronteiras em foco*. 2. ed. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2011. p. 93-107.

_____. *Línguas de fronteiras e políticas de línguas: uma história das ideias linguísticas*. 2006. 159 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

_____. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n.3 (63), p. 83-96, set./dez., 2010.

_____. *A Fronteira e a nação no Séc.VIII*. Os sentidos e os domínios. 1. ed. Santa Maria: PPGL Editores, 2007.

_____. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. *Ciência e Cultura (SBPC)*, São Paulo, v. 57, n.2, p. 47-50, apr./jun., 2005.

_____. No tempo e no espaço: mapeando as línguas de fronteira. CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL, I, 2010, Foz de Iguaçu, p. 340- 346.

WEBER, Andréa Franciéle. Política de línguas, circulação de jornais e integração em cidades gêmeas da fronteira. *RUA*, Campinas, v. 2, n. 21, p. 381-400, jun./2015.

ZOPPI FONTANA, Mônica Graciela. Acontecimento linguístico. O discurso político e a comemoração da língua. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 4., 2009, Porto Alegre: UFRGS, 2009, p.1-7.

_____. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose. *Sentido e memória*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 93-116.

_____. Identidades (in) formais. Contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. *Organon* (UFRGS), Porto Alegre, v. 17, n.35, p. 245-282, 2003.

_____. “Equívocos da/na língua oficial”. In: DIAS, Cristiane; PETRI, Verli. *Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2013, p.275-296.

PONTA PORÃ

O COMERCIANTE Jorge Rifaat Toumani, integrante destacado de uma família da boa sociedade de Ponta Porã, em Mato Grosso do Sul, chegou aos 56 anos de idade após sobreviver a duas tentativas de assassinato, três anos de prisão fechada, sequestro de sete aviões, seis fazendas e outros bens pela Justiça brasileira, e mais todo um colar de dificuldades parecidas. Andava numa SUV blindada. Tinha em torno de si trinta seguranças armados. Estava condenado a mais 47 anos de prisão por diversos crimes, e recorria da pena em liberdade, de sua atual residência, em Pedro Juan Caballero, do outro lado da fronteira seca entre Brasil e Paraguai — há décadas o mais notório corredor de contrabando do país, por atacado e no varejo, e do tráfico de drogas, armas, explosivos e outros meios de destruição. Pior que suas contas a acertar com a Justiça Penal, Rifaat tinha inimigos fora da lei — e foram eles que dias atrás, num terceiro e desta vez fatal atentado, puseram fim à sua vida problemática. Um quase exército com mais de 100 homens, cerca de quarenta carros e armamento pesado, incluindo uma metralhadora .50, capaz de derrubar aviões em pleno voo, descarregou 400 tiros contra o carro em que Rifaat circulava numa rua de Pedro Juan, cercado por toda a sua escolta. Foi uma cena igual à dos piores momentos da guerra de traficantes no México — dessas, justamente, que o cidadão comum está tão acostumado a ver no noticiário e que fazem tanta gente pensar: “Ainda bem que esse tipo de coisa não acontece por aqui”. A rasa brutalidade do fato, por si

só, é um espanto; não há lembrança de nada parecido na crônica do crime nacional. Mais ainda, porém, chama atenção esse demonstrativo exemplar de que continuam a existir dentro do Brasil áreas inteiras que levam uma vida à parte da do resto do país.

Justamente neste momento de comoção que mexe tão fundo na sociedade brasileira, com uma mobilização sem precedentes a favor da Justiça e contra a corrupção, Ponta Porã, uma das mais importantes cidades de fronteira do Brasil, vive como se nada disso tivesse qualquer coisa a ver com a sua realidade. Operação Lava-Jato, impeachment da presidente da Repú-

“Continuam a existir dentro do Brasil áreas inteiras que levam uma vida à parte”

blica, condenação e prisão de gente que jamais foi incomodada pela lei? Juiz Sergio Moro? Ministério Público? Manifestações com 500 000 pessoas na rua, operações da Polícia Federal com nomes criativos, políticos e milionários em pânico? É como se tudo isso estivesse acontecendo na Lua. Toda a profilaxia trazida pela atual ofensiva pelo cumprimento da lei teve até agora efeito zero no Brasil como ele é em Ponta Porã. Não há rigorosamente nenhuma autoridade pública neste país que não saiba o que acontece ali desde sempre. Também não há rigorosa-

mente nada que se faça para mudar de verdade alguma coisa — ou melhor, tenta-se tudo, e o resultado final é nulo. Ponta Porã sobrevive abertamente numa economia de contrabando, com suas próprias regras, que envolve o dia a dia de uma população inteira, nos dois lados da divisa internacional.

Ponta Porã está muito longe de ser um lugar selvagem. É uma cidade com mais de 80 000 habitantes, uma dezena de faculdades e IDH superior a 0,700, que no Brasil está muito perto de ser o que se considera bom. Não existe, ali, o crime em estado de epidemia que castiga diariamente o cidadão comum em todas as grandes cidades brasileiras. Há boas ruas, boas casas, bom comércio, bons hotéis, bons profissionais. A qualquer momento é possível testemunhar, por parte da população, condutas de respeito ao próximo, cordialidade, compaixão e muitas das virtudes mais doces do ser humano. Há juizes, Ministério Público, polícia e até um regimento de cavalaria mecanizada do Exército, o 11º R C Mec de Ponta Porã. Mas, apesar de tudo isso, cenas como as da batalha campal em torno de Jorge Rifaat não surpreendem nenhum sul-mato-grossense da região. Fazem parte do cotidiano, pura e simplesmente. O Brasil, como se sabe, é um país onde a quantidade de leis chegou a um ponto de aberração. A cifra de 10 milhões de leis de todos os tipos é citada sem nenhuma contestação coerente — e nem poderia haver, quando se leva em conta que ninguém faz a menor ideia de quantas são. Pode ser menos, pode ser até mais, e por que não? Vai saber. O que se sabe com segurança absoluta é que esse disparate, que deveria ter produzido o país mais legalista do mundo, resultou exatamente no contrário. Ponta Porã está aí para provar a que ponto podemos tantas vezes chegar. ■

ANEXO B- Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016-DOU



12

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1

Nº 138, quarta-feira, 20 de julho de 2016

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DA 10ª REGIÃO
FISCAL
INSPETORIA DA RECEITA FEDERAL DO BRASIL
EM PORTO ALEGRE

ATO DECLARATÓRIO Nº 9, DE 13 DE JULHO DE 2016

Cancelamento de Ofício de Inscrição no
Registro de Despachantes Aduaneiros.

O INSPETOR-CHEFE DA RECEITA FEDERAL DO BRASIL EM PORTO ALEGRE, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 224 do Regimento Interno da Secretaria da Receita Federal do Brasil, aprovado pela Portaria MF nº 203, de 14 de maio de 2012, e tendo em vista o disposto no § 3º do artigo 310 do Decreto nº 9759, de 05 de fevereiro de 2009, com nova redação dada pelo Decreto nº 7.213, de 15 de junho de 2010, resolve:

Art. 1º CANCELAR DE OFÍCIO a inscrição no Registro de Despachantes Aduaneiros de MARCELO DE LIMA CHIELA, CPF 323.207.929-15, RGD 01 525, constante do Ato Declaratório Executivo nº 1, de 06 de março de 2007, publicado no Diário Oficial da União, de 08 de março de 2007, conforme processo nº 11011.000023.2007-96, em observância ao disposto no § 10 do art. 310 do Decreto nº 4.759/2009, alterado pelo Decreto nº 7.213/2010 e no art. 17 da IN RFB nº 1.209/2011.

Art. 2º Este Ato Declaratório Executivo entra em vigor na data de sua publicação.

GASTÃO FIGUEIRA TONDING

**SUPERINTENDÊNCIA NACIONAL
DE PREVIDÊNCIA COMPLEMENTAR
DIRETORIA DE ANÁLISE TÉCNICA**

PORTARIA Nº 329, DE 19 DE JULHO DE 2016

O DIRETOR DE ANÁLISE TÉCNICA SUBSTITUTO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 25, combinado com o inciso III do art. 33 e o art. 5º, todas da Lei Complementar nº 109, de 29 de maio de 2001, e art. 23, inciso I alínea "c", do Anexo I do Decreto nº 7.075, de 26 de janeiro de 2010, e considerando as manifestações técnicas exparadas no Processo Previc nº 44011.000202/2016-73, comando nº 417132551, resolve:

Art. 1º Autorizar a retirada via da patrocinadora Ahlstrom Brasil Indústria e Comércio de Papéis Especiais Ltda. do Plano de Benefícios Ahlstrom - CNPB nº 2009.0004-10, administrado pelo Itau Fundo Multipatrocinado.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ DE ARIMATEIA PINHEIRO TORRES

Ministério da Integração Nacional

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 212, DE 19 DE JULHO DE 2016

Divulga o resultado da análise de projetos de infraestrutura no setor de irrigação quanto à solicitação de enquadramento ao Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento da Infraestrutura - REIDI.

O MINISTRO DE ESTADO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL, no uso de suas atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos II e IV, da Constituição, tendo em vista o disposto na Lei nº 11.488, de 15 de junho de 2007, no Decreto nº 6.144, de 3 de julho de 2007 e alterações posteriores, e ainda a Portaria nº 403, de 29 de agosto de 2013, resolve:

APROVAR a solicitação de enquadramento ao REIDI do projeto de irrigação por gotejamento em área de 972,48 hectares, que inclui aquisição e instalação de sistema de irrigação por gotejamento, estações de bombamento com os respectivos conjuntos motobombas, construção de reservatórios, tubulação adutora e obras para a infraestrutura de irrigação, no total de R\$ 6.095.000,00 (seis milhões e noventa e cinco mil reais), com estimativa de desoneração de R\$ 371.469,07 (trezentos e setenta e um mil, quatrocentos e sessenta e nove reais e sete centavos), referente ao Processo nº 59204.003182/2016-01, localizado no endereço Fazenda Entre Rios, Estrada Municipal de Boa Esperança do Sul a Itutinga, km 25, Boa Esperança do Sul-SP, CEP: 14930-000, cujo titular é a empresa Citrosuco S/A Agroindústria, registrada no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) com o nº 33.010.786/0014-00, possibilitando ao seu titular, a partir da publicação desta portaria, requerer habilitação ou co-habilitação ao REIDI, junto a Secretaria da Receita Federal do Brasil.

HELDER BARBALHO

PORTARIA Nº 213, DE 19 DE JULHO DE 2016

Estabelece o conceito de "cidades-gêmeas" nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição.

O Ministro da Integração Nacional, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 87, parágrafo único, II, da Constituição Federal, e o art. 2º, XIII, "a", "d" e "m", da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e

CONSIDERANDO a necessidade de se estabelecer conceito oficial de cidade-gêmea bem como os critérios definidos para a classificação de cidades brasileiras como cidades-gêmeas, tendo em vista as crescentes demandas pelos municípios de políticas públicas específicas para estas cidades; e

CONSIDERANDO a importância das cidades-gêmeas para a integração fronteira e, consequentemente, para a integração sul-americana, resolve:

Art. 1º Serão consideradas cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que ataquem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

Art. 2º Não serão consideradas cidades-gêmeas aquelas que apresentem, individualmente, população inferior a 2.000 (dois mil) habitantes.

Art. 3º A lista de cidades-gêmeas nacionais encontra-se no anexo I desta Portaria.

Parágrafo único. Os municípios designados como localidades fronteiriças vinculadas em acordos internacionais celebrados pela República Federativa do Brasil e ratificados pelo Congresso Nacional, que não constam na lista do anexo I desta portaria, serão considerados equiparados às cidades-gêmeas.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

HELDER BARBALHO

ANEXO C-Roteiro da entrevista

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVO	PROBLEMA	HIPÓTESE	PERGUNTA/ROTEIRO
<p>Relação do sujeito com a língua materna e a língua portuguesa.</p>	<p>Verificar com qual língua o sujeito se identifica quando está no ambiente escolar brasileiro.</p>	<p>Como o estudante estrangeiro se sente ao utilizar o Espanhol e a língua portuguesa para se comunicar no ambiente escolar?</p>	<p>Os estudantes utilizavam a língua materna quando começaram a frequentar a escola. Porém, como o passar do tempo, deixaram de utilizar o Espanhol e começaram a se comunicar usando a língua portuguesa.</p>	<p>1-Quando você começou a frequentar a escola, que língua usava para se comunicar com os demais estudantes? E com o (a) professor (a)? Por quê? 2- Como você sentia ao usar essa língua? 3- Atualmente, você usa a mesma língua para a comunicação? Por quê? 4- No ambiente escolar, com qual língua você se identifica mais? Por quê? 5-Em casa, qual a língua que você usa para se comunicar com seus familiares? Por quê?</p>

<p>Relação do sujeito com o brasileiro, com o diferente.</p>	<p>Verificar como o estudante estrangeiro se relaciona com o brasileiro e os demais estrangeiros no ambiente escolar.</p>	<p>Que imagem tem o estudante estrangeiro de si e do outro dentro do ambiente escolar fronteiriço?</p>	<p>Ao se comunicar com os brasileiros utilizando sua língua materna, o estudante estrangeiro sofre preconceitos diversos. Por isso, muitas vezes, sente-se envergonhado ao falar. Para ele, o aluno brasileiro o vê como diferente e, por isso, inferior.</p>	<p>6- Como você se sentiria se passasse por uma situação de preconceito por utilizar outra língua, diferente da língua portuguesa, para se comunicar no ambiente escolar? Como você reagiria? 7-Como você se sente na sala de aula em relação aos alunos brasileiros? 8- Como é a sua relação com os outros alunos estrangeiros? 9-Na sua opinião, como o estudante brasileiro vê o aluno estrangeiro?</p>
<p>Ambiente escolar fronteiriço e sua relação com o sujeito.</p>	<p>Identificar de que modo o ambiente fronteiriço faz parte da construção da imagem do sujeito.</p>	<p>Como é o processo de identificação que o sujeito tem com o ambiente escolar fronteiriço?</p>	<p>Os estudantes estrangeiros acreditam ter, no sistema educacional brasileiro, uma oportunidade singular de estudar, considerando as melhores condições de infraestrutura que são oferecidas. Porém, reconhecem os problemas que existem neste lugar, tais como preconceito, <i>bullyng</i>, etc.</p>	<p>10- Como você se vê no ambiente escolar brasileiro? 11- O que você espera da escola brasileira? 12- Quais são as vantagens e desvantagens de estudar numa escola de fronteira do lado brasileiro? 13- Na escola brasileira, você acha que sua relação com o professor seria diferente se ele não fosse brasileiro? Por quê? 14-Como foi sua experiência de estudar em escolas na Bolívia? Como você se sentia lá? 15-Quando você estudava em escola boliviana, como era sua relação com os demais estudantes?</p>

ANEXO D- Ofício de autorização da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul



Ofício n. 2.021/SUPED/GAB/SED

Campo Grande/MS, 18 de maio de 2016.

Senhor Coordenador,

Em atenção ao Ofício n. 01/2016, protocolizado sob o n. 29/226909/2016, pelo qual se solicita autorização para a entrada da mestranda Fabiana da Conceição dos Santos na Escola Estadual Dom Bosco, sediada no Município de Corumbá/MS, para a realização de entrevistas que serão utilizadas para compor o corpus da pesquisa cujo título é: "Do outro lado da fronteira: estudo das imagens identitárias de alunos bolivianos em escolas brasileiras", informa-se que esta Secretaria é de parecer favorável. Para tanto, a responsável pela pesquisa deve entrar em contato com a direção escolar para as devidas providências.

A Coordenadoria de Gestão Escolar/SED coloca-se à disposição, para outros esclarecimentos, pelos telefones (67) 3318-2342, 3318-2289, 3318-2260, 3318-2308, 3318-2359 e 3318-2307.

Atenciosamente,


João Antônio P. Sáfes Filho
Secretário-Auxílio de Estado de Educação

DJ 23033418 9 BR
RECEBI EM:
14 / 05 / 16

João Antônio P. Sáfes Filho
Secretário-Auxílio de Estado de Educação
Matrícula 1864073

Ao Senhor
ROBERTO ACIZELO Q. DE SOUZA
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras
Rua São Francisco Xavier, 524 Sala 3018, Bloco E
CEP 20550-900 - RIO DE JANEIRO-RJ

Av. João Dória, 50, Parque dos Poderes, Bloco V - CEP 79071902 - Campo Grande/MS - CNPJ - 0256924000122 - Telefone: (67) 3318-2228

Este documento é uma cópia digital. Para conferir o original, acesse o site www.sistemaeducacao.ms.gov.br e digite o código 1864073

Protocolo: 2016/05/14 12:57:04
Data: 14/05/2016 12:57:04

ANEXO E-Questionário respondido pela coordenação pedagógica da escola

Dados de identificação
Nome da instituição: _____
Endereço: _____
Horário de Funcionamento: _____
Tipo de Atendimento: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () EJA
Número total de alunos: _____
Número de alunos estrangeiros: _____
Séries dos alunos estrangeiros:

1-De que forma a instituição participa na recepção e adaptação dos estudantes estrangeiros no ambiente escolar?

2- Existe algum projeto que busca aproximar as famílias dos estudantes estrangeiros à comunidade escolar? Em caso positivo, como é esse projeto?

3- Que instrumentos são utilizados pelos professores para garantirem a permanência e êxito dos alunos estrangeiros na escola?

4- A escola realiza algum curso de capacitação para os professores/funcionários receberem os alunos estrangeiros? Em caso positivo, como isso ocorre?

5- De que forma os estudantes estrangeiros se relacionam com os alunos brasileiros?

6- Anualmente, a escola recebe, em média, quantos alunos estrangeiros?

ANEXO F-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada **Do lado de cá da fronteira: um estudo sobre as línguas e os processos de identificação de sujeitos fronteiriços**, sob a responsabilidade da pesquisadora Fabiana da Conceição dos Santos, a qual pretende verificar como ocorre o processo de construção da imagem identitária de estudantes estrangeiros matriculados em escolas brasileiras localizadas em Corumbá, fronteira do Brasil com a Bolívia.

Sua participação é voluntária e consiste em ser submetido a uma entrevista que poderá ser filmada e/ou gravada.

Não há riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Se você aceitar participar, apesar de você não ter benefícios diretos com a participação, o provável benefício que lhe advirá por ter tomado parte nessa pesquisa e a consciência de ter contribuído para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Se, depois de consentir em sua participação, o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Rua Paulo Guimarães, 178, apt 401, Resende-Rio de Janeiro, ou pelo telefone (24) 98150-5586. Poderá, também, entrar em contato com o Comitê de Ética da UERJ, Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3018, Bloco E. Cep: 20550-900. Telefone: (21)2334-2180.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ____/ ____/ ____

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO G-Termo de Autorização de Uso de Imagens e Depoimentos**Termo de Autorização de Uso de Imagens e Depoimentos**

Eu _____, CPF _____ RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Fabiana da Conceição dos Santos do projeto de pesquisa intitulado **Do outro lado da fronteira: um estudo sobre as línguas e processos de identificação de sujeitos fronteiriços**, a realizar a filmagem necessária e/ou colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização desta filmagem e/ou depoimentos par fins científicos e de estudos (seminários, palestras e congressos), em favor da responsável pela pesquisa, acima identificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N° 8.069/1990)

Corumbá, _____ de _____ de 2016.

Pesquisador responsável pelo projeto

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO H- Entrevistas transcritas e tradução

Estudante A

1-Quando você começou a frequentar a escola, quando você veio para cá, que língua você usava para se comunicar com os outros estudantes?

Português. Português e Espanhol porque eu sabia os dois misturados.

E com o (a) professor (a)? Como assim com o professor?

Quando você falava com o professor, você falava usando o Português ou Espanhol? Por quê?

Como...meus pais são bolivianos. Então eles falavam tudo misturado. Eu falava... Palavras que eu não sabia em Português eu falava em Espanhol. Palavras que eu não sabia em espanhol falava em Português. Usava os dois idiomas para me comunicar.

2- Como você sentia ao usar essa língua? Quando você falava em Espanhol ou quando você falava em Português...

Eu cheguei aqui na escola Dom Bosco desde pequena, então era normal para mim. Eu não via diferença. Não via...

3- Atualmente, você usa a mesma língua para a comunicação? Você usa essa língua misturada aí? Por quê?

Agora eu só uso, agora como eu consigo me comunicar melhor, agora só uso o Português.

E entre vocês, vocês falam Espanhol?

Entre os nossos amigos que falam espanhol, a gente fala espanhol.

4- No ambiente escolar, com qual língua você se identifica mais? O Português ou Espanhol? Por quê?

Português. Porque... como eu fico mais pra cá, meus amigos, meu pai, minha mãe não são tão frequentes comigo, eles trabalham o dia inteiro, eu me comunico mais em Português. Porque meus colegas estão aqui, e como a gente está aqui no Brasil, a gente fala mais Português.

5- Em casa, qual a língua que você usa para se comunicar com seus familiares? Por quê?

Espanhol, só Espanhol

Por quê?

Porque eles falam Espanhol então se eles falarem Português vai aparecer tudo misturado. Então... melhor o (incompreensível) ...

Não vai entender, né?

É...

6-Como você se sentiria se passasse por uma situação de preconceito por utilizar outra língua, diferente da língua portuguesa, para se comunicar no ambiente escolar?

Não ligaria.

Como você reagiria?

Normal. Não acho preconceito. O pessoal, o pessoal seria “ingnorante” achar que isso é preconceito porque cada pessoa tem a sua língua. Então...

Mas você já sofreu algum tipo de preconceito usando o Espanhol aqui?

Bom, aqui na minha escola, tipo, não tinha ninguém que fazia preconceito comigo. Todo mundo aqui é solidário, todo mundo entende, todo mundo trata de entender. Então...não... até agora não.

7-Como você se sente na sala de aula em relação aos alunos brasileiros?

Normal. São pessoas normais como eu, que não tem nenhum preconceito ...posso me expressar de várias maneiras que ninguém vai falar nada.

8- Como é a sua relação com os outros alunos estrangeiros? Por exemplo, você é boliviana, né? E tem outros alunos aqui que são bolivianos, paraguaios. Como é sua relação com eles?

Normal. Se sabe falar em espanhol, a gente fala, todo mundo fala em Espanhol. Se sabe falar em Português, Português....só que os brasileiros eles não gostam quando a gente fala em Português, em Espanhol, ...(incompreensível)...será que está me xingando?Mas não, é normal também, comum, tranqüilo.

Ah, tá. Quando vocês conversam em Espanhol, eles não gostam porque acham que vocês estão falando mal deles?

Mal deles, isso...

9- Na sua opinião como o estudante brasileiro vê o aluno estrangeiro?

Como quem é brasileiro, que nasceu aqui, vê vocês? Quando falam outra língua, sabe que nasceu em outro lugar?

Olha, na minha opinião acho que é tranqüilo também. Não tem, tipo assim, bullying...(incompreensível)...estrangeiro. Claro que eu acho que alguns, alguns querem aprender, né? Tem outros que se interessam. Outros... que nem ligam. Se você fala Português ou Espanhol é a mesma coisa.

E te tratam normalmente?

Normal.

10- Como você se vê no ambiente escolar brasileiro? Você gosta?

Ahh eu adoro. Muito melhor.

Você já estudou em alguma escola na Bolívia?

Não

11- O que você espera da escola brasileira?

Um aprendizado melhor que lá, mais avançado. Os professores aqui, eles aplicam exercícios, ensinam melhor também, dão a explicação corretamente. Eles te acompanham, eles te ajudam. Quando você tem alguma dificuldade, eles ficam no seu pé para você conseguir...

Os professores acompanham, ajudam? Então você gosta da educação brasileira?

É...

12- Quais são as vantagens e desvantagens de estudar numa escola de fronteira do lado brasileiro? Porque aqui a gente está bem na fronteira, só que do lado brasileiro. Você vê vantagem, desvantagem?

É que, lá, bom, lá na fronteira não tem muita oportunidade. Deve ter, mas eu não conheço muito. Mas... Como eu convivo mais aqui, eu acho que tem mais oportunidade aqui, no território brasileiro do que no boliviano. Tem mais chances para fazer vestibular, teste, tudo isso... até emprego, acho que tem mais aqui do que lá.

13- Na escola brasileira, você acha que sua relação com o professor seria diferente se ele não fosse brasileiro? Por exemplo, se você chegasse aqui no Brasil e encontrasse uma professora boliviana. Sua relação seria diferente?

A minha? Acho que não. Tomaria ela normal, como uma educadora.

14- Como foi sua experiência de estudar em escolas na Bolívia? Como você se sentia lá?

Não estudou na Bolívia.

15- Quando você estudava em escola boliviana, como era sua relação com os demais estudantes?

-

Estudante B

1- Quando você começou a frequentar a escola, que língua usava para se comunicar com os demais estudantes?

Ah, yo hablaba Español, Portugués... todo misturado.

Una mezcla? Aham... una mezcla.

E com o (a) professor (a)? Por quê?

Portugués. Porque ellos no entendían el Español...algunos no entendían, entonces...

E os alunos entendiam quando vocês usavam essa mistura aí de línguas?

Aham...unpoco.

2- Como você sentia ao usar essa língua? Essa língua aí misturada?

Extraño. Porque...los alumnos “brasileros” hablan solo portugués y nosotros bolivianos hablamos solo el español. Eso es extraño...los sentidos.

3- Atualmente, você usa a mesma língua para a comunicação? Atualmente você usa essa mistura aí para falar com todo mundo ou você só fala Português ou só fala Espanhol?

En Bolívia hablo en Español. Aquí hablo Portugués, solo Portugués...

Português?... y con los amigos hablo en Español.

Com os amigos que falam a mesma língua...

Aham...claro...

E por que você fala assim?

Assim como?

Usa o Português para os brasileiros e o Espanhol para os amigos?

Porque es más fácil, es más fácil, digamos. Se hablo Portugués allá y por ahí no me entienden y aquí digamos que sí...

4- No ambiente escolar, com qual língua você mais se identifica? Por quê?

El Portugués...el

Português?

... no... Español, Español.

Por quê?

Porque hablo con mis familiares en español más, porque más parlo con ellos más... Ya en Portugués no mucho.

Sóaquimesmo?

Solo con mis abuelos...en Campo Grande.

5-Em casa, qual a sua língua? Qual língua você usa para se comunicar com seus familiares?

Español.

Por quê?

Porque allá es más... más español, porque me da vergüenza...¿no?...hablarEsp...Portugués....allá

Ah, te dá vergonha?

Aham... con mi madre...

Seus pais não falam Português?

No, mi madre sí, con mi mamá, sí...ella es “brasileira”.

6- Como você se sentiria se passasse por uma situação de preconceito por utilizar outra língua, diferente da língua portuguesa, para se comunicar no ambiente escolar? Como você reagiria?

Normal, no...no me importa eso, lo que digala gente.

Mas você já passou por alguma situação de constrangimento ou vergonha porque falou em Espanhol, aí alguém “zoou”?

No...nunca

Sempre foi tranquilo aqui na escola?

Siempre

7-Como você se sente na sala de aula em relação aos alunos brasileiros?

Normal, no lo...noveo sentido(incomprensível)...soybrasileira y boliviana...y...es normal

8- Como é a sua relação com os outros alunos estrangeiros? Por exemplo, eu já vi que vocês só falam em Espanhol entre vocês? Como é sua relação com eles?

Conlos “brasileiros”?

Com os estrangeiros. Os outros que falam Espanhol como você?

Bien. Normal...uno...que digamos (incomprensível)normal...Español, “brasileiro”, Português. Todo tipo.

A relação é boa, então?

Es buena.

9- Na sua opinião, como o estudante brasileiro vê o aluno estrangeiro? Ele vê diferente?

Aham. Diferente.

É diferente?

Su forma de ser,su... su cara...todo mundo dice: - ai, que sois boli...boliviano...así, sí

Falam que é diferente, então?

Uhum...

10- Como você se vê no ambiente escolar brasileiro? Você se sente feliz, você se sente bem?

Bien...

Às vezes você se sente mal?

Bien, normal...

Como você se sente?

Bien, normal... porque los “brasileiros” lo toman, lo aceptan normal ...amigos...bien, normal.

11- O que você espera da escola brasileira?

Más enseñanza que en Bolívia, los profesores que enseñen bien....así, normal, bien...

12- Quais são as vantagens e desvantagens de estudar numa escola de fronteira do lado brasileiro? Tem vantagem, tem desvantagem?

No, es lo mismo ...

É o mesmo?

É o mesmo.

Lá do lado boliviano vocês têm a mesma estrutura de escola do que aqui?

No, es diferente.

É diferente?

Es diferente.

Em relação ao que? Aos professores? Os professores são melhores ou mais ou menos. Como é?

Es...Los profesores son diferentes...digamos... prueba. Hay más reposicione. Todo eso...es diferente.

13- Na escola brasileira, você acha que sua relação com o professor seria diferente se ele não fosse brasileiro?

No...

Por exemplo, se você chegasse aqui e tivesse um professor boliviano. Será que você se identificaria mais, você ficaria mais livre?

No... (incomprensível)... normal, profesor es profesor...

Sempre?

Siempre.

14-Como foi sua experiência de estudar em escolas na Bolívia? Como você se sentia lá? Você chegou a estudar lá?

Ya...hum... haceños...

E como foi?

Ay, yo lo hallo normal... digamos solo que allá es diferente que aquí. Todas las regla, los estudios, las enseñanzas. Todo es diferente.

Tudo diferente?

Todo...

E a relação com os outros alunos é diferente também?

No...lo mismo, normal, normal...compañero, compañera.

15-Quando você estudava em escola boliviana, como era sua relação com os demais estudantes?

A veces que hacían “maldade”, o sea, se reían, se burlan, normal...aquí...

Lá?

Aham...allá

Maldade?

O sea, o sea... (incomprensível)...hacían juegos de estúpido.Todo eso...

É? É aqui você sofreu isso?

No...

Como se fosse um bullying?

Aham...pero es un juego...de estúpido...

Então foi o inverso. Lá você sofreu e aqui não? Foi tranquilo...

Aham...

Estudante C

1-Quando você começou a frequentar a escola, que língua usava para se comunicar com os demais estudantes? E com o (a) professor (a)? Por quê?

O Português. Sempre aprendi desde pequeno o Português com meus pais, minha mãe. E o Português eu falava com eles.

Com os demais estudantes? E com o professor também?

Só com meus amigos que eu usava o castelhano.

O castelhano, né? Por que você usava o castelhano para falar com os amigos?

Porque eles me entendem, né? Eles entendem tudo o que eu falo, enquanto um brasileiro for falar em castelhano ele não entende. A mesma coisa o brasileiro falar com o boliviano, o boliviano não vai entender.

2- Como você sentia ao usar essa língua? A língua espanhola ou a língua portuguesa?

Tranquilo, normal.

3- Atualmente, você usa a mesma língua para a comunicação? Por quê? Você continua falando com os demais brasileiros em Português e seus amigos em Espanhol.

Sim...

Por quê?

Como eu falei eles me entendem e se eu falar com o brasileiro ele não vai me entender.Entendeu?

4- No ambiente escolar, com qual língua você se identifica mais? Por quê?

Português, porque quase todo mundo fala Português aqui, então tem que falar Português.

5-Em casa, qual a língua que você usa para se comunicar com seus familiares? Castelhano

Por quê?

Porque eles falam em castelhano e se eu falar em Português eles não vão entender nada.

Não vão entender nada?

Sim (balançando a cabeça).

6- Como você se sentiria se passasse por uma situação de preconceito por utilizar outra língua, diferente da língua portuguesa, para se comunicar no ambiente escolar? Como você reagiria?

Não reagiria de nenhum modo porque eu não posso me negar uma coisa que eu venho de origem, né?

É. Sua origem é boliviana, né?

Eu sou...Por exemplo, eu nasci no Brasil, mas eu tenho o sangue de boliviano. Então... não me afetaria em nada...

E você falou na outra entrevista que eles, inclusive, colocam apelidos.

É...é Coloca é...como qualquer, qualquer amigo, eles colocam qualquer apelido...

E Qual apelido eles colocam?

Choco, eles falavam choco, que é boliviano.

Mas você se sente normal. Para você não tem problema?

Não...tranquilo. Não...

7-Como você se sente na sala de aula em relação aos alunos brasileiros?

Normal, tranquilo.

Normal? A relação é boa?

A relação é boa para todo mundo.

8- Como é a sua relação com os outros alunos estrangeiros? Os outros bolivianos, paraguaios que tem aqui?

Normal, a gente se fala, conversa, brinca...

Em Espanhol, né?

Em espanhol, em português, porque como a gente sabe as duas línguas, a gente se entende.

Mas você se sente mais a vontade conversando com seus amigos que são da Bolívia ou com os brasileiros?

Com os dois...

Com os dois. É normal?

Normal...

9- Na sua opinião, como o estudante brasileiro vê o estrangeiro? O estudante estrangeiro?

Diferente, né? Pelo sotaque, pela característica, por eles serem diferentes uns do outros...e tal...eles veem diferente...

E essa diferença para você é ruim? Eles veem como negativo?

Não...

Não?

Para mim não.

Só como diferente, né? Acha que o estrangeiro é o diferente. Diferente em relação ao que, você diz?

Forma de ser, por exemplo, uns bolivianos... tem alguns que são bem, bem loiros, outros são bem morenos, entendeu? E eles, por exemplo, os morenos, eles, quase dá para ver que é boliviano mesmo. Quando é, assim, loirinho, eles não identifica.

Não identifica, né?

Sim...(balançando a cabeça)

10- Como você se vê no ambiente escolar brasileiro?

Bem, tranquilo,

Tranquilo, confortável...

Acolhido.

Acolhido, né? O que você falou...

Sim (balançando a cabeça)

11- O que você espera da escola brasileira?

Espero que ela continue sendo assim ensinando mais, cada vez, mais para os alunos para ele aprenderem mais e ser um futuro para nosso Brasil.

12- Quais são as vantagens e desvantagens de estudar numa escola brasileira de fronteira? Tem vantagem?

O ensino, né? Falei. O ensino aqui é melhor que lá.

Entendi. E as desvantagens?

Desvantagem são que...é que...desvantagem aqui não tem quase muito,né? Lá tem bastante porque lá não ensina igual aqui, não é a mesma aprendizagem. Tudo é diferente.

Aqui não tem nada de negativo, então, para você? Ou tem alguma coisa negativa?

Não...Não tem nada negativo.

13- Na escola brasileira, você acha que sua relação com o professor seria diferente se ele não fosse brasileiro? Por exemplo, se você chagasse aqui e encontrasse um professor boliviano. Seria diferente?

Não, o mesmo carinho, a mesma educação. Ia ser a mesma coisa que ele ia ensinar, tudo que ensino em Português ensina em Castelhana, mas é a mesma.

14-Como foi sua experiência de estudar em escolas na Bolívia? Como você se sentia lá?

Não estudou em escolas na Bolívia.

15-Quando você estudava em escola boliviana, como era sua relação com os demais estudantes?

Estudante D

1-Quando você começou a frequentar a escola, que língua você usava para se comunicar com os demais estudantes? E com o (a) professor (a)? Por quê?

O Português mesmo, porque eu aprendi já antes de entrar na escola....

Você aprendeu Português antes de entrar na escola? Mas você sabe Espanhol também?

...sei também o Espanhol.

2- Como você sentia ao usar essa língua? Você chegou aqui e começou a usar o Português. Como você se sentia?

No começo era estranho porque não era, o meu costume não era só falar só Português eu mais falava o espanhol, então foi meio complicado no começo, mas aí...fui me acostumando.

3- Atualmente, você usa a mesma língua para a comunicação? Por quê?

Atualmente você fala só Português, fala o Espanhol. Como é que é?

Eu, assim, diariamente, eu uso mais o Português, mas dentro de casa eu uso os dois...O Espanhol.. também...

Os dois? Por quê?

Porque meu pai, ele só fala o Espanhol.

Ele só fala em Espanhol?

Só fala Espanhol...

Aí para comunicar com ele é melhor?

Aham...

4- No ambiente escolar, com qual língua você se identifica mais? Por quê? Aqui, né, quando você está na escola, o que é melhor para você: falar o Português, falar o Espanhol?

Falar o Português, porque aqui muito gente às vezes não entende o Espanhol, né? Então o Português é bem melhor.

5-Em casa, qual a língua que você usa para se comunicar com seus familiares? Por quê?

Eu uso... com minha mãe e meus irmãos, uso o Português...é...com meu pai é só Espanhol. Porque meu pai, ele não fala o Português, mas ele entende. Então só o Espanhol.

6- Como você se sentiria se passasse por uma situação de preconceito por utilizar outra língua, diferente da língua portuguesa, para se comunicar no ambiente escolar? Como você reagiria?

É um pouco... é bem constrangedor... porque eu já passei por isso. As pessoas começam a falar de você porque você fala Espanhol. E começam a mexer com você, então... não é legal.

E como você se sentiu?

Muito ruim...é péssimo. Às vezes não dá nem vontade de você ter aprendido aquela língua.

Às vezes não dá vontade de se identificar, então, como boliviano?

Sim...

Já aconteceu de você não falar que tem origens, que tem família?

Já ...já....teve...já aconteceu já...

Com foi a situação? Você lembra?

É...oo...porque perguntaram, né? Colegas, assim, da outra escola perguntaram se eu...se eu nasci aqui no Brasil. Aí eu... fiquei assim, falei, sim, nasci no Brasil, porque se falava da Bolívia...aí iam começar a falar um monte de coisa..

Você preferiu se identificar como brasileiro, então?

Sim...

Mas você nasceu lá?

Eu nasci lá, mas a maior parte da minha vida eu passei aqui e sempre ia nesse cambio, né? Tanto aqui como lá...ficava viajando...

Vai e volta, né?

... mas minha nacionalidade é de lá.

7-Como você se sente na sala de aula em relação aos alunos brasileiros?

Normal...

Normal?

Para mim é normal ...(incompreensível)

8- Como é a sua relação com os outros alunos estrangeiros? O pessoal que fala Espanhol aqui?

Ah, eu gosto. É bem legal...

Você gosta? É melhor do que com os brasileiros?

É...não chega a ser melhor...bom, para mim é tudo igual, né? Mas... assim... é bem legal, bem interessante, porque às vezes você quer conversar algum assunto para ninguém saber, você fala só em espanhol e ninguém fica sabendo.

Mas em relação à identificação. Você se identifica mais com esse grupo ou mais com grupo dos brasileiros, ou não tem isso?

Não...não tem...

Não tem?

Não tem...

9-Na sua opinião, como o estudante brasileiro vê o aluno estrangeiro?

Depende, né? Depende de... Se é boliviano... alguns têm preconceito. É.. foi como eu disse...Alguns têm preconceito com os estrangeiros. Mas depende muito do...do...se é boliviano ou de outro grupo....

Geralmente com o boliviano tem preconceito?

Geralmente com o boliviano tem preconceito.

Existe algum tipo de rejeição?

É...Sim, às vezes, sim...alguns, né?(incompreensível)... não digo todo mundo, mas alguns, sim...rejeitam...

10- Como você se vê no ambiente escolar brasileiro?

Bem, pra mim já é algo normal, tranquilo.

11- O que você espera da escola brasileira?

Assim como todos alunos, é... espero aprender um pouco mais....aprender...

12- Quais são as vantagens e desvantagens de estudar numa escola de fronteira do lado brasileiro?

Na verdade as escolas que eu estudei lá...elas, assim comparando com as escolas brasileira, o ensino aqui é melhor do que o ensino de lá.

Então uma vantagem do ensino brasileiro, da escola brasileira de fronteira é o ensino. E desvantagem? Será que teria?

Desvantagens?...

Pode falar...

Olha que... não parei para pensar nisso.

Essa questão do relacionamento seria uma desvantagem?

É...Isso aí seria uma desvantagem porque o pessoal tem muito preconceito com o boliviano, principalmente com o boliviano.

13- Na escola brasileira, você acha que sua relação com o professor seria diferente se ele fosse brasileiro? Por exemplo: você chegou aqui, né? Se ele não fosse brasileiro, quer dizer. Você chegou aqui e encontrou um professor boliviano. Será que você se identificaria mais? Como é que seria?

Bom... para mim seria normal, para mim a mesma coisa. Eu trataria do mesmo jeito, conversaria do mesmo jeito. Seria a mesma coisa. Acho que nada muda.

14-Como foi sua experiência de estudar em escolas bolivianas? Como você se sentia lá?

Bom, estudei no Fundamental, né? Era legal, era normal, nunca tive preconceito nenhum lá, se bem que as escolas em que eu estudei eram muito religiosas. Então era bem restrita algumas coisas...

15-Quando você estudava em escola boliviana, como era sua relação com os demais estudantes?

Era boa...eu tinha bastante amigos...

Era igual aqui?

Não, não era igual aqui porque lá eu tinha assim, me comunicava mais com as pessoas e elas também falavam mais, conversam...e aqui não, aqui é um pouco diferente, o pessoal parece que é um pouco mais fechado.

Entrevista E

1-Quando você começou a frequentar a escola, que língua usava para se comunicar com os demais estudantes? Qual língua você falava aqui?

É...Português também ...

Português? E com o (a) professor (a)?

Português também...

Por que você usava o Português?

É...Porque do lado do Brasil é assim só... Português, né?... aprender também mais... falar português direito.

Então você usava o Português porque você queria aprender o Português?

Sim...

2- Como você sentia ao usar o Português?

É...também...meio confuso, né?

Meio Confuso?

Porque também uso a língua “espanhol” lá. Às vezes, confundia com o Espanhol e o Português também.

Ficava confuso, então?

Sim (balançando a cabeça)...

Então para você era melhor falar em Espanhol?

Espanhol...

Se sentia mais a vontade?

Isso mesmo...

3- Atualmente, você usa a mesma língua para a comunicação? Atualmente você só fala Português, ou como que é sua relação aqui?

Aqui...tem amigos que tem espanhol que “fala”, eu falo em espanhol com eles. Aí tem amigos que tem o Português, eu falo Português também.

Aí você fala em Português?

Aham...

Então você usa as duas línguas?

As duas línguas...

4- No ambiente escolar, com qual língua você se identifica mais? E por quê? Aqui na escola com qual língua você se identifica mais, você fica mais a vontade? Português ou Espanhol?

Espanhol, né?

Espanhol? Por quê?

É o que mais falo mais direito, tipo assim...

É porque você consegue falar melhor o Espanhol?

Melhor ainda...Espanhol...

5-Em casa, qual a língua que você usa para se comunicar com seus familiares?

Espanhol também...

Por quê?

Todos eles “mora” lá também, né?... Espanhol, todo mundo... só Espanhol....

Eles falam Espanhol?

Espanhol também...

Alguém fala em Português lá na sua casa?

Meu pai que sabe mais. Ele também utiliza o espanhol para se comunicar.

6- Como você se sentiria se passasse por uma situação de preconceito ao usar uma língua, diferente da língua portuguesa, para se comunicar no ambiente escolar? Como você reagiria?

Por exemplo, quando você começa a falar em Espanhol, se você usar o espanhol e passar por uma situação de preconceito, uma situação chata. Como você reagiria?

Como assim? Tipo...?!

Como você se sentiria se você usasse outra língua aqui na escola, além da língua portuguesa ... se você começasse a falar em espanhol, por exemplo, e alguém te olhasse assim torto, ou te tratasse mal por você usar o espanhol. Como você se sentiria?

“Avergonhado”, né?

“Avergonhado”?

Com vergonha, com vergonha, tipo assim...o pessoal me “olham” assim diferente...

Diferente, né? Você já passou por alguma situação de preconceito aqui?

Não...

Pode falar a verdade... que você falou: -poxa...

...Não...é bom...Como assim mais ou menos?

Uma situação: ah, eu usei o Português ou então disse que sou boliviano e o aluno que rejeitou, ou então professor me rejeitou...ou então alguém me rejeitou? Já teve alguma situação assim? “De prejuízo”?

Não teve muito, não ...todos aceitaram...

Todos aceitaram? Não teve muito, então já teve alguma?

Alguma...

O que aconteceu com você?

Ah, não lembro nada...

Não lembra?

Tipoo...mas até que...Aqui não aconteceu nada comigo, não.

Mas você já estudou em outra escola brasileira aqui?

(incompreensível)... Foi aqui, JGP, CAIC...

E como era a relação lá?

Lá era diferente também (incompreensível) aqui tem mais, tipo assim, espanhol que falam ...e lá não “hay” muito...

E lá não tem muito, né? E lá você já sofreu algum preconceito, “prejuízo”?

Bom, sim ...né? Para passar...para fazer seminário, tipo assim...passei...

Quando você falava? Alguém já riu de você falando?

...já riu já...

Já falou da sua aparência que é diferente?

Da aparência tipo não muito...mas... falaram ...que tipo quando falam “choco”...toda essa

coisa

Choco é boliviano, né?

É...tudo isso.

7-Como você se sente na sala de aula em relação aos alunos brasileiros?

Bom, um pouco bom, né? Não muito também. Porque tem amigo que não quer juntar com “nós”, mas tem outros que quer também...

Tem uns que não querem ficar com vocês?

No...Tipo assim a relação dele por causa do idioma também, falar...

Por causa do idioma, né? A língua então é uma barreira às vezes?

Isso mesmo...

8- Como é a sua relação com os outros alunos estrangeiros? Com os que falam Espanhol? Como é? É bom, é ruim?

Muito boa...melhor...

É melhor do que com os brasileiros?

Isso mesmo...

Você se identifica mais?

...mais ainda...

9-Na sua opinião, como o estudante brasileiro vê o estrangeiro?

Como eu vê o estrangeiro?

Como o estudante brasileiro, aquele que mora aqui, que nasceu no Brasil, vê você, vê ela? É positivo ... é negativo? Tem preconceito?

Tem por minha raça, né? Tipo a cor...por isso tem preconceito, me vê diferente...

Vê o diferente, né?

É...isso mesmo.

Vê como diferente, então?

(incompreensível)...é isso aí diferente que é...minha raça..idioma, tudo isso.

10- Como você se vê no ambiente escolar brasileiro? Como você se sente aqui?

Não muito bom, né?

Não muito bem?

É...Um pouco, mas... estou acostumando, né?

Por que você não se sente bem? O que te leva a não se sentir bem aqui?

...pela causa do idioma também, para não me comunicar com outro,conhecer mais assim... não consigo me expressar direito...

Por causa do idioma você não consegue se expressar direito e isso te faz sentir um pouco mal?

É...isso mesmo...

E alguém te rejeita por causa da língua?

Alguém aqui...

Brasileiros?

...Até agora não, porque não teve coragem de falar comigo assim, só lá na sala de aula. Conhecendo os amigos, brasileiros...

Você só conversa com o pessoal na sala de aula?

É...só...

11- O que você espera da escola brasileira?

O que espero, como assim?

O que você pretende ganhar aqui na escola brasileira? O que você espera ganhar do ensino?

Meu futuro, né? Melhor estudar aqui do que lá na Bolívia porque não tem muito trabalho, tipo assim, por isso que vim estudar aqui.

Ah, é? A escola aqui é melhor?

Melhor ainda o ensino ... (incompreensível)...

12- Quais são as vantagens e desvantagens de estudar numa escola de fronteira do lado brasileiro? Porque aqui a gente está bem na fronteira. Aí tem o lado brasileiro e lado boliviano. Qual é a vantagem de estudar aqui do lado brasileiro?

Vantagem de estudar aqui...Aqui tem mais (incompreensível)...tipo, me dá o uniforme (incompreensível), caderno...

Tem mais estrutura, né? Uniforme, caderno...O ensino aqui é bom?

É... é muito bom...

E qual é a desvantagem? Qual é o lado negativo? O que você não acha legal, acha ruim aqui?

Acho...Acho tudo legal aqui

Tudo legal?

Sim...

13- Na escola brasileira, você acha que sua relação com o professor seria diferente se ele não fosse brasileiro? Por exemplo, se você chegasse aqui e encontrasse um professor boliviano. A relação seria diferente?

Seria, né?

Você se identificaria? Como seria essa relação?

Eu identificaria com ele, mais melhor assim, a língua dele com a minha...

A língua, né?

... para falar, me expressar...

14-Como foi sua experiência de estudar em escolas na Bolívia? Como você se sentia lá?

Lá na Bolívia? Melhor ainda, por minha língua...

Se sentia melhor? Por causa da língua?

Isso mesmo. Mais melhor ainda, por causa do idioma,que me comunicava mais direito, tipo assim...

15-Quando você estudava em escola boliviana, como era sua relação com os demais estudantes?

Era muito boa também...

Era muito boa? É igual a relação aqui?

Não era...

Não?

Não...

O que acontece aqui que é diferente?

Então o preconceito é... o relacionamento com o idioma, né?...falar direito.

Preconceito?

Por isso...

Por causa do relacionamento com o idioma?

Isso...

E lá você não sofria isso?

Não...lá já era diferente...

Diferente para melhor ou pior?

...melhor ainda.

A relação, né?

Isso...

Tradução da entrevista B

1-Quando você começou a frequentar a escola, que língua usava para se comunicar com os demais estudantes?

Ah, eu falava Espanhol e Português. Tudo misturado

Una mezcla?Aham...uma mistura.

E com o (a) professor (a)? Por quê?

Português. Porque eles não entendiam o Espanhol, alguns não entendiam, então...

E os alunos entendiam quando vocês usavam essa mistura aí de línguas?

Aham...um pouco.

2- Como você sentia ao usar essa língua?Essa língua aí misturada?

Estranha. Porque os alunos brasileiros falam só Português e nós bolivianos falamos só Espanhol. Isso é estranho...os sentidos.

3- Atualmente, você usa a mesma língua para a comunicação?Atualmente você usa essa mistura aí para falar com todo mundo ou você só fala Português ou só fala Espanhol?

Na Bolívia falo em Espanhol. Aqui falo em Português, somente Português

Português?... e com os amigos falo em Espanhol.

Com os amigos que falam a mesma língua...

Aham...claro.

E por que você fala assim?

Assim como?

Usa o Português para os brasileiros e o Espanhol para os amigos?

Porque é mais fácil, é mais fácil, digamos. Se falo Português lá, não vão me entender e aqui digamos que sim...

4- No ambiente escolar, com qual língua você se identifica mais? Por quê?

O Português, o...

Português?

Não, Espanhol, Espanhol.

Por quê?

Porque falo com meus familiares mais em Espanhol, porque falo mais com eles. Já em Português não muito.

Só aqui mesmo?

Só com meus avós... em Campo Grande.

5-Em casa, qual a sua língua? Qual língua você usa para se comunicar com seus familiares?

Espanhol

Por quê?

Porque, lá é mais, mais espanhol, porque me dá vergonha...não? Falar em Esp...Português...lá

Ah, te dá vergonha?

Aham... com minha mãe...

Seus pais não falam Português?

Não, minha mãe sim, com minha mãe, sim...ela é brasileira.

6- Como você se sentiria se passasse por uma situação de preconceito por utilizar outra

língua, diferente da língua portuguesa, para se comunicar no ambiente escolar? Como você reagiria?

Normal...não me importa isso. O que falam as pessoas.

Mas você já passou por alguma situação de constrangimento ou vergonha porque falou em Espanhol, aí alguém “zoou”?

Não, nunca...

Sempre foi tranquilo aqui na escola?

Sempre

7-Como você se sente na sala de aula em relação aos alunos brasileiros?

Normal. Não vejo sentido..(incompreensível)...sou brasileira e boliviana...é normal.

8- Como é a sua relação com os outros alunos estrangeiros?Por exemplo, eu já vi que vocês só falam em Espanhol entre vocês? Como é sua relação com eles?

Com os “brasileiros”?

Com os estrangeiros. Os outros que falam Espanhol como você?

Bem. Normal...um...digamos (incompreensível) normal...espanhol, brasileiro, português. Todo tipo.

A relação é boa, então?

É boa.

9- Na sua opinião, como o estudante brasileiro vê o aluno estrangeiro?Ele vê diferente?

Diferente. Sua maneira de ser, seu... seu rosto,todo mundo disse..ah, você é boliviano.Assim, assim...

Falam que é diferente, então?

Uhum...

10- Como você se vê no ambiente escolar brasileiro? Você se sente feliz, você se sente bem?

Bem...

Às vezes você se sente mal?

Bem, normal...

Como você se sente?

Bem, normal...porque os brasileiros, recebem, aceitam normal...amigos...bem, normal.

11- O que você espera da escola brasileira?

Mais ensino do que na Bolívia...os professores que ensinem bem. Assim..normal, bem...

12- Quais são as vantagens e desvantagens de estudar numa escola de fronteira do lado brasileiro? Tem vantagem, tem desvantagem?

Não. É a mesma coisa. ...

É o mesmo?

É o mesmo...

Lá do lado boliviano vocês têm a mesma estrutura de escola do que aqui?

Não, é diferente .

É diferente?

É diferente.

Em relação ao que? Aos professores? Os professores são melhores ou mais ou menos. Como é?

É...os professores são diferente, digamos... provas.Há mais reposições.Tudo isso....é diferente.

13- Na escola brasileira, você acha que sua relação com o professor seria diferente se ele não fosse brasileiro? Por quê?

Não.

Por exemplo, se você chegasse aqui e tivesse um professor boliviano. Será que você se identificaria mais, você ficaria mais livre?

É normal (incompreensível)...professor é um professor....

Sempre?

...sempre.

14-Como foi sua experiência de estudar em escolas na Bolívia? Como você se sentia lá? Você chegou a estudar lá?

Já...hum...faz tempo.

E como foi?

Ah, eu vejo como normal. Digamos só que lá é diferente daqui. Todas as regras, os estudos, o ensino. Tudo é diferente.

Tudo diferente?

Tudo...

15-Quando você estudava em escola boliviana, como era sua relação com os demais estudantes?

Às vezes faziam maldade, ou seja, riam, faziam brincadeira...normal...

Lá?

Aham..lá

Maldade?

Ou seja, ou seja...(incompreensível)...faziam brincadeiras idiotas...

É? É aqui você sofreu isso?

Não...

Como se fosse um bullying?

Aham...mas é uma brincadeira...idiota..

Olha...Então foi o inverso. Lá você sofreu e aqui não? Foi tranquilo...

Aham...

ANEXO I- Questionário respondido pelos estudantes

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE**Endereço:****Ensi****no Fundamental:**

Nome da (s) escola (s) onde cursou:

**Ensino Médio:**

Nome da (s) escola(s) onde cursou/cursa:

**Aprendizagem de Português:**

<input type="checkbox"/>	Aprende na escola.
<input type="checkbox"/>	Aprende antes de entrar na escola

Caso tenha aprendido antes de entrar na escola, como ocorreu esse processo?

DADOS SOBRE A FAMÍLIA:

Pai	Nome completo:
	Profissão e local de trabalho:
	Nacionalidade:

Mãe	Nome completo:
	Profissão e local de trabalho:
	Nacionalidade:

Nível de escolaridade dos pais:

Pai	<input type="checkbox"/>	sem escolaridade
	<input type="checkbox"/>	nível fundamental incompleto
	<input type="checkbox"/>	nível fundamental completo
	<input type="checkbox"/>	médio incompleto
	<input type="checkbox"/>	médio completo
	<input type="checkbox"/>	superior incompleto
	<input type="checkbox"/>	superior completo
Mãe	<input type="checkbox"/>	sem escolaridade
	<input type="checkbox"/>	nível fundamental incompleto
	<input type="checkbox"/>	nível fundamental completo
	<input type="checkbox"/>	médio incompleto
	<input type="checkbox"/>	médio completo
	<input type="checkbox"/>	superior incompleto
	<input type="checkbox"/>	superior completo

SUA EXPERIÊNCIA:

Qual a disciplina que você tem mais dificuldade? Por quê?

Data: ___/___/___