UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

UM OLHAR PARA O INGRESSO ESPECÍFICO PARA URUGUAIOS FRONTEIRIÇOS NA UNIPAMPA - CAMPUS JAGUARÃO: POR UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA E EDUCACIONAL INTEGRACIONISTA NO ENTREMEIO IDENTITÁRIO

MARIA DO SOCORRO DE ALMEIDA FARIAS-MARQUES

Orientador: Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral

Pelotas, 2016

Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques

UM OLHAR PARA O INGRESSO ESPECÍFICO PARA URUGUAIOS FRONTEIRIÇOS NA UNIPAMPA - CÂMPUS JAGUARÃO: POR UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA E EDUCACIONAL INTEGRACIONISTA NO ENTREMEIO IDENTITÁRIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.
Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral

Pelotas, 2016

Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques

UM OLHAR PARA O INGRESSO ESPECÍFICO PARA URUGUAIOS FRONTEIRIÇOS NA UNIPAMPA - CÂMPUS JAGUARÃO: POR UMA POLÍTICA EDUCACIONAL INTEGRACIONISTA NO ENTREMEIO IDENTITÁRIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.
Área de concentração: Linguística Aplicada

___provada

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Hilário I. Bohn (UCPel)

_____
Prof. Dr. Eliana Rosa Sturza (UFSM)

_____
Prof. Dr. Elena Maria Billig Mello (UNIPAMPA)

_____
Prof. Dr. Maurício Aires Vieira (UNIPAMPA)

_____
Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral (UCPel)

Pelotas, _____ de junho de 2016.

F224o **Farias-Marques, Maria do Socorro de Almeida**

Um olhar para o ingresso específico para uruguaios fronteiriços na UNIPAMPA – Campus Jaguarão./ **Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques**. **– Pelotas : UCPEL** , 2016.

196f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2016. Orientador: Adail Ubirajara Sobral.

1.fronteira. 2.identidade. 3. Política educacional integracionista. 4.UNIPAMPA. 5. dialogismo. I. Sobral, Adail Ubirajara, or.

CDD 410

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

AGRADECIMENTOS

A construção da lista dos agradecimentos iniciou no dia seis de junho de 2014. Optei por fazê-la durante a escrita da minha tese a fim de não ser vítima do esquecimento e deixar de mencionar uma ou outra pessoa que em algum momento me ajudou a concretizar este trabalho.

Sendo assim, hoje começo agradecendo aos meus pais, Miguel e Cristina, por terem, no final dos anos 70, início dos anos 80, optado por morar no Brasil. Essa escolha, com certeza, foi um marco na vida da nossa família. Por terem se arriscado a viver em terras vizinhas que esta tese foi realizada.

Agradeço a minha irmã, por ter me dado todo apoio quando decidi me mudar para Santa Maria para dar seguimento aos estudos no curso de Letras da UFSM. Na ocasião, ela me disse “se não fores, nada vai mudar”. Essas palavras tocaram profundamente o meu coração e me fizeram ter coragem para enfrentar o novo e o desconhecido.

Agradeço ao Nairo que foi um anjo que Deus colocou na minha vida. Sem ele não teria como concretizar a minha primeira graduação. Em todos os momentos profissionais esteve ao meu lado, escutando as minhas murmurações, os meus desabafos e me dando sempre palavras de incentivo.

Agradeço à Bianca, a minha pinscher, que foi a minha fiel companheira.

Agradeço aos meus familiares (avós, tios, tias, primas, primos) que moram no Uruguay, porque mesmo de longe torcem por mim. Eles quem sabe desconhecem, mas foram fontes inspiradoras na escrita desta tese. Algumas partes foram escritas em Artigas. Também agradeço ao meu cunhado Evandro e aos sorrisos inspiradores do meu sobrinho Lucas.

Agradeço à Dani, Marta, Clarice que foram amigas que Deus me presenteou durante a minha estadia em Santa Maria.

Agradeço a Carla Argemi e a Karen Medeiros. Elas foram às primeiras amigas que tive no Brasil e essa amizade é conservada até os dias atuais. Aquela é

uma irmã, exemplo de pessoa que luta pela melhoria da saúde neste mundo tão cruel. Esta me marcou porque era a única colega de aula que entendia e falava, mesmo que pouco, a língua espanhola.

Na lista de amigas não poderia deixar de mencionar e agradecer a torcida de Cristiane Camargo, Aline Dall'Óglio, Daniela Gutierrez, Anelise Dias, Gabriela Barbosa. A esta agradeço pela disposição em fazer a leitura final deste trabalho.

Aos grupos Improváveis, Absinto e a algumas amizades que cultivei em Jaguarão por entenderem os frequentes nãos para comparecer a churrascos, jantares, rodas de chimarrão. Agradeço a minha psicóloga Tiana e a Elisa pela escuta atenciosa.

Agradeço ao professor Pedro Duarte que me indicou a leitura do livro "Fronteira Iluminada".

Agradeço a Carlo Bianchini e a Rosíelli por terem me auxiliado na DPF-Jaguarão quando busquei informações sobre a emissão da carteira de fronteiriços.

Agradeço ao professor Mazzei e ao professor Maurício da UDELAR pela contribuição dada a este trabalho durante o curso Frontera, desarrollo y actores sociales, ministrado em 2013.

Agradeço ao professor Behares pela missão de estudos que desenvolvi em Montevideo (UDELAR) sob a sua orientação.

Agradeço aos colegas do PPGL- UCPEL.

Agradeço imensamente aquela pessoa que me apresentou o mundo da pesquisa e confiou em mim: Professora Cristiane Fuzer da UFSM. Exemplo de profissional que luta pela melhoria na educação básica. À professora Vera Pires que foi a minha orientadora no mestrado.

Agradeço ao professor Mauricio Aires por ter confiado plenamente em mim e no meu trabalho na UNIPAMPA. Por ter me proporcionado crescimento e amadurecimento profissional, por ter me confiado projetos importantíssimos para a Instituição e, principalmente, por ter sido o mentor do projeto da seleção dos

fronteiriços uruguaios nos Campi Jaguarão e Sant’ana do Livramento. Sem esse projeto, esta tese não existiria.

Agradeço ao colega Cláudio Alves por ter me motivado a desenvolver o tema da tese.

Aos meus alunos, ao meu grupo binacional (Vanessa, Miriam, Marcos, Katherine, Michelly, Potira, Anderson, para citar alguns), aos meus orientandos de TCC que sempre foram meu amparo. Por eles, muitas vezes não desisti.

Aos meus colegas da CEaD- Alegrete, Bagé, Jaguarão da mesma forma aos docentes do curso Letras Português modalidade a distância.

Aos meus colegas de curso que pelos seus discursos desconhecedores da realidade fronteiriça me motivavam a escrever sobre a característica fronteiriça, bilíngue e binacional que marca as nossas salas de aula.

Agradeço as minhas colegas e amigas Denise Moser, Cláudia Camerini, Ana Boéssio, Cristina Boéssio, Camila dos Santos, Luciana Contreira, Giane Santos, Silvana Silva, Isaphi Alvarez e ao colega Michel pela confiança e amizade.

Ao meu orientador que foi muito mais do que um professor-orientador, foi um amigo, foi um incentivador. O professor Adail é uma pessoa, sem dúvida, visionária.

Ao professor Hilário, grande inspiração durante as aulas.

À professora Elena pela leitura atenta, pelas orientações valiosas, pelo apoio dado ao processo dos fronteiros na UNIPAMPA.

À professora Eliana Sturza por ter plantado a primeira sementinha fronteiriça lá na UFSM.

Às colegas Simone, Tônia, Lorena, aos demais servidores e terceirizados do Câmpus Jaguarão.

As minhas ex-orientandas e hoje amigas Vanessa Acosta e Miriam Chafado pelas palavras de incentivo.

Aos vinte de sete dias do mês de abril de 2016, finalizo agradecendo a Deus por ter colocado ao meu lado todas as pessoas que listei. Com certeza, sem as leituras diárias da Bíblia, sem os ensinamentos ali escritos não teria força, determinação e, principalmente, fé para encerrar mais uma etapa e seguir a caminhada.

Poema 34

Mi madre falava mui bien, yo intendia.
Fabi andá faser los deber, yo fasía.
Fabi traseme meio litro de leite, yo trasía.
Desí para doña Cora que amaña le pago, yo disía.
Deya iso guri i yo deiyava.
Mas mi maestra no intendía.
Mandava cartas en mi caderno
Todo con rojo (igualsito su cara) i asinava imbaiyo.
Mas mi madre no intendía.
Le iso para mi mijo i yo leía.
Mas mi madre no intendía.
Qué fiseste meu fío, te dice que te portaras bien
I yo me portava.
A historia se repitió por muintos mes.
Mi maestra iscrevía mas mi madre no intendía.
Mi maestra iscrevía mas mi madre no intendía.
Intonses serto día mi madre intendió i dice:
Meu fío, tu terás que deiyá la iscuela
I yo deiyé.

(SEVERO, 2011, p.58)

RESUMO

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) se originou de um projeto de expansão das Instituições Federais de Educação Superior promovido pelo governo federal a partir de mobilizações de dirigentes de alguns municípios da metade sul do Rio Grande do Sul. A sua instalação é marcada pela responsabilidade de contribuir para a integração e o desenvolvimento nas regiões de fronteira tanto nas fronteiras do Brasil com a Argentina como nas com o Uruguay. Para enriquecer o desenvolvimento regional e internacional pelo intercâmbio entre Brasil e Uruguay, a UNIPAMPA empenhou-se, em 2011, em consolidar um projeto institucional cujo objetivo é oferecer oportunidades diferenciadas de ingresso na UNIPAMPA para uruguaios fronteiriços - nos Campus de Jaguarão e Sant'ana do Livramento. Localidades que fazem fronteira com Uruguay e, portanto, são contempladas com o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios promulgado pelo Decreto 5.105/2004. O Acordo, que entrou em vigor em 2005, é uma das ações do MERCOSUL, visando a livre circulação de pessoas, fomentando a integração e o desenvolvimento local dos dois países envolvidos. O projeto institucional destinado aos uruguaios fronteiriços possibilitou e possibilita que muitos profissionais do comércio, jovens que terminaram o "*Liceo-preparatório*", professores e comunidade tenham acesso ao Ensino Superior na região em que vivem, cursando uma graduação no Brasil. Nesse contexto, este trabalho busca responder, a partir da análise dos dados obtidos, o que implica para esses alunos estudar em uma Universidade brasileira, localizada em fronteira, e como esse mover-se os afeta em termos de posicionamentos identitários. Com esse fim, foram aplicados quatro questionários. No primeiro, traçamos um perfil linguístico a partir do qual pudemos constatar que a maioria dos alunos nasceu em cidade e/ou região fronteiriça e, portanto, desde a infância têm contato com a língua portuguesa seja pela família, pela televisão, pelo comércio. O segundo questionário objetiva analisar como a questão ligada à(s) língua(s) e consequentemente às questões intersubjetivas tocam/afetam a(s) identidade(s) desses sujeitos, inseridos em um espaço formal de educação brasileira e como a integração tanto linguística e política está desenhada. O terceiro teve o proposito de traçar o perfil de quatro professores desses alunos fronteiriços e, por último, o quarto tem como objetivo saber como esses professores se sentem dando aula para esse público e quais as especificidades que poderiam ser destacadas no que se refere a ministrar aulas para uruguaios. Os dados foram discutidos na perspectiva dos estudos sobre identidade, política linguística e análise dialógica do discurso. Constatou-se que os alunos, ao transitarem entre as identidades que o espaço e o tempo requerem, sentem-se acolhidos pelos colegas, ou seja, há uma integração cultural, contudo há vários entraves à integração acadêmica, principalmente em relação às línguas que circulam no espaço universitário (o português e o espanhol) e às burocracias institucionais que afetam a inclusão desses alunos pela Instituição. Essas questões, portanto, vão além do ambiente universitário e pedem por uma política educacional integracionista, proposta a partir do olhar dispensado para o ingresso dos alunos uruguaios fronteiriços.

Palavras-chave: fronteira, identidade, política educacional integracionista, UNIPAMPA, dialogismo

ABSTRACT

Federal University of Pampa (UNIPAMPA) originated from an expansion project of Federal Institutions of Higher Education promoted by Brazil federal government from mobilization leaders of some cities in the southern part of State Rio Grande do Sul. Its implementation is marked by the responsibility to contribute to integration and development in the border regions between Brazil, Argentina and Uruguay. In order to enrich the regional and international development by the exchange between Brazil and Uruguay, UNIPAMPA committed itself in 2011 to consolidate an institutional project whose goal is to offer customized opportunities for Uruguayan borderers – in Campus Jaguarão and Santana do Livramento –places bordering Uruguay and, therefore, covered by the Agreement between the Government of the Federative Republic of Brazil and the Government of the Republic of Uruguay for Residence Permit, Study and Work to Brazilian and Uruguayans borderers promulgated by Decree 5.105 / 2004. The Agreement, which came into effect in 2005, is one of MERCOSUL actions and intends to promote the free circulation of people, fostering the integration and local development of the two countries involved. The institutional project for the Uruguayan borderers enabled and enables trade professionals, young people who completed the "Liceo-preparatorio" (High School), teachers and the community as a whole access to higher education in the region in which they live, attending an undergraduate course in Brazil. In this context, this thesis aims to answer, from the data analysis, what means for these students to study in a Brazilian University located in the border, and how this move affects them in terms of identity positions. Four questionnaires were applied for doing this. In the first, we draw a linguistic profile from which we could see that most students were born in border cities and / or regions and thus from their childhood had contact with the Portuguese language by means of family, television and trade. The second questionnaire aimed to analyze how both language and inter-subjective aspects affect/touch the identity of these subjects who were admitted into formal Brazilian Education, and also how the linguistic and political integration is designed. The third objective refers to analyzing four teachers' profiles and the fourth consists in finding out how these teachers feel lecturing this audience and what aspects could be highlighted when they give classes to Uruguayans. Data were discussed according to identity studies, language policy and Bakhtin's dialogical discourse analysis. It was found that the students, when traveling between identities and time, feel welcomed by colleagues, which means that there is a cultural integration, but there are several barriers related to academic integration, especially regarding languages circulating in the university space (Portuguese and Spanish) and institutional bureaucracies that affect the inclusion of these students. The conclusion is that these questions go beyond the university environment as such and claim for an integrationist educational policy proposal based on a special point of view regarding the admission of Uruguayan borderers.

Keywords: borderers, identity, integrationist educational policy, UNIPAMPA; dialogism

RESUMEN

La *Universidade Federal do Pampa* (UNIPAMPA) se originó de un proyecto de expansión de la Instituciones Federales de Educación Superior promovido por el gobierno federal a partir de movilizaciones de dirigentes de algunos municipios de la mitad sur del *Rio Grande del Sul*. Su instalación es marcada por la responsabilidad dada a la integración y al desarrollo en las regiones de frontera que lindan con Brasil, Argentina y Uruguay. Para promover el desarrollo regional e internacional a través del intercambio entre Brasil y Uruguay, la UNIPAMPA en 2011 empezó a trabajar en un proyecto institucional que tiene como objetivo ofrecer oportunidades diferentes de ingreso de uruguayos fronterizos en regiones de frontera con Uruguay que abarcan el *Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios* que entró en vigencia por el Decreto 5.105/2004. El Acuerdo que se promulgó en 2005 es una de las acciones del MERCOSUR y tiene como objetivo la libre circulación de personas, el desarrollo local de los dos países y la integración. El proyecto institucional destinado a los uruguayos fronterizos posibilita que muchos profesionales del comercio, jóvenes que terminaron los estudios, profesores y comunidad en general tengan acceso a los cursos de Graduación en la región donde viven, haciéndola en Brasil. En ese contexto, este trabajo se propone a responder, a partir del análisis de los datos, lo que implica para esos alumnos estudiar en una Universidad brasileña, localizada en frontera y como ese ir y venir los afecta en términos identitários. Fueron aplicados cuatro cuestionarios. En el primero, hice un perfil lingüístico y pudimos constatar que la mayoría de los alumnos nacieron en ciudad/región fronteriza y, por lo tanto, desde chicos tienen contacto con la lengua portuguesa sea por la familia, por la tele, por el comercio. El segundo cuestionario tiene el objetivo de analizar como las lenguas y las cuestiones intersubjetivas afectan las identidades de eses sujetos que circulan en un espacio formal de Educación brasileña y como la integración tanto política cuanto lingüística están ahí estructuradas. El tercero objetiva hacer un perfil de los cuatro docentes que imparten clases para eses alumnos y el cuarto tiene como objetivo saber cómo eses docentes se sienten al impartir clases para alumnos uruguayos y cuáles son las deferencias que se presentan a partir de tal práctica docente. Los datos fueron discutidos a partir de una perspectiva que abarcan estudios sobre identidad, política lingüística y análisis dialógica del discurso. Se pudo identificar que los alumnos transitan entre las identidades que se constituyen en ese espacio y tiempo, se sienten integrados culturalmente, pero hay diversas dificultades en relación a la integración académica, principalmente, en relación a las lenguas que circulan en la Universidad (la portuguesa y la española) y las burocracias institucionales que afectan la inclusión de dichos alumnos. Esas cuestiones van más allá del contexto universitario y piden una política educacional integracionista, propuesta a partir de un análisis para el ingreso de alumnos uruguayos fronterizos.

Palabras-clave: frontera, identidad, política educacional integracionista, UNIPAMPA, dialogismo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Excursão de argentinos nos anos 80 23

Figura 2: Excursão de argentinos nos anos 80. 23

Figura 3: Mapa Jaguarão/ Rio Branco.....45

Figura 4: Contato com as duas línguas desde a infância.....52

Figura 5: Uso e relação com a língua portuguesa.....100

Figura 6: Identidades em trânsito na esfera acadêmica.....158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos alunos uruguaios fronteiriços nos cursos do Campus Jaguarão 46

Gráfico 2: Cidade natal dos alunos 47

Gráfico 3: Língua que falou primeiro 47

Gráfico 4: Cidade natal das mães 48

Gráfico 5: Cidade natal dos pais 49

Gráfico 6: País em que estuda e/ou trabalha 49

Gráfico 7: Língua que usa no trabalho 49

Gráfico 8: Língua que usa em casa.....50

Gráfico 9: língua que fala com seu cônjuge 50

Gráfico 10: Língua falada com amigos.....51

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização dos Campi da UNIPAMPA no Rio Grande do Sul. 66

Mapa 2: Limite das zonas povoadas por brasileiros em 1861.....78

Mapa 3: Presença do português uruguaio no Uruguay. Mapa retirado dos Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la educación pública (2008, p.129). 88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Série histórica do processo seletivo 67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 PILARES SITUACIONAIS DA PESQUISA 34

2.1 Problema e objetivos da pesquisa 34

2.2 Pressupostos metodológicos e descrição dos instrumentos 36

2.2.1 Descrição das etapas e objetivos dos instrumentos 41

2.3 Local e sujeitos de pesquisa 45

2.3.1 Perfil dos alunos 46

2.3.2 Perfil dos docentes 52

3 PILARES POLÍTICOS-CONTEXTUAIS DA PESQUISA: DO MERCOSUL AO CONTEXTO LOCAL 54

3.1 A pesquisa no nível político-educacional 54

3.2 Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios. 63

3.3 Universidade Federal do Pampa e a integração regional binacional 65

4 DO POVOAMENTO NA REGIÃO PLATINA E DA PROMOÇÃO DAS LÍNGUAS NA FRONTEIRA 73

4.1 “Nós falemo brasileiro” no espaço dialógico fronteiriço: história, situação linguística e discursiva. 73

4.1.1 Panorama histórico 73

4.1.2 Panorama linguístico/discursivo 80

4.1.3 Da formação histórica e situação linguística da fronteira aos documentos oficiais que orientam o ensino do português e do espanhol em espaços formais de educação do Brasil e do Uruguay 101

4.1.4 Política linguística: alguns apontamentos para pensar uma política educacional integracionista no entremeio identitário 112

5 IDENTIDADES E LÍNGUAS EM MOVIMENTO 115

5.1 “*Mis compañeros poco a poco me han aceptado, pero sé que muchos me ven diferente*” 123

5.1.2 A percepção dos docentes 134

5.2 Língua(s) e identidade(s): aproximações e distanciamentos 146

5.3 As vozes dos docentes e as vozes dos alunos: aproximações e distanciamentos 155

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 162

REFERÊNCIAS.....173
APÊNCIDES 179
ANEXOS 187

1 INTRODUÇÃO

Um pouco diferente das Introduções que seguem o cânone de trabalhos acadêmicos, nesta apresento[1] um breve memorial em que trago questões pessoais e profissionais que motivaram o interesse pelo tema desta tese.

Primeiras Palavras: um pouco da vida

"Poema uno Vo iscrevé las lembrança pra no isquesé"
(SEVERO, 2011, p.19)

A escolha do poema de Severo (2011) que serviu de epígrafe nesta introdução descreve o objetivo principal das próximas linhas. Assim, estas palavras introdutórias se caracterizam pelo falar de mim, constituindo o meu dizer, o meu olhar sobre as minhas lembranças para que eu não venha a esquecê-las, pois elas foram o estopim para iniciar este estudo.

Entretanto, não me cabe, como pesquisadora, fazer desta escrita um diário e/ou um memorial de recordações sem entrelaçá-las com as leituras, com os aspectos teóricos que ao longo do processo de doutoramento me inquietaram ao ponto de me (re) significarem constantemente. Em nenhum momento, tais leituras colocaram ponto final nas minhas reflexões, dando-me respostas conclusivas, mas sim me fizeram ler o cotidiano pelo viés das interrogações e exclamações a ponto de influenciarem e provocarem constantemente mudanças no meu olhar sobre as minhas múltiplas identidades e sobre o meu fazer docente. Enfim, acredito que a trajetória que trilhei até o momento moldou, de certa forma, o meu posicionamento seja na condição de formadora de professores, seja na condição de sujeito atuante em uma sociedade, caracterizada por histórias de vida semelhantes a minha: histórias de sujeitos que migram para outro país em busca de interesses próprios,

[1] Nesta escrita que por natureza é constitutivamente dialógica o leitor vai encontrar ora a presença da primeira pessoa do singular que marca a voz da professora/ pesquisadora ora o uso da primeira pessoa do plural quando trago outras vozes, inclusive a voz do meu leitor que está presente no texto juntamente com a voz da professora/pesquisadora. Além disso, o meu leitor vai encontrar no texto a presença tanto da língua espanhola quanto da língua portuguesa, optei pela "mistura" para marcar o lugar da fala de alguém que, como diz meu pai, transita entre esses dois lugares.

que, porém ainda mantém vínculos com a sua origem, talvez essa experiência essa que talvez se possa chamar de a diáspora em região fronteiriça.

Nesse contexto, bem-vinda é a Linguística Aplicada, que, como campo interdisciplinar do saber permite a nós, pesquisadores, caminhar por diversas disciplinas até encontrar, quem sabe, um eixo condutor que nos guie e sustente o nosso fazer. Foi esse entrelaçar que me permitiu buscar descrever, analisar e interpretar, fronteiriçamente - por ser este o lugar onde estou - o corpus desta pesquisa bem como as diárias reflexões que me acompanham.

Moita Lopes (2008, p.22) afirma que "vivemos tempos de grande ebulição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica", conhecidos como tempos pós-modernos (VENN, 2000); como a modernidade recente (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999); modernidade reflexiva (GIDDENS, BECK & LASH, 1997), modernidade tardia (HALL, 2006) ou, modernidade líquida (BAUMANN, 2001). Isso indica que as maneiras de ver e estudar a sociedade e o sujeito têm tomado novos rumos, proporcionando à Linguística Aplicada um diálogo com diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, Moita Lopes (2008, p. 23) defende que "são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem".

A partir dessa afirmação acerca da necessidade de teorizar as práticas sociais em que estamos envolvidos, entendo que para escrever sobre o nosso presente temos que voltar ao passado, tendo em vista que somos sujeitos sócio-históricos situados. É isso que meus leitores vão encontrar nas linhas que se seguem.

Logo, acredito que não poderia iniciar uma tese que versa sobre sujeitos, línguas em contato, política linguística educativa e de integração, posicionamentos identitários e fronteiras geográficas e discursivas, sem narrar alguns fatos de uma história que teve início no final dos anos 70 nas "bandas orientales". O sujeito que nestas linhas se coloca e narra as páginas a seguir chama-se Maria do Socorro, conhecida ora como Socorro, ora como Maria.

A primeira língua que escutei e falei foi a língua espanhola. Nasci em berço híbrido, e já explico por quê. Fui criada até os seis anos por minha avó materna na

cidade de Artigas, Uruguay[2] (UY). Ela é filha de uruguaios estancieiros cuja descendência é portuguesa, e nunca residiu em outro país, mas sempre conviveu com a língua portuguesa ou com uma de suas variantes rurais. Conta ela que seu pai falava espanhol em casa e português na estância com os homens da lida (*los gauchos*). O meu avô materno também era filho de uruguaios, porém, só falava espanhol, mesmo morando em fronteira.

Por outro lado, a minha avó paterna é filha de um pai cuja descendência é basca e de uma mãe uruguaia de Minas de Corrales. Quando pergunto a ela o que ela é, esta sem titubear responde: sou um pouco de tudo, a minha família é uma mistura porque além da descendência dos meus pais eu nasci em Rivera (cidade que faz fronteira com Sant'ana do Livramento- Brasil). Ela afirma que desde pequena fala português, espanhol e portunhol. O meu avô paterno é filho de pai uruguaio e mãe brasileira. Nasceu e sempre trabalhou em região de fronteira, negociava aqui e ali, conforme os benefícios do câmbio. Os dois foram testemunhas da instalação dos primeiros *free shop* na cidade de Rivera.

O meu pai, por sua vez, nascido em Sant'ana do Livramento e criado em Rivera, desde o final dos anos 70, passou a trabalhar em Uruguaiana, cidade brasileira que faz divisa com Paso de Los Libres, Argentina. Minha mãe nasceu e foi criada em Artigas (UY). Logo que nasci, ela ainda estudava e trabalhava em Montevideo e depois de algum tempo voltou a morar e a trabalhar em Artigas até a nossa mudança para o Brasil em 84. Percebe-se que tanto a língua portuguesa quanto a língua espanhola estavam culturalmente e cotidianamente presentes na minha família.

Meu pai e meu avô trabalharam por muitos anos no comércio de Sant'ana do Livramento, de Artigas e, por fim, de Uruguaiana. A mobilidade ocorria de acordo com as vantagens comercias e cambiárias de um ou de outro país, de uma ou de outra fronteira. Quando decidiram trabalhar em Uruguaiana foram atraídos pelas vantagens da fronteira oeste. Na época, o câmbio favorecia o Brasil e, então a cidade, nos anos 80, foi tomada por argentinos que viajavam desde o interior do país, cruzavam a ponte Internacional e faziam compras do lado brasileiro, em uma prática comercial caracterizada muitas vezes como contrabando. A prática do

[2] A escrita do nome do país, bem como sua capital Montevideo e de outras cidades será mantida em língua espanhola por vínculos identitários da autora.

contrabando era e ainda é intensa naquela fronteira. Talvez por isso, esta seja a fronteira, das que conheço, com mais fiscalização, a ponto de pedirem, diariamente, documento de identidade e fazerem a revista nos carros dos moradores de Uruguaiana e, principalmente, de outras cidades.

No entanto, um ou outro dia, a passagem, para os brasileiros, é menos tensa e a visita ao lado argentino é mais prazerosa. Pirisca Grecco, músico uruguaianense, na composição Feito Carreto descreve um pouco do que lá se faz quando canta:

"Meu compadre estive em Passos de Los Libres "chimbeando[3]" um pouco E me fiz de louco pra juntar uns trocos e passar na aduana Mortadela, queijo, azeite, papa doce e uns sacos de farinha".

Sim, nós também, muitas vezes nos fazíamos de "louco" para passar a fronteira. As mercadorias, frequentemente, tinham de ser escondidas embaixo dos bancos, dentro das bolsas e em algumas ocasiões tínhamos que vestir as roupas para que não fossem apreendidas pelos aduaneiros. Hoje pouco mudou. Por isso, nesse lugar questiono se realmente há integração. Sinto-me à vontade em afirmar que, frente à fiscalização existente, conseguir passar essa fronteira é um alívio.

Não só os argentinos se beneficiavam nessa época, os uruguaios também invadiam a cidade para fazer compras e revender as mercadorias em Artigas e Bella Unión (cidade uruguaia que faz fronteira com a cidade brasileira Barra do Quaraí). Esse tempo ficou conhecido como "a época dos argentinos". Esse fluxo intenso possibilitou a consolidação da conhecida "Baixada", lugar onde os famosos camelôs se instalaram na Rua Duque de Caxias, em Uruguaiana. Nessa época, meu pai e meu avô eram proprietários de um café, Café Chaplin, e de um Hotel, Hotel Brasília, próximo à Baixada, no centro da cidade.

Ainda assim, eles eram cotidianamente identificados pela diferença: "os uruguaios", os "castelhanos" e, uma vez ou outra, para não dizer "os tupamaros". Eram os forasteiros que com o seu trabalho consolidaram seu espaço. Foi nesse mover, nesses entre-lugares que nasci e cresci: sujeito de fronteira que se conhece e se reconhece como um pouco daqui e outro pouco de lá, que se constitui nesse entrelaçar de culturas e de línguas. Como se não pertencêssemos completamente a nenhum dos dois países, pois pertencemos ao nosso espaço, ao espaço que

[3] Termo usado para designar contrabando.

criamos para nós, a intersecção constituída com um pouco do A e um pouco do B, ou seja, o nosso C. Fomos tomados por um sentimento que talvez seja traduzido na afirmação de Hall (2003, p. 393) “longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma “chegada.”

Segundo meu pai, eu comecei a viajar para Uruguaiana com minha mãe a partir dos três meses de idade. Ouvindo-o contar as histórias dessas viagens, vieram-me à memória alguns fatos, lembranças de quando ficava com a minha mãe no burburinho daquele café. Também me recordo do Hotel do meu avô, que era grande e tinha um pátio maravilhoso. Como estava localizado no centro de Uruguaiana, perto da Baixada, conhecido, atualmente, como centro comercial de Uruguaiana, eu gostava muito de sentar-me na calçada com meu primo. Porém, nunca podíamos desfrutar muito tempo disso, porque logo nos chamavam para dentro de casa. Diziam que havia muito movimento e era perigoso.

É engraçado, mas recordo que nesse dia senti medo e estranheza. *En Artigas, donde viví hasta mis seis años, la gente se sienta en la vereda y saluda a los que pasan con un !Hola qué tal!, con un !Adiós! o con un !Chau!. Mientras se toma mate en la vereda, los niños juegan sin miedo y andan felices en sus bicicletas o triciclos. En Artigas, muchas casas todavía conservan las puertas principales abiertas sin miedo que les roben. Uno anda por las calles y en cada esquina encontrás alguien para conversar y preguntarte por tu familia. Cuando se dan cuenta que venís de otro lugar, no tardan en preguntarte ¿De qué familia sos? Ahh, entonces sos nieta de Beba García da Rosa, hija de Cristina y Miguel, el brasileño, y sobrina del Rodriguez de Almeida que trabaja en la Caja.* No Brasil, era diferente. Tínhamos que nos cuidar constantemente e poucos nos conheciam.

Alguns anos se passaram e por algum motivo meus pais decidiram morar definitivamente em Uruguaiana. Meu pai abriu outro hotel e levou para trabalhar com ele alguns artiguenses. Nessa ocasião, continuava a época dos “argentinos”, então aquele hotel passava cheio de “turistas” para não os chamar de “chiberos”, “contrabandistas”. As fotos que seguem ilustram essa fase.

Figura 1: Excursão de argentinos nos anos 80
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2: Excursão de argentinos nos anos 80.
Fonte: Arquivo pessoal

Meu pai vendia, no Hotel, os famosos bombons da marca Garoto e muita Coca-Cola, produtos que na época eram os mais desejados pelos argentinos. Eu gostava daquele movimento de argentinos e uruguaios, porque eles falavam a minha língua.

Confesso que a mudança, inicialmente, não foi agradável, para não dizer dolorida. Em Artigas, eu tinha amigas, primas, brincava na rua, andava de bicicleta sozinha. Em Uruguaiana, não tinha amigas, não podia brincar e tampouco andar de bicicleta na calçada, além de não falar a língua portuguesa.

Com o passar dos dias, dos meses, dos anos comecei a perceber que não era somente a língua que me separava dos brasileiros, mas também a roupa e, claro, a comida, os costumes. Frequentei o jardim de infância por três anos em Artigas. *Usábamos la túnica*[4]*, cantábamos el himno nacional todos los días y nos sentábamos en mesas compartidas*. Quando cheguei ao Brasil, era tudo diferente. Em primeiro lugar, porque não havia mesas redondas, compartilhadas. Cada aluno tinha o seu lugar, sua mesa. Ficávamos enfileirados um atrás do outro, sem a túnica, sem a *moña* e o hino nacional foi substituído pelas orações na primeira hora da aula. Com essa mudança, tomei outro posicionamento identitário a partir de uma substituição feita ao modelo anterior de instituição de ensino e isso aconteceu, em um primeiro momento, sem nenhuma negociação entre mim e o novo modelo cultural ao qual fui exposta.

Fiquei um ano sem falar dentro da sala de aula. Não respondia a chamada porque a professora me chamava por Maria do Socorro e meus colegas riam, brincavam com meu nome. Imaginem o que é isso para uma menina de seis anos. A única colega que conversava comigo era a Karen (amiga até hoje). Ela me entendia, pelo fato de que sua mãe dela ter comércio na Baixada e manter contato diariamente com argentinos e uruguaios a língua espanhola não era para ela um obstáculo. Sendo assim, ela e a mãe não apresentavam dificuldades na oralidade e tampouco no entendimento da língua espanhola. Nesse momento, a divisão entre “locais” e “forasteiros” fica evidente, pois quem não é sujeito pertencente à cultura, à sociedade local, de uma forma ou de outra é excluído, e no meu caso, era a língua que fazia o papel de veículo, ou pretexto, da exclusão.

[4] O uniforme dos estudantes uruguaios até o sexto ano é constituído pela túnica e moña que seria um chaleco branco e um laço azul marinho adjunto ao colarinho do chaleco.

Nesse colégio, era comum uma comemoração de fim de ano, a conhecida "formatura". Era uma "festa" não como as que eu participava em Artigas. *Allá las presentaciones de fin de año eran danzas como el Pericón*[5], mas aqui, no Brasil, nós tínhamos que ficar expostos no palco do Colégio e ouvir algumas mensagens das Irmãs Salesianas. Além disso, tínhamos que ensaiar, semanalmente, para dizer o nosso nome como forma de apresentação no referido dia. Eu não gostava de falar, porque era, e ainda sou muito tímida. A irmã repetia, incansavelmente, nos ensaios - "não comeste polenta". Eu não entendia nada, mas acreditava que estava me chamando a atenção. Acredito que já se pode antecipar o que ocorreu no dia da formatura: eu fui até a frente do palco, mas não disse meu nome. As pessoas riram e meus pais me olhavam sem saber o que fazer.

Depois desse primeiro ano, as diferenças continuaram sendo marcadas. A minha mãe era continuamente chamada ao colégio para conversar com a professora. Nesses encontros, a reclamação era sempre a mesma: a sua filha está misturando as línguas, ela não sabe falar e tampouco escrever em português. Resultado: tive aula de reforço durante um ano inteiro (primeira série em 1985). Neste momento em que escrevo, essas memórias me trazem dor, porque me sentia enjaulada, podada e não liberta como dizem que seria o sentimento da infância. Provavelmente, se a mudança tivesse ocorrido na fase adulta a adaptação seria mais prazerosa.

Quando chegou o tempo da minha irmã iniciar a escola, a história se repetiu. Nossa mãe continuava sendo chamada na escola porque a filha havia "errado" as questões sobre o corpo humano em uma prova de Ciências. Minha mãe conta que olhou para a professora e disse, "está certo ela só escreveu em espanhol". Eis a justificativa para a escolha do poema 34 de Severo (2011, p. 58) com que começo a minha escrita: *"A historia se repitió por muintos mes. Mi maestra iscrevía mas mi madre no intendía".* O colégio, localizado em cidade de fronteira, não tinha nenhuma política de integração para atender um público vindo do país vizinho. Naquela época, muitas famílias saíram do Uruguay para buscar novas oportunidades no Brasil. Além disso, a cidade vivia a euforia dos argentinos o que significa que a língua espanhola estava cada vez mais presente na sociedade uruguaianense.

[5] Dança folclórica.

Diante disso, a repressão chegou a nossa casa. De que forma? O meu pai chegou ao ponto de nos proibir de falar espanhol em casa. Ele conta que não havia alternativa, pois temia que não pudéssemos acompanhar os estudos. Hoje quando isso está tão claro na minha memória me pergunto: “O que fizeram conosco na nossa fase mais maleável?” O Estado-nação, representado pela instituição escolar nos moldou! Interferiu e feriu o que nos era mais precioso: a inocência, as descobertas, a nossa língua, a nossa identidade linguística. Assim, a escola foi para nós uma “madrasta porque pune, tira nota, reprova, anula o prazer, o sabor (e com ele o saber), a espontaneidade, a própria cultura, que, aliás, constitui a própria língua” (UYENO & CAVALLARI, 2011, p. 15)

Sim! A relação entre sujeitos e línguas, entre a língua materna (português/espanhol) e alguma língua estrangeira/segunda língua/língua de herança (português/espanhol) é marcada pelo confronto, por conflitos. Nenhum contexto em que circulam outras línguas, outras culturas, outras pessoas distintas daquilo que marcou o nosso cotidiano, nenhuma tentativa de buscar aprender e entender outra língua, outra cultura é serena, é tranquila, porque, nesse processo, o outro (o novo) vem nos perturbar, questionar e nos modificar, deslocando nossos marcos identitários. Foi exatamente isso que ocorreu na nossa família nos anos 80. O confronto, os conflitos foram e são inevitáveis.

Sobre a nossa instalação no Brasil, nos anos 80, e a nossa tentativa de integração na sociedade uruguaianense, meu pai, Miguel Farias, escreveu como depoimento as linhas que seguem:

Seu começo escolar teve inicio no jardim, no Uruguay. Logo após os seis anos junto a família, fixando residência no Brasil, recomeçou seus estudos neste país. Vindo do país de língua espanhola, não tendo nenhum conhecimento do português. O começo foi realmente difícil, sendo proibida de falar espanhol, até poder dominar o português.

A mudança de idioma foi tremendamente difícil, ya que a referencia familiar era e é baseada no portunhol, levando isso a uma transição muito difícil e complicada: tratar espanhol e português.

Tendo o pai como referencia (falando portunhol) a mãe falando espanhol e estudando em colégio brasileiro e tendo colegas de aula sem nenhum conhecimento de sua antiga língua (espanhol). Tudo isso aos seis anos de idade foi muito complicado e para ainda mais misturar. Passava as férias no Uruguay. No início

sofrendo uma mistura linguística, conseguiu uma adaptação relativamente rápida, levando em conta os vários obstáculos linguísticos começando pelo lar, passando pelo colégio e férias no Uruguay.

Mais em compensação obteve desde curta idade a capacidade de poder transitar entre as duas línguas e isso é positivo para ela.

Esse depoimento revela o que estávamos passando. O meu pai, sem ser da área da Educação, deixa claro no seu discurso a preocupação com o nosso desempenho linguístico devido ao contato diário com as duas línguas, uma na esfera familiar e outra na escolar. Nota-se que o foco estava na esfera educacional, na qual somente se aceitava – e atualmente ainda se aceita - a língua portuguesa isenta de hibridismos (como se isso fosse possível). A posição dele foi, sem dúvida, política, porque a escola é a Instituição que nos prepara para prosseguir os estudos e alcançar, futuramente, um lugar promissor nas esferas profissionais.

Essa experiência juntamente com a atitude do meu pai denuncia o despreparo à tolerância da diferença tanto das Instituições de Ensino quanto dos professores que nos esperavam todos os dias. O falante da língua espanhola era, de certa forma, aceito nas esferas comerciais, era tolerado e era incentivada a sua estadia na cidade mesmo que diariamente sua condição fosse marcada como aquele do sujeito forasteiro que optou pela diáspora para buscar novas possibilidades profissionais em outro país.

Em relação às amizades, foi na primeira série que consegui ter outra amiga e outras experiências, quando conheci a minha vizinha que também passou a ser a minha colega de aula: a Carla! Era tão bom ter a sua amizade, mas também tão curioso. Uma das curiosidades que me marcou foi em relação à comida. Era comum ver na mesa da casa dela os mesmos alimentos no almoço, como o feijão, o arroz, as saladas mistas. Lá em casa, por exemplo, o feijão só aparecia na mesa nos dias de muito frio, durante o inverno, e não todos os dias como na mesa das minhas amigas brasileiras. Com o tempo percebi que a repetição dos mesmos pratos como arroz, feijão fazia parte de uma cultura partilhada brasileira, diferente da minha cultura familiar. Por isso, concordo com Woordward (2012, p. 43) quando afirma que “a cozinha é também uma linguagem por meio da qual “falamos” sobre nós próprios e sobre nossos lugares no mundo”. Foi vivendo na diferença que comecei a me entender, a observar e valorizar a minha forma de vida, a minha cultura. Nesses espaços culturais, só me restava começar um processo de adaptação e de

negociação comigo mesma e me posicionar de acordo com o contexto para me sentir aos poucos integrada ao novo.

Os nossos anos letivos tinham o mesmo planejamento: férias na casa da avó, em Artigas, período letivo em Uruguaiana como relatado pelo pai. Foi só no período da adolescência que comecei a me interessar mais pelo Brasil, mas também foi uma fase marcada por outras preocupações. Ocultava a minha descendência quando saía de casa, fazia de tudo para negar meu sotaque e, principalmente, omitia o meu segundo nome. Fazia muito esforço para "falar bonito" e até corrigia a fala da minha mãe!

Com o passar dos anos, fui me acostumando com a "nova vida". Passei por um processo de "tornar-me" pouco a pouco brasileira. Nesse contexto, concordo com Woodward (2012, p. 31) quando afirma que em diversas situações vivenciadas tanto na escola como no trabalho, em casa, em festas,

> podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos.

Desse modo, quis aos poucos negar a minha língua materna, a minha outra vida. Como se isso fosse possível, porque "resta sempre algo, no sotaque, numa palavra que se esgueira, num trejeito que trai, revela, ao mesmo tempo em que vela, esconde o que se chamaria de origem" (UYENO & CAVALLARI, 2011, p.13). Porém, isso foi por pouco tempo, porque aos vinte anos, quando retornei para as aulas de língua inglesa, tudo mudou. Lembro que entre uma conversa e outra, perguntei para a professora do curso de línguas porque ela se interessou pela língua inglesa. Prontamente, ela contou que abandou a faculdade de Farmácia para estudar inglês fora do país porque essa era a sua paixão.

Foi nesse momento que pensei: se eu já tenho uma língua que não é a língua portuguesa, por que não resgatá-la e estudar para ser professora de língua espanhola? Foi isso que fiz. No ano seguinte, prestei vestibular para o curso de Letras na PUC-RS Campus Uruguaiana. A situação foi tão perfeita que senti como se estivesse reconhecendo a minha origem, reivindicando-a e reconstruindo-a.

Percebi que a minha primeira língua estava à disposição para que a partir dela eu pudesse iniciar uma nova caminhada na área profissional. Parece que estava me reconstituindo novamente, como se a casa voltasse. *Una vez por mes me voy a Artigas a visitar mi madre, mis abuelas, mis primas, tías, tíos. Cuando vuelvo a Brasil siempre traigo un par de zapatos o alguna pieza de ropa uruguaya. Dicen mis primas, que cuando me ven, ven una mescla de estilos y mis amigas brasileñas me dicen "la vem a Socorro sempre vestindo algo uruguaio". Es así que me reconozco, busco rescatar en la ropa, en el acento, en la comida, en los muebles de mi casa, en mi manera de vivir, en las costumbres un poco de lo que me constituye. Descubrí que con esa negociación el deseo que tengo en reafirmar mis orígenes me hace sentirme en casa sin saber dónde realmente es "mi casa*".

Em relação ao papel das línguas nos processos identitários, Uyeno e Cavallari (2011, p.13) colocam que a primeira língua, a que nos marca por primeiro e nos torna sujeito,

> não desaparece nunca, nem mesmo trinta ou quarenta anos depois: ela está ali, escondida, no mais recôndito do ser e, vez por outra, emerge como fagulhas de um vulcão amortecido pelo tempo e pelos hábitos, que, inevitavelmente, se transformaram para que pudessem se "adaptar" ao novo modo de vida, a outra maneira de conceber o mundo e as relações humanas.

Os conflitos resultantes do contato com a diversidade identitária, cultural, linguística foram dando lugar a uma nova maneira de transitar com e na língua espanhola para além das fronteiras da esfera doméstica.

Logo que iniciei as aulas na Faculdade, tive a oportunidade de trabalhar com a língua espanhola, ministrando aulas para uma psicóloga. Durante os encontros, percebi que necessitava conhecer mais a língua portuguesa. Foi então que em 2003 pedi transferência para a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e comecei o curso de Letras-Português. Em 2007, fiz vestibular e retornei para o curso de Letras Espanhol. Foi uma das melhores escolhas que fiz na minha vida. Para mim, eu só conseguiria trabalhar bem a língua espanhola com falantes da língua portuguesa se conhecesse um pouco mais essa língua. Mantenho essa opinião até hoje. As línguas da região (português/espanhol) de fronteira entre Brasil/Uruguay além de serem

línguas presentes no meu cotidiano agora passaram então a estarem presentes no meu fazer docente.

Trabalhei por vários anos com a língua portuguesa. Fui professora em cursos preparatórios para vestibular, para concurso, fui professora do Estado do Rio Grande do Sul e, por fim, fui professora da PUC Campus Uruguaiana. Até que em 2011, prestei concurso para carreira de docente de Língua Espanhola na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão.

Recomeçava, então, um novo ciclo para mim, que nasci na fronteira Quaraí-Artigas, frequentei com regularidade a casa da minha avó paterna em Livramento-Rivera, morei por vinte anos em Uruguaiana- Paso de Los Libres e agora me instalei em Jaguarão- Río Branco. Esta é a quarta fronteira a qual tenho contato, a quarta fronteira que me constitui. Aqui o papel da língua espanhola na minha vida assumiu outra importância. Parece que voltei para aquele período de transição que tive na minha infância. Comecei a me perguntar: qual é o lugar da língua portuguesa na minha vida? Que lugar a língua espanhola ocupa na minha vida? Sou constituída pelo entrelaçar das duas? De um lado aquela língua afetiva e do outro aquela que aprendi para sobrevier e viver em outro país. Passei a viver na negociação entre a língua materna e a língua de uso mais frequente no meu cotidiano.

Esses questionamentos, sem dúvida, respingaram e respingam no meu fazer docente. Comecei a observar a diversidade de alunos que há nas salas de aulas e o plurilinguísmo presente no espaço universitário. Uns são uruguaios com dupla nacionalidade, outros ingressaram pela seleção dos Fronteiriços ancorado no Decreto 5.105/2004, outros são oriundo de diversas partes do Brasil. Depois disso, outras foram as inquietações surgidas. Como posso ensinar a língua espanhola como língua estrangeira para sujeitos uruguaios fronteiriços, paulistas, cariocas, paraenses, baianos? Afinal, qual é o lugar da língua espanhola e da língua portuguesa no meu "*qué hacer docente"*? A primeira resposta que inicialmente dou é: as duas são essenciais para a integração regional e local, porque são constitutivas deste espaço dialógico fronteiriço.

O encontro entre duas culturas que marcam a fronteira permite que a questão dos posicionamentos identitários perpasse o espaço fronteiriço e busque apropriar-se dos sentidos que nesse lugar são construídos. Woodward (2012) diz que a identidade é relacional, marcada pela diferença, que por sua vez, é sustentada pela exclusão. Isso quer dizer que quando o sujeito assume uma identidade, por

exemplo, ao afirmar que é uruguaio, ele o faz porque não é brasileiro e quando afirma que é fronteiriço ele o faz porque se vê diferente dos sujeitos que não vivem na fronteira.

Nesse contexto, Silva (2012) afirma que a identidade é “aquilo que se é” e a diferença é aquilo que eu não sou, mas o outro é. O autor acrescenta que eu “só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são” (SILVA, 2012, p. 75). Na fronteira, os sujeitos não explicam sua origem para os outros sujeitos da fronteira, mas sim para outros, os quais se veem como diferentes. Nas palavras de Silva (2012, p.75), “as afirmações sobre diferenças só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade” e a diferença é dependente de uma rede de declarações negativas sobre outras identidades. Definir uma identidade vai além da criação linguístico-discursiva que define o sujeito como tendo uma identidade diferente de outras identidades. Isso porque o

> contato dialógico entre os sujeitos, contato em que se tornam sujeitos, não é necessariamente um lugar de harmonia, nem um lugar em que alguns sujeitos simplesmente dominam outros, mas um espaço em que há uma tensão indecidível de negociação in situ de identidade, ou melhor, de identificar-se, o que é uma tarefa interminável. (PIRES, SOBRAL, 2013, p. 206)

Quando comecei a ministrar aulas na universidade e comecei a ter contato com alunos uruguaios fronteiriços[6] na sala de aula, comecei a ver, em suas vidas, um caminho semelhante ao que eu percorri. O que difere é que eles estudam e voltam para o seu país de origem, eu estudava e voltava para casa no mesmo país que não era o meu de origem. Diante disso, comecei a ler mais sobre fronteira, sobre o contato entre as línguas, sobre como os sujeitos são lidos neste espaço que só um fronteiriço sabe o que realmente é ser fronteiriço do ponto de vista ontológico, ainda que seja possível compreender sua condição.

Foi a presença desses alunos em sala de aula que me instigou a investigar o que implica para eles, em termos identitários, estudar em uma Universidade brasileira, ou seja, de que maneira o encontro com a diferença, com outra língua e com a norma padrão da língua portuguesa e da língua espanhola, exigidas nesse

[6] Faço uso da expressão alunos uruguaios fronteiriços, porque é a que consta no Decreto 5.105/2004. Em outros momentos uso as expressões “alunos uruguaios” e “alunos fronteiriços”.

local de ensino os afeta em termos de posicionamentos identitários e integracionistas. Cabe considerar que, além de serem alunos uruguaios, são naturais da fronteira e ,como tal, trazem uma variedade linguística característica do norte do Uruguai cuja base é o português.

Cabe assim arrolar dados e refletir sobre como a identidade do outro, o sentir-se diferente do outro afeta os processos identitários de alunos não brasileiros de uma universidade localizada em cidade de fronteira com o Uruguay e como a Instituição está preparada para receber alunos uruguaios fronteiriços. Sujeitos estes que compartilham a mesma região, algumas práticas culturais e linguísticas, ao mesmo tempo são possuidores de outra cultura, possuidores de outra língua, principalmente, de outra formação educacional. Entendemos que é de suma importância observar como a instituição está organizada para garantir a integração e a inclusão desses alunos uruguaios, ingressantes por meio da seleção específica para alunos fronteiriços.

Por mais que esse espaço de fronteira esteja carregado de traços similares, cabe dispensar um olhar mais atento para o que se está desenhando no espaço acadêmico, principalmente, quando gestores e professores não são filhos da fronteira.

Para este estudo, portanto, este trabalho está distribuído em quatro capítulos. No primeiro, trago pontos que caracterizo como pilares situacionais, tais como: problema e objetivos da pesquisa, bem como o local da pesquisa e o perfil dos alunos e dos docentes que são os sujeitos desta pesquisa. Também apresento o caminho metodológico escolhido e a descrição dos instrumentos de pesquisa.

No segundo capítulo, faço referência a algumas questões políticas educacionais que surgiram com o advento do MERCOSUL e que refletem na nossa esfera de ensino, por exemplo, por meio do Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios.

No terceiro, inicio com uma breve explanação sobre a formação histórica e situação linguística da fronteira Brasil/Uruguay até chegar aos estudos que se ocupam em investigar como a circulação e o contato da língua portuguesa e espanhola, tão presente no contexto fronteiriço, dialoga com a esfera educativa. Além disso, busco observar como essas questões são discutidas e apresentadas nos documentos oficiais que norteiam a educação tanto do lado uruguaio quando do

lado brasileiro. Por fim, tomo como base apontamentos gerais sobre política linguística para pensar em uma política educacional integracionista na Unipampa.

O quarto capítulo se caracteriza pelo debate que faço a partir das vozes dos alunos e dos docentes as quais mostram o embate que há entre sentir-se estrangeiro, integrado e incluído no espaço universitário. Também faço referência à urgência que há em considerar como estão se desenhando as identidades no espaço universitário e como as línguas (portuguesa e espanhola) estão sendo reconhecidas em tal esfera.

Encerro com as conclusões a que cheguei e apresento alguns encaminhamentos que sugiro a fim de fomentar a integração e a inclusão cultural e acadêmica bem como a diluir alguns entraves burocráticos a partir de uma política educacional integracionista no entremeio identitários que aqui me arrisco a propor.

2 PILARES SITUACIONAIS DA PESQUISA

Escolhi, no primeiro capítulo desta tese, apresentar ao meu leitor o que chamo de pilares situacionais da pesquisa. Sendo assim, este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, trago o problema e os objetivos da pesquisa, os pressupostos metodológicos, a descrição dos instrumentos, a descrição das etapas que foram desenvolvidas e os objetivos de cada um dos instrumentos. A segunda se caracteriza pela apresentação do local de pesquisa e pela análise do perfil dos alunos uruguaios fronteiriços.

2.1 Problema e objetivos da pesquisa

Inserido em um campo de estudo que envolve sujeitos, processos identitários, línguas em contato e fronteira, este estudo tem como problema de pesquisa as seguintes questões:

a) O que implica em termos de identidade para um uruguaio, morador da fronteira, estudar em uma universidade brasileira, situada em cidade de fronteira?
b) O que esse panorama demanda em termos de uma política educacional integracionista para a instituição?

Diante dessas questões, justifico a temática desta tese pelas constantes inquietações que desde que ingressei como docente no curso de Licenciatura em Letras Português - Espanhol, no Campus Jaguarão, acompanham o meu fazer docente: (1) atuação docente e as (2) políticas institucionais de integração e inclusão educacional que precisam ser descortinadas.

Nesse contexto, o objetivo central do trabalho é responder, a partir da análise dos dados obtidos, o que implica para os alunos uruguaios fronteiriços estudar em uma universidade brasileira, localizada em fronteira, e como esse mover-se os afeta em termos de posicionamentos identitários. Esses elementos, consequentemente, relacionam-se com a promoção das línguas (espanhola e portuguesa) no ambiente universitário e alcançam a própria definição de política educacional integracionista.

Este objetivo se desdobra em outros mais específicos, a saber:

-Verificar o contexto acadêmico em que os sujeitos estão envolvidos, dispensando um olhar mais atento às práticas desempenhadas nesse meio, quem as desempenha e como são organizadas e controladas;

- Mostrar, a partir dos dados, se o aluno se sente integrado, incluído ou não no espaço acadêmico em que circula;

- Identificar, a partir das falas tanto dos alunos quanto dos professores participantes da pesquisa, a maneira como esses sujeitos poderiam melhor se integrar à universidade; tendo em vista que a língua da academia é diferente das falas do cotidiano fronteiriço.

Para responder aos objetivos elencados, há a necessidade de analisar o discurso dos sujeitos de pesquisa, a partir de marcas discursivas identificadas nas respostas obtidas, do ponto de vista do discurso sobre identidade aí revelado, com vistas a propor medidas para sua melhor integração e inclusão ao ambiente universitário.

Em relação à relevância deste trabalho, destaco que ele pode trazer contribuições tanto para a Instituição de Ensino Superior em questão, para os professores, assim como para os alunos uruguaios fronteiriços e também aos alunos brasileiros. No primeiro caso, a instituição contará com uma pesquisa resultante de um estudo teórico e aplicado além de um panorama de como o projeto de ingresso para os uruguaios fronteiriços está afetando o aspecto linguístico, o aspecto acadêmico/burocrático e as identidades desses sujeitos. Além disso, a presente pesquisa contribuirá no sentido de dar subsídios para que possamos pensar em uma política educacional integracionista para a instituição.

No segundo caso, a pesquisa possibilitará ajudar os professores do Campus Jaguarão a oferecer subsídios que os levem a refletir sobre as suas práticas em sala de aula diante de um público híbrido. No caso dos uruguaios fronteiriços e dos brasileiros, saber de que modo a coletividade se acha situada nesse ambiente e de que forma suas estratégias de adaptação podem favorecer sua inclusão e integração ao meio acadêmico.

2.2 Pressupostos metodológicos e descrição dos instrumentos

A palavra metodologia designa o modo como tratamos os problemas de pesquisa e buscamos suas respostas (TAYLOR e BOGDAN, 2010) problematizando-os. Sendo assim, nesta seção, tenho o objetivo de descrever as etapas de realização deste estudo de doutoramento, juntamente, com a abordagem metodológica adotada e a perspectiva metodológica para a análise dos dados.

Esta pesquisa segue uma inclinação metodológica qualitativa que se caracteriza, segundo Taylor e Bogdan (2010, p. 20), pela pesquisa *"que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable."* Para esses autores, a pesquisa qualitativa vê o mundo de forma empírica. Sendo assim, o pesquisador qualitativo se preocupa em compreender as pessoas, as esferas em que elas circulam, considerando os aspectos do cotidiano que as identificam, o que dizem e fazem a partir do lugar que ocupam na sociedade.

Para dar conta desses aspectos, o pesquisador qualitativo se vale de métodos flexíveis e variados. Isso não significa que os instrumentos de pesquisa não sigam uma ordem e/ou não sejam rigorosos. A metodologia qualitativa permite dar flexibilidade ao pesquisador no sentido de que este pode escolher os instrumentos mais adequados para estudar o espaço de interesse e que dialoguem com os objetivos que norteiam a pesquisa a ser desenvolvida.

Além disso, a pesquisa tem característica aplicada, uma vez que busca a partir de conhecimentos gerados, aplicá-los para propor encaminhamentos a fim de avançar na proposta de integração e inclusão dos alunos uruguaios fronteiriços na instituição em questão. Essa maneira de conceber a pesquisa também reclama um investigador que, de uma maneira ou de outra, identifique-se com os sujeitos de pesquisa. Portanto, o pesquisador também é parte integrante do processo investigativo, marcando, assim, a relação dialética entre professora/pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

Nesse contexto, este trabalho se caracteriza como pesquisa etnográfica participante. Esse tipo de pesquisa nos permite, de acordo com Theisen (2015, p. 77), investigar "toda uma sala de aula, um pequeno grupo na sala de aula, cenas de conversa ou diálogos na sala de aula, um pequeno grupo de estudantes, ou não

estudantes fora do ambiente educacional". Além disso, a coleta de dados, nessa perspectiva metodológica, "pode ser realizada por meio de entrevistas, observações participantes, interações, narrativas, histórias de vida e análise documental" (THEISEN, 2015, p. 77). Sendo assim, as práticas sociais e discursivas consideradas o são levando em conta os processos sociais, culturais e históricos dos sujeitos de pesquisa.

Já ao buscar uma metodologia de análise de dados, não me centrei na busca de um método único, fixo, com categorias estanques já postas, mas sim numa ordem possível de análise. Nessa direção, recorri à Análise Dialógica do Discurso (ADD). Brait (2014, p.10) afirma que não há como "estabelecer uma definição do que seria uma análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam". Contradição porque a base da ADD recaí sobre o discurso, ou seja, sobre "uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados" (BRAIT, 2014).

Brait (2014, 11) argumenta que o ponto de partida para a ADD é a concepção de Metalinguística cujo objeto são as relações dialógicas as quais, por natureza, são extralinguísticas. Entretanto, uma análise metalinguística está intimamente associada ao linguístico não no sentido de fundir-se, mas sim de complementariedade como afirma Brait " a metodologia proposta para o estudo do objeto, considerado complexo e de muitas faces, embora se ofereça como uma ótica diferenciada, não exclui a Linguística". A proposta de análise tem como ponto de partida o entendimento de que a linguagem só é entendida na historicidade dos sujeitos e das relações dialógicas.

De acordo com Faraco (2009, p. 40),

> ao percorrermos os textos do Círculo de Bakhtin não nos deparamos, em nenhum momento, com a formalização de método científico propriamente dito, mas com grandes diretrizes para construirmos um entendimento mais amplo das realidades sob estudo.

Nessa direção, Acosta argumenta (2012, p.69), que "em Bakhtin, há, na verdade, uma arquitetônica das diferentes formas de conceber o enfrentamento dialógico da linguagem, que se constitui de movimentos teórico-metodológicos multifacetados." Encontramos nas obras do Círculo um estudo que nos leva a uma metodologia sociodialógica que privilegia as esferas sociais. Por essa razão, essa inclinação dialoga com a metodologia qualitativa e com a pesquisa aplicada.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2010) encontramos a seguinte ordem metodológica de análise:

> a) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
> b) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
> c) A partir daí,exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2010, p.124)

Temos em (a) as condições concretas dos dados a ser considerados (a situação específica da pesquisa, o perfil dos sujeitos etc.); em (b), temos os dados

linguístico-discursivos propriamente ditos, a expressão específica dos sujeitos nessa situação; e, em (c), a consideração dos aspectos linguísticos mais estritos.

Os princípios de análise seguidos neste trabalho foram os propostos por Brait (vv. dd.) e por Sobral (2009) são eles: descrição, análise, interpretação. Sobral define as etapas da seguinte maneira:

> A primeira etapa é a *descrição* do objeto, que vai do material que lhe serve de suporte físico à sua "aparência" geral, e inclui um levantamento sumário dos elementos essenciais de sua esfera, tal como manifestos no texto; a segunda é a *análise* discursiva do *corpus*, que apresenta seus vários procedimentos discursivos; e a terceira é a *interpretação* propriamente dita, que busca identificar, dadas a esfera, a materialidade e os recursos discursivos e textuais do *corpus*, que efeitos de sentido são nele criados (SOBRAL, 2006, p. 49 [grifos no original]).

A análise realizada também segue a proposta de Voloshinov acima indicada, sem marcar as fronteiras entre um e outro procedimento, e sem seguir os 3 parâmetros como uma sequência. Nas etapas de descrição, análise e interpretação, que são três pontos integrados de abordagem, não compartimentamos os dados, mas seguimos a ordem, uma vez que há na proposta um ganho progressivo a cada passo.

A descrição contempla os aspectos sócio-históricos envolvidos na construção do projeto enunciativo, considerando "a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e, principalmente, sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor (es) e tema(s) discursivos" (ROJO, 2005, p. 199).

A análise dos aspectos que foram descritos, busca compreender como se dá o funcionamento discursivo desses elementos, considerando a junção entre marcas linguísticas e marcas enunciativas. Na etapa de interpretação, que leva em conta a descrição e a análise, verificamos de que maneira se constrói a arquitetônica dos dados em questão, nos termos da interação específica proposta, a qual é fundada em uma dada relação enunciativa. Assim, a análise contempla tanto a materialidade textual (da língua) como o contexto de enunciação (da linguagem).

Nessa perspectiva, para analisar e compreender os dados, não parto da seleção de categorias que pudessem ser “aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso” (BRAIT, 2014, p.14) mas sim, considerei, primeiramente, as questões que envolvem o contexto, a situação de enunciação. Nesta pesquisa, essas questões foram delineadas a partir do perfil linguístico dos sujeitos, além das informações sobre onde os sujeitos circulam, ou seja, onde trabalham, estudam, onde desenvolvem as atividades diárias, familiares e de lazer, e, por fim, como se dá a recepção dos sujeitos alunos na instituição e no Campus.

Enfim, busquei observar como as relações dialógicas mobilizam sujeitos situados em um determinado tempo e espaço (cronotopo/exotopia) [7], partindo do pressuposto de que todo sujeito “forma sua identidade, sempre em processo, nas relações que mantém desde o nascimento com outros sujeitos” (SOBRAL, 2009, p.7) e de que são os discursos que revelam as suas formas de produzir sentido.

Colocando-me como uma pesquisadora qualitativa participante, os dados que obtive para desenvolver este trabalho resultam da combinação de diferentes fontes, conforme o que se segue: aplicação de questionários fechados e semiestruturados a alunos uruguaios fronteiriços e a professores de três cursos do Câmpus Jaguarão (Licenciatura em Letras Português - Espanhol, Tecnológico em Gestão do Turismo e Licenciatura em Pedagogia); dados obtidos na Delegacia da Polícia Federal de Jaguarão sobre o número de emissões da carteira de fronteiriço; anotações de pontos discutidos em reuniões regulares com o Consulado Uruguaio, situado na cidade de Jaguarão; informações obtidas com a Secretaria Acadêmica do Campus Jaguarão e, por fim, observações cotidianas dos sujeitos de pesquisa no espaço institucional, muitas delas registradas na minha caderneta de bordo.

Os questionários fechados e semiestruturados são os que constituem o corpus de análise desta tese. As demais fontes, às quais eu me refiro como dados coadjuvantes, mas não menos importantes, foram usadas como informações adicionais e imprescindíveis para unir alguns pontos e arrematar algumas partes deste trabalho.

---

[7] Estes conceitos serão desenvolvidos no Capítulo 5.

A aplicação dos questionários foi, essencialmente, importante para mapear o perfil dos alunos e dos professores e para dar voz a quem participa e circula nesse espaço institucional o qual dá passos amenos, porém seguros em busca de uma integração educacional fronteiriça. Nesse sentido, tomo as palavras de Brait e Magalhães (2014, p. 14), que dizem que “ao posicionar-se responsivamente, o sujeito interfere no fluxo da cadeia comunicativa discursiva não apenas respondendo, mas também convocando respostas de outrem.” Os mesmos estudiosos afirmam que “para o sujeito da pesquisa, a condição subjetiva inerente ao que ele, o pesquisador, constrói como objeto impõe ao trabalho com a linguagem o desafio não apenas de falar desse objeto, mas principalmente de dialogar com ele” (BRAIT; MAGALHÃES, 2014, p.14). Assim, é a partir da minha experiência pessoal e acadêmica que me debruço na pesquisa aqui apresentada e reitero que a análise dialógica do discurso não se configura numa proposta fechada, mas trabalha com conceitos que evidenciam “a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2014, p. 29).

Antes de apresentar as etapas percorridas e a descrição dos instrumentos, vejo a necessidade de mostrar a identificação que escolhi para me referir, ao longo deste trabalho, aos sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, a referência se dará pela seguinte nominação: SA1, SA2, SA3, SA4, SA5, SA6, SA7, SA8, SA9, SA10 para os sujeitos alunos; e SD1, SD2, SD3, SD4 para os sujeitos docentes.

2.2.1 Descrição das etapas e objetivos dos instrumentos

Para a aplicação dos questionários, foram seguidas as etapas abaixo:

1º Etapa: contato com os alunos fronteiriços uruguaios que ingressaram à Unipampa, Campus Jaguarão, em 2012 e 2013. Esse contato ocorreu no referido Campus, na sala 408. Nesse primeiro momento, foi apresentado o projeto de tese para convidá-los a participar como sujeitos de pesquisa. Nesse encontro, foi possível que se fizesse a aplicação do primeiro instrumento de pesquisa: um questionário com questões fechadas cuja finalidade foi a de conhecer o perfil linguístico desses

alunos e três questões abertas[8]. Os sujeitos que participaram da pesquisa são todos do sexo feminino e a faixa etária varia de 20 a 45 anos de idade.

Cabe destacar que já havia uma relação de aproximação entre a pesquisadora e esses alunos, pois desde que eles ingressaram na universidade os acompanhei, direta e indiretamente, com a finalidade de observar como se adaptavam ao espaço acadêmico, e de escutá-los quando apresentaram dificuldades. Nessa perspectiva, nomeio esta etapa como período de observação.

2º Etapa: após esse primeiro contato, os alunos responderam ao segundo questionário com questões abertas que tinha como objetivo observar como a questão ligada à(s) língua(s) e, consequentemente, a questões intersubjetivas tocam/afetam a(s) identidade(s) desses sujeitos, inseridos em um espaço formal de Educação Superior brasileiro e como tal integração está desenhada nesse espaço. As perguntas realizadas foram motivadas a partir dos discursos desses alunos durante o período anterior a pesquisa (período de observação). Os dois instrumentos foram respondidos de forma espontânea e individualmente. Enquanto uns responderam os dois instrumentos no próprio Campus outros levaram para casa e entregaram no dia seguinte juntamente com o Termo de Consentimento assinado.

As perguntas foram escritas em língua portuguesa e em língua espanhola, porém os alunos preferiram responder a versão que estava escrita em língua espanhola. Com um olhar mais atento, pode-se perceber que a seleção lexical, presente nas orientações dos instrumentos e a conjugação dos verbos concordando com o pronome “vos” foi proposital, já que a intenção era a de me aproximar da nossa variação linguística, deixando-os mais à vontade para responderem aos questionamentos feitos.

[8] O primeiro instrumento, na íntegra, encontra-se nos apêndices.

A instrução do segundo instrumento[9] foi a seguinte:

> Escriba un texto narrativo relatando tu experiencia en estudiar en una Universidad Brasileña (UNIPAMPA), por qué tu interés, cuál la relación que tenés con el portugués, las dificultades encontradas en la Universidad, en tu Curso y también con la lengua portuguesa. Lo que destacarías como significativo y mejorías. Para ayudarte, te dejamos algunas preguntas que podés seguirlas para ordenar tu texto.
> - ¿Cómo es la relación del español con el portugués en tu cotidiano, considerando que vivís en frontera?
> - ¿Lo que te motivo a estudiar en Brasil? Algún hecho en tu vida te hizo elegir este camino?
> - ¿Cómo te sientes ser estudiante uruguayo en una universidad brasileña en ciudad de frontera? Señalarías alguna dificultad que tuviste o tenés en la Universidad
> - ¿Te sentís integrado?
> - ¿Cómo crees que tus compañeros brasileños te ven?
> -¿En algún momento te sentiste extranjero?
> - ¿Cuáles son las dificultades en relación al uso de la lengua portuguesa y española en la Universidad?

3ª Etapa: aplicação do terceiro instrumento[10] a professores (quatro sujeitos) que atuaram nos primeiros semestres dos cursos citados anteriormente, pois estes são os primeiros a terem contato com os alunos uruguaios. O objetivo deste questionário foi o de traçar o perfil desses professores. Todas são do sexo feminino e a faixa etária compreende de 30 a 50 anos. A escolha destas professoras se deu considerando alguns critérios:

(1) contato com os alunos nos primeiros semestres;

(2) do curso de Licenciatura em Letras, foram selecionadas uma professora que trabalha com a Língua Portuguesa (Docente 3) e a outra que trabalha com a Língua Espanhola (Docente 4);

(3) desenvolverem pesquisas sobre a relação entre fronteira, identidade, contato de línguas, formação de professores.

4ª Etapa: a quarta etapa consiste na aplicação do quarto instrumento[11] que se caracteriza por questões abertas o qual resultou em um relato escrito. O objetivo do quarto instrumento é saber como os professores se sentem dando aula para esse público e quais são as especificidades que poderiam ser destacadas no que se refere a ministrar aulas para uruguaios. Os dois instrumentos foram enviados por e-

[9] O segundo instrumento, na íntegra, está nos apêndices.
[10] O terceiro instrumento, na íntegra, está nos apêndices.
[11] O quarto instrumento está, na íntegra, nos apêndices.

mail para as professoras, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Gostaria que você relatasse sobre três questões:
(1) Como é para você dar aula para uruguaios? Você sente alguma dificuldade? Justifique.
(2) Você percebe alguma diferença entre uruguaios e brasileiros durante as aulas no que diz respeitos à participação em aula, atendimento aos trabalhos solicitados, dificuldade ou não com a língua portuguesa. Citaria alguma especificidade que o fez repensar sua metodologia de trabalho?
(3) Como você percebe que os alunos uruguaios se sentem na Universidade?
(4) Como você percebe que os alunos uruguaios são vistos pelos colegas brasileiros?

5ª Etapa: os dados obtidos serão apresentados, analisados, descritos e interpretados ao longo desta tese com base nos pressupostos da análise dialógica do discurso. Essa disposição se dá, porque alguns servem para delinear o perfil dos sujeitos pesquisados, outros para mostrar a importância da instituição localizada em cidade de fronteira. Há, ainda, outros que nos permitem comprovar os questionamentos levantados e, além desses, ainda há aqueles que nos direcionam aos encaminhamentos finais, sustentando o que antes era apenas observado e fruto de intuições cotidianas.

Conforme mencionei, os instrumentos de pesquisa direcionados para os alunos uruguaios, foram escritos em língua portuguesa e em língua espanhola. O aluno poderia escolher a língua que usaria para respondê-lo. Entretanto, os dos professores foram escritos somente em língua portuguesa, pois todos são brasileiros e não possuem como língua materna e/ou segunda a língua espanhola.

Cabe destacar que as perguntas elaboradas para esta pesquisa partiram de inquietações cotidianas, das leituras, realizadas no processo de doutoramento e da Missão de Estudos que realizei em 2013, sob a orientação do professor Luis Ernesto Behares[12] (Universidad de La República/ UDELAR).

[12] Profesor Titular do Departamento y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) da Universidad de la República (UDELAR) en Montevideo, Uruguay.

2.3 Local e sujeitos de pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no Campus Jaguarão, um dos dez Campi da Universidade Federal do Pampa/ RS (UNIPAMPA). A cidade de Jaguarão fica localizada na região sul do Rio Grande do Sul e faz fronteira com Río Branco, cidade uruguaia. O mapa[13] abaixo mostra que as duas cidades estão divididas por um rio, Rio Jaguarão, o qual nasce próximo à cidade gaúcha de Bagé e deságua na Lagoa Mirim (Uruguay), porém, ambas as cidades são unidas pela Ponte Internacional Barão de Mauá, construída entre 1927 e 1930.

A Ponte Internacional Barão de Mauá é reconhecida com primeiro patrimônio cultural binacional do MERCOSUL, portanto, é o primeiro bem binacional tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

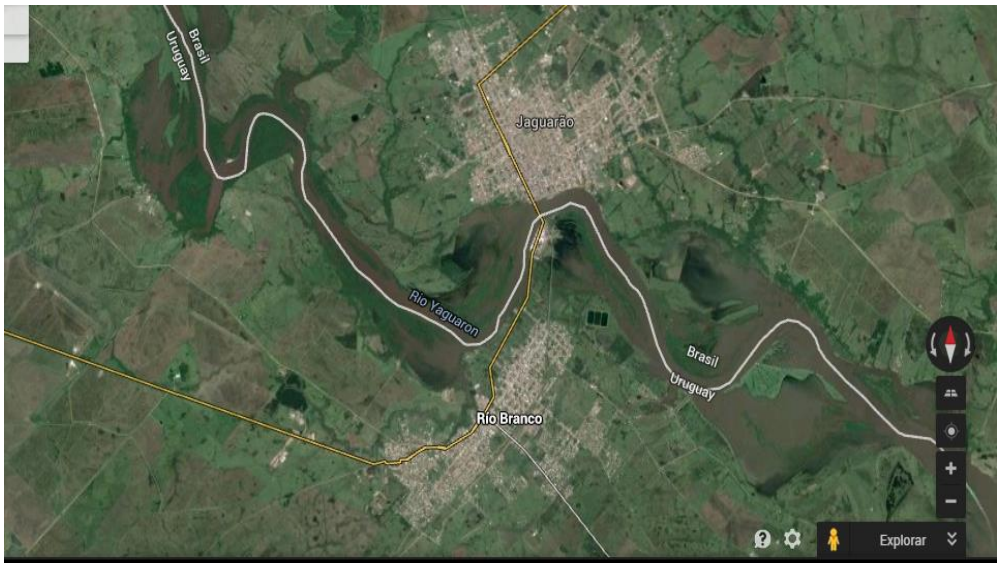


Figura 3: Mapa Jaguarão/ Rio Branco
Fonte: Google Maps

A escolha desse espaço se deu porque é nele que atuo como professora assistente do curso de Licenciatura em Letras Português - Espanhol da UNIPAMPA – Campus Jaguarão, local onde tenho contato com os alunos uruguaios fronteiriços, que ingressaram em 2012, 2013 e 2014 nos seguintes cursos: Licenciatura em Letras Português – Espanhol, Tecnológico em Gestão do Turismo, Licenciatura em Pedagogia.

[13] Retirado do Google Maps conforme consta nas referências.

Com a finalidade de traçar um perfil linguístico desses alunos foi elaborado, com auxílio do professor Behares (UDELAR)[14],o primeiro instrumento de pesquisa (questionário 1). Nele foram feitas perguntas fechadas em relação ao vínculo linguístico do aluno e seu contato com a língua portuguesa e também perguntas abertas que serão analisadas no decorrer da tese.

2.3.1 Perfil dos alunos

Os dez alunos que participaram desta pesquisa estão distribuídos, conforme o Gráfico 1, em três cursos de Graduação ofertados pelo Campus Jaguarão, e do curso de Pós-Graduação: cinco alunos estão vinculados ao curso de Licenciatura em Letras Português - Espanhol, um aluno[15] à Pós-Graduação em Metodologia no Ensino de línguas e literatura, três alunos ao curso Tecnológico em Gestão doTurismo e dois alunos ao curso de Licenciatura em Pedagogia.

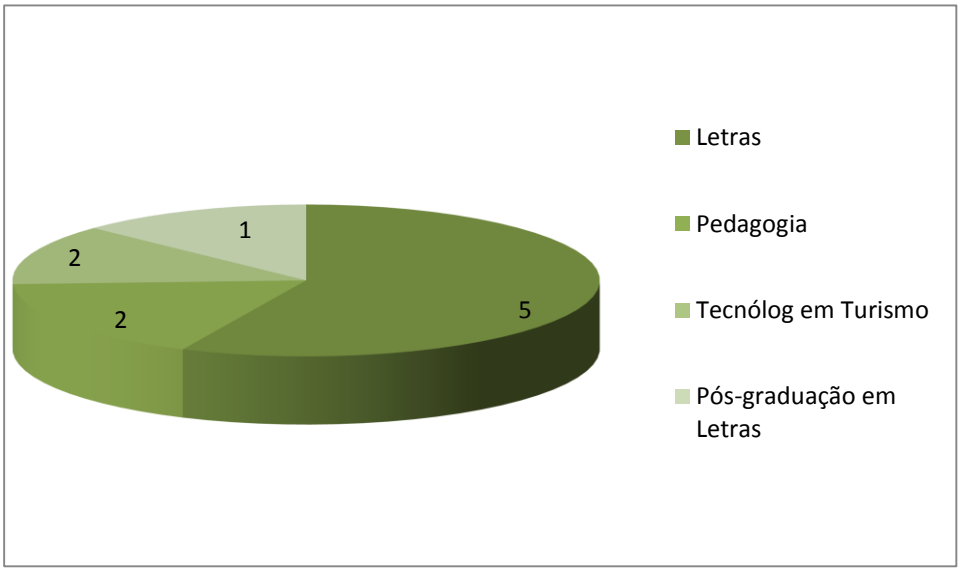


Gráfico 1: Distribuição dos alunos uruguaios fronteiriços nos cursos do Campus Jaguarão
Fonte: Autoria própria

Dos dez alunos que participaram da pesquisa, oito nasceram no norte do Uruguay e um nasceu no Brasil, conforme o Gráfico 02. Desses alunos, um nasceu

[14] A doutoranda realizou uma Missão de Estudos na UDELAR junto com o professor Behares no período de 9 a 14 de setembro de 2013.
[15] Este aluno inicialmente ingressou no curso de Licenciatura em Letras Português - Espanhol, porém em 2013 ao ser selecionado para o curso de Pós-graduação em Metodologia de Línguas e Literatura, optou por esta e trancou a graduação.

na cidade de Melo que é a capital do Departamento de Cerro Largo e está situada a uma distância de aproximadamente 80 km de Río Branco, cidade que faz fronteira com Jaguarão. Um aluno é de Santa Clara do Olimar cidade que está localizada no Departamento de Treinta y Tres. Um aluno nasceu em Cachoeira do Sul que fica no centro do Rio Grande do Sul e sete nasceram em Río Branco. A partir desse levantamento, pode-se observar que a maioria dos sujeitos nasceu em região de fronteira.

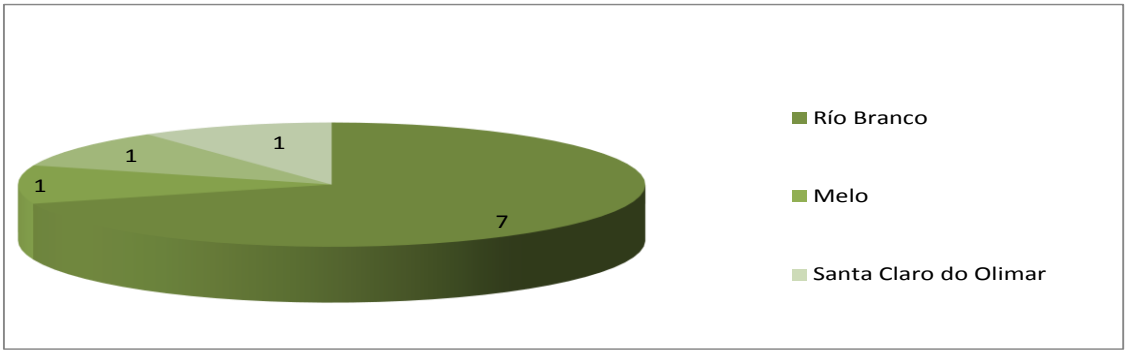


Gráfico 2: Cidade natal dos alunos
Fonte: Autoria própria

A partir do mapeamento sobre a cidade natal, o Gráfico 3 apontou que dos dez sujeitos, apenas um tem como língua primeira a língua portuguesa.

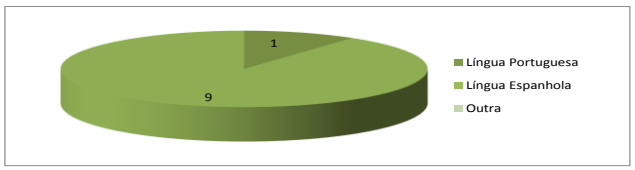


Gráfico 3: Língua que falou primeiro
Fonte: Autoria própria

Além de mapear a cidade natal desses alunos, acredito que também é interessante elencar as cidades em que os pais nasceram para, enfim, verificar se a

relação desses alunos com a fronteira e com a língua portuguesa se deu pela família, pela localização próxima com o Brasil e/ou pelos dois motivos.

Sendo assim, o Gráfico 4 demonstra as cidades em que as mães nasceram. Das dez mães, duas nasceram em Melo e cinco em Río Branco; uma em Cuchilla del Carmen, outra em Vargas, zona rural no Departamento de Cerro Largo, e uma em Cachoeira do Sul, no Brasil. Observa-se que a maioria das mães é natural do departamento que linda com o Brasil.

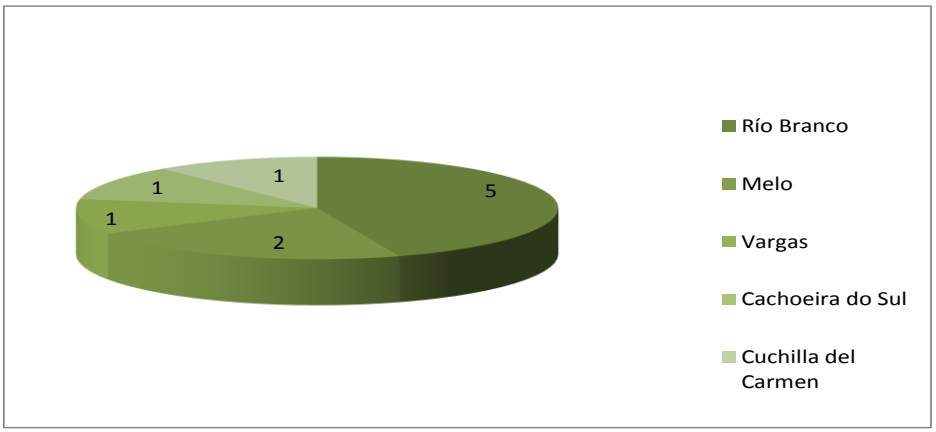


Gráfico 4: Cidade natal das mães
Fonte: Autoria própria

Em relação à cidade natal dos pais, o Gráfico 5 mostra uma maior diversidade de cidades. Dos dez pais, dois nasceram em Treinta y Tres, dois em Melo, dois em Río Branco, um em Santa Clara, um em Montevideo e dois no Brasil (um em Arroio Grande e outro em Cachoeira do Sul). Em conformidade com o gráfico das mães, a maioria dos pais também é natural do Departamento de Cerro Largo.

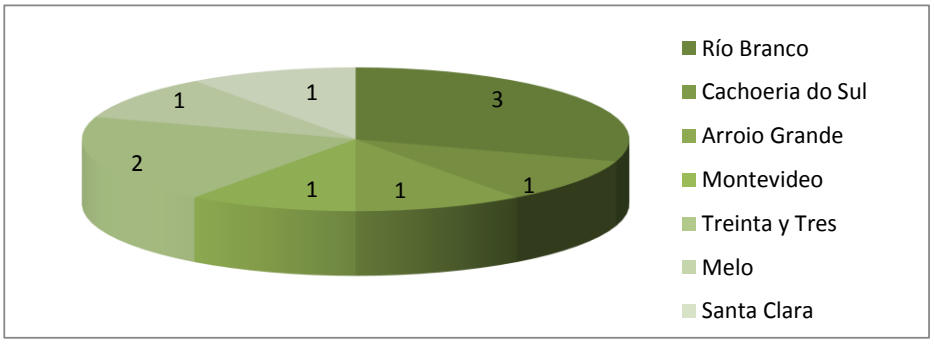


Gráfico 5: Cidade natal dos pais
Fonte: Autoria própria

Além dessas perguntas, acreditamos que ao traçar um perfil inicial dos alunos, também se faz necessário saber qual é a ocupação atual deles e em que país estudam e/ou trabalham. Desse modo, o Gráfico 6 mostra que todos estudam somente no Brasil, em Jaguarão, na UNIPAMPA. Desses dez alunos, oito, além de estudarem, também têm algum vínculo empregatício. Um deles trabalha no Brasil e os outros sete trabalham no Uruguay. A ocupação desses sujeitos é diversificada, três são docentes, três trabalham no comércio uruguaio e quatro concentram suas atividades somente nos estudos, em Jaguarão.

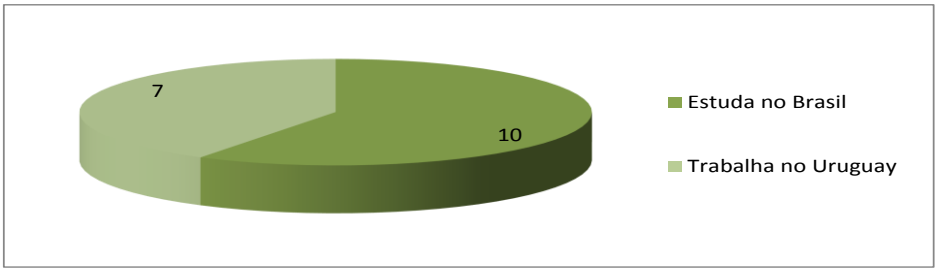


Gráfico 6: País em que estuda e/ou trabalha
Fonte: Autoria própria

Como todos estudam na UNIPAMPA, o Gráfico 6 também apontou um maior vínculo com o Brasil. Ligada às esferas de trabalho e de educação está à língua que mais usam nesses espaços. A partir do levantamento realizado e apresentado no Gráfico 7,constatamos que, dos sete sujeitos que trabalham no Uruguay, seis usam a língua espanhola no trabalho e somente um usa, na maior parte do tempo, a língua portuguesa, porque trabalha em um *free shop,* localizado em Río Branco.

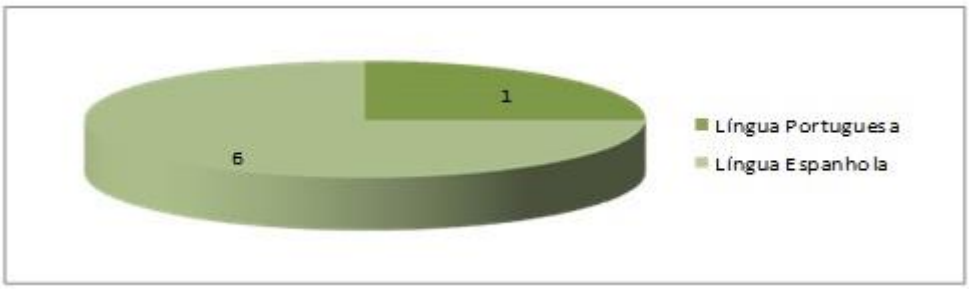


Gráfico 7: Língua que usa no trabalho
Fonte: Autoria própria

Outra pergunta realizada aos alunos está relacionada com a língua que usa no espaço doméstico. Conforme os Gráficos 8 e 9, dos dez sujeitos, nove usam a língua espanhola e apenas um sujeito usa a língua portuguesa em casa. O SA6 apontou que fala em espanhol "*durante la mayor parte del tempo*". Fica claro que o sujeito usa, esporadicamente, outra língua, mas não mencionou qual.

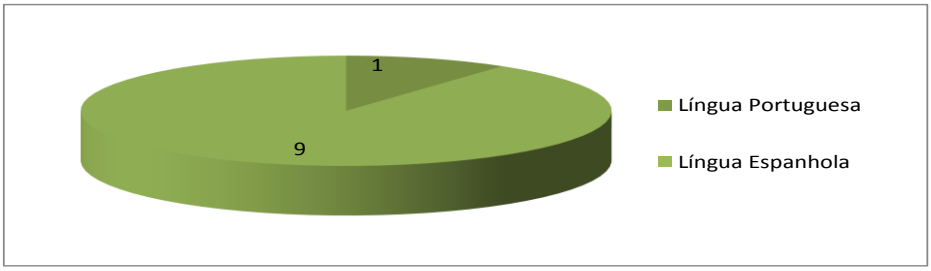


Gráfico 8: Língua que usa em casa
Fonte: Autoria própria

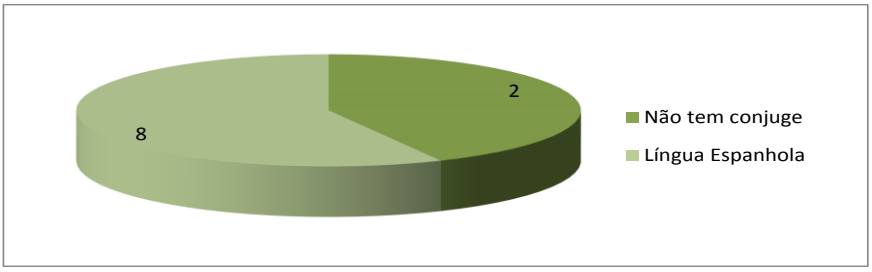


Gráfico 9: língua que fala com seu cônjuge
Fonte: Autoria própria

A penúltima pergunta foi em relação à língua que eles falam com os amigos. De acordo com o Gráfico 10, dos dez sujeitos, apenas três mencionaram que usam somente a língua espanhola, e os demais apontaram que usam as duas línguas nas interações com amigos. Três deles justificaram em que momento fazem uso de uma língua ou outra: "*dependendo de quien sea", "depende del contexto", "en la Universidad portugués".*

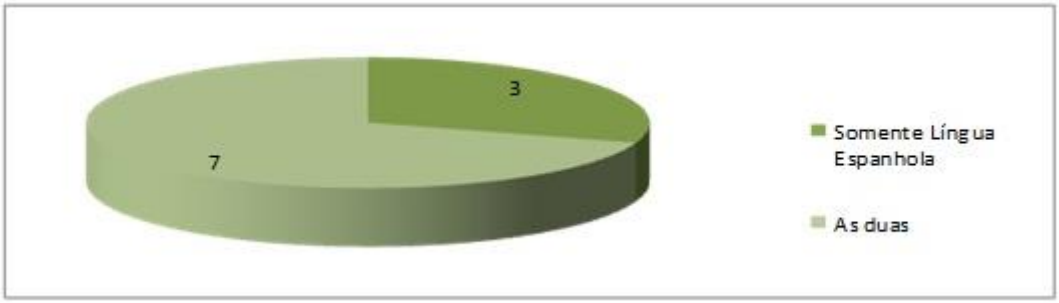


Gráfico 10: Língua falada com amigos
Fonte: Autoria própria

Por fim, a última pergunta da primeira parte do primeiro instrumento está relacionada com o contato que os sujeitos têm e/ou tiveram com a língua portuguesa antes de ingressar na universidade. É comum ler em trabalhos que discorrem sobre a fronteira Brasil/Uruguay que os uruguaios têm mais desenvoltura com a língua portuguesa pelo contato que possuem desde a infância com a televisão e com músicas brasileiras, por exemplo. Usamos o verbo aprender para nos referirmos ao contato maior que possuem com a língua portuguesa e o modo como esse os ajudou na desenvoltura linguística seja na fala, na escrita, na oralidade e/ou na escuta.

O SA1 respondeu que fez curso de língua portuguesa e também aprendeu pela convivência na fronteira; o SA2 respondeu que fez curso de língua portuguesa no Consulado Brasileiro; o SA3 disse que a partir da televisão e das músicas tem contato com a língua portuguesa; o SA4 apontou que aprendeu no convívio familiar, em casa, na Universidade, pela televisão e escutando e cantando músicas brasileiras.

O SA5 coloca que aprendeu em casa e pela televisão; o SA6 fez curso de língua portuguesa, e também aprendeu pela televisão e pelo *"contacto con hablantes de lengua portuguesa";* o SA7 fez curso de língua, e, da mesma forma, escutando e cantando músicas e pela televisão; o SA8 aprendeu em casa, pela televisão e "*conversanso con mi padre y primos*"; o SA9 aprendeu na escola e em casa e, por fim, o SA10 aprendeu na Universidade, pela televisão e escutando e cantando músicas.

As respostas nos mostram que o maior contato que os sujeitos uruguaios têm e/ou tiveram com a língua portuguesa foi pela televisão; em segundo lugar, aparece o espaço doméstico, a música brasileira e a participação em curso de

Língua Portuguesa. Já em terceiro lugar, aparece o contato com a fronteira brasileira e com a Universidade como espaço em que aprenderam a língua portuguesa. A partir dos gráficos descritos, pode-se observar que:

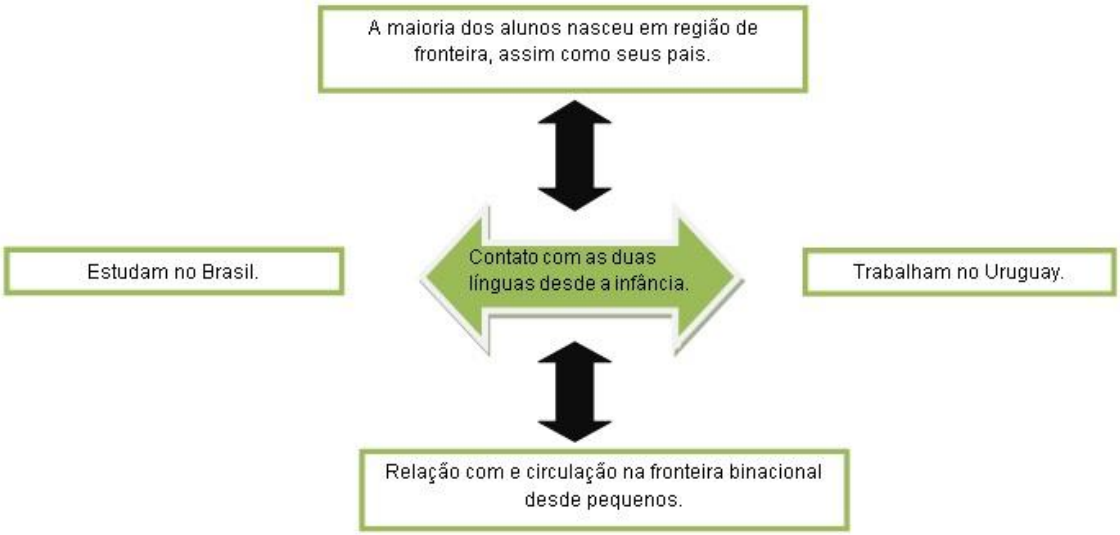


Figura 4: Contato com as duas línguas desde a infância
Fonte: Fonte: Autoria própria

Constata-se que a maioria dos alunos nasceu em região de fronteira, o que possibilita maior contato com a língua portuguesa desde a infância. Percebe-se que esse contato é contínuo devido ao fato de circularem, diariamente, entre os dois países e dividirem as suas ocupações como estudo e trabalho entre um país e outro. Desse modo, o manejo das duas línguas está presente nas diversas práticas sociais nas quais estão inseridos.

2.3.2 Perfil dos docentes

Além dos alunos, também responderam aos instrumentos quatro docentes do Campus Jaguarão. Delineamos, a partir das respostas, o perfil de cada um deles e obtivemos os dados a seguir.

SD1 é de nacionalidade brasileira, nasceu em Bom Despacho/ MG. É casada com um uruguaio. A língua portuguesa é a sua língua materna. Atua no curso de Licenciatura em Pedagogia com os seguintes componentes: Perspectivas Investigativas em História da Educação, Histórias da Educação no Brasil, Teorias

Curriculares, Ensinar e Aprender História. A docente atua há vinte e um anos no Ensino Superior e destes, oito no Campus Jaguarão.

A SD2 é brasileira, natural de São Leopoldo/ RS. Tem como língua materna a língua portuguesa. Atua no Ensino Superior há vinte e dois anos e há dois anos no Campus Jaguarão, no curso Tecnológico em Gestão do Turismo, com os seguintes componentes curriculares: Metodologia de Pesquisa. Fundamentos Teóricos do Turismo. Organização e Planejamento do turismo I e II.

A SD3 é brasileira, nasceu em Uruguaiana/ RS, cidade que faz fronteira com Pasos de los Libres / Argentina. Sua língua materna é a língua portuguesa. Atuou no curso de Licenciatura em Letras, no Campus Jaguarão, por um ano com o componente curricular Língua Espanhola III, por meio do qual teve contato com os uruguaios que entraram pela seleção dos fronteiriços.

A SD4 é brasileira, nasceu na cidade de Joinville/ SC. Possui como língua materna o italiano. Atua há nove anos no Ensino Superior e, no Campus Jaguarão, no curso de Licenciatura em Letras, há dois anos e meio. Trabalha com os seguintes componentes curriculares: Práticas de Linguagem I e II, Sociolinguística, Psicolinguística, Pesquisa em Educação, Linguística Aplicada I, Estágio Curricular Supervisionado de Observação e Regência de Língua Portuguesa, Trabalho de Conclusão de Curso.

Diferentemente dos alunos, todos os docentes são brasileiros e somente um deles nasceu em cidade de fronteira (Uruguaiana – Pasos de los Libres /Argentina) sendo que o contato, portanto, com as duas línguas não é frequente como observamos no perfil dos alunos. A partir desta breve contextualização situacional da pesquisa, passo para o recorte que fiz sobre as questões que visam à integração política e educacional desde o ponto de vista do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e que respingam, de uma forma ou de outra, na região fronteiriça. Questões essas que dialogam com os objetivos já elencados.

3 PILARES POLÍTICOS-CONTEXTUAIS DA PESQUISA: DO MERCOSUL AO CONTEXTO LOCAL

Poema tresi

Antes
eu quiría ser uruguaio.
Agora
quiero ser daqui.
(SEVERO, 2011, p.31)

Este capítulo tem o objetivo de apresentar um panorama sobre as questões relativas às políticas de integração, vinculadas ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), uma vez que essas dialogam, diretamente, com as seguintes categorias discutias neste trabalho: fronteira, identidades, sujeitos e línguas em contato.

3.1 A pesquisa no nível político-educacional

Além de situar a pesquisa na dimensão linguística-identitária, como realizado na introdução desta tese, entendo que é interessante buscar as intersecções deste trabalho com as políticas de integração latino-americanas. Isso se justifica pelo fato de que estudar e escrever sobre uma das fronteiras, na e da América Latina, também é dialogar com ações que há mais de vinte anos estão vigentes na região como o caso do MERCOSUL. De acordo com Dorfman e Rosés (2005 p.195), as discussões sobre fronteiras latino-americanas somam-se aos objetivos do MERCOSUL, "já que as décadas de oitenta e noventa do século passado clamavam pela circunscrição do processo de negociação e concretização da integração regional" que se reflete, de uma maneira ou de outra, nos dias atuais, nas políticas locais de integração.

Nessa direção, inicialmente, faço uma breve exposição de alguns pontos tanto do Tratado de Asunción quanto do MERCOSUL. Busco trazer questões presentes nesses dois documentos de grande amplitude na América Latina e analisa-los no nível regional e, posteriormente, no nível local – região de fronteira

sul do Brasil com o norte/ nordeste do Uruguay, especificamente a fronteira Jaguarão/ Río Branco.

Diante da necessidade de ampliar os mercados nacionais, a Argentina, o Brasil, o Uruguay e o Paraguay firmaram, no dia 26 de março de 1991, na capital do Paraguay, o Tratado de Asunción, que, graças à localidade onde se realizou a discussão, recebeu o Tratado recebeu o referido nome. Este, com duração indefinida, foi firmado com o objetivo de ampliar e favorecer o desenvolvimento social, econômico, político e educacional dos países membros, visando a integração entre tais países. Sendo assim, é a partir do eixo de integração que as ações firmadas visavam a uma consolidação progressiva política, econômica e educacional, na América Latina, a fim de melhorar as condições de vida das sociedades envolvidas. A partir desse Tratado, os países acima citados decidiram constituir o Mercado Comum do Sul cujo marco institucionalizador foi o Protocolo de Ouro Preto, assinado em 1994. O objetivo central do MERCOSUL é o de minimizar as barreiras que se impõem à livre circulação de bens e de serviços entre os países integrantes, promovendo o aumento do comércio tanto na intrazona como com outros países. Essa livre circulação se caracteriza pela possível eliminação de restrições aduaneiras, pela adoção de uma política comercial comum para os países envolvidos; pela coordenação de políticas a nível macro e micro que assegure as condições adequadas para favorecer o desenvolvimento do comércio. Além disso, também se firmou como compromisso desses países latino-americanos a busca pelo diálogo entre as legislações vigentes para fortalecer a integração em todos os níveis dos países que compõem o MERCOSUL.

De acordo com a página oficial brasileira do MERCOSUL[16], o Bloco econômico é constituído pelos Estados Partes: (1) Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay (desde 26 de março de 1991) e Venezuela (desde 12 de agosto de 2012); e pelos Estados Associados como a Bolívia (desde 2012), o Chile (desde 1996), o Peru (desde 2003), a Colômbia e o Equador (desde 2004). O processo com os Estados Associados da Guiana e da Suriname é mais recente, ocorrendo em 2013. Nessa conjuntura, atualmente, todos os países da América do Sul fazem parte do MERCOSUL.

[16] Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/index.php/saiba-mais-sobre-o-mercosul>. Acesso em: 20 jan. 2016.

Os projetos de integração também são discutidos e implantados no que tange à Educação por meio do Mercosul Educacional[17] o qual tem como missão,[18]

> formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, respeito à diversidade cultural dos povos da região. (s/d)

Além disso, também busca difundir novas formas tanto na organização quanto na regulamentação da Educação Superior, caminhando para a internacionalização e a integração no campo educativo. Nessa direção e a partir do entendimento de que a educação tem um papel fundamental na busca da consolidação e da integração desejada, os ministros da Educação da Argentina, do Brasil, do Paraguay e do Uruguay submeteram ao Conselho do Mercado Comum o "Protocolo de Intenções", o qual foi assinado e legitimado no dia 13 de dezembro de 1991, na capital Federal do Brasil, Brasília. Nesse documento, consta que os objetivos do MERCOSUL e, consequentemente, das ações acerca da educação passam, necessariamente, pela execução de programas cujo desenvolvimento está vinculado às seguintes áreas:

(a) formação de consciência cidadã favorável aos processos de integração;

(b)capacitação dos recursos humanos para contribuir com o desenvolvimento;

(c) harmonização dos sistemas educativos.

Algumas das ações previstas nesse protocolo são: a incorporação aos currículos de todos os níveis de ensino temáticas vinculadas ao MERCOSUL; o estímulo à formação e ao aperfeiçoamento dos docentes visando a melhoria dos sistemas educativos; incentivo à reformulação dos currículos em todos os níveis de ensino, focando em temáticas referidas a trabalho, emprego, produção e inovações científico-tecnológicas; flexibilização dos currículos de modo que haja uma interseção com os setores socioeconômicos; diminuição das barreiras jurídicas e administrativas, promovendo maior mobilidade e intercâmbio de pessoas e bens nas

[17] O Setor Educacional do MERCOSUL é um espaço de coordenação das políticas educacionais que reúne países membros e associados ao MERCOSUL, desde dezembro de 1991, quando o Conselho do Mercado Comum (CMC) criou, através da Decisão 07/91, a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL. Fonte: http://edu.mercosur.int/pt-BR/mercosul-educacional/o-que-e.htm.

[18] Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/mercosul-educacional/o-que-e.html>.

áreas científicas, técnicas e culturais; trabalhar para a formação dos recursos humanos de nível superior (terciário e universitário), especialmente, com conteúdos das disciplinas fundamentais nas áreas e interesses do MERCOSUL, possibilitando o estabelecimento de mecanismos que facilitem a circulação de alunos, docentes e profissionais na região. Um desses mecanismos é a promoção das línguas oficiais (português, espanhol e guarani[19]) que circulam nos países que integram o Bloco.

Observamos que, a partir de todas essas ações, a educação passa a ter um papel fundamental no desenvolvimento do Bloco por meio da educação/formação de pessoas. Em 1992, a área de educação do MERCOSUL passou a receber a denominação de Setor Educativo do MERCOSUL (SEM). Logo, cabe ao SEM definir suas linhas de atuação bem como a metodologia de trabalho a partir de Planos estratégicos estabelecidos. Desde a implantação do SEM até hoje, já entraram em vigor cinco planos estratégicos.

O Primeiro Plano, inicialmente, teria vigência de dois anos de 1992 a 1994, porém, os ministros da Educação ratificaram a data de finalização no Protocolo de Ouro Preto estabelecendo a vigência até junho de 1998. O Primeiro Plano Trienal apresentou três programas de atuação: (1) Formação de Consciência Social Favorável ao Processo de Integração; (2) Capacitação de Recursos Humanos para Contribuir para o Desenvolvimento; (3) Compatibilização e Harmonização dos sistemas educacionais. O primeiro programa apresentou como subprogramas a avaliação sobre o impacto do processo de integração do MERCOSUL e a promoção das línguas espanhola e portuguesa. O segundo, com apoio dos subprogramas, visou à capacitação de pessoas para atuarem na Educação Básica e Média, formação técnica, na pesquisa e na pós-graduação assim como fomentar a formação e capacitação de recursos humanos de alto nível. Por fim, o terceiro visava à harmonização nas esferas acadêmicas, jurídicas e administrativas e os sistemas de informações.

Com vistas a promover e desenvolver a qualidade das políticas educacionais da região, foi aprovado o MERCOSUL 2.000: desafios e metas para o setor educacional. Dessa forma, tanto este documento quanto o Primeiro Plano Trienal serviram como referencial para o desenvolvimento das ações no Setor Educacional do Bloco. O trabalho desenvolvido no Primeiro Plano resultou em quatro importantes

[19] A língua guarani passou a ser reconhecida como língua oficial a partir do dia sete de março de 2014.

aspectos da educação: (1) aprovação de protocolos que visam o reconhecimento e a equiparação de estudos, assim como o intercâmbio de alunos e docentes nos países do Bloco; (2) organização curricular da Educação Básica acerca da oferta das línguas oficiais do MERCOSUL bem como do ensino de História e Geografia; (3) criação do SIC (sistema de informação e comunicação) e (4) credenciamento de cursos universitários a partir do mecanismo experimental, construído por uma equipe de docentes e técnicos dos países membros.

O Segundo Plano Trienal do Setor Educacional, que vigorou de 1998 a 2000 teve como principal objetivo retomar e expandir dois eixos: o da integração e o da qualidade da educação. As ações para atingir tal objetivo foram distribuídas em duas grandes áreas: uma delas focava no desenvolvimento da identidade regional, estimulando a cultura de integração e a segunda se deteve nas políticas regionais de capacitação para a melhoria na educação. De acordo com Andrés o

> SEM manifestava a certeza de que a educação constituía elemento crucial de preparo dos cidadãos para o desafio decorrente dos novos modos e estilos de produção, bem como para a redefinição dos imaginários coletivos que favorecessem uma existência humana mais plena. (2010, p. 20)

Com o intuito de intensificar o cumprimento dos objetivos, os ministros da Educação dos países membros do Bloco firmaram o Compromisso de Brasília em 2000 que tinha como meta: (1) compatibilização dos currículos dentro de uma perspectiva regional; (2) intercâmbio de discentes e docentes; (3) consolidação do SIC; (4) avaliação e credenciamento de cursos; (5) formação de recursos humanos. Nessas quatro metas centrais permanece a promoção das línguas, produção de materiais didáticos e pedagógicos para o ensino de História e Geografia, considerando a região; fomento ao intercâmbio, à mobilidade.

Os avanços do Segundo Plano estão ligados à aprovação de acordos e protocolos, aprendizagem das línguas oficiais do MERCOSUL, articulação em projetos regionais, implantação do Mecanismo Experimental de Acreditação de Carreiras (Agronomia, Medicina e Engenharias) para o Reconhecimento de Títulos de Grau Universitário (MEXA). Desse modo, houve movimentos em direção ao Ensino Superior, a serem desenvolvidos no 3º Plano (2001-2005) relacionados à (1) acreditação de cursos e carreiras superiores que engloba reconhecimentos de títulos facilitando à (2) mobilidade de docentes, discentes e pesquisadores o que leva a (3)

cooperação interinstitucional, fomentando programas colaborativos de graduação e pós-graduação entre as universidades dos países membros.

O Terceiro Plano de Ação do Setor Educativo do MERCOSUL vigorou de 2001 a 2005 e se caracterizou pelas questões relativas à mobilidade profissional interinstitucional, com o propósito de promover a constituição de um espaço regional e comum no Ensino Superior, e de acreditação e reconhecimentos de diplomas. Outra linha de ação desse Plano baseou-se na política de cooperação interinstitucional que visa promover ações conjuntas nas graduações, nos programas de pós-graduação e em grupos de pesquisa.

O Quarto Plano de Ação do SEM teve vigência de 2006 a 2010 e teve como objetivos principais:

> *1 Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente.*
> *2 Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo.*
> *3 Promover la cooperación solidaria y el intercambio, para el mejoramiento de los sistemas educativos.*
> *4 Impulsar y fortalecer programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales.*
> *5 Concertar políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR. (MERCOSUR, s/d p. 10)*

A partir desses objetivos, alguns dos resultados esperados foram: o incentivo de programas que fomentassem o ensino tanto do português como do espanhol como segundas línguas; inclusão das línguas oficiais do Bloco nos currículos; programas para formação de professores tanto de língua espanhola como de língua portuguesa como segundas línguas; reconhecimento de títulos de graduação.

O Quinto Plano Estratégico iniciou em 2011 e vigorou até o final de 2015. O Plano que está em vigência tem os mesmos objetivos deste plano anterior. Para atender a diversidade das temáticas abordadas que perpassam no Plano, foram criadas diversas comissões e grupos de trabalho, tais como: Comitê Coordenador Regional, Comissão Regional Coordenadora de Educação Básica, Comissão Regional Coordenadora de Educação Tecnológica, Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior, Comitê Assessor de Política Linguística,

Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente. Cada uma dessas esferas tem a sua atuação bem marcada dentro de cada objetivo do Plano.

Destaco a importância da promoção e da difusão tanto da língua portuguesa quanto da língua espanhola nos espaços educacionais, assessorada pelo Comitê de Política Linguística; a formação de docentes multiplicadores para trabalhar com a integração regional promovida pela Comissão de Formação Docente e o incentivo de projetos em conjunto que tratam da história, da cultura e das línguas da região, iniciativa da Comissão de Ensino Superior.

Outro ponto que também merece destaque é o diálogo entre o SEM e a União das Nações Sul Americanas (UNASUL)[20], Bloco comprometido com o fortalecimento da democracia, com a finalidade de fortalecer a relação entre os países.

Fiz referências aos Planos buscando identificar os valores que norteiam esses documentos e a importância política de algumas ações estabelecidas pelo SEM. Pude observar que está fortemente marcado nesses documentos o desejo de desenvolver ainda mais a cultura de integração que possibilite o desenvolvimento de identidades regionais. Entendi que metas como essa são almejadas a partir da organização curricular dentro de uma perspectiva regional em que seja contemplada tanto a língua portuguesa quanto a língua espanhola como segundas línguas, para que temas acerca da interculturalidade e relativos ao MERCOSUL perpassem as matrizes curriculares. Além disso, destacam-se nos documentos, ações que visam à formação de professores, a mobilidade docente e discente a partir de acordos interinstitucionais, assim como a equiparação de estudos e reconhecimento de diplomas. Compreendo que tais metas são possíveis de serem alcançadas, a longo prazo, desde que as instituições de ensino dos países envolvidos busquem a articulação entre as políticas educacionais e as políticas integração e, assim, possam realmente alcançar o propósito inicial do SEM, ou seja, o de prezar por um espaço educacional comum.

Em relação ao Ensino Superior merecem destaque as iniciativas, desse setor, em relação à mobilidade de docentes e alunos, à cooperação entre as

[20] A UNASUL (União de Nações Sul-Americanas) é um bloco que visa a fortalecer as relações comerciais, culturais, políticas e sociais entre as doze nações da América do Sul – Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela –, além da participação, como observadores, de dois países da América Latina: México e Panamá. Disponível em: <http://www.brasilescola.com/geografia/unasul.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

instituições de ensino dos países membros, à avaliação e credenciamento, bem como ao reconhecimento de diplomas de cursos superiores. Além disso, sobre as Instituições de Ensino Superior também se destaca a criação do Espaço Regional de Educação Superior em 2006, cujo objetivo era o de criar um Espaço Regional de Educação Superior (ERES), e a aprovação do projeto da criação da Universidade Federal Latino-Americana (UNILA), localizada em Foz do Iguaçu/ PR em 2007 e sancionado em 12 de janeiro de 2010.

A UNILA se diferencia das demais universidades brasileiras por oferecer cursos de interesse mútuo dos países membros do MERCOSUL, e, consequentemente, os temas de maior ênfase são os que envolvem estudos transfronteiriços em áreas que focam o desenvolvimento regional. Ademais, a universidade prevê a contratação de docentes oriundos de todos os países da região e para marcar ainda mais sua peculiaridade intercultural e transfronteiriça a prova de vestibular é aplicada tanto em língua portuguesa quanto em língua espanhola nos países que formam o Bloco.

Já na Educação Básica, a integração e a presença do SEM se dá pelo Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF); no ensino técnico, os Institutos Federais estão a cargo das Escolas Técnicas Binacionais, implantadas em Sant'ana do Livramento/RS desde 2010, em Jaguarão/RS desde 2014 e em Quaraí/RS. O Programa[21] Escolas Interculturais de Fronteira é uma das ações do Ministério da Educação (MEC) desenvolvido em parceria com universidades, escolas e secretarias de educação localizadas na região de fronteira do Brasil com países vizinhos. Surgiu com o objetivo de promover a integração dos países participantes do MERCOSUL por meio de ações interculturais, as quais são desenvolvidas em escolas situadas na zona de fronteira. O Programa também objetiva mobilizar as comunidades escolares para que as escolas se percebam como um espaço intercultural e integral. O PEIF, até 2013, acontecia em 17 escolas, em 11 municípios, com aproximadamente 250 professores com a participação de 10 universidades federais. Já em 2014, houve ampliação do programa para novos municípios. Desde 2012, a UNIPAMPA com apoio da Pró-Reitoria de Extensão e

[21] Fonte:http://porteiras.s.unipampa.edu.br/formacaocontinuada/ programas-do-mec/programa-escolas-interculturais-de-fronteira-peif.

Cultura e de docentes do Campus Jaguarão e Bagé participa do PEIF. A equipe interdisciplinar que trabalhou no programa atua em Jaguarão e em Aceguá.

Além dessas, há ações mais pontuais em Instituições de Ensino Superior, localizadas na fronteira com o Uruguay que possibilitam o ingresso de fronteiriços uruguaios nos cursos de graduação e tecnólogos. No Rio Grande do Sul, são duas as instituições que buscam fomentar a integração entre Brasil e Uruguay a nível educacional: FURG (Fundação Universidade de Rio Grande), no Campus de Santa Vitória do Palmar e a UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa), em dois de seus Campi (Jaguarão e Sant'ana do Livramento). Esta ação partiu de um movimento de autoridades de ambos os países frente a uma identificação local no que se refere ao fomento da integração educativa de Ensino Superior. Em 2016, a UNIPAMPA abriu o processo de ingresso de fronteiriços também para argentinos que moram em cidades fronteiriças e possuem a carteira de Trânsito Vicinal Fronteiriço ou protocolo de solicitação do documento expedido pela Polícia Federal. Sendo assim, este ano o Campus de Itaqui ofereceu vagas para candidatos de Alvear (Argentina), o de São Borja para Santo Tomé (Argentina) e o de Uruguaiana para Paso de Los Libres (Argentina).

O ingresso de uruguaios fronteiriços nas universidades brasileiras ocorre graças a um acordo binacional, assinado em 2002 e, posteriormente, ratificado em 2004. O referido documento está nominado como "Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para permissão de Residência, Estudo e Trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios". O acordo tem como objetivo principal a busca em atender a integração local no que tange aos seguintes setores: econômico, educacional e moradia.

A seção que segue destina-se a expor a implantação e os desdobramentos de tal acordo nas cidades de fronteira Brasil-Uruguay e, posteriormente, sua repercussão na Universidade Federal do Pampa e os diálogos com os objetivos de integração da referida Instituição.

3.2 Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios.

Um dos desdobramentos das ações do MERCOSUL e que visam a livre circulação de pessoas, fomentando a integração e o desenvolvimento local dos dois países envolvidos foi o “Acordo sobre permissão de residência, trabalho e estudos para os cidadãos das localidades fronteiriças da República Oriental do Uruguai e da República Federativa do Brasil”, firmado em agosto de 2002 em Montevideo, que entrou em vigor em 14 de abril de 2004 quando foi ratificado.

A partir dessa data, o acordo passou a ser chamado “Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios” , entretanto entrou em vigor dia 11 de julho de 2005. O referido Acordo buscou formalizar práticas que são recorrentes na fronteira. Conforme Navarrete (2006), o documento busca

> *generar instrumentos jurídicos que contemplen fundamentalmente la circulación de personas y el control migratorio, posibilitando que los nacionales fronterizos uruguayos y brasileiros puedan trasladarse libremente en la ciudad gemela para poder establecer residencia, estudiar y trabajar. Para ello se prevé el reconocimiento de la calidad jurídica de fronterizo, mediante el otorgamiento del “Documento Especial de Fronterizo” (NAVARRETE, 2006, p, 36).*

Nas palavras de Dorfman e Rosés (2005, p. 209) o acordo é na verdade “uma tentativa de institucionalização de práticas amplamente difundidas e historicamente embasadas. Pela primeira vez, o caráter supranacional da população da região é legitimado pelos estados-nação” que, de uma forma ou de outra, caminham para uma integração institucionalizada local fronteiriça.

A região de fronteira contemplada pelo Acordo é delimitada simetricamente a 20 quilômetros para cada lado da fronteira. Sendo assim, entende-se que os sujeitos fronteiriços que podem usufruir dos benefícios acordados são aqueles que moram nas seguintes localidades: Bella Unión (UY) e Barra do Quaraí (BR); Rivera (UY) e Sant’ana do Livramento (BR); Artigas (UY) e Quaraí (BR); Aceguá (UY) e Aceguá

(BR); Chuy, 18 de Julio, La Coronilla, La Barra del Chuy (UY) e Chui, Santa Vitória do Palmar/Balneário Hermenegildo (BR) e, por fim, Río Branco (UY) e Jaguarão (BR). Os direitos de residência, estudo e trabalho dados aos nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios são materializados na carteira de Fronteiriço, documento de caráter transfronteiriço, que recebe o nome oficial de “Documento Especial de Fronteiriço”.

Sobre a carteira de fronteiriço, Dorfman e Rosés (2005, p. 218) afirmam que,

> O referencial legal da nacionalidade, que possibilita aí (mesmo através de algum subterfúgio) registro e obtenção de ambas as nacionalidades, não esgota as escolhas identitárias, uma vez que a posse legal da nacionalidade é por vezes relativizada pelo morador da fronteira, que continua vendo-se como brasileiro ou uruguaio mesmo quando busca os benefícios disponibilizados pelo estatuto legal de nacional do país vizinho.

O acordo beneficia alguns interesses dos sujeitos brasileiros e uruguaios que vivem na fronteira, mas também mostra restrições e fortes demarcações nos seguintes eixos: delimitação geográfica, sujeitos socialmente localizados nesse espaço e direitos no país vizinho. Ou seja, o acordo é restrito a uma parcela de sujeitos fronteiriços beneficiados pela delimitação geográfica. Disso surgem indagações como: a fronteira e os sujeitos que nela vivem transbordam esses 20 quilômetros os direitos no país vizinho se restringem apenas as cidades citadas impedindo a mobilidade dos sujeitos para outras localidades fronteiriças. E, por fim, podemos refletir sobre as seguintes interrogações: com o documento, uma nova identidade fronteiriça passa a ser estabelecida? Seria uma identidade “legalizada”? Até que ponto essa nova identidade oficializada afeta as identidades nacionais e o ir e vir que é natural da e na fronteira?

Não tenho o objetivo de responder a esses questionamentos, mas sim de trazer à baila tais inquietações, para nos fazer refletir durante a leitura deste trabalho. O que também nos interessa sobre o documento especial de fronteiriço é o número já emitido do lado brasileiro e, assim, enumerar os entraves e limitações que a emissão de tal documento nos oferece. De acordo com informações obtidas na Delegacia da Polícia Federal[22] de Jaguarão, foram 210 documentos emitidos desde o início da a vigência do Acordo 11 de junho de 2005 até fevereiro de 2016.

[22] Ver no anexo o Ofício nº 8674/2014

O Documento Especial de Fronteiriço segundo Navarrete (2006) é expedido por cinco anos, que podem ser prorrogados por mais cinco e depois por tempo indeterminado para brasileiros e uruguaios que residem nas fronteiras acima citadas. Os direitos gerados para o portador do documento são: residência, trabalho, estudo, docência e segurança social dentro da jurisdição das localidades vinculadas. Por essa razão, a validade do documento é suspendida quando há exercício fora dos limites territoriais determinados.

Segundo informações obtidas na delegacia, o número de emissão da carteira de fronteiriços sofreu um leve aumento pela oportunidade que os brasileiros têm de trabalhar nos *free shop* e pela oportunidade dada aos uruguaios em estudarem na UNIPAMPA. Mesmo assim, percebemos que para dez anos de vigência do Acordo o número é relativamente baixo. Isso pode nos mostrar o desinteresse das autoridades de ambos os países em difundir essa política de integração que nasceu das demandas do MERCOSUL.

3.3 Universidade Federal do Pampa e a integração regional binacional

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) é fruto de um projeto de expansão das Instituições Federais de Educação Superior, promovido pelo Governo Federal a partir de mobilizações de dirigentes de alguns municípios da metade sul do Rio Grande do Sul. Esse movimento que permite a expansão das Instituições Públicas de Educação Superior está amparado no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni[23]).

A consolidação dessa Instituição de Ensino Superior, que é parte da expansão da oferta de Educação Superior no Rio Grande do Sul, foi firmada em 2005 por meio do acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Na ocasião, coube à UFSM e à UFPel a tutoria e a implantação dos Campi em dez municípios. Os Campi de São Borja, Itaqui, Alegrete, Uruguaiana e São Gabriel ficaram sob a responsabilidade da UFSM e os de Jaguarão, Bagé, Dom Pedrito, Caçapava do Sul e Sant'ana do Livramento sob a responsabilidade da

[23] O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>.

UFPel. Essa distribuição vigorou até 2008, quando a UNIPAMPA efetivamente passou a ser uma Instituição de Ensino Superior independente com base na Lei 11.640.

Mapa 1: Localização dos Campi da UNIPAMPA no Rio Grande do Sul.

A instalação e a criação da UNIPAMPA foram e ainda são marcadas pela responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e educacional da região, conhecida como a “metade sul” do Rio Grande do Sul. Além disso, a presença da universidade veio para fomentar a integração e o desenvolvimento nas regiões de fronteira, tanto nas fronteiras do Brasil com a Argentina com a presença dos Campi de Uruguaiana, São Borja e Itaqui, como nas do Brasil com o Uruguai com a instalação dos Campi de Bagé, Jaguarão e Sant’ana do Livramento.

De acordo com Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Missão da UNIPAMPA é a partir da integração entre ensino, pesquisa e extensão, assumir “a missão de promover a educação superior de qualidade, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional” (PDI, 2014, p.13).

Para enriquecer o desenvolvimento regional e internacional pelo intercâmbio entre Brasil e Uruguai, a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) empenhou-se, em 2011, em consolidar um projeto institucional cujo objetivo é oferecer oportunidades diferenciadas de ingresso para estudantes uruguaios fronteiriços e indígenas aldeados - nos Campus de Jaguarão e Sant’ana do Livramento. Localidades contempladas com o Acordo promulgado pelo Decreto 5.105/2004.

O primeiro objetivo específico mencionado está relacionado com o contexto acadêmico em que os sujeitos estão envolvidos, dispensando um olhar mais atento às práticas desempenhadas nesse meio, quem as desempenha e como são organizadas e controladas. Em relação a isso, apresento, inicialmente, os números de vagas disponibilizadas no Campus Jaguarão, o número de aprovados em 2012, 2013, 2014 e 2015 e, finalmente, como se dá o processo de seleção. O levantamento foi realizado pela Pró-Reitoria de Graduação da UNIPAMPA (Prograd) que, dentre outras demandas institucionais, organiza e controla ações relacionadas diretamente com os cursos de graduação.

A seleção direcionada para os uruguaios fronteiriços contemplava até 2014, candidatos uruguaios que residam nas cidades de Río Branco, vizinha de Jaguarão, e Rivera fronteira com Sant'ana do Livramento. As vagas ofertadas nesta modalidade atenderiam, como mencionado anteriormente, ao Decreto 5.105/2004, que promulgou o acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios, de 21 de agosto de 2002.

Na tabela abaixo estão os dados referentes a vagas disponibilizadas por curso e o número de alunos aprovados no período de 2012 a 2014.

Curso	Vagas 2012	Aprovados 2012	Vagas 2013	Aprovados 2013	Vagas 2014	Aprovados 2014	Vagas 2015	Aprovados 2015
Tecnológico em Gestão de Turismo (noturno)	05	05	05	00	07	01	05	00
Licenciatura em História (integral – noturno desde 2015)	05	00	05	00	07	00	05	00
Licenciatura em Letras Português – Espanhol (integral)	05	01	05	00	07	00	05	00
Licenciatura em Letras Português – Espanhol (noturno)	05	05	05	01	07	00	05	02
Licenciatura em Pedagogia (noturno)	05	02	05	02	07	00	05	00
Produção e Política Cultural (integral)	00	00	05	00	07	00	05	N/C

Tabela 1: Série histórica do processo seletivo
Fonte: Autoria própria

A partir dos dados da Tabela 1, Percebemos que o número de vagas no Campus Jaguarão aumentou, porém o número de aprovados diminuiu. Isso se deu por alguns fatores, por exemplo, na primeira edição, não foi exigido o documento de fronteiriço, o que não ocorreu nas edições posteriores. Outros fatores que contribuíram para esse declínio foram: exigência do documento de fronteiriço a partir de 2013 e o período destinado para a divulgação do processo seletivo. Este último foi afetado, porque somente em 2015 o calendário acadêmico da Unipampa ficou regular e acompanhou o ano civil. Isso afetou o prazo de divulgação e aplicação da prova que foi inferior ao tempo que os candidatos possuíam para organizar a documentação em Río Branco tendo em vista que alguns documentos são solicitados na cidade de Melo; e a inviabilidade de divulgação do processo seletivo no *Liceo*, sendo que as aulas uruguaias no último ano de estudo finalizam antes do calendário acadêmico brasileiro.

O projeto institucional destinado aos uruguaios fronteiriços possibilitou e possibilita que muitos profissionais do comércio, jovens que terminaram o *"Liceo-preparatório*", professores e comunidade pudessem seguir seus estudos em uma Universidade de Ensino Superior na região em que vivem. Essa oportunidade permitiu e permite que os uruguaios cursem uma graduação, já que se veem impossibilitados de fazê-lo presencialmente devido à distância significativa entre suas cidades de origem e os grandes centros de estudo do Uruguay-Montevideo. O projeto foi favorecido pela localização geográfica em que se encontram os Campi de Jaguarão e Sant'ana do Livramento e por estas tarem na lista de cidades pares segundo o Decreto 5.105/2004.

Tais constatações podem ser observadas nas respostas dos sujeitos alunos (SA) desta pesquisa. Os alunos uruguaios fronteiriços foram questionados sobre a motivação que os levou a estudar no Brasil e sobre se algum fato da vida deles os levou a fazer essa escolha (questão 17 do instrumento 1). Os sujeitos responderam:

SA1: *A experiencia de estar em uma Universidade Brasileira (sendo a Unipampa) é maravilhosa. Não tive grandes oportunidades em Uruguai, e a prova dos uruguaios fronteiriços foi com uma "benção" para mim*.

SA2: *(…)Mi interés por estudiar en la facultad Unipampa se debe a que por ser docente siempre me gustó el área de la Pedagogía y el tener la oportunidad de concurrir y hacer una Licenciatura en Pedagogía es una facultad tan cercana que*

algo que no lo pensé mucho, me dije a mi misma que no podía perder esa oportunidad.(…)

SA3: *(…)siempre me gustó la idea de hacer algún curso en un país extranjero, y en este acaso se dio la oportunidad en Brasil. El concurrir a una universidad brasileña en un ciudad de frontera es un estímulo a la superación, porque sientes que con el convivir de los dos idiomas (…)*

SA4: *lo que me motivo a estudiar en Brasil fue una charla que hicieron en el liceo de Rio Branco uso profesores de la Universidad.*

SA5: *Yo opte en estudiar en Brasil porque siempre quise poder vivir en Brasil y hacer mi vida en este país. Me parece que ofrece mucho más posibilidades que Uruguay, aquí tengo la oportunidad de crecer profesionalmente y trabajar en muchas áreas relacionadas con el curso. Después de concluir la licenciatura pretendo seguir estudiando aquí y hacer otros cursos como maestría y en un futuro doctorado.*

SA6: *Mis motivos para estudiar en Brasil no fueron otra cosa que la inexistencia de una política de descentralización del estudio o del acceso al estudio terciario en mi país, así como el beneficio de estudiar en otro país. Se me presentó la oportunidad de realizar una graduación que me interesaba mucho, y que hoy me ha permitido tener una visión diferente y positiva acerca de mis metas y objetivos, y lo más importante sin tener que irme lejos de casa.*

SA7: *Luego de terminar el liceo por motivos económicos no logré irme a estudiar a Montevideo. Obviamente me sentía muy mal por no poder continuar mis estudios.*

Ya sin tener mucho que hacer me inscribí en un curo de portugués ofrecido por el consulado brasileño en Rio Branco, después de un mes de estar en el curso mi profesor me informó que había selección para fronterizos en la Unipampa, él me preparó y me incentivó para que me inscribiera.

SA8: *Elegí estudiar en una Universidad brasileña porque siempre me gustó el portugués, tenía facilidad para hablarlo y mi sueño siempre fue el de algún día poder estudiar en Brasil, así que vi que tenía oportunidad, hice la inscripción para realizar la prueba de ingreso.*

SA9: *Decidí hacer facultad en Brasil por la facilidad que tengo con los dos idiomas (…)*

SA10: *Elegí estudiar en Yaguarón porque vivo cerca y representa una posibilidad de perfeccionamiento.*

Notam-se, nas sequências acima, vários indícios de valor que conferem um tom apreciativo positivo em relação à oportunidade que esses alunos têm de estudar no Brasil. Sinalizadores como “é maravilhoso”, “uma bênção”, “siempre me gustó”, “siempre quise vivir em Brasil”, “no podia perder esa oportunidade”,“vivo cerca y representa una posibilidad de perfeccionamiento” me permitem avaliar positivamente essa ação que busca, antes de tudo a integração com os países vizinhos. Essa ação é, sem dúvida, um diferencial para a universidade e dialoga tanto com os objetivos de MERCOSUL quanto com a missão de trabalhar para a formação de profissionais comprometidos e capacitados para atuarem no desenvolvimento tanto regional, nacional e também internacional.

A partir das respostas obtidas, podemos identificar três fatores que marcam o quanto é importante para os uruguaios fronteiriços a oportunidade de ingresso na instituição: (1) desejo de estudar no Brasil pelo leque de oportunidades que o país oferece quando comparado ao Uruguay; (2) proximidade de casa; e (3) facilidade com a língua portuguesa.

Está claro, no discurso desses sujeitos, o desejo de estudar no Brasil, acentuado pelo fato de eles não terem muitas oportunidades no Uruguay e por vislumbrarem no país vizinho, uma oportunidade de crescimento profissional. Os sujeitos com dificuldades de se deslocar para os grandes centros de estudos no Uruguay, seja pela distância de casa e/ou por questões financeiras, viram sua dificuldade diminuída pela implantação, mesmo que em fase de avaliação, da seleção específica para uruguaios fronteiriços. O tom de satisfação que perpassa as sequências analisadas também afeta os docentes e os gestores, porque os desafia e os faz refletir sobre seu papel como atores sociais engajados no propósito Institucional.

O processo seletivo de ingresso se dá por meio da aplicação de uma prova dissertativa. Tal prova é constituída por textos em língua portuguesa que discorrem sobre uma temática específica, como integração, interesse dos uruguaios em estudarem no Brasil, por exemplo. A partir desses textos-base, o candidato deverá escrever um texto dissertativo-argumentativo que responda a algum questionamento acerca das temáticas apresentadas. O texto requisitado deveria, até o ingresso de

2014, ser escrito em língua portuguesa, o que causou certo receio entre os candidatos uruguaios. Isso porque, mesmo morando na fronteira e tendo contato com a língua portuguesa, como relataram acima, alguns potenciais candidatos afirmaram que não possuíam o desempenho linguístico desejado para escrever uma prova escrita em língua portuguesa e se sentiriam prejudicados. Frente a isso, o edital de 2015 brindou a esse público com uma mudança em relação à língua exigida no processo seletivo. O candidato poderia escolher entre a língua espanhola e a portuguesa para dissertar em seu texto. Essa mudança também advém de uma política linguística e mostra a valorização dada à língua materna desses alunos, sinalizando a tolerância linguística e o respeito à identidade do outro.

Como professora de Língua Espanhola na Instituição Federal de Ensino Superior (UNIPAMPA-Campus Jaguarão), desde 2012 percebo que há alguns movimentos desses alunos sinalizando que necessitam de um olhar mais atento tanto da parte da Instituição como do Campus. Um exemplo foi o pedido que fizeram junto ao NuDE (Núcleo de Desenvolvimento Educacional), solicitando apoio para algumas dificuldades iniciais que possuem em relação à língua portuguesa. Os alunos fronteiriços uruguaios argumentam que nas atividades diárias acadêmicas como provas, trabalhos escritos e apresentações orais devem usar a língua portuguesa, porém mesmo morando na fronteira afirmam que não possuem o desempenho linguístico desejado por eles em sala de aula.

Outra solicitação surgiu de um grupo de alunos uruguaios do curso de Licenciatura em Letras. Esses alunos sugerem que o Campus ofereça uma prova de aproveitamento e progressão para que possam cursar componentes curriculares mais avançados de língua espanhola mais avançados, já que os primeiros semestres (1º e 2º) são de natureza básica para quem possui conhecimento mínimo ou nenhum da língua espanhola. Alguns alunos uruguaios, principalmente, os do curso de Letras, sentem-se desmotivados pela ausência de uma política local que regule a aplicação dessa prova para os alunos fronteiriços uruguaios, pois, sem ela, eles devem cursar o componente curricular de língua espanhola desde os conhecimentos básicos como o alfabeto, dias da semana, cores, estações do ano, etc. Alguns desses alunos não se sentem motivados para realizar as tarefas solicitadas na aula de língua espanhola. Por outro lado, acabam ocupando o tempo em sala de aula para ajudar o colega brasileiro o que torna a participação mais prazerosa e fomenta, de certa maneira, a integração, a troca, as práticas

interculturais. Em contrapartida, eles já mencionaram a necessidade de um componente curricular com noções básicas de língua portuguesa e de redação acadêmica.

A Instituição ainda está dando os primeiros passos na organização de projetos que atendam a esse público específico. No Campus Jaguarão, por exemplo, houve três ofertas de cursos de extensão que trabalhavam a língua portuguesa para atender aos futuros candidatos uruguaios que desejavam fazer a seleção de ingresso à Universidade. Além disso, em 2013, foi implantado um projeto de ensino que deu assessoria linguística para alguns alunos que desejavam sanar dúvidas e problemas com escrita em língua portuguesa, já que é a língua exigida no meio acadêmico. Desde 2015, a oferta da língua portuguesa se dá pelo projeto de extensão intitulado “Centro de Línguas”.

Podemos perceber que essa nova oportunidade de estudo e integração dada aos acadêmicos uruguaios despontou em um novo modo de falar, de se portar, de ser através da língua(gem) em um espaço acadêmico. SA9 afirma “*Decidí hacer facultad en Brasil por la facilidad que tengo con los dos idiomas (…)”*. Essa afirmação coloca em evidência a necessidade de se pensar em políticas educacionais em nível de Educação Superior que efetivamente promovam as duas línguas oficiais (portuguesa e espanhola) do Bloco como um dos meios para uma efetiva integração e inclusão fronteiriça Brasil- Uruguay pelo viés da dimensão político-pedagógico.

Com base no que foi exposto, posso afirmar que tanto nas políticas socioeconômicas quanto nas ações desenvolvidas no setor educacional dos países latino-americanos que compõem o MERCOSUL as línguas ocupam um papel fundamental para o processo de integração, principalmente, nas cidades e regiões de fronteira. Para tanto, entendo que, primeiramente, faz-se necessário trazer para o meu leitor um breve panorama acerca da formação histórica e da situação linguística desta região.

4 DO POVOAMENTO NA REGIÃO PLATINA E DA PROMOÇÃO DAS LÍNGUAS NA FRONTEIRA

Poema sincuentioito

Todos nos semos da frontera
Como eses pássaro avuando de la pra qui
Cantando um idioma que todos intende.
Nos semo a frontera
Mas que cualqué río
Mas que cualqué puente.
(SEVERO, 2011, p. 91)

4.1 "NÓS FALEMO BRASILEIRO" NO ESPAÇO DIALÓGICO FRONTEIRIÇO: HISTÓRIA, SITUAÇÃO LINGUÍSTICA E DISCURSIVA.

Por que fazer referência a textos já discutidos e referenciados em diversas publicações que têm como objeto de estudo a fronteira Brasil/ Uruguay? Por que revisitar a formação histórica e situação linguística desta região? Em primeiro lugar, para entender a constituição desta "região cultural e linguisticamente híbrida, com traços próprios que a diferenciam da cultura brasileira e da cultura uruguaia e a constituem como um contínuo sociocultural em muitos aspectos" (BEHARES, 2003, p.29), como também para pensar que, em políticas educacionais é necessário partir do conhecimento sobre a formação histórica e situação linguística herdada da colonização europeia. Em segundo, porque é a partir desse retorno que surgem novas formas de ler, novas formas de analisar, descrever e interpretar o cotidiano linguístico fronteiriço.

4.1.1 Panorama histórico

Diante do exposto, trazemos um panorama acerca da constituição histórica da colonização do Brasil e do Uruguay para chegar à situação linguística na fronteira em questão. Garcia (2010, p. 13) aponta que comumente pensar a fronteira é entendê-la como "linha limítrofe que demarca precisamente o fim de um território, de uma jurisdição, de uma cultura, de um saber". Por outro lado, além de ser geográfica

ela é “uma construção simbólica, resultado de um devir histórico, de uma formulação cultural, de uma estratégia política” (GARCIA, 2010, p. 14). A fronteira para esse autor é um construto histórico, por isso “a fronteira de ontem, não necessariamente é a de hoje e talvez não seja a de amanhã, por mais sólida que pareça” (GARCIA, 2010, p. 14), pois, assim como ela muda, o “status das pessoas e das coisas” também está em constante movimento. Desse modo, a fronteira é um espaço de contato, de antagonismos, de integração, lugar de início, de interseção, de final, lugar onde culturas e línguas se entrelaçam ou se intercalam na convivência diária. Esse movimento evidencia a natureza complexa e relativamente estável tanto do entendimento do que é fronteira quanto das identidades que ali se manifestam.

É sabido que a delimitação territorial dos dois países foi marcada por confrontações, advindas das coroas europeias (Portugal e Espanha), visando o povoamento, a colonização, a demarcação e a limitação de territórios de uma terra habitada por índios. Até a demarcação final da linha divisória que separou terras brasileiras das terras uruguaias, esses países estiveram ora sob a posse da Coroa Espanhola, ora da Coroa Portuguesa.

A economia ganadeira foi considerada o primeiro marco que impulsionou o povoamento regional no século XVII. O gado *cimarrón* ao mesmo tempo em que era a caça preferida dos índios, representou a mola propulsora na gestão e constituição da identidade do gaúcho/*gaucho*. Bertolotti e Coll (2014, p. 17) afirmam *que “a comienzos del siglo XVII se instalan algunas explotaciones ganaderas de particulares en el suroeste de lo que hoy es Uruguay.”* Nessa época, a presença humana que marcou a região foi a dos jesuítas que ao chegarem a América trabalhavam para a conversão dos índios guaranis e tapes ao cristianismo e, consequentemente, ao que chamavam de civilização. De acordo com Behares (2003, p. 31), “a colonização primária organizada pelos Jesuítas deu à região sua peculiaridade: o hibridismo cultura e sócio-ecenômico.” Bertolotti e Coll (2014, p. 18) acrescentam que *“el componente hispano y el indígena, pero también el luso, se imbrican en estas empresas económicas, lo cual obriga, sin dudas, al relacionamiento lingüístico.”*

Somente em 1680, os portugueses impuseram formalmente seu domínio com a fundação da Colônia de Sacramento (UY), fato que levou a eclosão de movimentos miliares e diplomáticos tanto do Brasil (RJ), quanto da Argentina

(Buenos Aires), como também da Europa, visando à posse dos territórios em questão.

Na primeira metade do século XVIII, entre 1726-1730, o Rei da Espanha fundou as cidades de San Felipe e Santiago de Montevideo. A fundação daquela marcou a primeira política de regulação de propriedade ao sul do Uruguay. Por outro lado, a Coroa Portuguesa seguia a colonização e povoamento no norte do Uruguay.

Já na segunda metade do século XVIII, com os desdobramentos do Tratado de Madri (1759), a Colônia de Sacramento, colonizada em 1680 pelos portugueses, passou para mãos espanholas e as Missões para as portuguesas. Essa troca foi transitória e marcada por diversos intentos de demarcação territorial, pois em 1777 com o Tratado de São Ildefonso, os espanhóis receberam novamente as Missões.

No século XIX, tanto Brasil quanto Uruguay se tornaram países independentes. Em 1821, o Brasil passou a ser independente e com esse processo a primeira Constituição entrou em vigor. Nela, o novo Estado incluía como seus territórios o Brasil e a Província Cisplatina. Anos mais tarde, precisamente em 1825, os *33 Orientales* declararam a Independência da Banda Oriental, mas somente em 1830 a *República Oriental del Uruguay* passou a ser oficialmente um país independente. Bertolotti e Coll (2014, p. 19) colocam que foi *"a partir de la cuarta década del siglo XIX que comienzan a presentarse planteos con respecto a la cuestión de la lengua ligada a la nación."*

Behares (2003, p. 37) argumenta que no início do século XIX a sociedade fronteiriça já apresentava "traços próprios e muito diferenciais" e " o conglomerado demográfico fronteiriço constitui-se com base em oito grupos diferentes." Os portugueses que se estabeleceram na região pertenciam a diversos grupos: (1) soldados, bandeirantes e caçadores de gado (que no final do século XVII e início do XVIII geraram filhos com guaranis o que resultou no uso do português misturado com o guarani); (2) os colonos açorianos e lagunistas vieram no século XVIII expandindo-se no norte do Uruguay e falavam português açoriano; (3) os de origem variada se estabeleceram na fronteira entre Brasil e Uruguay desde o século XIX e falavam português.

Os espanhóis pertenciam a dois grupos: (1) os soldados que se misturaram com os guaranis e passaram a ser identificados como gaúchos e camponeses. Nas famílias constituídas, a língua que se utilizava era uma mistura de guaraní com português que segundo Behares (2003, p. 38) "se confundiu mais tarde com o

português de fronteira". O outro grupo é (2) dos espanhóis que estavam instalados no sul do Uruguay que foram levados para povoar o norte do país integrando-se com os guaranis. Os filhos destes também falavam português. Também havia o grupo dos negros que eram escravos e chegaram às terras americanas por Montevideo e outros pelo Brasil. Eles falavam português e os que não sabiam se incorporavam a nova língua. Ademais, estavam os índios infiéis, os guaranis missioneiros e os escravos negros.

Essa diversidade fronteiriça "bastante diferente ao uruguaio do sul e ao brasileiro do centro-oeste" (BEHARES, 2003, p. 39) revela uma (1) base cultural guarani missioneira e o (2) predomínio da língua portuguesa. A primeira, segundo Behares (2003), estava presente no cotidiano, a segunda predominou sobre o guarani missioneiro. Além delas, com menos frequência, a língua espanhola também circulavam no meio da população fronteiriça. Esse processo sócio-histórico refletiu, diretamente, na situação linguística da sociedade fronteiriça.

A partir desta breve contextualização histórica que marcou a posse, as delimitações e demarcações dos territórios (Brasil e Uruguay) concordamos com Rizzon (2011, p. 46) quando este afirma que caracterizada por ser um território "aberto à interferência e aos influxos de variadas contribuições culturais, a fronteira constitui-se em um entre-lugar, onde a porosidade e o trânsito que lhe são próprios operam constantes movimentos de expansão e retração". Expansão no sentido de aproximação e retração no se que refere ao distanciamento muitas vezes marcado pela linguagem. Esta que ora aproxima quando se considera que as línguas são possíveis de fácil entendimento ora afasta seja para marcar a diferença e/ou por limitações de vocabulário de uma ou outra língua.

Uma maneira de compreender esse espaço que é marcado pela linha imaginária que separa um país do outro é vê-lo "como um espaço múltiplo, mestiço e heterogêneo, marcado pelas presenças das diferenças que afirmam lugares de contato, de inter-relação" (RIZZON, 2011, p.46-47) e alteridade constante. Isso pode ser comprovado pela etnia dos sujeitos fronteiriços (brasileiros e uruguaios) que durante os séculos citados ocupavam as terras sulinas brasileiras e nortenhas uruguaias.

Em consonância com o que já foi exposto, Rona (1965) argumenta que a fronteira linguística foi determinada pela influência da língua portuguesa devido ao

estabelecimento da colonização portuguesa e de origem brasileira no norte do Uruguay. De acordo com o estudioso (1965, p.8),

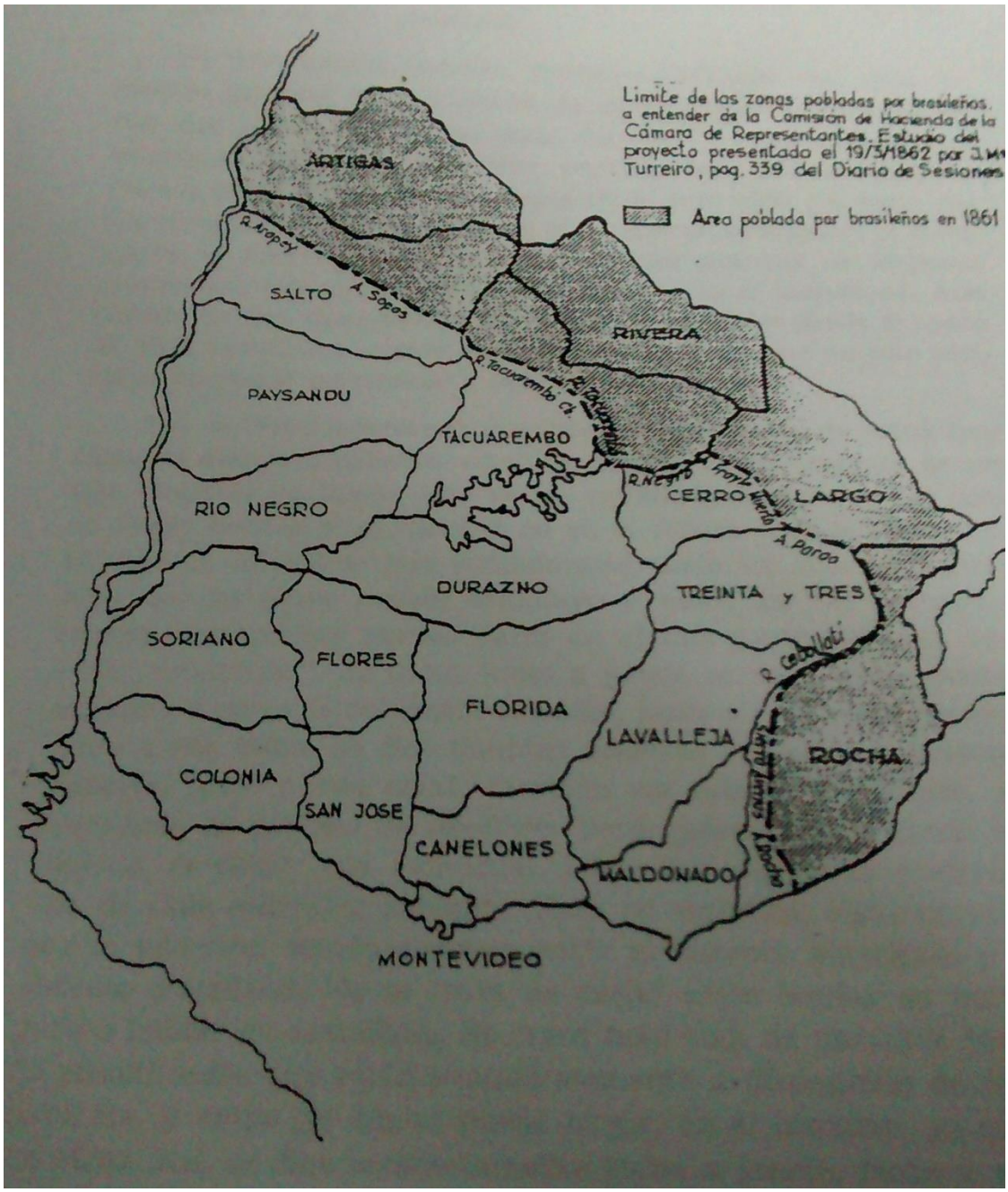
> *toda la época del gobierno colonial español en el Uruguay, la expansión española hacia el Norte, esto es, la paulatina ocupación de la campaña nortina de nuestro país, se vio frenada por los sucesivos choques con la vanguardia de los colonos portugueses procedente de Brasil.*

Somado a isso, após a independência do Uruguay, o estabelecimento de portugueses e brasileiros permaneceu no norte do país, então a base *"étnica, y, en consecuencia, linguística de toda esta zona es portuguesa, no española",* afirma Rona (1965, p.8). Disso, concordamos com o estudioso de que as falas fronteiriças têm a influência da língua espanhola sobre a língua portuguesa e não o contrário.

Sobre essa formação linguística fronteiriça, ponto que será tratado com mais detalhes na próxima seção, Rona afirma (1965, p. 11),

> *La formación del "dialecto fronterizo" se debe, pues, a la superposición de hábitos lingüísticos portugueses y castellanos. Los primeros representan un factor étnico, puesto que pertenecen a la lengua hablada por los pobladores primeros de la región. Los hábitos castellanos corresponden también, en algún sentido, al factor étnico, puesto que después de 1862 se inicia la migración de uruguayos hacia el Norte; pero, en mayor grado, los hábitos lingüísticos castellanos obedecen a una influencia totalmente distinta, la de una penetración cultural, comercial y administrativa representada por el Estado y encarnada en maestro, profesores, funcionarios públicos, comerciantes, soldados, periodistas, etc. Hay, pues una verdadera mezcla en la cual podemos distinguir tres elementos: el brasileño (que sigue llegando a estas regiones), el uruguayo procedente del Sur, y el descendiente más o menos hispanizado de los inmigrantes brasileños anteriores.*

O mapa, a seguir, nos permite visualizar a presença significativa da língua portuguesa em solo uruguaio, em 1861, época marcada pelas últimas disputas territoriais entre os dois países. Diante disso, forças políticas como a *Cámara de Representantes del Uruguay*, representada pelo Deputado Don Juan Maria Turreiro, iniciaram a discutir medidas que possibilitassem a ocupação dessas terras por sujeitos uruguaios advindos de outras partes do país com o objetivo de introduzir a língua espanhola nessa região e combater, dessa maneira, a expansão da língua portuguesa no país.



Mapa 2: Limite das zonas povoadas por brasileiros em 1861
Fonte: (RONA, 1965, p. 10)

A área em destaque compreende o Departamento de Artigas que faz fronteira com Quaraí (RS/BR), Rivera que faz fronteira com Santana do Livramento (RS/BR), Cerro Largo onde está a cidade de Río Branco que faz divisa com Jaguarão (RS/BR). Além dessas localidades fronteiriças, a presença da língua portuguesa estava também presente nos Departamentos de Salto, Tacuarembró, Treinta y Tres e Rocha. Como se pode observar, a língua portuguesa dominava o

norte[24] do Uruguay o que, de uma forma ou de outra, marcou uma diferença linguística, cultura e identitária dos moradores dessa região se comparadas aos moradores do sul do Uruguay. Porém, havia até os anos 50 uma *"larga tradición ideologicamente orientada hacia un "Uruguay cultural y linguisticamente homogéneo",* afirma Brovetto (2010, p. 26). A partir dessa época, os estudos da linguagem que se ocuparam por investigar a situação linguística do Uruguay iniciaram um movimento tanto educacional quanto político em relação à heterogeneidade linguística do país. Essa não homogeneidade é marcada pela existência de várias línguas no território uruguaio e, igualmente, na região de fronteira com o Brasil onde, segundo Brovetto (2010, p. 27), está localizado o caso mais evidente

> *de situación de bilingüismo en el territorio nacional es el de los departamento del norte del país, que en épocas anteriores fueron regiones de habla casi exclusivamente portuguesa, y en la actualidad zonas bilingües español-portugués (hoy reducidas a los departamentos de Rivera, Artigas y Cerro Largo).*

Além dessa realidade, há no Uruguay grupos minoritários que conservam o russo (em San Javier), uma variedade do francês em Colônia e dialetos alemães no litoral que faz fronteira com a Argentina. Porém, diante dessa variedade linguística, a região que de fato identifica o Uruguay como um país onde há a presença de uma "zona problemática" e ao mesmo tempo marca a identidade de uma expressiva parcela da população uruguaia é a zona de bilinguismo presente há anos no interior do Uruguay, isto é, no norte e nordeste e noroeste do país. Região que corresponde à fronteira com o sul e com a região oeste do Rio Grande do Sul.

Weber (2011, p. 219) afirma que a circulação das duas línguas foi motivada pela economia, pelas negociações entre um e outro país e acrescenta,

> A circulação das línguas nas fronteiras lusoplatinas diz respeito ao movimento de ir e vir das línguas em uso, nas modalidades escrita e oral, através de falantes e textos que se movem pelo espaço fronteiriço, cruzando ou não a linha divisória entre países.

[24] Uso a expressão "norte do Uruguay" para me referir à região que fica localizada ao norte do Río Negro.

Essa peculiaridade bilíngue no território uruguaio marcou outra fronteira linguística no próprio país, ou seja, a diferença entre o norte e o sul foi e ainda é foco de muitos estudos e também de movimentos políticos educacionais que iniciaram no Uruguay e, posteriormente, alargaram-se pelo território brasileiro. É um espaço híbrido onde o contato inevitável das línguas resulta em variedades linguísticas e, nessa movimentação, as línguas da região com os seus desdobramentos podem ora ser veículos de aproximação entre sujeitos ora de distanciamento, mas sempre operando como um dos elementos de identificação dos sujeitos que aqui vivem.

4.1.2 Panorama linguístico/discursivo

Como já foi mencionado, a partir de 1950 iniciou-se uma larga e consistente tradição de estudos sobre a fronteira Brasil/Uruguay na Universidad de la República (UDELAR). Esses estudos evidenciaram de forma científica a presença da língua portuguesa e seus dialetos no norte do Uruguay. Brovetto (2010, p.28) aponta que as variedades "*dialectales tienen base portuguesa, es decir que son, desde el punto de vista linguístico, variedad del portugués, aunque certamente influídas por el contacto con el español".*

Trabalhos como os de Fustes (2010), de Behares (2013) nos mostram que essas variedades têm recebido diversas denominações tais como: portuñol, fronterizo, bayano, brasilero, bem como Dialeto Português Uruguaio (DPU) e Português Uruguaio (PU). Nesse contexto, neste espaço, tais designações serão revisitadas, pois revelam não só o momento histórico das pesquisas e o enfoque de estudos adotado nas análises linguísticas, mas também desvelam a imagem construída dos sujeitos. Sujeitos da fronteira que se encontram no centro de um espaço o qual liga o norte e noroeste do Uruguay com o Sul do Rio Grande do Sul.

De acordo com Fustes (2010, p.69), os primeiros estudos de caráter científico que tomaram como objeto de investigação a presença e o contato das línguas espanhola e portuguesa na fronteira uruguaia com Brasil começaram com Rona antes de 1955. Para Behares (2013), o interesse do estudioso, nessa época, era o de investigar e descrever o espanhol falado em território uruguaio, porém durante sua pesquisa, ele se deparou com falas fronteiriças que passou a denominar de "*dialecto fronterizo*". Essas falas foram consideradas, inicialmente,

como produções orais de base estruturalmente portuguesas. Os trabalhos, desenvolvidos pelo estudioso, segundo Fustes (2010, p. 69), caracterizaram-se pelo *"carácter de la exploración dialectologica de tinte estructuralista".*

Quando Rona (1963, p, 4) iniciou seus estudos linguísticos de cunho estruturalista, nessa zona fronteiriça, afirmou que,

> *cuando examinamos la zona de encuentro de estas dos lenguas, observamos, a pesar de lo dicho, la ausencia total de una reta línea divisoria y, lo que es más interesante todavía la formación de un dialecto intermedio por mezcla de ambas lenguas.*

A partir da citação, o estudioso aponta o que é natural no espaço de circulação do sujeito fronteiriço: a ausência de uma linha divisória. Essa ausência se revela na liberdade de ir e vir dos sujeitos que nestas terras vivem e, consequentemente, no inevitável contato das duas línguas. Ambos os contatos não se dão de maneira uniforme o que nos mostra que os limites assumem outro sentido no momento em que se mostram, acima de tudo,mais que nada como entrelaçamentos linguísticos e, sem dúvida, identitários.

De acordo com Behares (2013), a descrição realizada por Rona foi marcada por três fatores de cunho teórico metodológico: (1) descrição a partir da dialetologia espanhola e brasileira (modelo que vigorava na época); (2) foco na língua somente como sistema formal; (3) "equilíbrio flutuante" que relativiza a "estabilidade" do sistema formal.

O primeiro fator permitiu ao estudioso tipificar as variedades ágrafas que observou no norte do Uruguay. Segundo Behares (2013, p. 28),

> *Rona pretendió tipificar entre las variedades portuguesas verdaderas entidades regionales, por lo cual "bautizó" supuestas estabilidades autónomas en lo estructural, localizadas en espacios geográficos definidos: artiguense, tacuaremboense, melense y yaguaronense.*

O professor desenvolveu essa investigação com foco na descrição fonética-fonológica, morfologia verbal, léxico e sintaxe do dialeto a fim de *"establecer la extensión de isoglosas brasileñas"*, portuguesismo, que ainda não se conhecia. As isoglosas brasileiras indicam quatro variedades de subdialetos: (1) artiguense, (2)

tacuaremboense, (3) melense, (4) yaguaronense. Rona ao delimitar esses quatro tipos de subdialetos ao mesmo tempo em que delimitava a situação linguística de cada região, apontava que os falantes fronteiriços também são identificados pelas variedades que circulam nas fronteiras que residem, trabalham ou estudam. Essas classificações com "*supuestas estabilidades*" mostram mais uma vez que na fronteira não há uma identificação linguística única, mas sim uma identificação relativamente estável que vai buscando se acomodar aos contextos de contato e interação.

Essa classificação, por ser resultado de uma metodologia também de cunho intuitivo e de observações, necessitava de estudo mais detalhado e comprobatório. O segundo fator metodológico focou na fonologia, no léxico e na morfologia, a partir do qual o estudioso se apoiou para afirmar que as variedades faladas provinham de uma base ora portuguesa ora espanhola. A partir dessa característica relativamente estável que apresenta o "dialeto fronteirizo", o terceiro ponto conhecido como "*equilíbrio fluctuante*" permitiu ao estudioso afirmar que o uso de rasgos de uma língua ou de outra estava relacionado com as preferências de cada falante. Sobre isso, Rona (1965, p. 12) afirma que os sujeitos dispõem de um "*doble juego de posibilidades que están simultáneamente a disposición de cada hablante, y entre las cuales puede elegir, en el discurso, ya unas ya otras".*

Rona também explica que a formação do dialeto se deve a outros fatores étnicos que explicam a transição gradual de uma língua à outra. O primeiro fator histórico, segundo o estudioso, refere-se ao povoamento da região que foi marcada, primeiramente, por espanhóis que ,paulativamente, foram retirados pela presença intensa dos portugueses. Segundo o autor (1963, p. 5), a "*sucessiva trasladación del límite político representa un escalonamiento de zonas donde el portugués se asentó sobre una población base cada vez más densamente española y sobre una capa subyacente indígena cada vez más intensamente españolizada*". O segundo fator se deu entre 1816 e 1825 quando praticamente todo o país uruguaio foi tomado pelos portugueses e depois por brasileiros. A presença mais significativa foi no norte do país, onde houve forte repercussão linguística portuguesa. O terceiro fator se refere ao movimento migratório de brasileiros para o Uruguay e de uruguaios para o Brasil, realidade natural até os dias de hoje.

Além desses fatores que respingam, diretamente, no linguístico, Rona aponta para o fato de que as cidades do sul do Rio Grande do Sul e as do norte e

nordeste do Uruguay Artigas/Quaraí, Rivera/ Livramento, Aceguá/ Aceguá, Río Branco/ Jaguarão, Chuy/ Chuí ficaram por muitos anos distanciadas das capitais Montevideo e Porto Alegre. Esse distanciamento tanto geográfico quanto político e econômico possibilitou que se constituísse uma vida econômica, cultural entrelaçada entre as cidades de fronteira, ou seja, havia e há uma interdependência entre uma cidade e outra. Sobre isso o estudioso (1963, p. 6) afirma que *"es cierto que hay, de cada lado, una neta consciencia de pertinencia de cada uno a su patria, pero esto no impide una continua mezcla cultural y económica y, por lo tanto, también lingüística"* entre as cidades vizinhas.

Nas palavras do estudioso (1963, p.10), o dialeto misto denominado fronterizo é *"una mezcla de portugués y español, pero no es ni portugués ni español y resulta con frecuencia ininteligible tanto para los brasileños como para los uruguayos. Este dialecto es de base portuguesa, hispanizada."* O descobrimento de Rona, instaura como afirma Fustes (2010, p.71) um

> *objeto de estudio a un dialecto que presenta testimonios de dos lenguas clásicamente reconocibles a los oídos del lingüista y que, tomado en ese sentido, presenta, como sistema, un alto grado de variabilidad de formas, oscilaciones que hacen recordar al lingüista constantemente a una u otra, punto que será objeto de discusión a lo largo de años.*

Para realizar o estudo das zonas de abrangência dos portuguesismos, um grupo de pesquisadores da Facultad de Humanidades, em 1957, iniciou a aplicação de questionários nas escolas do norte do Uruguay com a finalidade de observar como o contato das línguas repercute na escrita dos alunos. Dessa pesquisa, o estudioso (1965, p. 12) apontou a existência de três zonas linguísticas, a saber: (1) os dois sistemas de isoglosas existem em sujeitos diferentes; (2) os dois sistemas de isoglosas existem no mesmo sujeito, resultando no sujeito bilíngue; (3) os dois sistemas de isoglosas existem de maneira parcial e complementária, resultando no dialeto misto.

Sobre o primeiro tipo, Rona (1965, p.17) argumenta que os falantes se entendem bem sem haver a necessidade de aprender a língua do outro ou de adaptar a sua língua ao interlocutor. Em relação ao segundo tipo, o bilíngue, Rona (1965, p.18) argumenta que o sujeito bilíngue "*habla un castellano genuíno y un*

portugués castellanizado, o bien un portugués genuíno y un castellano aportuguesado".

Por fim, sobre o terceiro, o estudioso coloca que o falante do dialeto misto, ou seja, do "*dialecto fronterizo*" não possui dois sistemas fônicos (um próprio do falante e outro reproduzido de maneira incompleta), mas sim *"un solo sistema compuesto de algunos caracteres portugueses y otros castellanos"* (RONA, 1965, p. 18) que possuem em comum a constituição de um sistema "único transmitido" e não a dualidade de sistemas como se apresenta nos sujeitos bilíngues. Os três tipos de mescla classificadas pelo estudioso são possibilidades que estão à disposição dos falantes.

Após o pioneirismo dos estudos de Rona, chamado de "momento Rona" (BEHARES, 2013, p.29), as falas fronteiriças foram estudadas pelo viés da Sociolinguística Laboviana e da fonologia gerativa. Nos anos 70, Hensey restringiu o seu estudo nas interferências, tanto de uma língua quanto de outra, presentes no aspecto morfológico e no léxico do dialeto fronteiriço. Por meio do seu estudo, Hensey entendeu que a população fronteiriça era bilíngue, principalmente, do lado uruguaio e passou a entender o dialeto como interlíngua ou interlecto.

Após Rona e Hensey, Elizaincín nos anos 70, a partir de um marco conceitual de contato de língua e de dialetos bilíngues, definiu o dialeto fronteiriço como um dialeto bilíngue produto do contato do português e do espanhol. De acordo com Fustes (2010, p. 71), depois de um estudo de base sociolinguístico, Elizaincín partiu do "*enfoque de las lenguas históricas*" (Coseriu). Nessa perspectiva, o estudioso entende que tanto a língua portuguesa quanto a língua espanhola configuram o ponto de partida para estudar o contato das línguas em uma configuração fronteiriça onde há constructos linguísticos e culturais de ambas as línguas.

Nesse contexto, o estudioso afirma que se existe uma integração entre comunidades de fronteira,

> *El correlato lingüístico-cultural de la cuestión es, también, la integración. Y, en lingüística, integración significa poner en contacto, a través del bilingüismo, dos variedades diferentes, pertenecientes (como en el cado que tratamos) a lenguas históricas diferentes (Elizaincín, 2004, p. 107).*

Para o autor, a particularidade fronteiriça vê a integração como fator que privilegia o contato de línguas, resultando no bilinguismo. Segundo Behares (2013, p. 30) um dialeto bilíngue "*se caracteriza por conservar la base morfosintáctica de una de las lenguas con la incorporación léxica de la otra, y secundariamente por las transformaciones fonológicas derivadas del contacto*". Nesse sentido, Elizaincín entende que a base morfossintática é da língua portuguesa com incorporações tanto no léxico quanto na fonologia da língua espanhola.

Elizaincín objetivou, a partir da Sociologia da Linguagem, ampliar e complementar os estudos já realizados na perspectiva do contato de línguas. De acordo com Fustes (2010, p. 72), essa nova perspectiva de investigação indica *"las claves para tratar la problemática de la cuestión sujeto-lengua"*. Elizaincín caracterizou as falas fronteiriças como "*dialectos bilingües*", pois assim poderia destacar a origem biforme dos dialetos fronteiriços mistos. Nessa linha, o estudioso caracteriza a fronteira como uma sociedade bilíngue e diglóssica. Com base nessa conceituação, o sujeito bilíngue e também diglóssico pode escolher a língua que deseja falar de acordo com o interlocutor, com o contexto de interação e também pode optar por alternar as duas línguas nas práticas discursivas.

Behares (2013, p. 32) argumenta que no momento em que se passou a entender a fronteira como um espaço caracterizado pelo bilinguismo e pela com diglossia ocorreram importantes avanços ocorreram sobre a relação entre língua e sujeito assim como o estabelecimento de "matrices diglósicas". Estas se classificam em três, a saber: (1) *español estándar* e (2) *portugués estándar*, classificadas como variedades altas; (3) *fronterizo* como variedade baixa, característica do espaço doméstico, sem prestígio. Já o espanhol estândar é a língua do Estado, portanto a que é ensinada nas Instituições Educacionais. O português estândar ocupava um espaço secundário e era visto negativamente como a língua que reforçava o fronteiriço.

O sujeito bilíngue diglóssico, que não são todos os sujeitos que vivem e nasceram na fronteira, não representa um bilíngue ideal, mas sim aquele sujeito que maneja as duas línguas a sua maneira, considerando o contexto de uso, o registro adequado de acordo com seus interlocutores e o gênero discursivo produzido em um determinado contexto. Falamos de um sujeito que transita em duas línguas e o seu discurso pode ora ser somente em língua espanhola, ora em língua portuguesa e ora alternando as duas sem prejuízo linguístico identitário.

Elizaincín argumenta que na sociedade bilíngue e diglóssica convivem e se superpõe o espanhol estândar em contextos formais e familiares da classe média e alta; o português estândar por alguns membros da comunidade uruguaia e bastante presente nos meios de comunicação “gaúchos” constituindo um “reforzador” dos DPU; e os *dialectos portugueses del Uruguay* (DPU) caracterizado por ser uma variedade baixa, *subestándar* utilizada nas esferas familiares e em contextos informais pela classe baixa.

Assim, Elizaincín, Behares e Barrios (1987, p.14) renomeiam o dialeto misto fronteiriço cunhado por Rona para “*dialectos portugueses del Uruguay*” e os definem como “*formas mixtas*” o “*dialectos bilíngues*” (v. Haugen 1973) *de base portuguesa, las que, sin embargo, evidencian fuerte influencia del español*”.

A nova designação pluralizou a primeira, cunhada por Rona, por dois motivos. Em primeiro lugar, de acordo com os autores, a escolha do vocábulo *“dialectos*” e não *“dialecto*” deu-se por entenderem que a situação linguística da fronteira não é harmônica e muito menos equilibrada, pois há ali uma *“situación intrinsecamente variable*” (1987, p. 13).

Em segundo lugar, o uso de “portugueses” está relacionado com a base lusitana dos dialetos, anteriormente confirmada por Rona. As investigações desses professores, nos anos 80, foram desenvolvidas no âmbito da morfossintaxe dos DPU com o objetivo de observar a variabilidade das formas estruturais da língua espanhola e da língua portuguesa.

Em 1995, de acordo com Gonçalves (2013), Milroy e Muysken chamam de *code-switching* a alternância de línguas que os sujeitos fazem em uma conversa, por exemplo. Gonçalves (2013, p. 36) com base nos estudos desses estudiosos coloca que “code-switching não é uma mistura de idiomas ou um conhecimento deficiente da língua por parte dos bilíngues, não se trata de uma incapacidade linguística dos falantes”, mas sim “um recurso adicional dos bilíngues, para que possam expressar-se nas mais diversas situações”.

A estudiosa ainda coloca, com base em Grosjean (1982), que os sujeitos bilíngues alternam os códigos para preencher uma necessidade linguística, para citar alguém, para especificar o envolvimento com o seu interlocutor, para marcar a identidade de um grupo, para excluir alguém da conversa ou para mudar o papel do falante. Essa alternância segundo Mozzillo (2014) se manifesta de três maneiras: (1) intra-sentencial; (2) intersentencial; (3) entre enunciados, revelando distintas formas

de bivocalidade (Bakhtin) ou de “discurso relatado” (Voloshinov). O primeiro aparece quando o sujeito alterna dois sistemas no mesmo enunciado por meio de inserções de palavras e/ou com a inserção de segmentos sentenciais. Nesse sentido, Mozzillo (2014, p. 108) argumenta que

> tal inserção pode ocorrer com perfeita adaptação à estrutura e à pronúncia da língua na qual se desenrola a conversação, porém, contrariamente, o item ou o segmento podem não sofrer nenhuma espécie de adaptação à língua de base sendo pronunciados exatamente como no original.

O intersentencial de acordo com Mozzillo (2014, p. 108) “acontece no momento em que as línguas se alternam de uma sentença a outra”. Aparece em enunciados diferentes, ou seja, um é proferido em uma língua e o seguinte na outra língua, isto é, a “alternância não ocorre dentro do mesmo turno da conversação, mas em turnos próximos e dentro do mesmo tópico de conversação” (MOZZILLO, 2014, p. 108). Já a alternância entre enunciados “implica alternar para a outra língua após um período bastante longo de uso da primeira” (MOZILLO, 2014, p. 108).

Também sobre a coexistência das duas línguas na fronteira, nos anos 90, estudiosos como Behares et al (1996) destacam a existência de um conjunto de falas fronteiriças conhecidas como *Portugués Gaucho de la Frontera (*PGF). Esses estudiosos argumentam que:

> *El PGF ha sido definido en función de la influencia que recibe del español, pero también por su divergencia, su distancia, de la norma padrón del portugués urbano culto. De hecho, sería un habla muy similar a los DPU, dialectos portugueses del Uruguay, pero con base estructural más estable y homogénea, pues no estaría sometido, como aquellos, a la continua presión del español, y recibiría de un modo más insistente la influencia del portugués estándar. (BEHARES et al, 1996, p.127)*

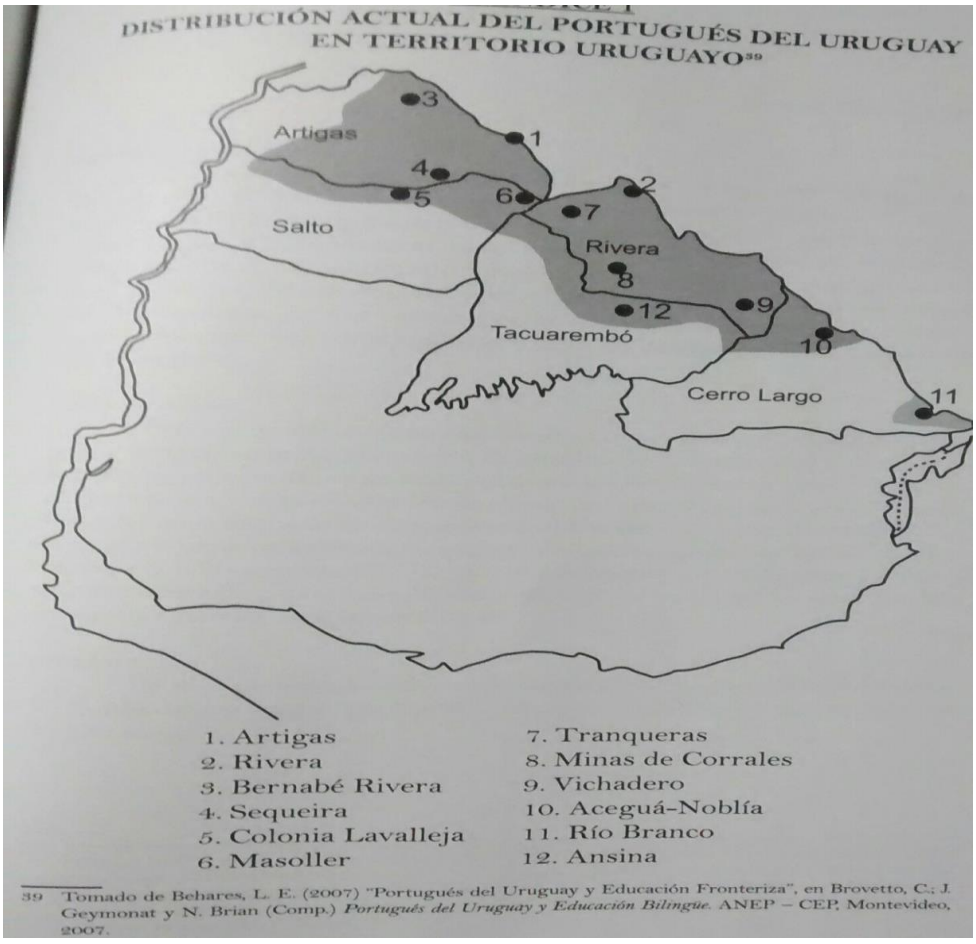
Outra designação aos DPUs foi dada por Carvalho (2003). Enquanto que para Elizaincín, Behares e Barrios (1987) a situação linguística da fronteira resulta do convívio de um dialeto do espanhol com um dialeto do português do Uruguay, para Carvalho (2003) os sujeitos de fronteira falam um dialeto do português brasileiro.

Sobre isso, Sturza (2005, p. 49) coloca que para a estudiosa,

> a situação das práticas linguísticas nessa zona fronteiriça é na verdade a caracterização de que português é esse que se pratica e como ele se distribui, dado a que a mistura dos sistemas linguísticos do português e do espanhol não são aleatórias tal como afirma Elizancín, Behares & Barrios (1987), mas são condicionadas por fatores extralinguísticos.

Diante disso, Carvalho (2003) entende que não há um encontro de dialetos de base espanhola e portuguesa, mas sim somente a presença de variantes do português: português brasileiro falado na zona urbana e português uruguaio falado na zona rural. A partir dessa reflexão, Carvalho chegou à designação que defende: o português uruguaio (PU).

O termo dialeto foi suprimido pela estudiosa, porque ela entende que o Português do Uruguay (PU) é mais uma das falas portuguesas e não um dialeto como vinha sendo tratado nos trabalhos anteriores. No mapa que segue, podemos observar a abrangência do português uruguaio no norte do Uruguay.



Mapa 3: Presença do português uruguaio no Uruguay. Mapa retirado dos Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la educación pública (2008, p.129).

Podemos observar pelo mapa acima a presença do português uruguaio em doze cidades uruguaias distribuídas em cinco departamentos. No Departamento de Artigas, há a ocorrência em três cidades: Artigas, Bernabé Rivera e Sequeira. Em Masoller e Colonia Lavalleja localizadas no departamento de Salto também circula o PU; no departamento de Rivera, observamos que o PU abrange quatro cidades: Rivera, Tranquera, Minas de Corrales e Vichadero. Em Tacuarembó, na cidade de Ansina, há ocorrência e no quinto departamento, Cerro Largo, tanto na cidade de Aceguá—Nobía quanto na de Río Branco há a circulação do PU. Desses cinco departamentos, três fazem fronteira com Brasil.

Sturza (2005, p. 49) coloca que Punaren (1999), "ao pesquisar a atitude linguística dos uruguaios de Rivera, em relação ao prestígio do dialeto que praticam, decide designar o que Elizaincín chama de DPU, de portunhol". Diferente dos estudos anteriores, essa designação partiu da fala dos moradores da fronteira, ou seja, do senso comum. Os sujeitos da fronteira não só da fronteira Rivera-Livramento se (re)conhecem como falantes de portunhol, porém o entendimento de um "mal falar" permanece, ilustra a estudiosa.

É necessário destacar que os moradores da fronteira e também os dos grandes centros utilizam a designação portunhol quando se referem ao falar de sujeitos da fronteira onde circulam tanto a língua portuguesa quanto a língua espanhola e suas variantes. Alguns estudos, como os de Mota (2010, 2012, 2014), foram realizados em torno dessa designação. A pesquisadora defende e busca comprovar, a partir de um corpus escrito, que o portunhol é muito mais do que um "mal falar" comumente designado assim pela sociedade.

Para ela "essa língua pluraliza-se, surgindo para significar outras relações entre sujeitos e línguas" (MOTA, 2012, p. 199). Logo, é uma terceira língua, vista por muitos, como a menos privilegiada, porém sempre visível no espaço dialógico fronteiriço, porque é nesse lugar que ela liga, une, marca o encontro, materializa linguisticamente o centro de dois países que possuem línguas nacionais diferentes: a língua portuguesa e a língua espanhola. Em outras palavras, de acordo com Mota (2012), o conhecido depreciativo portunhol possui outro valor: o de língua de integração. Se o portunhol é visto e tratado como língua de integração linguística e cultural da região de fronteira, faz-se necessário considerá-lo não só como o

resultado do encontro das línguas, mas também e de igual valor dado à língua portuguesa e à língua espanhola como umas das fontes constituintes das identidades .

Até aqui tratamos o encontro das línguas presente nas fronteiras dos dois países em questão. Esse encontro de línguas também ocorre entre outros países que se unem pela fronteira linguística. No continente europeu, por exemplo, também há estudos nas regiões de fronteira entre Extremadura (Espanha) e Alto Alentejo e Região Central (Portugal), como os de García (2008). O estudioso (2008, p. 134) coloca que, em Raya

> *la lengua constituye un elemento diferenciador fundamental y ello es así, pese a que existen numerosos fenómenos de hibridación, diglosia y singularidades lingüísticas – el barranqueño, la fala, el mirandés, etc.- en determinados enclaves de la frontera". En la frontera existen además mezclas originales de uno y otro idioma- el portuñol.*

Sobre a circulação do portunhol nesse espaço, García (2008, p. 134) aponta

> *aunque la presencia y la utilización de este lenguaje de intermediación no se encuentran igualmente repartidas por todos los espacios de frontera, presenta múltiples singularidades locales y varía substancialmente de unos a otros estratos sociales y grupos de edad.*

O autor também aponta que há uma política de aproximação linguística cultural entre os dois países que fomenta o uso de ambas as línguas como as ações do Instituto Camões (Portugal) e do Instituto Cervantes (Espanha). Os dois Institutos reforçam tal política a partir da difusão das línguas nacionais.

Esses movimentos linguísticos, sociais, culturais se tornam ainda mais "curiosos" quando o contato e o entrelaçar das línguas passam da fala cotidiana para a mídia e para a materialização na escrita. Sobre a presença do portunhol na mídia, Mota (2012) aponta que o portunhol circula na fala de personagens de novelas, assim como em histórias em quadrinho, programas humorísticos e *blogs* com uma única finalidade: mostrar o lado engraçado, causar, portanto, o riso no interlocutor.

Porém, segundo a estudiosa, há a materialização dessas combinações na escrita que buscam marcar: (1) a identidade do sujeito fronteiriço e (2) a busca de

uma interlocução com o outro. A identidade do sujeito fronteiriço aparece de forma cantada e também contada. Em melodias acertadas, Diaz canta fatos da fronteira Artigas/Quaraí, assim como Chico canta a fronteira Rivera/ Sant'ana do Livramento. Em poemas ora doces ora amargos ora saudosos, Severo narra de forma ficcional *hechos* tanto da sua infância quanto da fronteira Artigas/Quaraí. Assim, também o faz Schelee em diversas obras literárias quando se refere à Jaguarão/Rio Branco[25].

Para escrever o que tais obras artísticas buscam, nada mais acertado do que as palavras de Mota (2012, p. 210) quando afirma que o sujeito "quando enuncia pela escrita, toma-a a partir do lugar social de escritor, fazendo-o em portunhol", língua que circula na esfera familiar, nas instituições educativas, na zona rural, enfim nas mais diversas esferas de atuação humana em que os sujeitos brasileiros e uruguaios se movimentam. Língua essa que, portanto, também constitui a(s) identidade(s) dos sujeitos fronteiriços.

Não menos importante do que o encontro das línguas nas manifestações artísticas, em zonas de fronteira, principalmente, nas cidades uruguaias onde há os *free shop,* como na cidade de Río Branco, também encontramos combinações linguísticas tanto escritas como orais necessárias para a interação cotidiana, marcada pela presença tanto de brasileiros quanto de uruguaios. Os *free shop* se instalam em pontos estratégicos das cidades fronteiriças uruguaias, formando uma verdadeira zona comercial de importados. Nessa zona comercial, novas práticas sociais se materializam, a circulação de sujeitos de nacionalidades diferentes é intensa, o contato entre as línguas - o português brasileiro e o espanhol uruguaio - é inevitável, consequentemente, novas estratégias comunicativas surgem.

Propomos quando utilizamos o adjetivo "novo" outra maneira de ver o contato das línguas na fronteira Brasil/Uruguay. Agora não mais como a produção de "um portunhol" desqualificado, de insuficiência linguística, mas como uma estratégia de comunicação necessária em um espaço marcado pelo *design* global devido à presença do comércio *free shop*. Buscamos ler esse contato, estudando-o a partir de um paradigma translinguístico.

Seguindo na perspectiva do encontro das línguas, estudos mais recentes em Linguística Aplicada estão com os olhos voltados a teorizações situadas, a práticas

[25] Maior detalhamento o leitor encontra na Tese de Mota (2013), intitulada "Portunhol e sua re-territorialização na/pela escrit(ura) literária: os sentidos de um gesto político. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6092>.

locais, específicas. Teorizações que vão ao encontro do que estamos discutindo, a vida local na fronteira Brasil/ Uruguay. A perspectiva desses estudos entende que tal encontro das línguas pode ser estudado por uma perspectiva translinguística, visto que estamos vivendo um tempo em que há uma expressiva mobilidade de pessoas de diferentes lugares, com diferentes línguas, costumes e culturas (MOITA LOPES, 2013).

Segundo Moita Lopes (2013, p. 113), a expressão “usos transidiomáticos” é usada por Jacquemet (2005), Makoni e Pennyccok (2007), e se configura como “recursos comunicativos usados por participantes de práticas discursivas hibridizadas em meio a fronteiras virtuais e reais”. Nas fronteiras a que nos referimos, as práticas linguísticas não estão fincadas em constructos linguísticos unitários e homogêneos, mas sim nas negociações discursivas que o contexto proporciona, reclama, provoca.

Para esse mesmo autor (2013, p.19), o movimento globalizante reflete no linguajar dos sujeitos, pois “as sociedades em que vivemos estão sendo rapidamente alteradas em um mundo de fluxos, no qual pessoas, textos e línguas estão cada vez mais em movimento”. Sendo assim, as línguas que estão em jogo (portuguesa e espanhola), na fronteira, estão longe de serem entendidas como línguas autônomas, como sistemas fechados, em que os sujeitos são apagados e suas marcas sócio-históricas e ideológicas são desconsideradas em prol da estandardização das línguas que representam o Estado-nação dos respectivos países (MOITA LOPES, 2013).

Nessa linha, o estudioso (2013, p. 104) acrescenta que as línguas não devem ser consideradas,

> sistemas autônomos fechados que apagam as pessoas e os usos que elas fazem das línguas, mas como trama invisível de fluxos que só ganha vida quando as pessoas e suas subjetividades e histórias são consideradas nas práticas sociais múltiplas e situadas de construção de significado em que atuam.

Assim, entender a linguagem “como prática local por meio da qual as línguas são um produto de atividades profundamente sociais e culturais nas quais as pessoas se engajam” é a forma como podemos estudar e valorizar as vidas sociais da fronteira materializadas pela linguagem (MOITA LOPES, 2013, p. 106).

Zolin-Vesz (2014, p. 325) entende os usos transidiomáticos, o translinguismo e/ou a translíngua como resposta “aos complexos e multilíngues processos que encartam as práticas linguísticas das pessoas no mundo contemporâneo, pautado por fronteiras fluídas entre as línguas”. Essa perspectiva desafia o monolinguismo e o mito das línguas nacionais como línguas isentas de hibridismos e de alto prestigio social. O estudioso afirma que conceber o encontro das línguas nesse paradigma é produto de uma “epistemologia de fronteira” (MOITA LOPES, 2008) que dá voz às margens entendidas como “entre-lugares onde o que é crucial são as incertezas da fronteira e o que aí é vivido” (MOITA LOPES, 2008, p. 323). Se nos referimos ao comumente portunhol como produto do contado das duas línguas ele também pode ser entendido como uso translinguistico. Analisando alguns enunciados presentes na esfera comercial dos *free shops* vemos como “as pessoas em suas vidas locais agem ou podem agir em relação aos designs globais” (MOITA LOPES, 2008, p. 326). Isso porque vários estão apoiados na combinação das duas línguas, seja na escrita ou na oralidade.

Seguindo essa perspectiva translingue, Farias-Marques e Alvarez (2015, p.527) afirmam que “dialogando com o contexto binacional, são as práticas sociais fronteiriças que fazem com que o encontro entre as línguas ocorra, ocasionando novos sentidos, novas formas de enunciar, novas práticas linguísticas locais.” Acrescentam ainda que “a região de fronteira é caracterizada como bilíngue, e nela circulam tanto a língua espanhola quanto a língua portuguesa em maior ou menor frequência de acordo com o país e a situação comunicativa em que os sujeitos estão envolvidos” (FARIAS-MARQUES e ALVAREZ, 2015, p. 528).

Essas práticas linguísticas são sociais, culturais e translinguísticas e nelas os sujeitos usam seus repertórios linguísticos para interagir em uma sociedade em que línguas, sujeitos, textos, discursos estão em mobilidade constante, portanto longe da unificação, da homogeneidade e mais próximo das recombinações comunicativas aceitas. Recombinações essas que vão ao encontro dos estudos acerca das designações que desde os anos 50 estão em desenvolvimento, buscando possíveis respostas para o que é orgânico, para o que se destaca na incompletude, na diferença, na irrepitibilidade discursiva, na pluralidade do sujeito e das identidades.

A característica relativamente estável dessas combinações está presente nas citações anteriormente expostas. Observamos que para Rona (1963, p. 4), nos

anos 60, o contato das duas línguas se caracteriza pela "*ausencia total de una reta línea divisória*" quando afirma que as variedades portuguesas *são "verdaderas entidades regionales" com "supuestas estabilidades autónomas" e caracterizadas por "un alto grado de variabilidad de formas, oscilaciones que hacen recordar al lingüista constantemente a una u otra"* língua.

Elizaincín (2004, p.107) falando acerca da relação entre integração e contato linguístico coloca que "*en lingüística, integración significa poner en contacto, a través del bilingüismo, dos variedades diferentes, pertenecientes [...] a lenguas históricas diferentes".* Esse estudioso ainda com Behares e Barrios (1987, p.14) passam a entender que o resultado desse contato dão origem a dialetos, entendidos como *"formas mixtas*" ou "*dialectos bilíngues*". A pluralização das designações se dá porque entendem que a situação linguística da fronteira é uma *"situación intrinsecamente variable"* (1987, p. 13).

Sturza (2005) também afirma que a mistura dos sistemas linguísticos do português e do espanhol são condicionadas por fatores extralinguísticos, portanto, variáveis. Carvalho (2003) ao abolir o termo dialeto na defesa do Português do Uruguay afirma que a mudança de designação se dá porque o resultado do contato é mais uma das falas portuguesas.

Frente aos estudos citados que percorreram a dialetologia, a sociolinguística, a valorização do portunhol como língua de integração e a perspectiva transidiomática/ translingue, Moita Lopes (2008) nos instiga a pensar o produto do contato das línguas como uma ideologia linguística para tempos híbridos. Nessa perspectiva, tanto o português quanto o espanhol continuam com o estatuto de línguas de fronteira no sentido de que ambas são mobilizadas pelos sujeitos "para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, em fim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais" (MOITA LOPES, 2008, p. 333). Para concluir esta discussão acerca das variedades linguísticas que marca a nossa fronteira, cito Farias-Marques e Alvarez (2015, p. 528), que afirmam que

> na região de fronteira além da presença das duas línguas referidas, também circulam outras variedades linguísticas que precisam ser valorizadas, ser discutidas nos espaços de ensino. Por essa razão, justifica-se a necessidade de voltar o olhar para as práticas linguísticas fronteiriças, focando a realidade sociolinguística da fronteira.

Nessa direção, fiz duas perguntas para os sujeitos desta pesquisa sobre o uso que fazem das línguas (portuguesa e espanhola) no seu cotidiano, são elas: (1) *¿Cuáles son las ocasiones de tu cotidiano que usás la lengua portuguesa?* (Instrumento 1); (2) *¿Cómo es la relación del español con el portugués en tu cotidiano, considerando que vivís en frontera?* (Instrumento 2).

As respostas obtidas para a primeira pergunta foram:

SA1: *Geralmente quando cruzo a fronteira (Jaguarão) utilizo a língua portuguesa.*

SA2: *Utilizo el portugués solo en la facultad.*

SA3: *En la facultad, en el comercio, en reuniones con amigos, fiestas.*

SA4: *Cuando cruzo la frontera para hacer compras, y en mi trabajo muchas veces*.

SA5: *En el trabajo todo el tiempo.*

SA6: *Cuando estoy en la facultad y cuando estamos haciendo compras o cualquier otra actividad en Yaguarón.*

SA7: *Uso la lengua portuguesa cuando estoy en la facultad, cuando estoy hablando con amigos y conocidos brasileños y cuando canto y voy a hablar de textos que he leído en portugués.*

SA8: *Cuando estoy con mis primos, tíos o en el supermercado o tiendas en Yaguarón.*

SA9: *Cuando estoy con mi madre, y familiares brasileños.*

SA10: *Cuando realizo compras en Yaguarón.*

Das dez respostas obtidas, podemos observar que todos os sujeitos usam a língua portuguesa quando cruzam a fronteira seja para estudar (na faculdade), para realizar compras no comércio de Jaguarão, em visitas a familiares brasileiros, com amigos brasileiros e para qualquer outra atividade que seja desenvolvida do lado brasileiro. Outros apontaram que usam a língua portuguesa com amigos brasileiros e familiares. Esses dados apontam que o contato desses sujeitos com a língua portuguesa é frequente, diário e envolve mais de uma prática social.

Além disso, comprovam a sensibilização que possuem ao manejar a língua portuguesa, considerando as esferas comunicativas, os interlocutores envolvidos e os objetivos comunicativos pretendidos. Percebemos pelas respostas que, nas atividades rotineiras, os alunos uruguaios manejam sem receio a língua portuguesa. Os contextos em que utilizam a língua são indícios de que ela não é vista como um

entrave nas interações com os brasileiros. Basta saber se na Universidade, local em que é exigida a norma padrão para as variadas práticas ali desempenhadas, principalmente, escritas e orais, a relação dos alunos uruguaios fronteiriços é a mesma.

Para saber a relação que eles possuem com as duas línguas, realizei o seguinte questionamento *¿Cómo es la relación del español con el portugués en tu cotidiano, considerando que vivís en frontera?* dialoga, diretamente, com a do Instrumento 1*(¿Cuáles son las ocasiones de tu cotidiano que usás la lengua portuguesa?)*. Seguem as sequências dos seis sujeitos que responderam ao questionamento realizado.

SA2: *Mi relación del español con el portugués es algo cercano yo que desde pequeña escucho personas hablar en portugués, en la televisión miro muchos programas brasileros, por eso el portugués no me es algo extraño. Lo que si me ocurre es que al convivir con uno y con otro se produce como una mexcla que en el habla se nota y al ser docente muchas veces me confundo al escribir, tengo que pensar para no cometer errores ortográficos.*

O sujeito 2, na resposta acima, afirmou que usa a língua portuguesa apenas na faculdade, porém quando foi questionado sobre a sua relação com a língua os devido ao contato que tem desde pequeno seja pela circulação no seu cotidiano seja pela televisão. Dessa forma, a língua não é vista como "*algo extraño*", ou seja, como "*ajena*", como estrangeira tendo em vista que o sujeito a qualifica como uma língua muito próxima, familiar a ele. Por outro lado, a avaliação acerca do contato diário com as duas línguas é negativa quando afeta o desempenho linguístico desejado. Isso pode ser visto quando o sujeito destaca que a sua identidade linguística se revela na fala e na escrita ao ponto de monitorar-se para não cometer equívocos ortográficos.

No discurso seguinte, de SA3, percebemos que o contato com a língua portuguesa se dá igualmente na esfera acadêmica e nas diversas práticas cotidianas. Sendo assim, a relação com a língua é vista com naturalidade nas atividades desempenhadas pelo sujeito.

SA3:*Mi relación en el idioma portugués lo veo como natural lo he incorporado fácilmente en mi actividad estudiantil, pues los propios compañeros y profesores te hacen sentirla como agradable (el pronunciarlo), además la*

convivencia casi permanente con personas, familiares, estudiantes, alumnos de los dos lados de la frontera (…)

A partir da sequência analisada, percebe-se que o aluno avalia positivamente a relação que tem com a língua portuguesa em ambos os lados da fronteira.

Assim como nas sequências dos sujeitos SA2 e SA3, em SA4 também perpassa por um tom positivo em relação à língua portuguesa no seu cotidiano. Por exemplo:

SA4: *La relación del español con el portugués es bastante buena.*

A partir da resposta do sujeito 4, podemos inferir que ele não possui dificuldades significativas. Além disso, avalia que sua relação com as línguas é positiva, nas esferas em que faz uso, conforme apontou na resposta citada.

Assim como nas sequências anteriores, podemos observar no trecho a seguir, de SA6,um tom valorativo que nos permite perceber a boa relação que o sujeito possui com a língua portuguesa.

SA6: *Creo que al vivir en la frontera la relación del portugués con el español en nuestro día a día es una relación muy próxima que nos permite tener el contacto directo con la lengua y la cultura vecina, de tal forma, que muchas veces nos apropiamos de la misma sin darnos cuenta.*

Por outro lado, podemos perceber, na sequência abaixo, que o sujeito problematiza a questão da proximidade e da diferença. A proximidade com a cultura do outro desperta o sentimento da diferença e traz à tona a consciência da própria cultura, da própria língua e, portanto, de traços identitários que se manifestam como aspectos diferentes do país vizinho e também de aspectos culturais do próprio país. Está evidente que mesmo “partilhando o local e diversos aspectos da cultua em suas vidas cotidianas (WOODWARD, 2012, p. 8)” a diferença está presente. Isso mais uma vez nos mostra que a identidade é relacional, ou seja, a identidade uruguaia é marcada porque depende de algo que está fora dela - da diferença - de uma identidade que ela não é, neste caso, da identidade brasileira.

Sin embargo, por otro lado, creo que esa relación también nos permite tener una mayor conciencia de nuestra propia cultura, nuestra propia lengua y de diferencias que existen entra la cultura vecina y el contexto cultural del resto de las regiones uruguaya.

La proximidad y ese contraste, no entrega, desde muy pequeños y sin que podamos percibir el real significado de eso, la posibilidad de aprender, sin realizar grandes esfuerzos una lengua extranjera de forma casi simultánea a nuestro propio idioma

SA6 também aponta que o contato entre as línguas proporciona aos sujeitos a vantagem de adquirir outra língua durante as práticas sociais diárias. Além disso, notamos que ele consegue definir de que forma a proximidade e a diferença contribuem para a constituição da identidade do sujeito fronteiriço, a saber: (1) vê o contato direto com as duas línguas; (2) percebe a sua própria cultura ao estar em contato com a cultura do outro; (3) assimila a outra língua sem perceber; (4) tem consciência da sua língua e a do outro; (5) percebe as diferenças culturais dentro do próprio país. A partir disso, notamos que há um reconhecimento da identidade cultural por meio da diferença e isso o faz avaliar positivamente o que o trânsito entre os dois países lhe proporciona em termos identitários.

SA8: *Tengo una muy buena relación con el idioma, ya que soy hija de padre brasileño tengo primos y tíos en Brasil, y de ahí aprendí a hablarlo.*

Assim como os sujeitos SA2, SA3, SA4 e SA6 , o sujeito SA8 afirma que também tem uma relação muito boa com a língua portuguesa e atribuí isso à sua descendência, já que o pai é brasileiro. Isso proporcionou ao sujeito ter aprendido a língua portuguesa no espaço doméstico.

Diferente dos demais sujeitos, SA9 apresenta um dado novo: ter estudado no Brasil por um determinado tempo, o que nos permite afirmar que morou no Brasil, portanto, tem uma vivência com a língua portuguesa que se diferencia dos demais alunos.

SA9: *Mi relación con el español es a diario así como el portugués, estudio desde segundo año de primaria en Uruguay. Primero y mitad de segundo lo hice en Brasil. Hablo en español en mi casa con mi esposo y mi hijo, también lo hago en el trabajo. Con mi familia, madre, hermanos, tíos, abuelos, primos, etc., hablo en portugués.*

Diferente dos demais sujeitos, SA9 se vale tanto da língua portuguesa quanto da língua espanhola nas diversas práticas comunicativas diárias, porém destaca que é na esfera familiar que o uso de uma ou outra ocorre de acordo com o seu interlocutor. Assim, podemos notar que a língua espanhola é utilizada com o

esposo e o filho, enquanto a portuguesa com os demais familiares – desde pais até avós.

A discussão que caracterizou esta seção me permitiu verificar que o histórico acerca das designações dialoga constantemente com a constituição das identidades dos sujeitos de fronteira. A partir dessa explanação também concordo com Moita Lopes (2008, p. 23) que tais práticas linguísticas “envolvem identidades em contínua construção, sempre se fazendo e se refazendo, o que não quer dizer que nossas identidades não pudessem ser entendidas dessa forma no passado”. Entretanto, em tempos líquidos a apreciação valorativa assume outra dimensão que busca nos contatos não mais a diferença para excluir, mas sim a diferença para somar para incluir.

Desse modo, entendo que o uso da língua portuguesa e a relação que alguns uruguaios fronteiriços entrevistados têm com ela ocorrem pelo contato orgânico, natural, idiossincrático que há entre as línguas, provocando a hibridização relativamente estável das práticas sociais, culturais e discursivas desses sujeitos. Relativamente estável porque a “mistura”, a “mescla”, a combinação de línguas e culturas não é uniforme nem no próprio sujeito nem da mesma forma em todos os sujeitos pertencentes à região de fronteira. Assim como cada sujeito é único, irrepetível assim também são as experiências que possuem com a língua portuguesa e cultura brasileira.

Nesse mover-se, nesse valer-se tanto da língua espanhola quanto da língua portuguesa nas mais diversas práticas locais, revela-se no discurso desses sujeitos uma identidade transidiomática. As duas línguas são reconhecidas pelos sujeitos como línguas locais e presentes em um determinado tempo e espaço.

A partir da análise e discussão realizada nesta seção, abaixo exponho a minha leitura dos dados aqui levantados.

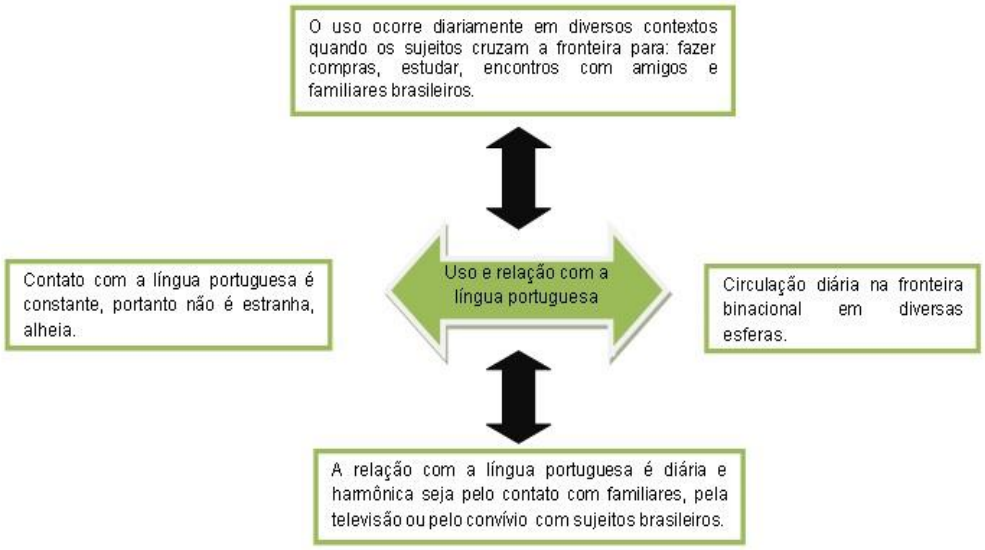


Figura 5: Uso e relação com a língua portuguesa
Fonte: Autoria própria.

Percebemos aqui como os sujeitos se envolvem diariamente com a língua portuguesa e revelam suas marcas sócio-históricas, já que falam de uma determinada posição tanto histórica como cultural.

A modernidade tardia reclama novos olhares para a fronteira e tudo que nela se move, e, principalmente, provoca novas posições identitárias, educacionais e políticas das Instituições que regulam, de certo modo, o estatuto das línguas que na região circulam. Farias-Marques e Alvarez (2015, p. 528) apontam para a necessidade de “pensar o ensino de línguas nesse espaço, com uma demanda expressiva de questões em aberto para serem desenvolvidas, com vistas às problemáticas que surgem no que tange ao ensino/aprendizagem de línguas na fronteira”.

Nesse contexto, cabe desenhar algumas linhas sobre isso a fim de responder a seguinte questão: Como as questões de identidades e línguas em contato são tratadas nas instituições educacionais dos dois países (Uruguay e Brasil) que servem como reguladoras das línguas?

4.1.3 Da formação histórica e situação linguística da fronteira aos documentos oficiais que orientam o ensino do português e do espanhol em espaços formais de educação do Brasil e do Uruguay

Após realizar um panorama sobre a formação histórica e a situação linguística-discursiva da fronteira Brasil – Uruguay, busco nesta seção discorrer acerca das ações que visam a promoção da língua portuguesa e da língua espanhola tanto em nível nacional quanto local de ambos os países. Para tanto, trago em primeiro lugar as iniciativas uruguaias, pois o Uruguay (considerando os dois países pontuados) foi o pioneiro na consolidação de pesquisas acerca da presença e do contato das duas línguas na fronteira Brasil/Uruguay e também porque foi esse olhar que provocou mobilizações de docentes da Universidad de la República (UDELAR) em busca de alternativas pedagógicas para atender um contexto educativo fronteiriço de contato e de conflito linguístico. Após essas reflexões, trago a situação do lado brasileiro, ou seja, o impacto das iniciativas nacionais na promoção das línguas e seus reflexos na fronteira em questão.

No Uruguay, antes das pesquisas de Rona (1963) havia a crença de que o país era de norte a sul monolíngue. Depois dos estudos já citados e do reconhecimento da presença do português no norte e noroeste do país, o governo uruguaio lançou várias ações de cunho político linguístico a fim de combater a difusão do português em território uruguaio. Milán, Sawais e Welter (1996, p. 142) colocam que o

> *estado uruguayo iniciara decididas acciones de planificación político-lingüística en la zona, definida desde una posición de defensa de la soberanía ante la "amenaza" brasileña, de imposición del español y de represión de los DPU.*

Em 1877, José Pedro Varela promoveu a primeira intervenção linguística no país com o objetivo de combater o uso e a presença da língua portuguesa em solo uruguaio. Para tanto, o governo valeriano colocou em prática o projeto que visava a planificação linguística do Uruguay. Isso se materializou quando foi submetida a "*Ley de Educación Común"* e aprovada com modificações pelo *Decreto – Ley*, intitulado "*Reglamento de la Instrucción Pública"* cujo objetivo principal era o de promover uma

educação generalizada, gratuita e obrigatória ditada em uma só língua: a língua espanhola em todas as escolas do território uruguaio. Nesse momento, foi imposto um modelo de ensino monolíngue repressor, e, em nenhum momento foi considerada a cultura linguística que caracteriza o norte e o noroeste do Uruguay.

De acordo com os "*Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública"* essa política linguística de cunho educativo "*fue seguida al pie de la letra en todo el territorio y, especialmente, en la frontera, donde los lusohablantes que la poblaban casi exclusivamente fueron aculturados desde entonces a partir del modelo de lo hispanohablantes del sur"* (2008, p. 15). Já em termos didáticos esse movimento político se expressou

> *mediante la enseñanza exclusiva en español (en la cual la competencia lingüística materna de los hablantes queda suspendida) y mediante la prohibición expresa de utilizar las otras lenguas de los alumnos, con los correspondientes "castigos" morales y escolares (2008, p. 15).*

Se por um lado havia a imposição da língua espanhola nas escolas uruguaias, por outro havia a proibição da circulação da língua portuguesa nesses espaços como mencionado na citação. Esse ato político revela que a identidade de inúmeros sujeitos não só brasileiros fronteiriços residentes no Uruguay, mas também daqueles oriundos de outros países como "*judíos, ingleses, americanos, rusos, armênios, italianos, alemanes, coreanos, valdenses y, muy recentemente, finlandeses"* (Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2008, p. 20) foi totalmente negada, foi ignorada. Os alunos foram obrigados a aprender outra língua diferente da deles como se fosse sua língua materna. Essa prática de intervenção política também é diariamente visível nas escolas de fronteira pelo menos do lado brasileiro, basta tomarmos como exemplo meu relato descrito na Introdução desta tese.

O objetivo de transformar o Uruguay em um país monolíngue imperava. Porém, tal intervenção, ao contrário do que se desejava, não conteve a natureza da sociedade bilíngue que caracteriza o norte do país, onde a maioria dos sujeitos tinha/tem como língua materna o português e/ou o português uruguaio (PU).

Por outro lado, também consta nos "*Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública"* que tal tentativa de homogeinização não obteve os resultados esperados, verificamos isso na seguinte citação: *"ya que la*

planificación partió de diagnósticos sociohistoricos y etnolingüísticas equivocados y de una ilusoria homogeneidad "nacional" (más deseada que real), es comprensible que el resultado no fuera el esperado (el "monolingüismo") (2008, p. 15), principalmente na região fronteiriça, onde predomina uma sociedade bilíngue com traços próprios como já apontado na seção anterior.

Ainda de acordo com os documentos, nessa época, a língua portuguesa ficou restrita aos usos domésticos. Além disso, a presença da educação monolíngue foi responsável por diversos problemas linguísticos na região afetando a qualidade da educação. Esse modelo educativo vigorou, no Uruguay, até 1967 quando a partir dos "descobrimentos" de Rona acerca da heterogeneidade linguística no norte e noroeste do país, começou a se discutir uma nova reforma educativa. A primeira ação nessa direção foi a da professora uruguaia Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo.

Rona também foi o precursor dos estudos acerca do contato das línguas na esfera educativa quanto, nos anos 60, ao investigar as produções orais de alunos e professores de Instituições Escolares em Rivera. Porém, foi a professora García Etchegoyen que, no final dos anos 60, preocupada com a área educativa e como os professores compreendiam e *manejaban* o produto do contato de línguas, propôs um "*plan de investigación y reforma pedagógica para el área fronteriza en cuestión*" (MILÁN, SAWARIS e WELTER, 1996, p. 152). A professora da UDELAR, como membro do Conselho, apresentou na época um projeto para o "*Consejo Nacional de Enseñanza Primaria".* Irala (2014, p. 242) coloca que Lorenzo, na ocasião, estava desconforme com o diagnóstico clínico "de dislexia ou de afasia atribuídos a um elevado número de crianças moradoras do Departamento de Rivera, em função dos problemas de leitura e escrita por elas apresentados, em consequente quadro de reprovação escolar" e decidiu buscar explicações para determinado quadro escolar.

A metodologia do projeto experimental de Lorenzo previa três grupos de atuação. Um deles atuaria com professores alfabetizadores que seguiriam uma metodologia de ensino de segundas línguas com foco na língua espanhola; o segundo grupo de formadores se destinaria ao trabalho com o ensino bilíngue com foco na língua portuguesa; o público-alvo do terceiro grupo eram os professores que trabalhavam com pré-escola e receberiam formação na área das funções cognitivas. Apesar de o projeto ter sido aprovado por autoridades uruguaias não foi colocado em prática, porque ainda operava a defesa da língua nacional como forma de

combater as “deformações” da língua espanhola. Percebemos que, apesar de diagnósticos oriundos de pesquisas e de um planejamento criterioso, não houve apoio político para intervir em uma situação linguística que reclamava mudanças necessárias para o bom desempenho escolar dos alunos fronteiriços, nem o respaldo para garantir a integridade da identidade cultural e linguística dos sujeitos envolvidos na educação fronteiriça.

Nos anos 70, Elizaincín desenvolveu outros projetos no nível educativo quando se deteve nas atitudes linguísticas de professores das escolas de fronteira. Já nos anos 80, os projetos de nível educativo tomaram novos rumos com o desenvolvimento do projeto *“Diagnóstico linguístico de la región fronteriza uruguayo-brasileña”* De acordo com Milán, Sawais e Welter (1996, p. 158) esse projeto

> *proporcionó mucha información sobre la realidad sociolingüística, en particular el bilingüismo, del ámbito escolar fronterizo. Allí se constató la fuerte o muy fuerte directiva que en esta época existía, en el ámbito escolar, respecto a la represión activa de los DPU. En situación de recreo, por ejemplo, aproximadamente el 80 por ciento de los maestros declararon reprimir el uso de DPU (1996, p. 158).*

Diante do que está declarado na citação acima, não há dúvidas de que a escola como instituição formal de ensino adotou e ainda adota um modelo de língua a ser usado na esfera escolar, consequentemente, esse será cobrado dos alunos. Assim, a escola que também tem o objetivo de acolher, passa a ser a mãe moduladora, sem considerar, muitas vezes a real identidade linguística do aluno, não por desconhecimento da existência de outra variedade, mas por objetivar a uniformização linguística.

Depois dessas iniciativas, Behares, em 1985, desenvolveu o projeto intitulado *“Planificación Lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil”.* A partir dos resultados de projetos anteriores, esse projeto teve como objetivo geral pensar em uma metodologia de trabalhado para contemplar a realidade linguística da fronteira, e seu público-alvo era alunos bilíngues e monolíngues em DPU. De acordo com Milán, Sawaris e Welter (1996, p. 162), o pesquisador chegou a pensar na *“posibilidad de alfabetizar en DPU a los niños que, efetivamente, tienen a esa variedade como lengua materna”.* Por outro lado, ele também entendeu que a educação bilíngue (português- espanhol) seria a opção mais aconselhável naquele

momento. Porém, o mesmo estudioso afirmou que a execução desse projeto encontraria entraves, principalmente, na formação dos professores e nas possibilidades metodológicas que perpassam o fazer docente.

Entre 1987 e 1989, a UDELAR e o *Consejo de Enseñanza Primaria (Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay)* desenvolveram o projeto *"Investigación de las estrategias lecto-escriturales de los niños del departamento de Rivera"* cujo objetivo era investigar quais os processos sociocognitivos que os alunos de fronteira mobilizavam na aquisição da escrita. Nas palavras de Milán, Sawais e Welter (1996, p. 165), esse projeto proporcionou aos pesquisadores *"la realización de descripciones exaustivas de los procesos que atraviesan los niños de la frontera en su desarrollo de la lengua escrita".* Os resultados desse projeto foram importantes para o desenvolvimento do *Programa Pedagógico Experimental en Lectoescritura de Rivera* (PROPELER), desenvolvido entre 1989 e 1990.

O programa PROPELER formado por uma equipe multidisciplinar parece que, de certo modo, havia sensibilizado as autoridades do Uruguay, porém sua vigência foi por curto tempo. Nas escolas participantes do projeto, tanto os alunos quanto os professores eram os protagonistas, os atores que juntos construíam a pedagogia das aulas. Dessa forma, o desenvolvimento do projeto contrariava toda a tradição monolítica característica do sistema escolar do Uruguay. Buscava-se com esse projeto uma mudança significativa para que realmente se pudesse atender aos problemas linguísticos das crianças bilíngues durante o processo de aquisição da língua escrita. Pesquisadores envolvidos no programa argumentavam que diante da tentativa de mudança, não era somente o fazer docente que sofria uma nova inclinação, mas também a identidade do docente que de ativo e detentor do poder da sala de aula, passou a ter do seu lado seus alunos. Assim, os atores da sala de aula teriam que refletir sobre o processo de escrita, sobre a produção de seus textos e analisar os próprios erros.

No final dos anos 80, também começaram a ser organizados projetos do lado brasileiro para atenderem as escolas rurais da fronteira. Era o início de uma parceria binacional que envolvia a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) do lado brasileiro junto com a UDELAR do lado uruguaio. O projeto recebeu o título de "O cotidiano das atividades linguísticas das escolas rurais fronteiriças Brasil-Uruguay". Essa parceria entre Instituições desencadeou diversas pesquisas de

mestrado, defendidas do lado brasileiro sobre tal temática. Uma das pesquisadoras pioneiras é Sturza (1994) cuja dissertação tratava sobre o espanhol escolar e o do cotidiano “O espanhol do cotidiano e o espanhol da escola: um estudo de caso na fronteira Brasil- Argentina”. Esse foi o trabalho que abriu e consolidou uma área de pesquisa sobre fronteira no Programa de Pós- Graduação do curso de Letras da UFSM, juntamente, com os estudos de Fonseca (1993) que pesquisou sobre a área educativa da fronteira Brasil/Uruguay.

Já nos anos 90, professores da Universidad de Bueno Aires (UBA), da UFSM e da UDELAR se reuniram no mês de abril de 1993 para firmar ações interinstitucionais cujo tema principal era a educação em região de fronteira Brasil-Argentina. Dentre as ações definidas estava: trabalhar com o conceito de integração nas regiões de fronteira; incentivar à educação bilíngue nas escolas de fronteira dos países do MERCOSUL; focar na formação de docentes que atuariam tanto na escola quanto na universidade; estabelecer um comparativo entre as práticas educativas dos países que compunham o grupo.

A partir deste breve panorama, percebemos que desde 1877 até os dias de hoje ocorreram mudanças significativas resultantes das diversas pesquisas desenvolvidas por incansáveis professores preocupados com a educação no norte e noroeste do Uruguay e no sul do Brasil. Atualmente, a identidade linguística dos sujeitos fronteiriços (alunos e docentes) é de certo modo reconhecida pelo Estado.

A mudança de paradigma pedagógico e linguístico ocasionou uma reorganização na oferta de línguas estrangeiras e na concepção de ensino da língua portuguesa nas escolas uruguaias. Em relação à língua portuguesa, há a recomendação de uma educação de cunho bilíngue (português-espanhol) nas escolas de primária, situadas nas cidades fronteiriças. Assim, o português passou a ser ofertado de modo obrigatório desde os primeiros anos da escola primária a partir de um modelo pedagógico voltado para contemplar as duas línguas que circulam na região (língua portuguesa e língua espanhola).

De acordo com os *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* documentos oficiais, esse modelo

> *asegura que todos los niños vean contemplada su lengua materna en la escuela, al tiempo que adquieren y desarrollan niveles más formales y cultos tanto del Portugués (primera lengua para algunos alumnos y segunda lengua con presencia en la sociedad para otros), como de la lengua mayoritaria del país, el Español" (2008, p. 68).*

Para os estudiosos uruguaios, a inserção e promoção da língua portuguesa nos espaços escolares permite aos alunos *"acceder a información y ámbitos formales de acción, tanto en la zona de frontera como en el resto del país"* (2008, p. 68).[26]

Em 2003, depois de muitas décadas de pesquisa, de propostas e discussões, foi implantado um modelo de educação bilíngue chamado *Programa de Imnsersión Dual español-portugués* com o objetivo de promover uma educação bilíngue (português- espanhol) nas escolas uruguaias, situadas na fronteira. Nessa proposta, a língua portuguesa e a língua espanhola são usadas "como língua de instrução na educação primária (do primeiro ao sexto ano), em escolas de tempo integral, em que um professor ensina somente *em* espanhol, em um turno e outro ensina somente *em* português, no outro turno" (IRALA, 2014, p. 250). O programa se destacou no país, pois a língua não era trabalhada a partir da exposição de estruturas e de listas de conteúdos descontextualizados, mas sim partia de uma proposta que envolvia todos os conteúdos curriculares das áreas contempladas no programa de ensino.

Em 2006, entrou em vigor o *Programa de Enseñanza de Portugués por Contenidos Curriculares* cuja metodologia segue a de uma aula de língua. De acordo com Carvalho (2010, p. 33), *"el programa se aleja de las modalidades tradicionales de enseñanza de la lengua, para* acercarse a un escenario más característico de la educación bilingüe".

Atualmente, no Uruguay está em vigência uma política em que a língua portuguesa é ministrada em escolas de tempo integral as quais estão localizadas em cidades fronteiriças. A diferença desta proposta para o programa *Dual* está no papel

[26] Para mais detalhes sobre as ações realizadas no Uruguay, consultar: Carvalho (2010), Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2008), Milán, Sawaris e Welter (1996).

que a língua portuguesa ocupa nessas escolas: ela não é entendida como língua estrangeira o que reflete necessariamente em uma mudança na perspectiva metodológica. Essa política está vigente até o momento nas escolas uruguaias de tempo integral.

Em relação ao lado brasileiro, concordamos com Irala (2014, p.250) quando enfatiza que no que tange ao ensino da língua espanhola há “abismais diferenças encontradas no modelo uruguaio instituído para as regiões de fronteira, ao que se tem, em termos de ensino de espanhol, nas regiões fronteiriças em território brasileiro”. Segundo a mesma estudiosa (2014), foi no final dos anos 80 que houve uma proposta de autoridades locais para a implantação da oferta da língua espanhola em escolas fronteiriças.

Em nível nacional a reflexão acerca do ensino da língua espanhola nas escolas se consolidou, mesmo que não integralmente como se deseja, a partir da assinatura do Tratado de Assunção em março de 1991. No tratado, como colocamos anteriormente, ficou decido que tanto a língua espanhola quanto a língua portuguesa seriam as línguas oficiais do MERCOSUL, e mais adiante entrou o guarani, pois eram as que circulavam entre os países integrantes que na época compunham o Mercado (Brasil, Uruguay e Paraguay). A partir dessa decisão, ocorreram algumas mudanças na oferta da língua espanhola em solo brasileiro. Uma delas foi a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola pelas escolas brasileiras (públicas e privadas), a partir da homologação da Lei 11.161/2005, em agosto de 2005, no Ensino Médio e a oferta facultativa no currículo escolar do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental. De acordo com Lagares (2013, p.185), “era a primeira vez que uma lei sancionava a inserção de uma língua estrangeira específica no currículo escolar brasileiro”, mesmo com caráter facultativo para os alunos.

O mesmo autor coloca que a inserção da língua espanhola no currículo escolar brasileiro por meio da aprovação da Lei 11.161/2005 deu-se por alguns fatores de cunho político econômico. Sejam eles:

(1) aumento da possibilidade de comunicação com os países vizinhos, já que o Brasil é visto como uma “ilha linguística” na América Latina;

(2) importância da língua espanhola no cenário mundial;

(3) fator positivo para fomentar a integração entre os países do MERCOSUL;

(4) abertura para investimentos de capital espanhol com a instalação da

Telefônica, Banco Santander, Repsol, Gás Natural ou Iberdrola (LAGARES, 2013).

Antes da homologação da lei mencionada, os Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental das Línguas Estrangeiras (BRASIL, 1998, p. 19), colocaram que

> A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país.

Sobre a oferta do espanhol, os documentos afirmam que se deve ter um olhar especial, pois sua "importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (MERCOSUL)". Além disso, acrescentam que esse novo olhar dado a língua espanhola "é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol" (BRASIL, 1998, p. 19).

Acrescentam que o MERCOSUL "tem determinado sua inclusão (*inclusão da disciplina*) nos currículos escolares, principalmente nos estados limítrofes com países onde o espanhol é falado" (1998, p. 50). Os documentos também fazem referencia à importância da promoção da língua espanhola e da língua portuguesa como meio de fortalecimento dos países latinos. Sobre isso argumentam que

> a aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional) (BRASIL, 1998, p. 50).

Percebemos, nesses documentos, que apesar de ser a língua majoritária na América Latina, a "visibilidade" dada à língua espanhola está diretamente relacionada com o advento do MERCOSUL. Outro ponto que merece ser observado

é a designação dada à língua espanhola, isto é, ainda é entendida como estrangeira, a língua estranha aos brasileiros, porque é a língua do outro, de outro país. Língua essa que mesmo sendo estrangeira deve ser promovida para que os países possam "se (re) conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional)" (PCN, 1998, p 50).

Em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEM) que apresentam como um dos seus objetivos a sinalização de alguns rumos para o ensino da língua espanhola nas Instituições de Ensino brasileiras. De acordo com o documento, na decisão de ofertar a língua espanhola nas escolas brasileiras "pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o tratado do Mercosul" (2006, p.127). Sendo assim, essa decisão é de cunho político já que está em jogo o lugar que a língua espanhola "pode e deve ocupar no espaço educativo" (OCEM, 2006, p. 127) e como esta deve ser trabalhada nos espaços escolares em busca da qualidade desse ensino, rompendo com o estereótipo da "língua fácil", valorizando a interculturalidade, a variedade linguística existente na América Latina. O que se espera então "não é simplesmente uma matéria escolar a ser aprendida (...), mas uma oportunidade para "expor o aluno a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental" (OCEM, 2006, p. 133) e, consequentemente, levá-lo "a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade" (OCEM, 2006, p. 133).

Outra mudança política positiva que ocorreu em relação à promoção das línguas foi a que partiu do Setor Educacional do Mercosul o qual elaborou algumas ações para fomentar a difusão tanto do ensino/aprendizado da língua portuguesa quanto da língua espanhola, como foi colocado na seção 2.1. Desse plano diretor, em 2005, foi implantado, pelo MEC, o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF). O objetivo do programa era fortalecer a região sul do Brasil com a Argentina, com a oferta de um ensino voltado para a realidade bilíngue que caracteriza a região de fronteira.

Passados alguns anos, o programa teve mudanças, pois se percebeu que nem todas as regiões fronteiriças são bilíngues. Diante disso, o PEIBF passou a ser chamado Projeto Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) o que permitiu que outras fronteiras não bilíngues pudessem participar do programa do governo

brasileiro. Atualmente, os países envolvidos no programa são: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela, Colômbia, Peru, Guiana e Guiana Francesa. Com a entrada destes últimos, foram incluídas também a língua inglesa e a língua francesa.

Ao comparar as políticas de línguas dos dois países (Brasil/Uruguay), concordamos com Irala (2014, p. 252-523) quando esta argumenta que

> diferentemente da política do Uruguai respaldada por décadas de discussões educativa e uma consolidada tradição científica em torno da temática, no Brasil, até então, prestava-se pouca atenção à questão linguístico-educativa em regiões de fronteiras, por um lado, pouca sensibilização da sociedade como um todo e dos docentes de forma específica, para compreender a complexidade das questões envolvidas de uma maneira suficientemente bem informada, especialmente no que tange ao conhecimento científico e contextualizado das questões que envolvem a linguagem.

Em relação a isso, nos últimos anos há uma expressiva dedicação de alguns professores que têm se debruçado em pesquisas sobre as línguas de fronteira, sua relação com o ensino. Professores da UFSM, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), da Universidade Feral do Rio Grande (FURG), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e também da UNIPAMPA, por exemplo, estão voltados para essas questões, porém, ainda se percebe que os núcleos de estudo pouco dialogam entre si não se evidencia um grupo unido de estudos que dialogue entre si, compartilhando pesquisas e resultados.

Quem estuda o contato das línguas e todas as suas implicações cai, inevitavelmente, nos problemas da área educativa justamente porque é na educação, que os aspectos mais conflitivos desse contato se fazem presentes. Aspectos esses que vão desde o desempenho do estudante até questões burocráticas institucionais como foi mencionado na seção 2.3.

Diante do que embocei, entendo que, para atender as demandas sociais, provocadas pelos movimentos humanos, é necessário refletir sobre possíveis práticas e políticas de inclusão que respeitem as identidades linguísticas dos sujeitos, neste caso, os fronteiriços.

4.1.4 Política linguística: alguns apontamentos para pensar uma política educacional integracionista no entremeio identitário

Adicionado às questões já discutidas nas seções anteriores, chegamos à problemática sobre o papel da intervenção humana nas situações linguísticas, ou seja, nas línguas (língua portuguesa e língua espanhola) que circulam no espaço acadêmico ao qual nos referimos neste trabalho, bem como às questões já mencionadas nos Planos do Mercosul e nas ações educativas tanto uruguaias quanto brasileiras.

A partir das falas dos sujeitos discentes e do panorama nacional acerca da promoção das duas línguas, percebo que há a necessidade de a Instituição redefinir algumas práticas para atender o novo discente; este que está sendo absorvido pela política de integração fronteiriça, concretizada no ingresso de uruguaios portadores do documento de fronteiriços nos cursos universitários dos Campi Jaguarão e Sant'ana do Livramento da UNIPAMPA.

Sendo assim, entramos no terreno da política linguística, que é entendida por Calvet (2007, p. 11) como um espaço de "decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade" e, consequentemente, à implementação (planejamento), aplicação de tais decisões. O estudioso (2007, p. 11) argumenta que tanto a política linguística quanto o planejamento linguístico são "conceitos recentes que englobam apenas em parte práticas antigas." Desde 1959, a problemática da intervenção linguística já ocupa espaço nos trabalhos do norueguês Haugen que desbravou as primeiras discussões sobre os problemas linguísticos da Noruega. De acordo com Calvet (2007, p.19), seu estudo "bastaria para comprovar que as relações entre língua(s) e vida social são ao mesmo tempo problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa."

Maher (2013, p. 119) coloca que políticas linguísticas "se referem a objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem- no que diz respeito a suas gramáticas, suas ortografias etc.-, ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas." Neste trabalho, não nos afiliamos a uma perspectiva de militância linguística, mas sim a uma perspectiva que busca o acolhimento linguístico, o lugar e a ampliação da circulação da língua espanhola e da língua portuguesa no espaço acadêmico.

Rajagopalan (2013, p.145) argumenta que “o ensino de línguas, sejam elas línguas maternas ou estrangeiras, constitui-se desde sempre como parte integral da política linguística (no sentido *language policy*) posta em prática no país em pauta.” Sendo assim, “é preciso encarar a política linguística nacional como uma intervenção proposital no emaranhado das relações geopolíticas no qual cada nação se encontra em dado momento histórico” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 161).

O estudioso (2013, p. 39) também coloca que a política linguística lida “com valores e não fatos (já) que ela tem como propósito alterar um estado de coisas que o agente observa e com o qual ela/ele está em desacordo” e, diante disso, busca, de uma maneira ou de outra, intervir numa determinada realidade linguística e educacional. Rajagopalan (2013) acrescenta que a politica linguística tem como objetivo intervir nos fatos linguísticos não com o intuito de descrevê-los, mas sim prescrevê-los. Sendo assim, afirma o autor que “como qualquer outra atividade de cunho político ela se esmera no sentido de mudar os rumos de uma determinada situação linguística” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 39).

Diante disso, e dialogando com o que foi exposto como um dos objetivos deste trabalho, entendo que para intervir em determinada situação em que há a presença de mais de uma língua, nas atividades desempenhadas pelos sujeitos da pesquisa, é necessário analisar e buscar respostas para as questões que seguem, problematizando-as:

(1) Como se apresenta a dinâmica do Campus no que tange o linguístico?;

(2) Há um panorama que reclama uma modificação na relação entre as línguas?;

(3) Há demanda social para que ocorra uma intervenção?;

(4) Há ausência ou presença das línguas sob a forma escrita ou oral e como essas se manifestam na vida cotidiana e acadêmica?;

(5) Por quem a língua espanhola e a língua portuguesa são usadas no Campus?;

(6) Como são reconhecidas?

(7) Qual é a função de cada uma delas?

(8) Como os falantes se sentem e se comportam em relação a essas duas línguas?

Essas questões serão examinadas no próximo capítulo, a partir do levantamento de todos os dados apresentados, e, após, estarão sinalizando na

Conclusão possíveis encaminhamentos em nível de Campus e de instituição. Além disso, entendo que o pedagógico e o político andam justos, e ambos envolvem identidades. Dessa forma, aqui encerro retomando o problema inicial desta pesquisa: o que implica em termos de identidade para um uruguaio, morador da fronteira, estudar em uma universidade brasileira, situada em cidade de fronteira?

5 IDENTIDADES E LÍNGUAS EM MOVIMENTO

A Introdução deste trabalho se caracteriza pela natureza memorialística, porque trago à tona algumas conjunturas específicas da esfera pessoal para tratar de um movimento de diáspora. Busco, por meio das minhas experiências, refletir sobre algumas questões identitárias que me constituíram e ainda me constituem. Nesse sentido, concordo com Hall (2003, p. 409) quando afirma que os posicionamentos identitários são resultados de "formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos". O mesmo autor (2003, p. 15) coloca que "a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada". Sendo assim, as nossas histórias identitárias estão inscritas "nas posições que assumimos e com as quais nos identificamos" (HALL, 2003, p. 409). É nessa perspectiva que este capítulo se deterá para discutir os últimos dados arrolados.

Nos últimos anos, os estudos das Teorias Sociais e Culturais têm centrado suas discussões sobre a identidade na modernidade tardia, tempo no qual o sujeito não se vê mais como um sujeito unificado, mas sim como um sujeito fragmentado, um sujeito que circula "vestindo" e se "servindo" das diversas identidades que estão disponíveis e se identificando com outras tantas que talvez há algum tempo fossem impensadas.

Para chegar a este último ponto, convém revisitar o processo que caracterizou a fragmentação do sujeito dito unificado. Nesse contexto, Hall (2011) apresenta três concepções de identidade: (1) o sujeito do Iluminismo, (2) o sujeito sociológico e (3) o sujeito pós-moderno. O autor afirma que a definição do sujeito do Iluminismo estava baseada

> numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia.(2011, p.10)

Após essa concepção individualista, em que sujeito tinha como centro a identidade fixa e essencialista, Hall (2011) mostra que a concepção de sujeito sociológico e interativo do século XX refletia as mudanças que estavam ocorrendo

no mundo moderno. Sendo assim, o centro essencial do sujeito não era mais o eu autossuficiente, mas sim um sujeito “formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura- dos mundos que ele/ela habitava” (2011, p. 11). O sujeito sociológico não era mais aquele sujeito centrado no eu, mas sim o sujeito cuja identidade era formada pela interação entre ele e a sociedade, entre ele e o outro.

Desse modo, tal sujeito ainda possui um núcleo, mas um núcleo modificado pelos diálogos contínuos com os “mundos culturais e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2011, p.12). Havia uma identidade divinamente estabelecida, “indivisível”, singular e única, apoiada nas estruturas tradicionais que marcaram certo tempo e espaço.

Percebemos que o sujeito dotado de uma identidade unificada, passa a ter várias identidades provisórias, instáveis e variáveis. Houve então um processo de mudanças que afetou as estruturas sociais, econômicas, culturais além de significativos avanços na teoria cultural e nas humanidades na segunda metade do século XX que, consequentemente, afetaram a estrutura dita estável do sujeito. Fruto desse processo, a concepção de sujeito passa a ser a de um sujeito pós-moderno, ou seja, a do sujeito com uma identidade móvel que passa a ter identidades diferentes, identidades deslocadas, cambiantes interpeladas pelos sistemas culturais. Essa nova concepção de identidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2011, p.13).

As mudanças ocorridas nas concepções de sujeito se alinharam às mudanças provocadas pela globalização, pelo avanço das sociedades modernas que refletem e continuam a atingir as nossas práticas diárias e nossos modos plurais de vida os quais estão continuamente abertos a novas articulações e a (re)construções contínuas de novas identidades. Diante dessa fragmentação, a nova mudança conceitual de sujeito atinge, afeta e desloca sua identidade cultural, isto é, a sua identidade nacional.

Hall (2011, p.47) destaca que “no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural”. Quando nos definimos, por exemplo, como brasileiros, uruguaios e/ ou fronteiriços fazemos isso porque são essas as identidades que nos representam discursivamente. De acordo com o estudioso (2011, p.51), “uma cultura nacional é

um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos".

Portanto, ao nos identificar por e com histórias tradicionais, memórias, mitos, que são materializados pelo discurso, as nossas identidades são construídas como um conjunto de significados pertencentes a uma nação, a um grupo, a um país. Certo é que com esses sentidos há uma busca de unificação de identidade nacional/cultural, porém , tal identidade é direta e inquestionavelmente afetada pela modernidade tardia.

Hall (2011, p. 62) aponta que "em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade". Certamente, as identidades nacionais/culturais por mais que sejam representadas por características culturais (língua, religião, costumes, tradições, sentimento de "lugar") (HALL, 2011) que, de alguma maneira, possam ser vistas como um ponto unificador, ainda assim são afetadas pela presença do outro, e são deslocadas pelo diferente, ou seja, pela cultura do outro, pela história do outro, pelo contato com o outro. Nesse contexto, as nações, as fronteiras passam a ser vistas como espaços culturalmente híbridos. Para Hall (2003, p. 74),

> o hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os "tradicionais" e "modernos", como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidiblidade.

A região de fronteira entendida como um espaço híbrido, como um entre-lugar (BHABHA,1998) é marcada pela alteridade, pela presença do outro e por tudo que este traz consigo. A fronteira então passa a ser vista como fruto da diferença, porque é nesse entre-lugar que "diferentes relações e concepções de vidas são identificadas" (GONÇALVES, 2011).

Os posicionamentos identitários são plurais, uma vez que abarcam as identidades linguísticas, culturais, sociais, domésticas, etc. Por isso, são de natureza relativamente estáveis. Diante dessa pluralidade, há diferentes posicionamentos identitários o que acarreta que a identidade e/ou as identidades sejam estudadas pelas mais diversas áreas do conhecimento, a saber: "Linguística Aplicada, Linguística, Literatura, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Educação e Geografia"

(MOITA LOPES e BASTOS, 2010, p. 8), desenhando na ciência a produção do conhecimento transdisciplinar interessado pela “questão da identidade sob a lógica do trânsito, da fronteira ou dos entrelugares” (MOITA LOPES e BASTOS, 2010, p. 8).

A partir disso, fala-se em uma epistemologia de fronteira, lugar onde as barreiras são porosas e, diante disso, podemos afirmam os, conforme os autores (MOITA LOPES e BASTOS, 2010, p. 11), “colaborar na construção de uma epistemologia que, ao prestigiar a fronteira ou o fluxo entre os dois polos, oferece outras possibilidades para compreender a vida social em trânsito” e que por estar em trânsito estamos continuamente nos entre-lugares.

Os nossos posicionamentos identitários são constituídos, justamente, pelos movimentos, pela fluidez da vida que nos presenteia com momentos oscilantes, ambivalentes, ambíguos os quais dão um toque de continuidade e também de ruptura, de começos e recomeços, de descobertas, de liberdade e de quebra de paradigmas aparentemente estáveis, sólidos, consolidados em binarismos criados pela sociedade. Porém, também são os sujeitos voluntariamente ou não que se deixam levar pelos deslocamentos pessoais, sociais e estruturais que permitem novas formas de vida, sujeitos que se permitem novas experiências.

Sobre esse movimento, Moita Lopes e Bastos (2010, p. 11) afirmam que

> Isso não quer dizer, por outro lado, que em outros momentos da história, os movimentos, os trânsitos, os fluxos não fossem constitutivos de quem somos, já que “existir” seria existir sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas. No entanto tal devir ficou mais exacerbado e muito mais facilmente identificável nas práticas em que vivemos, devido aos avanços tecnológicos (midiáticos e outros), que possibilitam a compressão do espaço e a rapidez do tempo, assim como os consequentes deslocamentos [...].

Seguindo essa linha de pensamento, os autores (2010, p. 12) colocam que “a exacerbação dos fluxos identitários”

> se tornou mais visível devido a políticas e epistemologias contestatórias de visões homogeneizadoras de nossas sociabilidades –evidentes em movimentos sociais e teorizações pós-coloniais, feministas, *queer*, antirracistas, etc.-, surgidas em um mundo que faz a crítica aos ideais da modernidade de progresso, cientificidade e racionalidade, que apagavam o corpo e sua história.

Nesse sentido, para dar conta das práticas sociais dos entre-lugares formados pelos binarismos, a ciência cria “novos tópicos de investigação e prestigia os trânsitos identitários” (MOITA LOPES; BASTOS, 2010, p.12). Esses tópicos estão “mais próximo de como, de fato, vivemos nossas práticas, nos compondo e recompondo continuamente nos discursos a que, incessantemente, nos vinculamos e dos quais nos desatrelamos” (2010, p. 12). Porém, para nos determos nas práticas sociais desenvolvidas no local, na nossa fronteira especificamente, faz-se necessário deslocar-se por um instante para os movimentos globais, já que as fronteiras são vistas de forma mais fluída e dinâmica devido aos movimentos ocasionados pelas circunstâncias globalizantes. Os impactos da globalização são refletidos em vários aspectos, dentre eles cito: econômicos, sociais, educacionais, culturais, linguísticos e, sobretudo identitários.

Bauman (2005) vê a globalização como uma forma de mudanças radicais e irreversíveis. Ademais, afirma que vivemos em sociedades cujas identidades sociais, culturais estão cada vez mais incertas e transitórias. Por essa razão, também argumenta que não há qualquer tentativa de solidificar o que já tomou uma forma líquida.

A ideia de identidade e de identidades nacionais surgiu por forças do Estado no qual o sujeito se sente como pertencente a uma única nação. No entanto, essa noção rígida de nação frente aos efeitos da globalização é ambígua, pois o “*estar fijo*” ou “ser identificado como” um sujeito que pertence a um único lugar se contrapõe a necessidade que temos de mudar conforme surgem as oportunidades oferecidas pelo mundo globalizado que afetam a todos os lugares do mundo.

Nessa direção, Mazzei (2013, p.7) aponta que frente ao contexto da modernidade líquida, analisar as sociedades de fronteira passou a ser algo complexo, porque a nova ordem, desordem ou acomodações das sociedades *“afecta a las interacciones sociales, sus intercambios económicos, la cultura, las identidades y las modalidades de participación asociativas entre las personas”.*

Para o estudioso (2013, p. 28-29), as cidades de fronteira

> *se constituyen en núcleos de concentración de actividades múltiples que incluyen diferencialmente a sus vecinos que interactúan mediante distintas formas de expresión de sus intereses colectivos, que en definitiva caracterizan los perfiles socioculturales propios de cada cuidad.*

Essas características de fronteira fazem com que os sujeitos busquem construir de fato uma integração sem a intervenção direta do Estado. Isso porque as cidades de fronteiras foram crescendo cada uma a sua maneira, com seu ritmo e com um desenvolvimento local pela necessidade de intercâmbios econômicos e identificando vantagens e desvantagens em cada lado da fronteira segundo o ritmo do câmbio econômico.

É notório que as propostas do Estado, quando há, não caminham juntas com as demandas do local. Isso é vivido pelos sujeitos de fronteira, os quais têm experimentado mudanças rápidas na dinâmica social. Para exemplificar, cito a instalação das lojas de livre comércio, chamadas *free shops* na zona fronteiriça Uruguay/Brasil. Sobre as mudanças que essa economia tem causado na fronteira Jaguarão/ Río Branco pela instalação dos *free shop*s Souza (2010) afirma que

> *la actual instalación de los free shop's en Río Branco, ha significado en su proceso económico de la última década un cambio en cuanto a su lugar en el intercambio comercial fronterizo; lo que antes se concentraba en Yaguarón -según diferencias cambiarias- ahora se encuentra en Río Branco, por el actual movimiento comercial de brasileños y uruguayos que compran en los free shop's. (2010, p.3)*

Frente a isso, novas práticas econômicas, sociais e culturais surgem necessitando que os acordos entre países sejam de fato firmados e busquem juntos uma efetiva integração. Hall (2003, p. 44) afirma que "hoje em dia, o "meramente" local e global estão atados um ao outro, não porque este último seja o manejo local dos efeitos essencialmente globais, mas porque cada um é a condição de existência do outro" o que nos leva ao "glocal", ou seja, o local com a dimensão do global (MELLO; BARRIOS, 2006 *apud* STOER e MAGALHÃES, 2005). Sabemos que as políticas do Estado que buscam a integração entre os dos países, muitas vezes, não são concretizadas devido a entraves burocráticos, impedindo que os acordos ou intentos binacionais sejam realmente efetuados e atendam às cidades de fronteira, tendo em vista que elas têm um manejo próprio distinto das outras regiões de ambos os países.

Mazzei (2013, p.18) aponta que os encontros, caracterizados e sustentados pela vivência e valorizados pelos sujeitos que vivem na fronteira permitem identificar e reconocer *"la "identidad fronteriza" como un valor cultural propio, compartido e*

intransferible." O sociólogo agrega que a identificação fronteiriça configura um "*hito cultural"* entre os brasileiros e os uruguaios, porque muitos se percebem como co-participantes de uma convivência sustentada por redes de parentesco, de amizades, intercâmbios culturais, intercâmbios de serviços nos *"vaivenes cambiarios."*

Tomando como ponto de partida as fronteiras entre Brasil e Uruguay (Rivera/ S'antana do Livramento, Artigas/ Quaraí; Chuy/ Chuí; Aceguá/Aceguá, Jaguarão/ Río Branco), sabemos que o cotidiano dessas fronteiras é fortemente marcado pela mobilidade que se constitui no fazer diário e resulta de vínculos mais próximos com o trabalho, casa, família, estudo e pelas trocas comercias. Por outro lado, as zonas e cidades de fronteira são marcadas por sujeitos uruguaios e brasileiros que não possuem vínculos tão estreitos com o outro país. Alguns visitam o país vizinho para fazer compras, já para outros essa prática e outras tantas não estão presentes no seu cotidiano.

Esse olhar relativiza a noção de que todos os fronteiriços são constituídos pelas e constitutivos das mesmas práticas sociais e de linguagem/discurso. E, consequentemente, isso nos permite afirmar que os vínculos que os sujeitos que vivem em cidades fronteiriças estabelecem com o seu contexto fronteiriço é relativo. Isso porque as relações com os outros sujeitos, com o contexto fronteiriço situado, ou seja, o histórico das práticas sociais de cada sujeito tem um valor axiológico próprio. Cada sujeito ocupa posições sociais relativas, posições que mudam conforme mudam as práticas sociais e a relação que eles têm com o outro. As posições sociais, longe da fixação, reiteram o entendimento do sujeito dialógico, do sujeito que se constitui constantemente na relação com o outro.

Nessa direção, as identidades são relativamente estáveis e relacionais, uma vez que se constituem em uma arena dialógica, ou seja, "os sujeitos são sujeitos no sentido de eu-para-mim, mas também eu-para–o-outro" (PIRES, SOBRAL, 2013, p. 209). São relativamente estáveis porque há nas constituições identitárias um jogo entre aquilo que sempre está em mudança e aquilo que é relativamente constante nas relações com o outro. A constituição orgânica do sujeito é dialógica; as identidades são provisórias (mesmo havendo elementos constantes que as tornam únicas de cada sujeito), estão em constante mutação, movimento porque no contato com o outro nós somos. Nesse sentido, nós podemos nos tornar e podemos vir a ser sem chegar a uma totalidade, a um acabamento absoluto. Somos tocados,

constituídos pelas esferas nas quais circulamos e pelos trechos que o outro deixa em nós da mesma forma que afetamos e mudamos esses espaços.

Nessa direção, os sujeitos não cessam de tornar-se, estão continuamente em processo de constituição, de enfrentamentos, de embates culturais, linguísticos. A constituição identitária é um processo que muda constantemente daí ser caracterizada pela unicidade e pela irrepetibilidade.

Pires e Sobral defendem, metaforicamente, que a identidade pode ser entendida a partir de um tema, de formas de composição e de um estilo. Nas palavras dos autores (2013, p. 211),

> a identidade é um processo relativamente estável: tem um tema (a versão específica de cada sujeito sobre " ser um sujeito"), formas de composição (as maneiras com que esta versão toma forma de acordo com os contextos, mantendo alguns elementos constantes, mas mobilizando-os situadamente) e um estilo (o modo específico de cada sujeito mobilizar o tema e a forma de composição).

Sendo assim, os sujeitos que circulam nos espaços dialógicos fronteiriços criam tanto a sua identidade de sujeito fronteiriço como dão cada um a sua maneira sentidos para o que é fronteira.

A globalização que acentua a mobilização das pessoas e afeta as identidades e os diversos setores das sociedades também acentua a dinâmica das instituições de ensino superior visando à internacionalização do ensino assim como a integração regional. A integração regional no contexto peculiar da nossa fronteira demanda ações de políticas educacionais específicas, com o objetivo de fomentar ainda mais tal integração por meio da entrada específica de uruguaios fronteiriços na UNIPAMPA e a inclusão desses alunos no espaço acadêmico.

Frente a essa dinâmica cabe saber como esses alunos se sentem estudando em uma universidade brasileira, e se sentem-se de fato integrados, ou se sentem–se como estrangeiros e como acreditam que os demais colegas os veem. Questionamentos que vão ao encontro da afirmação de Pires e Sobral (2013, p. 210) de que "somos todos sujeitos, mas não somos os mesmos sujeitos sempre, devido ao processo de identificar-se que constitui nossa experiência". Logo, a próxima seção discutirá mais a fundo tais questões.

5.1 "*Mis compañeros poco a poco me han aceptado, pero sé que muchos me ven diferente*"

Na seção 1.2.1, apresentei os objetivos gerais de cada instrumento de pesquisa aplicado aos sujeitos. Nesta seção, vou me deter às questões do segundo e do quarto instrumentos. Aquele foi aplicado aos alunos enquanto este foi aplicado aos docentes. O objetivo do segundo instrumento consistiu em observar como a presença dos alunos uruguaios fronteiriços, em um espaço formal de educação brasileiro, afeta as identidades desses sujeitos nesse tempo e espaço e como a integração cultural[27] e a integração acadêmica/ institucional estão aí desenhadas. É importante esclarecer que as sete perguntas realizadas foram elaboradas a partir dos discursos desses alunos durante o período anterior à pesquisa (período de observação). Na seção anterior, citei Hall (2003), que discute a identidade como um lugar, uma posição que se assume em um determinado contexto. Tomando essa afirmação, nesta seção irei problematizar essas questões a partir da análise das respostas obtidas para os questionamentos abaixo:

- (3) *¿Cómo te sientes ser estudiante uruguayo en una universidad brasileña en ciudad de frontera? Señalarías alguna dificultad que tuviste o tienes en la Universidad?*
- (4) *¿Te sientes integrado?*
- (5) *¿Cómo crees que tus compañeros brasileños te ven?*
- (6)*¿En algún momento te sentiste extranjero?*

Com as duas primeiras perguntas (3 e 4), busco saber como esses alunos se sentem estudando no Brasil com o intuito de identificar em que pontos a integração fronteiriça ocorre em um espaço que vai além das esferas informais, percorridas por esses sujeitos no seu dia a dia. A questão 5 tem o objetivo de verificar como o sujeito uruguaio fronteiriço é visto pelos outros sujeitos brasileiros nesse espaço formal de educação, partindo da ideia que uma cultura nacional, uma identidade nacional é constituída discursivamente em um determinado tempo e espaço. Dizer "discursivamente" significa, de um ponto de vista bakhtiniano, que a

[27] Entendo Integração cultural no sentido de como as interações se constituem no território comum que é a fronteira, afetando a posição histórica e cultural desses sujeitos. Já a integração acadêmica é aquela que engloba trâmites burocráticos, questões linguísticas em sala de aula, apoio Institucional e político. Nessa perspectiva, a integração cultural ocorre no âmbito individual, enquanto que a inclusão se dá no âmbito institucional que abarca também a integração acadêmica.

identidade, e a cultura, se constituem em práticas concretas nas quais os sujeitos enunciam. Não se trata de uma construção puramente discursiva. Segundo SOBRAL (2005, p. 23), Bakhtin propõe uma complexa noção de sujeito e de identidade que não considera

> os sujeitos apenas como biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso.

Com a questão 6, busco analisar em quais situações os alunos uruguaios fronteiriços se sentiram como sujeitos que não fazem parte de um dado tempo e espaço seja por não serem brasileiros, seja pelo não uso formal da língua portuguesa, seja pelas questões burocráticas.

As questões citadas giram em torno de dois pontos: (1) sentir-se integrado e (2) sentir-se estrangeiro em um determinado tempo, espaço. Antes de iniciar a discussão dos dados, entendo ser importante buscar o conceito da palavra estrangeiro. De acordo com o dicionário de língua portuguesa Houaiss (2001, p.1261), o termo estrangeiro é definido como:

(1) que ou o que é de outro país, que ou o que é proveniente, característico de outra nação (cidadão e.) (o e. já retornou a sua casa);

(2) que ou o que não pertence ou que se considera como não pertencente a uma região, classe ou meio, forasteiro, ádvena (sentia-se estrangeiro naquele ambiente adverso);

(3) indivíduo de nacionalidade diversa daquela do país onde se encontra ou vive;

(4) o conjunto dos países em geral, executando-se aquele em que se nasce; idioma diferente daquele que se está considerando; idioma não vernáculo, idioma de outra nação.

Estabelecendo um diálogo com a seção anterior, os movimentos, os trânsitos humanos, provocados pela modernidade tardia, atuam como desestabilizadores de polaridades identitárias e nos provocam a refletir sobre os movimentos identitários pelo viés do cronotopo, da exotopia e da interculturalidade.

Ou seja, pelas condições sócio-históricas e culturais para dar conta das inter-relações e de suas implicações na constituição identitária de sujeitos que estão situados em um determinado tempo-espaço, caracterizado pelos fluxos, pelos movimentos, ou seja, pelo *continuum* relacional e dialógico (MACHADO, 2010). Bakhtin problematiza as relações dialógicas, pois entende que cada sujeito é único, é irrepetível e inacabado, "ser humano é significar, produzir sentidos na interação" é "ser singularizado e definido distintivamente em relação ao outro com o qual interage dialogicamente" (MACHADO, 2010, s/p).

Para buscar compreender a relação e as transformações entre espaço-tempo, Bakhtin nomeou de cronotopo a categoria que permite compreender dialogicamente o desenvolvimento, as transformações e os movimentos humanos e culturais. De acordo com Acosta (2012), a noção de cronotopo aparece, nas obras de Bakhtin, inicialmente, associada ao estudo de gêneros literários. O estudioso (2012, p. 123) afirma que "de acordo com Bakhtin (1998 (1975); 2003 (1979), o cronotopo é a porta de entrada para o estudo de gêneros, uma vez que funciona como centro de organização dos acontecimentos espaço-temporais".

Sobre essa noção de cronotopia, Bakhtin argumenta que é

> A aptidão para ver o tempo, para ler o tempo no espaço, e, simultaneamente, para perceber o preenchimento do espaço como um todo em formação, como acontecimento e não como um pano de fundo imutável ou como um dado preestabelecido. A aptidão para ler, em tudo –tanto na natureza quanto nos costumes do homem e até nas suas idéias (nos seus conceitos abstratos). (BAKHTIN, 1997, p. 244).

A partir dessa citação, percebo que a noção de cronotopo se ocupa em observar as mais diversas práticas socioculturais situadas, a fim de vê-las e lê-las, considerando as características de um determinado tempo e espaço. Nessa direção, Acosta (2012, p.125) afirma que o objetivo de Bakhtin é "compreender como o cronotopo reflete e refrata organizações, instituições, esferas, nações e grupos sociais." O tempo de fluxos em que vivemos traz consigo uma concepção de sujeito, aquele que carrega múltiplas identidades constituídas pela relação entre eu e o outro. Assim, tempo e espaço "implicam-se mutuamente" (MACHADO, 2010), consequentemente essa indissociabilidade nos permite analisar os modos de vida em contextos particulares de temporalidade".

De acordo com Machado (2010, s/p),

> O tempo, para Bakhtin, torna-se pluralidade de visões de mundo: tanto na experiência como na criação, manifesta-se como um conjunto de simultaneidades que não são instantes, mas acontecimentos no complexo de seus desdobramentos. A pluralidade de que fala Bakhtin só pode ser aprendida no grande tempo das culturas e das civilizações, quer dizer, no espaço.

De acordo com Amorim (2006, p. 105) no lugar coletivo (cronotopo) "espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem" emerge uma "relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro (2006, p. 101)." É pela noção de exotopia que se manifesta a imagem, a posição de sujeitos em um determinado tempo e, principalmente, em um espaço onde o movimento é fixado, representando "o tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma" (AMORIM, 2006, p. 102).

Nesse contexto, parto dos SA para a análise das respostas obtidas no instrumento 2. Dou continuidade, na seção 4.1.2, à análise das respostas dos docentes.

SA1: *Eu tenho a honra e orgulho de poder estudar um Curso de graduação na UNIPAMPA.*

Brasil me trouxe grandes oportunidades, como a entrada do PET Pedagogia (Programa de Educação Tutorial). Sou a primeira uruguaia ter entrado no PET. Felizmente tenho o agrado de dizer que os meus colegas de curso, a maioria, não são somente colegas, mas sim grandes amigos que eu adquiri ao longo do Curso.

Nota-se que perpassa na resposta da aluna um tom de satisfação em relação à Universidade. Essa passagem também mostra, claramente, que a aluna é tomada por um sentimento de acolhimento por parte dos colegas, os quais passaram a ser mais do que companheiros de estudos. Além disso, outro aspecto que acentua um posicionamento valorativo positivo em relação ao sentimento de integração cultural é o uso da língua portuguesa para responder à pergunta.

Enquanto SA1 está integrado e não apresenta dificuldade em relação ao uso formal da língua portuguesa, SA2 menciona que a experiência vivenciada ao ingressar na universidade brasileira, foi um tanto custosa. Esse sentimento se descortinou no momento em que começou a circular em um espaço onde prepondera a cultura acadêmica e a modalidade formal da língua portuguesa nas produções orais e escritas. Pode-se notar esse sentimento na sequência:

SA2: *Al ingresar en la facultad percibí mucho cambios, principalmente, porque soy la única uruguaya en mi salón el relacionarme, el acostumbrases a intentar hablar en portugués no fue algo fácil, muchas vece me quedo sin palabras porque no lo sé traducir al portugués lo que quiero decir, eso es algo incómodo para mí.*

Percebemos que quando a aluna foi exposta à cultura acadêmica em que teve que fazer uso da modalidade formal da língua portuguesa vigorou o estranhamento, ou seja, aquela língua que era tão próxima a ela desde pequena[28] agora representava um fator desafiador. Ela afirma que percebeu muitas mudanças e limitações ao querer expressar-se em língua portuguesa na esfera acadêmica. Revela-se aqui, portanto, uma posição diferente de SA1.

Podemos perceber que a aluna gradativamente desenvolveu um bom relacionamento com os colegas e obteve a aceitação no grupo. Também há indícios de que o contato com a cultura do outro, com a língua portuguesa, que agora não lhe era tão próxima, pela base escolar diferente da brasileira, pelos aspectos culturais que aqui se evidenciam, fez com que ela reforçasse sua nacionalidade uruguaia.

Por suerte con mis compañeros logre un buen relacionamiento obviamente a veces pasan algunas situaciones que hace con que refuerce mi nacionalidad. El sentirme uruguaya y saber que estoy en otra cultura, en otro país.

Mis compañeros poco a poco me han aceptado, pero sé que muchos me ven diferente, algunos me han dicho que es por mi base de estudios que consideran diferente, otros me han dicho que tengo una forma de ver, pensar y encarar el estudio diferente. No puedo negar que muchas veces me siento así, me siento extranjero principalmente en los trabajos en grupo.

[28]É interessante retomar a resposta dessa aluna quando foi questionada sobre ¿Cómo es la relación del español con el portugués en tu cotidiano, considerando que vivís en frontera?, respondeu: “por eso el portugués no me es algo extraño” (Capítulo 3, p. X), já que o contato que tem com a língua portuguesa ocorre desde a infância seja pela televisão ou nas relações cotidianas

Esse sentimento de condição de estrangeiro é reforçado quando a aluna aponta que as diferenças são perceptíveis, principalmente, nas atividades em grupo. Infere-se que nesses contextos não há consideração da sua cultura, da sua realidade de aluno uruguaio.

Sendo assim, se por um lado o aluno demostra ter bom relacionamento com os colegas e , portanto, sente-se integrado culturalmente, por outro, há situações em que despertam nele um sentimento de condição de estrangeiro reforçando a sua nacionalidade não brasileira e o distanciamento que sente da integração acadêmica.

SA3, por sua vez, expõe, claramente, os dois pontos levantados no segundo instrumento: (1) integração cultural x integração acadêmica e (2) sentimento de condição de estrangeiro. Primeiramente, o sujeito evidencia que há um movimento por parte dos docentes e colegas no sentido de aceitação e respeito pela língua do outro a fim de fomentar a integração do ponto de vista linguístico:

SA3: *(…) notas la tolerancia de los docentes y de los compañeros para lograr la integración idiomática.*

Apesar do tom positivo, o sujeito deixa sobressair o sentimento de condição de estrangeiro. Indícios disso estão marcados quando ele: (1) afirma se sentir estrangeiro e (2) ao supor que os colegas ora aceitam ora não a sua condição identitária (aluno uruguaio fronteiriço), bem como de dos outros colegas uruguaios (estrangeiros) nesse espaço acadêmico. Isso é reforçado na sequência:

En su mayoría creo que los alumnos aceptan al extranjero, si bien en algunos momentos sientes, como que ellos nos ven como invasores de su espacio, y dejan fluir su nacionalidad como preponderante.

Es sentirse extranjero siempre porque en los propios trabajos documentos analizados, se hace hincapié con "casos" que suceden en Brasil y muchas veces eses casos no reflejan en nada nuestra realidad como uruguayos- extranjeros.

Além disso, notamos que tal sentimento prepondera nas atividades acadêmicas, como os trabalhos e materiais selecionados para as aulas, os quais revelam, de certa maneira, a invisibilidade tanto do aluno uruguaio quanto da tão defendida integração fronteiriça. Não conhecendo a cultura brasileira como os colegas, ele se sente deslocado em algumas atividades. Por agir como o uruguaio que ele é, ele menciona hostilidades da parte dos colegas e imposição da nacionalidade brasileira como a mais relevante, destacando ainda a questão da desconsideração de sua realidade como uruguaio-estrangeiro.

Assim como SA3, o sujeito SA4 afirma que, apesar de ter um bom convívio com os colegas e sentir-se integrada no grupo em que circula, percebe uma atitude de hostilidade por parte de alguns colegas.

Ao longo da sequência discursiva, percebemos que essa atitude valorativa é reiterada quando o sujeito afirma que em diversas situações o sentimento de condição de estrangeiro vigora, principalmente, no uso da sua língua: a língua espanhola.

SA4: *Siento que estoy integrado con el grupo, algunos compañeros me ven como una persona más y otros me da la impresión que no les gusta la idea. En varios momentos me siento extranjera, principalmente, al hablar el español, la mayoría tiene dificultad en entender el idioma.*

Diferente de SA1, SA2 e SA3, na sequência de SA4 observamos que o sentir-se estrangeiro está presente em diversas situações, porém é no uso da sua língua, da língua espanhola, nas interações que esse sentimento se torna mais evidente. Com base nessa informação, pode-se inferir que os sujeitos não uruguaios que circulam na mesma esfera acadêmica apresentam dificuldades ao entender a língua do vizinho. Esse pequeno relato relativiza a afirmação do senso comum de que todos na fronteira se entendem.

O sujeito SA6, por meio de negações, sinaliza o que entende por sentir-se integrado, ou seja, para ele é sentir-se cômodo, é ter uma relação positiva e amigável com os colegas. Assim como apontou SA2, a integração cultural de SA6 se deu de forma gradual. Além disso, percebe-se pelo seu discurso um tom apreciativo com o qual o sujeito avalia como os uruguaios são vistos, em sala de aula, pelos colegas brasileiros.

SA6: *Al principio no me sentía muy cómoda, no muy integrada con mis compañeros, pero, a lo largo de varias disciplinas y semestres vencidos, comencé a sentirme parte de la vida académica tan común para todos.*

De forma general, mis compañeros me ven de una forma positiva, les gusta la idea de poder contar con hablantes nativos de lengua española en el salón y muchas veces nos comentan que la graduación parece hacernos mucho más amena debido a nuestra formación uruguaya y la adquisición de conocimientos que tenemos.

Notamos também a avaliação positiva por parte dos colegas brasileiros acerca da bagagem cultural dos alunos uruguaios, evidenciando que as trocas

interculturais entre brasileiros e uruguaios são importantes para os alunos em formação. Percebemos que mais uma vez a formação estudantil dos uruguaios é valorizada positivamente pelos brasileiros. Entretanto, o sentimento de condição de estrangeiro está presente, como se pode observar na sequência:

Aún así, siempre me siento una extranjera, y me siento muy bien así, pues no es mi objetivo sentirme como o ser una ciudadana brasilera, solo quiero poder compartir de ambas culturas que todo fronterizo lleva en su corazón.

Aqui podemos notar que estar integrado não afeta o sentimento de condição de estrangeiro. Mesmo estando ela integrada, o sentimento de condição de estrangeiro é avaliado de maneira positiva. O sujeito SA6 se reconhece como uma cidadã uruguaia fronteiriça que, como tal, compartilha das duas culturas e dos laços afetivos que o ir e vir proporcionam aos sujeitos de fronteira.

Assim como SA2 e SA6, SA7 afirma que a integração cultural no espaço acadêmico foi gradual. Perpassa no seu discurso um tom apreciativo positivo em relação a essa integração, a qual se dá tanto com os colegas como com os professores e alunos de outros cursos.

SA7: *Logré pasar. La primera semana fue complicada no por el portugués sino porque me sentía ajena al lugar, pero luego eso pasó y ahora me siento como en casa.*

Me siento totalmente integrada, mi relación con mis colegas es excelente no solo con ellos sino con demás alumnos de otros cursos, con mis profesores también es buenísima. Sin olvidar que mi curso es todo aquello que deseaba.

SA7, mesmo se sentindo “totalmente integrada”, posiciona-se como um sujeito estrangeiro porque possui uma nacionalidade diferente da brasileira e eventualmente se sentiu diferente por questões pessoais. Nota-se que esse sentimento não está relacionado ao ser visto como alheio ao espaço e ser gradativamente “acolhido”, “aceito”, como indicaram SA2, SA3 e SA4, mas como um sujeito estrangeiro por possuir e ser identitariamente constitutivo de outras vivências, que não as de um brasileiro, por partilhar de outro modo de vida, de outro modo político, cultural, educativo – por possuir outra nacionalidade: a uruguaia.

Creo que por ser uruguaya (extranjera) algunos de mis colegas sienten cierta curiosidad con relación a mí, a mi vida en fin, algo normal. Más de una vez me sentí extranjera, pero creo que no tenía nada que ver con los demás, sino conmigo

mismo, a veces por no estar en un buen momento por determinado motivo, pero fueron pequeños instancias.

Diferente da maioria dos sujeitos, o discurso apreciativo do SA9 se aproxima ao de SA1. Notamos que SA9, sem muitas palavras, expressa que se sente integrado culturalmente. Não há indícios de que se sinta estrangeiro ou se exista a construção dessa identidade por parte dos colegas, SA9 não a percebe:

SA9: *(…) me siento integrada sí con el grupo y en ningún momento me sentí extranjera, no creo que mis compañeros me vean diferente o por lo menos no me lo demuestran.*

Por fim, também aparecem, no discurso de SA10, os dois pontos levantados nesta seção. No trecho a seguir, há marcas que indicam o sentir-se integrado tanto no que diz respeito ao nível acadêmico quanto ao cultural:

SA10: *Desde que ingresé a Unipampa me sentí incluido. El trato con mis compañeros es bueno pero en muchas ocasiones me sentí extranjero*.

Apesar de manter um tom apreciativo positivo em relação à integração, aparece no discurso de SA10 o sentimento de condição de estrangeiro. Sentimento esse que uma vez ou outra se manifesta nas interações ali constituídas.

A partir dos dois pontos, (1) sentir-se integrado e (2) sentir-se estrangeiro em um determinado tempo, espaço discutidos nesta seção, podemos notar que todos os sujeitos, de uma maneira ou de outra, sentem-se integrados e também estrangeiros, sendo, portanto, estrangeiros integrados.

Ao arrolar em que aspectos a condição de estrangeiro é marcada, constatei que esse sentir-se estrangeiro se manifesta:

(1) quando apontam as fronteiras culturais relacionadas à tradição escolar que tiveram (SA2);

(2) quando indicam que não são contemplados, nos componentes curriculares e conteúdos que façam referência ao Uruguay (SA3);

(3) quando usam a língua espanhola nas interações (SD4);

(4) quando afirmam a identidade uruguaia (SA6 e SA7).

Ao comparar as respostas obtidas e as definições estabelecidas pelo dicionário para a palavra “estrangeiro”, entendo que os SA, ao se colocarem como estrangeiros assumem a posição de sujeitos pertencentes a outro país, portanto como sujeitos constituídos por outros valores culturais. Dessa forma, revelam-se

conflitos identitários que emergem entre o sentir-se integrado e ao mesmo tempo estrangeiro no espaço acadêmico.

Desse modo, está claro nas sequências analisadas dos SA que a negociação marca a atuação desses alunos em sala de aula. Nesse espaço de troca, há um aprendizado intercultural mútuo, há um "abastecer-se de repertórios culturais diferentes" (CANCLINI, 2009, p. 43). O mesmo autor (2009, p. 17) coloca que "a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas". Assim, entender as relações dialógicas, portanto, interculturais que perpassam na esfera acadêmica é conceber que "os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos" (CANCLINI, 2009, p. 17).

O estranhamento é marcado porque há uma confrontação intercultural e nessa relação a diferença se manifesta. Canclini (2009, p. 25) diz que nas relações interculturais, a interação é marcada pela "desigualdade, conexão/desconexão, inclusão/exclusão". Nesse contexto, tempo, espaço e a interculturalidade são peças fundamentais quando a problematização diz respeito às identidades, pois não há espaço sem marca do tempo e não há tempo sem vestígios do espaço, a vida se desenrola nesse movimento que desencadeia em tensões, confrontos culturais.

Ao se pensarem como estrangeiros (diferentes, desiguais, desconectados) os sujeitos assumem posições axiológicas e identitárias diferentes das que assumem no seu país de origem e/ou outro contexto diferente do acadêmico em um determinado tempo e espaço. Sobral e Giacomelli (2015, p.219) argumentam que a identidade do sujeito dialógico apresenta duas variáveis que apontam para a repetibilidade: "(a) os aspectos psíquicos que lhe permitem perceber em si uma dada continuidade psíquica ("esse sou eu") e (b) os elementos sociais e históricos de seu ser no mundo." Bakhtin entende que a união variável desses dois aspectos em cada um de nós marca o inacabamento das identidades, ou seja, "sou eu, mas me modulo, me nuanço, de várias maneiras no contato com os outros" (SOBRAL, GIACOMELLI, 2015, p.219). Do diálogo entre esses dois aspectos ("a" e "b") emerge um terceiro (c) a avaliação responsável "que o sujeito faz ao agir" que sinaliza a irrepetibilidade de cada ato (SOBRAL, GIACOMELLI, 2015, p.219).

Nesse sentido, entendemos que no Campus, localizado em um lugar geográfico tomado por acontecimentos sócio históricos de contato continuo de línguas e culturas, as identidades aqui discutidas se modulam nas interações

concretas, portanto, sempre estão em processo de identificar-se e de negociação, ou seja, de ser desigual e participante, desconectado e conectado, diferentes e integrados: o sentir-se estrangeiro e ao mesmo tempo integrado reflete esse movimento e o sentido dado a cada uma dessas identificações se reelabora interculturalmente num espaço-tempo.

É nessa perspectiva que ocorre a integração gradual dos SA, concomitantemente à permanência do sentimento de condição de estrangeiro. Claro que eles são de fato estrangeiros, no sentido de terem uma nacionalidade não brasileira, mas as modulações que marcam a experiência de cada um não permitem generalizar. Os graus de integração, por outro lado, variam entre uma suposta “total” integração e uma convivência um tanto forçada, numa minoria de casos. Nessa arena de enfrentamento de valores, de novos contatos, culturas, ideias e discursos de tensões identitárias, transbordam novas maneiras de ver tanto o outro quanto a si mesmo, seja em tensão (caso da maioria dos sujeitos) ou em distensão (um número menor de sujeitos).

Cabe destacar ainda que, com os novos olhares para as sociedades, a noção de cultura foi redefinida e ampliada no sentido de que ela não é entendida somente como “entidade ou pacote de características que diferenciam uma sociedade da outra”, mas sim como um conjunto de relações de sentido que se ocupa em identificar diferenças, contrastes e comparações de grupos. Em outras palavras, “a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”, na história local (CANCLINI, 2009, p. 41). Sendo assim, como processo social está sempre se resignificando.

A cultura é constitutiva das interações cotidianas, por isso está presente na maneira como ocorrem as negociações entre alunos e professores, por exemplo, e é nessa perspectiva que trato a integração cultural aqui analisada. Nessa arena de confrontos, o sentir-se integrado e ao mesmo tempo estrangeiro não é visto como contradição, mas sim como um indicativo dos ganhos e das perdas que marcam as relações interculturais pelas quais podemos valorizar as diferenças, os traços culturais de um ou outro país, os traços culturais compartilhados e as identidades nesse contexto constituídas. Canclini (2009, p. 99) coloca que

> precisamos pensar-nos simultaneamente como diferentes, desiguais e desconectados, ou melhor, como diferentes-integrados, desiguais-participantes e conectados-desconectados. Num mundo globalizado, não somos só diferentes, só desiguais ou só desconectados. As três modalidades de existência são complementares.

Diante desta discussão, entendo que talvez se possa ter uma visão mais ampla dessa questão – do ser estrangeiro, mas integrado - ouvindo as vozes dos docentes entrevistados, buscando confrontá-las com os discursos dos alunos, para um possível delineamento de aproximações e distanciamentos.

5.1.2 A percepção dos docentes

Com o objetivo de analisar a percepção dos docentes em relação à presença dos alunos uruguaios fronteiriços em sala de aula foi elaborado o quarto instrumento contendo quatro perguntas.

Com a primeira pergunta, tivemos o objetivo de saber como o docente se sente dando aula para uruguaios, ou seja, se repensa a sua metodologia de ensino para atender esse público, se organiza a sua aula considerando essa diversidade: uruguaios e brasileiros. Além disso, perguntamos se os alunos uruguaios fronteiriços apresentavam alguma dificuldade em relação à língua portuguesa exigida no espaço acadêmico.

Com a segunda pergunta, objetivamos obter informações sobre o desempenho e a participação dos alunos uruguaios em sala de aula, comparados com os colegas brasileiros. A terceira pergunta teve como objetivo saber se os professores percebem como os alunos uruguaios se sentem como alunos de uma Instituição de Ensino Superior Brasileira. Para complementar as informações às perguntas anteriores, na quarta questão objetivamos saber como o professor percebe a imagem que os colegas brasileiros constroem dos alunos uruguaios.

Os sujeitos docentes serão identificados por SD. A ordem de análise das questões será alterada para manter o encadeamento entre as questões discutidas em 4.1.1 e, posteriormente, com as questões apresentadas em 4.1.2. Desse modo, seguiremos a seguinte sequência: quarta (4), terceira (3), primeira (1) e segunda (2).

(4) Como você percebe que os alunos uruguaios são vistos pelos colegas brasileiros?

SD1: *Como já pontuei em outro momento, no começo há certa dificuldade por parte dos brasileiros, penso que isso se dá pelo fato de que há séculos as fronteiras são marcadas por suas diferenças, discursos estes reforçados pelas mídias e pelos currículos escolares. Eu gostaria de não ter que comparar um com o outro, tão pouco marcar essas diferenças presentes no contexto fronteiriço, no entanto somos provocados, pelo menos aqui nessa fronteira, a todo tempo a marcar de que lugar nós somos, se somos brasileiros ou uruguaios e quais as repercussões desse contato nos contextos de formação de professores, ainda é mais instigante.*

Notamos que SD1 também menciona o processo gradativo de integração dos alunos uruguaios, reiterando o que foi salientado na seção anterior. Percebemos, claramente, o tom crítico em relação à necessidade que há de marcar, a todo momento, as diferenças, no contexto fronteiriço, que desde a colonização marcam os dois países em questão. Tal diferença é percebida pelas falas, pela história, por um discurso já calcificado e reproduzido pelo senso comum. É comum, nesse espaço, ouvir as seguintes perguntas: "Dá onde tu é?" ou "Tu é brasileiro ou uruguaio?", dentre outras nessa mesma direção. Em alguns casos, o interlocutor se justifica ao enunciar "Tens um sotaque diferente". O interpelado sente a necessidade de se explicar e assim inicia a narração de uma longa história. "Eu nasci no Uruguay, mas moro no Brasil" – ou vice-versa. "Tenho parentes lá. Estudei aqui, mas fui morar no outro país". "Tenho parentes de um lado e de outro". "Sou doble chapa[29]"; entre outras explicações.

Outro ponto preocupante apontado por SD1 está relacionado com os currículos escolares que, em muitos casos, não são contemplados com temas que propiciem estudo, discussão e reflexão sobre a fronteira, sobre o contato com o outro, com a outra língua, as relações interculturais. Essa reflexão também se estende ao espaço universitário, principalmente, nos cursos que se caracterizam pela formação de professores. Entendo que SD1 busca, com isso, nos chamar a

[29] *Doble chapa é* um termo usado nas fronteiras do sul do país para distinguir o indivíduo que tem dupla nacionalidade. Regionalmente, diz-se daquele que é "filho de pai brasileiro e mãe oriental" (ou vice-versa). O *doble chapa* tem trânsito livre nas fronteiras que formam sua origem. Disponível em: http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/doble%20chapa/9103/

atenção e mostrar que muito há de ser planejado e executado, se, realmente nós queremos difundir a integração fronteiriça em nosso Campi e na nossa instituição.

Na mesma direção do SD1, na resposta de SD2 encontram-se, quando se evidencia a relação entre brasileiros e uruguaios, indícios de sentimento de aversão encontrados em comentários de tom pejorativo por parte dos brasileiros.

SD2: *Creio que existe um pouco de preconceito, dos dois lados. Já ouvi um ou outro uruguaio se sentir desprezado, com algumas queixas em tom de brincadeira e, os brasileiros às vezes fazem comentários pejorativos em relação aos uruguaios, não aos colegas, em particular, e muitas vezes, quando eles não estão na aula.*

Essa postura mostra que historicamente os países possuem suas divergências e isso é algo que está calcificado nas avaliações depreciativas difundidas pela fala de senso comum de ambos os lados da fronteira. É normal escutar nos discursos valorações como: “Isso é coisa de uruguaio”; “Tinha que ser brasileiro”, dentre outras.

Diferente das falas de SD1 e SD2, não surgem na sequência de SD3 indícios que evidenciem sentimentos de preconceito ou indiferença por parte dos brasileiros em relação aos uruguaios como se pode observar na sequência que segue.

SD3: *Na sala de aula, não ouvi comentários relevantes dos alunos brasileiros sobre os uruguaios estudarem aqui na Unipampa, Campus Jaguarão.*

Por outro lado, SD3 traz à memória comentários que eventualmente escuta acerca da fala marcada dos uruguaios quando estes falam em português. Percebe-se a valoração negativa da docente em relação a tal atitude tendo em vista que essa afirma o constrangimento pelo qual passam os uruguaios. Pode-se observar isso no trecho a seguir.

Lembro-me apenas, em situações informais, de chamarem a atenção dos uruguaios com relação ao sotaque, ao falar a língua portuguesa, deixando-os constrangidos.

Essa situação dialoga com o relato que marca a introdução deste trabalho, principalmente, ao apontar o sentimento de intimidação que me envolvia quando buscava me arriscar na língua portuguesa.

Diferente das falas anteriores, não há na sequência de SD4 indícios que sinalizem sentimento de desprezo, intimidação e/ou diferença por parte dos brasileiros em relação aos uruguaios.

SD4: *Não percebi nenhuma rejeição, nem tratamento diferente dos alunos brasileiros aos alunos uruguaios.*

Percebemos também que o sujeito SD4 é docente de língua espanhola. Notamos isso quando ele faz referência à postura positiva dos uruguaios, ao afirmar que por serem falantes da língua espanhola são sensíveis ao contexto de ensino e aos colegas brasileiros e não deixam preponderar o seu conhecimento no espaço de formação e estudo da língua espanhola, conforme a sequência abaixo:

Penso que os alunos uruguaios não são arrogantes por saberem naturalmente a língua espanhola e isso faz com que a maioria dos alunos brasileiros não se intimide. Em suma, penso que os alunos brasileiros não façam distinção entre os colegas.

Nas quatro respostas obtidas, pode-se observar que um professor (SD4) afirma que não percebe e tampouco escuta nenhum comentário, em sala de aula, que marque a diferença entre uruguaios e brasileiros. SD3 pontua que a diferença é marcada pela presença do sotaque de tal forma que deixa os alunos uruguaios constrangidos. As sequências de SD3 e SD4 vão ao encontro das falas dos alunos apontadas na seção anterior acerca do sentir-se integrado. Por outro lado, tanto SD1 quanto SD2 evidenciam que a diferença é cotidiana e historicamente marcada.

Na seção anterior, na qual discuti o sentir-se ou não estrangeiro, a maioria dos alunos apontou que se sentem, em diversas situações, estrangeiros, diferentes, invasores. No discurso dos professores, também pude observar que a percepção se repete. Em relação ao sentir-se integrado, a maioria afirmou que a integração cultural foi gradativa. Nesse contexto, o próximo questionamento visa verificar como os docentes percebem que os uruguaios fronteiriços se sentem estudando em uma universidade brasileira.

(3) Como você percebe que os alunos uruguaios se sentem na universidade?

SD1: *Desprotegidos. Principalmente quando estão iniciando. Procuro dar apoio a eles e os encaminho sobre questões que não estão entendendo, por exemplo a burocracia.*

Percebemos em SD1, que o docente dá continuidade ao tom de crítica já apontado na questão 4. Nessa sequência, está claramente identificada a ausência de um apoio institucional para com esses alunos. Sim! Os alunos uruguaios fronteiriços carecem de instruções burocráticas e também acadêmicas o que leva aos docentes a acolher esses alunos, guiando-os e dando instruções que competem à esfera institucional.

SD2: *Não tenho como avaliar este dado, mas não vejo nada diferente que me chame atenção.*

Diferente do relato de SD1, o discurso do docente 2 não se caracteriza por um tom crítico, de chamamento. Mas há indício de que a harmonia e a integração dos alunos uruguaios fronteiriços no espaço acadêmico sejam predominantes a ponto do docente não sentir estranhamento sobre o questionamento.

Na mesma direção do discurso de SD1, há na sequência que se segue um tom de chamamento e de desabafo.

SD3: *Diante dos relatos deles, acredito que no início dos semestres se sentem deslocados, que precisam dominar rapidamente a língua portuguesa. A Universidade ainda não se deu conta de que os uruguaios precisam de um atendimento diferenciado até que se adaptem ao novo ambiente*

Na passagem a seguir, está muito claro esse sentimento de que “a Universidade ainda não se deu conta de que os uruguaios precisam de um atendimento diferenciado até que se adaptem ao novo ambiente”. Nesse mesmo trecho, há indícios que apontam para o sentimento de invisibilidade por parte da Instituição. Percebe-se que o projeto de integração carece de uma política institucional que atenda esses alunos nas questões linguísticas, burocráticas, enfim acadêmicas.

Esse mesmo tom perpassa o discurso de SD4. Está clara, na sequência a seguir, a percepção do docente acerca da falta de cuidado para com os alunos uruguaios fronteiriços. É nítido que a instituição não considera nos seus programas de assistência estudantil a presença de alunos de outra nacionalidade, portadores de uma documentação diferenciada dos alunos nacionais brasileiros e ou estrangeiros permanentes. Os alunos portadores do documento de fronteiriço residem no Uruguay, portanto o comprovante de residência desses alunos é uruguaio, impossibilitando que abram uma conta bancária, por exemplo. Em

contrapartida, observa-se que há a integração cultural, e os alunos são acolhidos pelos colegas.

SD4: *Em relação aos benefícios cedidos pela universidade, como o programa de apoio a eventos, os alunos uruguaios se sentem prejudicados, pois nem todos podem solicitar, pois não tem os documentos exigidos pelo auxílio. Em geral, eles se sentem acolhidos e integrados. Não ouvi nenhum comentário sobre exclusão ou rejeição dos colegas.*

Também sobressaem no discurso de SD4 questões relacionadas aos componentes curriculares. Indícios disso aparecem na sequência abaixo em que o docente busca chamar a atenção sobre questões importantes que devem ser consideradas se se deseja atingir, em parte, o objetivo de integração acadêmica por parte da instituição. O trecho a seguir mostra como alguns entraves podem ser superados.

Em relação às disciplinas, algumas ementas foram elaboradas sem pensar nos alunos uruguaios, pois são muito básicas e não são equivalentes às de língua portuguesa. Por exemplo, em língua espanhola I, há conteúdos como alfabeto, cores, meses do ano...já nas disciplinas básicas de língua portuguesa não nada parecido. Se a universidade prevê o ingresso de alunos uruguaios, deveria repensar suas disciplinas de língua espanhola para que não subestime os alunos uruguaios e brasileiros. Além disso, a universidade deveria ter um teste de nivelamento. Assim, alunos com o conhecimento de determinadas disciplinas poderiam avançar a outras. Não sou a favor de que alunos uruguaios com dificuldades avancem nas disciplinas, mas sou a favor daqueles alunos com competência suficiente na língua espanhola aproveitem melhor outras disciplinas. Também acho que falta uma disciplina específica de língua portuguesa para os alunos uruguaios, como português experimental ou para fins específicos, como existem em outras universidades.

Outro ponto importante destacado por SD4 diz respeito exclusivamente ao curso de Licenciatura em Letras Português - Espanhol. No curso, não há nenhuma política de aproveitamento/progressão que permita ao aluno uruguaio aproveitar matérias básicas da língua espanhola. Fica evidente a necessidade da promoção e da circulação tanto da língua portuguesa quanto da língua espanhola no planejamento da instituição para orientar os novos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, principalmente, daqueles que estão em Campi localizados em região e cidade de fronteira a fim de atender o público uruguaio.

Em relação à pergunta 3, dos quatro docentes, três apontaram que os alunos se sentem desprotegidos, deslocados, prejudicados, carecendo de uma integração acadêmica. Isso acontece por três motivos: (1) entraves burocráticos, (2) domínio formal da língua portuguesa exigido no espaço acadêmico sem um amparo linguístico e (3) falta de uma política institucional de inclusão para atender esse público. A valoração negativa, portanto, perpassa esses discursos.

De acordo com as respostas, alguns dos entraves burocráticos estão relacionados desde a dificuldade de eles receberem bolsas institucionais e de programas como PIBID e PET até a concorrência de bolsas para intercâmbios.

Dando seguimento a nossa (minha e do meu leitor) reflexão, busco com a primeira pergunta saber se os docentes planejam suas aulas considerando o público (brasileiros e uruguaios) que vão encontrar em sala de aula. As respostas a esses questionamentos são as que seguem.

(1) Como é para você dar aula para uruguaios? Você sente alguma dificuldade? Justifique

SD1: *Para mim dar aula não tem diferença tanto uruguaios, quanto para brasileiros. Estou preocupada em formar pedagogos críticos. O que considero importante destacar é o fato de que é necessário explorar de forma mais profícua essa possibilidade de ter em uma mesma classe alunos com línguas que estão tão próximas!*

SD1 comenta na sequência acima que seu objetivo em sala de aula é a formação crítica de seus alunos e isso independe daquela ou desta nacionalidade. Nota-se que a reflexão acerca da presença de alunos uruguaios e brasileiros em sala de aula é constante no discurso de SD1 no sentido de lançar provocações para que algo realmente seja mudado, repensando em nível institucional, de Campus e de cursos. Observa-se que, nesta sequência, a questão das línguas (portuguesa e espanhola) se sobressai.

Seguindo a análise, o tom que perpassa a sequência abaixo é de apreciação do docente em relação à presença de alunos uruguaios em sala de aula.

SD2: *É tranquilo. Não tenho tido maiores dificuldades, apenas às vezes preciso perguntar duas vezes o que estão dizendo, para melhor compreensão.*

Percebe-se que a única dificuldade apontada está relacionada com os questionamentos realizados pelos alunos uruguaios, possivelmente, feitos em língua espanhola.

SD3: *Não vejo problemas em ministrar aulas aos uruguaios. Quando as preparo, não lembro desse público. Talvez isso acontece devido ao fato de que não recebo reclamações no sentido de que não estão acompanhando os componentes curriculares e os resultados vão além de minha expectativa.*

O docente comenta a sua experiência em sala de aula e salienta não identificar nenhuma dificuldade ao ministrar as aulas para alunos uruguaios fronteiriços. Podemos perceber que a diferença não é marcada quando afirma não se lembrar dos uruguaios no seu planejamento, consequentemente, nas questões discutidas em sala de aula. Os indícios que serviram para justificar tal posicionamento indicam que o desempenho acadêmico dos uruguaios é plenamente satisfatório. Por mais que nessa justificativa predomine um tom apreciativo positivo, ela desvela a falta de reflexão acerca do lugar onde se está trabalhando e o público ao qual o docente se direciona.

SD4: *Gostei muito de trabalhar com alunos uruguaios, pois eles contribuem muito em sala de aula. Com certeza, a sala se torna um espaço efetivo de aprendizagem de língua espanhola. Foi desafiante para mim, uma brasileira trabalhando uma L2 com falantes dessa língua. Tive que estudar mais e parecer mais segura em relação a meu trabalho. Não tive dificuldades com alunos uruguaios, sempre encarei a presença deles com naturalidade e uma oportunidade de aprendizado para todos. Tentei mostrar isso aos alunos. Quando me faltava conhecimento sobre algo, sempre solicitei ajuda desses alunos, sem constrangimento*.

A partir de alguns indicativos presentes nesse trecho, percebe-se que SD4 trabalha com língua espanhola. Essa posição de docente brasileira frente a uma sala com alunos uruguaios foi provocativa no sentido de instigá-la a estudar mais. Também se percebe que essa situação, de nenhuma maneira, foi intimidadora, mas sim desafiante, prazerosa e colaborativa. Entendemos que, ao estudar mais sobre a língua espanhola, a docente pensou no público uruguaio, ou seja, buscou ir além para que esses alunos também fossem contemplados nas aulas de línguas.

O curso de Letras Português - Espanhol ainda não oferece uma prova de progressão e aproveitamento, de avaliação de conhecimentos de língua espanhola, então esses alunos devem cursar todos os componentes curriculares referentes à língua espanhola. Diante disso, cabe ao docente ir além e preparar uma aula de língua que atenda a esses dois públicos. Ou seja, ensinar para usar a língua e

ensinar para que eles, professores em formação, reflitam e avaliem estratégias de ensino de outra língua (para brasileiros) e da sua língua (para uruguaios).

Os quatro docentes afirmaram que não tiveram dificuldades para ministrarem suas aula diante do público uruguaio, bem como não fazem diferença entre uruguaios e brasileiros e, portanto, conduzem as aulas naturalmente. Porém, há alguns aspectos que merecem atenção. SD1 destaca que *é necessário explorar de forma mais profícua essa possibilidade de ter em uma mesma classe alunos com línguas que estão tão próximas!*; SD2 aponta que *apenas às vezes preciso perguntar duas vezes o que estão dizendo*, *para melhor compreensão*. Notamos, nessas duas sequências o destaque dado às línguas. No sentido de aproveitar mais o contato e a circulação das duas línguas em sala de aula para amenizar, quem sabe, certa dificuldade que se apresenta nas instruções de atividades dadas em sala de aula. Já SD3 coloca que *não lembro desse público* , porque não recebe reclamações; por fim SD4 declara a presença de alunos uruguaios como um fator positivo tanto para ela quanto para os demais alunos.

As sequencias analisadas também vão ao encontro das falas dos alunos ao afirmarem que se sentem integrados culturalmente, mas se percebe que ainda há fatores que sinalizam a necessidade de inclusão desses sujeitos na esfera acadêmica. Uma das possibilidades de buscar essa inclusão é pensar em formas de convívio acadêmico a partir das diferenças e das necessidades levantadas a partir das sequências até aqui analisadas.

O último questionamento que analiso vai ao encontro da pergunta 01. Com a pergunta dois, quero me deter no desempenho dos alunos uruguaios em sala de aula e elencar metodologias de trabalho diferenciais, e se essas existem, por parte dos docentes.

(2) Você percebe alguma diferença entre uruguaios e brasileiros durante as aulas no que diz respeito à participação em aula, atendimento aos trabalhos solicitados, dificuldade ou não com a língua portuguesa. Citaria alguma especificidade que o fez repensar sua metodologia de trabalho?

SD1: *Seguindo meu raciocínio da questão anterior, então passo a descrever o que pede a segunda questão. Os alunos uruguaios com os quais trabalhei são muito solícitos, atendem aos chamados, as propostas. Algumas vezes, notei falta de compreensão por parte deles na execução das atividades, mas tudo muito tranquilo sanado a partir de informações mais detalhadas e bem explicadas por mim. Destaco*

que são ótimos leitores, participam das aulas contribuem muito para o crescimento dos conteúdos desenvolvidos em classe. Nas disciplinas que leciono abro a possibilidade do diálogo com a história da educação do Uruguai e o ensino de história, principalmente com relação á história local.

A fala acima indica que o desempenho acadêmico dos alunos uruguaios fronteiriços é satisfatório o que vai ao encontro dos dados anteriormente analisados. Percebe-se que uma ou outra dificuldade não afetou o andamento da aula e tampouco das atividades solicitadas. Nota-se, pelo relato que o perfil dos alunos uruguaios se sobressai e a presença deles em sala de aula permitiu que a docente incluísse no seu planejamento questões referente ao Uruguay e à fronteira em questão. Provavelmente, esses temas discutidos não estariam em pauta se a aula estivesse constituída somente por alunos brasileiros o que indica que a presença dos uruguaios favorece a troca de conhecimentos que vão além do cultural, linguístico.

A partir do trecho analisado de SA2, pode-se afirmar que o tom valorativo vai ao encontro de SD1 em relação à presença e participação dos alunos uruguaios em sala de aula.

SD2: *Não tive necessidade de repensar metodologias de trabalho em função deles. Vejo que são mais aplicados do que a média dos alunos brasileiros, costumam se sair melhor nas avaliações, mas isto vem de encontro ao fato de que a formação educacional básica destes alunos é melhor do que a dos brasileiros em geral.*

O destacado perfil desses alunos também é ressaltado na sequência acima e quando comparados com o perfil dos alunos brasileiros é notável que esses alunos se sobressaiam. Indício desse desempenho favorável está associado à formação educacional uruguaia aspecto que também foi levantado nas primeiras análises desta seção.

Nessa mesma linha valorativa, o discurso de SD3 menciona positivamente o desempenho dos alunos uruguaios em sala de aula em relação às atividades propostas e à efetiva participação nas discussões provocadas. Um fator interessante que merece destaque é a alusão que a docente faz à escrita. Como menciona que é professora do componente curricular “Práticas de Linguagem” o qual trabalha muito com a escrita, percebe certa dificuldade dos alunos. Infelizmente, não se encontra

exemplos nesse trecho, mas infere-se que por não terem conhecimento desejado na escrita acadêmica se sentem constrangidos.

SD3: *As dificuldades que eu encontro são com os acadêmicos brasileiros. Estes sim é que têm mais dificuldade para ler e escrever em língua portuguesa. Os uruguaios participam das discussões e realizam as atividades de leitura e escrita normalmente. Apenas percebi que se sentem um pouco inseguros com relação à escrita, sentem-se constrangidos.*

Merece atenção um aspecto interessante mencionado por SD3. Este conta que passou a refletir sobre a sua metodologia de ensino a partir do momento que escutou relatos de alguns alunos uruguaios, quando foram questionados sobre os entraves que encontram no cotidiano acadêmico. Isso revela mais uma vez a invisibilidade desses alunos e a ausência de uma política institucional. Só a partir da fala deles que alguns professores começaram a repensar suas práticas. Outro ponto que merece destaque é a interrogação da professora "Mas como com a presença simultânea, em sala de aula, de alunos de língua portuguesa e língua espanhola?" O tom que permeia esse questionamento é de um pedido de socorro, de ajuda, de instrução, de troca de experiências.

Eu comecei a pensar na metodologia de ensino depois que participei de uma reunião para a organização do processo seletivo para fronteiriços. Escutei as falas de alguns alunos fronteiriços que estudam aqui, no Campus Jaguarão, e fui professora de Práticas de Linguagem. Nesses relatos, é que revelaram as dificuldades que sentem e percebi que deveria minha prática pedagógica. Mas como com a presença simultânea, em sala de aula, de alunos de língua portuguesa e língua espanhola?

SD3 traz à tona os pontos que merecem a nossa atenção: a invisibilidade desses alunos, a falta de uma política integracionista educacional e a inexistência de discussões em nível de Campi e de cursos para troca de experiências, para pensar coletivamente em propostas inclusivas, por exemplo. Esta fala marca que há uma falta de reflexão do contexto educacional, do contexto institucional e, possivelmente, quem sabe também denuncie a invisibilidade desses alunos quando se discutem metodologias de ensino, estratégias de fixação de discentes e, principalmente, de integração regional a qual está se diluindo e não se consolidando como se objetiva.

SD4: *A diferença que percebi é que alguns alunos brasileiros sentem-se desconfortáveis com a presença de colegas uruguaios na hora de participar das*

atividades orais. Ouvi alguns comentários sobre isso: "consigo falar mais quando fulano não está em aula". Quanto aos alunos uruguaios, sempre foram participativos, mesmo em atividades básicas para os principiantes. Muitos pediam para participaram quando não eram solicitados. A presença de alunos uruguaios em sala de aula me fez planejar mais atividades integradoras, para que os alunos brasileiros pudessem usufruir dessa experiência. Ter alunos uruguaios em sala é uma riqueza enorme, que outras universidades não possuem, por isso tentei aproveita-los ao máximo, tanto para minha prática como professora como auxílio para os demais alunos. Não posso comentar sobre o ensino de língua portuguesa com alunos uruguaios, porque não trabalhei com disciplinas nessa língua com eles.

Em SD4 também há indícios do bom desempenho em sala dos alunos uruguaios. Interessante notar que como se trata de aula de língua espanhola, são os brasileiros que se sentem constrangidos, intimidados nas atividades orais, provavelmente, com receio de serem avaliados constantemente não pela professora, mas pelos colegas que são falantes nativos da língua espanhola. Em consonância com o questionamento anterior, neste trecho, SD4 volta a afirmar que foi provocada a repensar a sua metodologia de ensino ao promover atividades que fomentassem a integração entre os alunos uruguaios e brasileiros. O depoimento de SD4 revela que a integração dos alunos uruguaios ocorre naturalmente, mas que é necessário trabalhar em metodologias diferenciadas para que as trocas interculturais efetivamente respinguem na formação dos alunos e que exemplos assim sejam inspiradores para os demais docentes dos cursos do Campi Jaguarão.

Destaco a unanimidade dos depoimentos acerca da efetiva participação dos alunos uruguaios em sala de aula nas atividades propostas pelos docentes e a valorização da formação educacional desses alunos que apresentam melhor desempenho comparado aos alunos brasileiros.

Além disso, é interessante salientar que somente SD3 começou a pensar em novas metodologias de ensino quando participou de uma reunião na qual se deu voz aos alunos uruguaios fronteiriços. Esse depoimento mostra mais uma vez a necessidade de planejamento institucional, via Campus, para atender esse público.

Por fim, SD4 coloca que esses alunos são participativos e que a presença deles a fez pensar em novas metodologias de ensino como. Além disso, destaca a oportunidade de uma Instituição de Ensino Superior ter entre seu corpo discente a presença de uruguaios. Nesse sentido, SD1 também nos mostra que planeja para

suas aulas atividades que provoquem a abertura para discutir as diferentes culturas educacionais confrontando-as. Em suma, dos quatro docentes, três são instigadas a pensar em estratégias metodológicas que contemplem a diversidade local, a interculturalidade existente em sala de aula no que diz respeito à presença de duas nacionalidades presentes.

Mesmo que haja o contato e uma convivência continuada entre sociedades, línguas, culturas, ainda assim cada país possui as suas próprias formas de organização, são marcadas por diferentes processos de construção social e estilos de vida. Um dos motivos pelo qual o contato com organizações diferentes e estilos educacionais distintos provoca o sentimento de condição de estrangeiro em uma terra onde a palavra de “ordem” é a integração.

Para finalizar a análise, cabe também problematizar sobre o uso da língua portuguesa por falantes da língua espanhola no espaço acadêmico, onde é exigido o uso da língua padrão, tanto na escrita quanto na oralidade.

5.2 Língua(s) e identidade(s): aproximações e distanciamentos

O contato com a língua portuguesa na esfera acadêmica se configura como uma nova experiência em que o sujeito se encontra na relação entre línguas. Relação essa que se diferencia daquela mencionada nos capítulos 2 e 3, o que nos leva a problematizar o lugar das línguas (espanhola e portuguesa) no processo identitário desses sujeitos. Vimos no início deste trabalho que o contato desses sujeitos tanto com a língua portuguesa quanto com a língua espanhola se dá desde a infância e o uso e a relação que eles têm com a língua portuguesa é diário seja por circularem cotidianamente no comércio, seja por terem contato com amigos e familiares brasileiros.

Cabe, então, analisar a relação que esses sujeitos têm com a língua portuguesa no que tange a esfera acadêmica, se entendemos que é na Universidade e, consequentemente, nas atividades nela desenvolvidas que se configuram novas práticas de língua e discurso, estabelecendo, dessa forma, novas relações com a língua em questão. Nesse contexto, entendemos que o contato com a língua portuguesa na esfera acadêmica, lugar em que é o domínio da língua formal o esperado, causa, de uma forma ou de outra, novas experiências de identidade

levando os sujeitos envolvidos nessas práticas a “uma transformação de quem somos e do que podemos fazer, e também alterando os discursos que produzimos e as nossas práticas” (FABRÍCIO, 2011, p. 183).

Nessa perspectiva, o último bloco de dados está relacionado às dificuldades que os alunos uruguaios fronteiriços apresentam acerca do uso da língua portuguesa e da língua espanhola no espaço acadêmico. Dessa maneira, eles foram questionados com a seguinte pergunta: *¿Cuáles son las dificultades en relación al uso de la lengua portuguesa y española en la Universidad?* Seguem as respostas obtidas a partir do questionamento realizado.

SA2: *Las dificultades que tengo con el portugués es al escribir sé que me cuesta y trato de no cometer errores pero siempre lo hago.*

SA2 indica na sequência analisada que a dificuldade em relação à língua portuguesa reside no momento da escrita. É perceptível o tom de exigência que a aluna faz dela mesma, buscando superar as dificuldades na escrita. Soma-se a isto o mesmo sentimento que a aluna tem em relação à oralidade, conforme apontou na terceira pergunta. Esses relatos indicam um sentimento de distanciamento que a aluna desenvolve em relação à língua portuguesa tanto no momento de falar quanto ao escrever nas atividades desenvolvidas na esfera acadêmica.

SA3: *De las dificultades son muchas, pero no perseveran y tolerancia se logran superar, el idioma resulta fácil hablarlo, entenderlo pero no tanto escribirlo, quizás para el extranjero se debiera flexibilizar el uso de un segundo idioma en la carrera.*

No trecho acima, há indícios de que além de algumas dificuldades presentes na escrita e na fala, o aluno se depara com outras que são gradativamente superadas. Entretanto, igualmente a SA2, destaca-se a escrita como maior ponto de dificuldade. O sujeito, nessa sequência, reitera a sua condição de estrangeiro, a sua nacionalidade uruguaia e a partir dessa posição sugere que a sua língua possa também ser valorada e aceita pela academia durante a graduação. Mais uma vez a referência ao uso da língua do sujeito é posta como um aspecto a ser considerado pelos cursos de graduação que possuem alunos uruguaios fronteiriços e pela instituição como um todo.

No trecho de SA4, também se pode notar a barreira que os alunos encontram em situações orais que requerem o uso de uma terminologia mais específica da língua portuguesa. Essa dificuldade é natural tendo em vista que, na

universidade cada curso possui uma linguagem característica da área de formação o que é distante da modalidade coloquial falada nas interações cotidianas.

SA4: *Las dificultades en relación al uso de la lengua portuguesa son a la hora de presentar trabajos de forma oral porque muchas veces no encuentro las palabras correctas*.

Já a breve resposta de SA5 não especifica as dificuldades que enfrenta no uso da língua portuguesa. Isso sinaliza que, de uma forma ou de outra, elas não se caracterizam como entraves para o desenvolvimento acadêmico do aluno em questão.

SA5: *Alguna dificultad siempre aparece, pero nada relevante o que impida mi evolución educacional.*

Assim como em SA2, SA3 e SA4, há no trecho que segue (SA7) referência à escrita como uma das dificuldades encontradas pelo aluno. Dificuldade essa que ainda é presente.

SA7: *Seria mentira si digiese que no tuve algunas dificultades con el portugués, más en la escrita que en la oralidad, en realidad hasta ahora tengo algunas.*

Mais uma vez, os dados sinalizam para a necessidade de uma inclusão linguística voltada para o trabalho com os gêneros orais e escritos que circulam na academia, considerando a peculiaridade do público-alvo: alunos uruguaios fronteiriços.

Diferente das dificuldades já citadas, no próximo trecho que segue, SA8 faz menção a um componente curricular específico e ao estudo da gramática da língua portuguesa como entraves encontrados na caminhada acadêmica. Ao justificar o motivo de tais dificuldades, percebe-se que SA8 tem a intenção de lançar uma crítica em relação ao tratamento não dispensado aos alunos uruguaios por parte da Instituição.

SA8: *Las dificultades que encuentro en la Universidad son en la gramática y literatura portuguesa, porque no tengo ninguna base y la mayoría de los profesores parte de que todos los alumnos tienen los mismos conocimientos básicos de la asignatura.*

Mejoraría el tema de la red curricular incrementaría materias que trataran de cuestiones básicas de la gramática portuguesa y de la literatura, porque para mí que soy uruguaya me dificulta bastante tales materias y contenidos

Pode-se entender a postura de SA8 como um desabafo verbalizado no intuito de buscar algumas mudanças e de mostrar que há um público que precisa de um olhar diferenciado.

Da mesma forma que os demais sujeitos, SA9 expressa as dificuldades encontradas com o uso da língua portuguesa, principalmente, aquelas que estão presentes durante as atividades escritas e orais.

SA9: *Las dificultades que he encontrado es escribir textos en portugués y presentar trabajos orales en el idioma. Las dificultades que encontré fueron con respecto a la correcta forma de escribir y hablar en portugués,*

Percebemos que há um tom de exigência e/ou cobrança que o próprio aluno tem em relação ao seu desempenho, buscando, assim, atingir a forma "correta" tanto na escrita quanto no desempenho oral.

Não diferente dos demais sujeitos, transparece no discurso de SA10 a mesma valoração em relação à escrita e à oralidade assim como o tom de exigência para atingir um bom desempenho. Nota-se que tanto o escrever quanto o falar em aula, local em que se espera o uso da norma padrão, torna-se um desafio para os alunos.

SA10: *Cuando empecé a estudiar en Unipampa encontré muchas dificultades con el idioma portugués porque tengo problemas para hablar fluidamente, así como para escribir.*

Dos dez alunos, oito responderam ao questionamento realizado. Dessas oito respostas, destaco que as dificuldades se restringem:

(1) à escrita (SA2, SA3, SA7, SA9, SA10);

(2) à oralidade ao apresentar trabalhos (SA4, SA7,SA9, SA10).

SA5 coloca que sente certa dificuldade, mas nada que cause algum entrave no desenvolvimento das atividades acadêmicas. SA8 especifica que suas dificuldades estão relacionadas à gramática e à literatura da língua portuguesa. É interessante observar nas sequências de SA2, SA4, SA9 e SA10, respectivamente, que a preocupação dos alunos é com *no cometer errores pero siempre lo hago;* muitas vezes *no "encuentro las palabras correctas"* na apresentação de trabalhos orais; as dificuldades são com *la correcta forma de escribir y hablar en portugués";* por fim, afirma ter "*problemas para hablar fluidamente, así como para escribir.'* É notável a preocupação dos alunos com o falar e o escrever "corretamente" a língua portuguesa nas atividades em que ela é exigida.

A partir das respostas obtidas sobre o uso e a relação que os sujeitos têm com a língua portuguesa, confrontadas com os dados aqui apresentados, podemos afirmar que a relação, o encontro, o contato com a língua portuguesa possui diferentes valores nas duas esferas aqui tratadas:

(1) cotidiano que engloba comércio, família, amigos;

(2) esfera acadêmica que envolve formação profissional e tudo o que nela está envolvido.

Observando as sequências, percebemos que a língua vem desestabilizar o saber previamente mencionado e deixa evidente que a relação com a língua portuguesa na esfera acadêmica é outra, ou seja, não mais de aproximação, mas sim a de distanciamento.

Nesse mover-se em que está posta a relação entre os domínios da língua portuguesa (coloquial/ formal), revela-se também a identificação cultural que esses sujeitos têm com a língua. O ir e vir no espaço fronteiriço e a relação entre esses dois domínios marca, de certa forma, a heterogeneidade identitária desses sujeitos que estão entre ambas as línguas, ambas as culturas, ambos dizer-se e identificar-se.

Diante disso, dos oito alunos, dois fizeram sugestões de melhorias:

(1) Uso de outra língua, ou seja, a língua do aluno uruguaio.

(2) Oferta de um componente curricular de língua portuguesa para uruguaios.

(3) Monitoria nos componentes de Literatura.

Para os docentes também fizemos quatro perguntas relacionadas ao uso da língua portuguesa no espaço acadêmico:

(1) Em que língua você se comunica com eles?

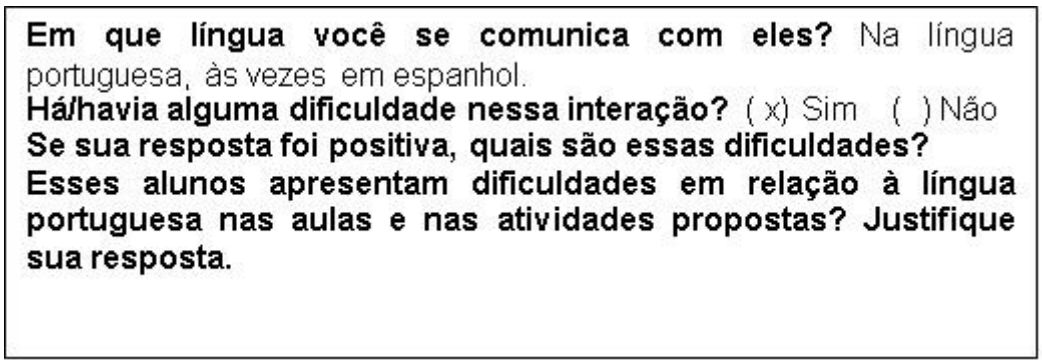
(2) Há alguma dificuldade nessa interação?

(3) Se sua reposta foi positiva, quais são essas dificuldades?

(4) Esses alunos apresentam dificuldades em relação à língua portuguesa nas aulas e nas atividades propostas? Justifique sua resposta.

Esses questionamentos estão no terceiro instrumento, que apresenta questões abertas e fechadas. Com as perguntas, tivemos o objetivo de analisar

como se dá a interação entre docentes brasileiros e alunos uruguaios. Sendo assim, a primeira pergunta busca saber em que língua ocorre a interação entre docente e discente; a segunda indaga se há alguma dificuldade durante a interação em sala de aula; a terceira busca identificar, se há, quais são essas dificuldades; e, por fim, a quarta objetiva saber se os discentes apresentam alguma dificuldade na expressão oral e escrita quando usam a língua portuguesa nas atividades solicitadas em sala de aula. no meio acadêmico e identificar se há dificuldades no que tange o uso das línguas nas atividades propostas e desempenhadas pelos alunos


Em que língua você se comunica com eles? Na língua portuguesa, às vezes em espanhol.
Há/havia alguma dificuldade nessa interação? (x) Sim ( ) Não
Se sua resposta foi positiva, quais são essas dificuldades?
Esses alunos apresentam dificuldades em relação à língua portuguesa nas aulas e nas atividades propostas? Justifique sua resposta.

Sobre “Se sua resposta foi positiva, quais são essas dificuldades?”, o primeiro docente respondeu:

SD1:*É uma dificuldade própria de quem está entrando em contato com outra língua que não é sua de nascimento, mesmo no caso da fronteira, na qual se acredita que todos entendem todos. Não é bem assim que acontece na sala de aula. Os ingressantes no primeiro semestre sofrem resistências tanto deles mesmos quanto dos colegas que não raras vezes percebo certo descaso para com eles. No entanto, os ingressantes novos são atentos, e quando percebo que não estão compreendendo busco que me entendam.*

Com o passar dos semestres, essas dificuldade perdem força e eles se soltam mais na fala e na escrita interagindo com os colegas. Os colegas também se abrem para escutá-los e isso é um movimento muito importante de interação. Isso tem um começo, que atualmente colhemos frutos que acredito positivos, pois faz muito tempo, mais ou menos 08 anos atrás quando cheguei na Unipampa, a Ministra Marina - Arismend Ministério Del Desarrollo social – já trabalhava políticas interculturais em toda a fronteira com o Brasil. Hoje o que vemos é um avanço em termos de interação e interculturalidade que o ingresso na Universidade vem proporcionado para ambos os países.

A partir da sequência analisada, podemos afirmar que a valoração dada pelo docente SD1 em relação às dificuldades com a língua portuguesa é positiva, pois percebe o empenho dos alunos uruguaios fronteiriços com naturalidade. Uma questão muito interessante é observar seu posicionamento sobre o senso comum de que todos na fronteira se entendem. Como já foi mencionada, em algumas passagens desta tese, essa questão é relativa, depende das experiências dos sujeitos com a outra língua, neste caso, com a língua portuguesa. É muito perigoso generalizar a afirmação de que todos na fronteira se entendem e que todos na fronteira falam a língua do vizinho.

SD1 coloca em tela outro ponto importante, derivado dessa fala do senso comum, quando afirma que na sala de aula existe uma postura de resistência tanto dos alunos uruguaios diante do novo contexto acadêmico quanto dos brasileiros em relação à presença de uruguaios na sala de aula.

Em consonância com as análises anteriores, SD1 confirma mais uma vez que os alunos são dedicados, buscam superação, porém percebe-se no seu discurso índices de que há sim um descaso para com eles. Nota-se também a indicação de que a integração é gradual e de mão dupla o que caracteriza a inserção desses alunos no contexto educacional brasileiro.

Enfim, perpassa no discurso de SD1 um tom apreciativo em relação a este processo de ingresso específico e mostrando, a partir da referência feita a Ministra Marina, que ações como o ingresso de uruguaios fronteiriços a Unipampa, efetivamente, caminham para promover à integração, à inclusão, à interculturalidade na fronteira. Também chama a atenção para o fato de que projetos desse porte requerem estudo, maturidade e passos firmes que só com o passar dos anos se concretizam. A referência às dificuldades iniciais e aos pontos positivos revela isso.

Sobre a última pergunta “Esses alunos apresentam dificuldades em relação à língua portuguesa nas aulas e nas atividades propostas? Justifique sua resposta” SD1 respondeu:

Eles se relacionam bem com a língua portuguesa, em raros momentos apresentam dificuldade no que diz respeito à compreensão da fala, o que é sanado com facilidade, pois os alunos (colegas) também interferem e buscam ajudar. Outro fato é que conheço e tenho uma boa compreensão do idioma espanhol, o que do meu ponto de vista facilita a comunicação. Na escrita apresentam trocas na

ortografia confundindo um pouco o idioma espanhol e o idioma português, o que para mim é bem comum num processo de imersão em uma nova língua.

Na sequência, podemos notar que o docente destaca que as dificuldades que aparecem com a língua portuguesa estão presentes na fala e na escrita. Essa colocação reitera os discursos anteriores acerca das dificuldades que os alunos possuem no manejo da língua portuguesa nas duas habilidades referidas. Perpassa nesse trecho, um tom de tolerância e empatia da docente em relação a isso, já que entende que tais dificuldades são naturais para quem está vivendo um processo de imersão. Pode-se concluir que os alunos utilizam na maior parte do tempo a língua portuguesa em sala de aula e entende-se que em poucos momentos se expressam na sua língua. Isso revela mais uma vez o sentimento de superação que esses alunos vivenciam diariamente.

Por outro lado, fica a seguinte interrogação: esses sujeitos têm a oportunidade de usar a sua língua espanhola? Há nos planos de aula e durante a apresentação do docente quando inicia o semestre uma conversa sobre a língua que o aluno uruguaio poderá usar nas aulas, nos trabalhos, por exemplo? Questões essas que merecem atenção. A docente aponta o conhecimento que tem da língua espanhola como um fator positivo e como um ganho, tanto para ela quanto para os alunos, o que repercute na sua atuação como docente.

Em relação aos questionamentos do instrumento 3, SD2 respondeu:

Em que língua você se comunica com eles? *Português*
Há/havia alguma dificuldade nessa interação? ( ) Sim (x) Não
Se sua resposta foi positiva, quais são essas dificuldades?
Esses alunos apresentam dificuldades em relação à língua portuguesa nas aulas e nas atividades propostas? Justifique sua resposta.
Pouca, em geral há boa comunicação.

Percebemos o tom objetivo com o qual SD2 respondeu ao questionamento realizado. Notamos que na comunicação entre docente e alunos prepondera a língua portuguesa. Está evidente a valoração positiva em relação ao desempenho dos alunos uruguaios no que diz respeito ao uso da língua portuguesa, já que o docente não aponta nenhuma justificativa referente a possíveis dificuldades.

As respostas de SD3 são as seguintes:

Em que língua você se comunica com eles? *Língua espanhola*
Há/havia alguma dificuldade nessa interação? ( ) Sim (x) Não
Se sua resposta foi positiva, quais são essas dificuldades?
Esses alunos apresentam dificuldades em relação à língua portuguesa nas aulas e nas atividades propostas? Justifique sua resposta.
Não trabalhei com língua Portuguesa com alunos uruguaios, por isso não consigo responder se eles têm dificuldades nessa língua.

Diferente dos demais docentes, SD3 por trabalhar com componentes de língua espanhola, comunica-se com os alunos uruguaios somente nessa língua. Diante disso, nota-se que por mais que ela não seja hispanofalante, conforme colocado nos questionamentos do instrumento 4, predomina uma comunicação harmoniosa entre o docente e os alunos uruguaios. Por ocupar uma posição linguística diferente dos demais docentes, SD3 não apresentou mais dados relacionados aos questionamentos referentes com o uso da língua portuguesa.

O último docente, por sua vez, respondeu:

Em que língua você se comunica com eles? Português
Há/havia alguma dificuldade nessa interação? (X) Sim ( ) Não
Se sua resposta foi positiva, quais são essas dificuldades?
Esses alunos apresentam dificuldades em relação à língua portuguesa nas aulas e nas atividades propostas? Justifique sua resposta.
Não. Os alunos já vêm com conhecimentos prévios acerca da língua portuguesa, inclusive, posso afirmar que os desempenhos deles, em relação à leitura e escrita, são melhores se comparados com acadêmicos brasileiros.

O docente SD4 sinalizou que há ou havia certa dificuldade na interação entre brasileiros e uruguaios, porém não há indícios de qual/ quais seriam. Por outro lado, ele expressa na última resposta um posicionamento positivo acerca do desempenho dos alunos em sala de aula o que corrobora com o perfil dos alunos. Além disso, mais uma vez pontua o bom desempenho desses alunos tanto na escrita quanto na leitura apresentando um rendimento superior aos alunos

brasileiros. Desta sequência, podemos inferir que os alunos brasileiros também apresentam dificuldades na escrita acadêmica.

A partir dos dados observados, pode-se constatar que dos quatro docentes, dois afirmaram que há dificuldades na interação, porém somente um pontuou que as dificuldades são próprias de quem está *num processo de imersão em uma nova língua.* Como pudemos observar, nenhum docente menciona como se dá a correção das atividades escritas. Apenas o SD1 pontua que os alunos uruguaios apresentam dificuldade no expressar-se oralmente (fala) e na ortografia.

Posso constatar, a partir das análises, que a integração linguística, característica da fronteira, dá-se no nível do discurso nas mais diversas práticas sociais e culturais que fazem parte do cotidiano dos alunos, enquanto que no nível da língua quando esta é exigida no seu domínio formal, revela-se o distanciamento e aparecem as dificuldades que também são comuns na escrita de alunos brasileiros. Indícios de que estes possuem desempenho abaixo do esperado está marcado a cada comparação presente nos discursos tanto dos docentes como dos alunos.

Diante dessa discussão, na próxima seção busco delinear pontos, observados nos discursos de docentes e alunos, que se aproximam e que se distanciam.

5.3 As vozes dos docentes e as vozes dos alunos: aproximações e distanciamentos

Ao analisar as respostas dos docentes e dos alunos, nas seções 4.1 e 4.1.2, podemos observar que a maioria dos alunos afirmou que enfrentam entraves burocráticos na instituição e dificuldades na integração acadêmica. Por outro lado, sentem-se integrados culturalmente e ao mesmo tempo estrangeiros, por não serem brasileiros, o que parece coerente: trata-se de uruguaios fronteiriços que cursam uma universidade brasileira.

Em contrapartida, os docentes apontaram que não fazem distinção entre alunos uruguaios e brasileiros na sala de aula, mas salientam que os alunos uruguaios são participativos e apresentam bom rendimento nas atividades propostas. Mesmo assim, diante desse contexto, três docentes foram provocados a pensar outras metodologias de ensino que também contemplem mais especificamente, de alguma forma, os alunos uruguaios.

Em vista disso, entendo que os nossos alunos uruguaios fronteiriços vivem em um determinado tempo compartilhado por todos, circulam em um determinado espaço (esfera acadêmica) e ocupam uma posição nesse tempo-espaço que também é atingido pelos fluxos da globalização. Mesmo compartilhando o mesmo território, a fronteira, o reconhecimento do sistema de relações que identifica as diferenças, os contrastes e as comparações (CANCLINI, 2008) demandam políticas que atenuem as desigualdades, as desconexões.

Desse modo, a dinâmica do Campus e da instituição precisa atender e adequar suas práticas, sejam elas burocráticas e/ou linguísticas, às demandas originárias desse ir e vir de sujeitos característicos da fronteira. Cabe realizar esse movimento que visa democratizar o patrimônio intercultural que está presente em todas as esferas fronteiriças.

Constatei que a maioria dos alunos mencionou dificuldades com a língua portuguesa, principalmente, na realização das tarefas acadêmicas, sejam orais ou escritas, em oposição ao discurso dos docentes, que pouco mencionam sobre as dificuldades linguísticas. Percebo que os alunos, além de se apoiarem ao conhecimento que já possuem acerca da língua portuguesa, empenham-se para buscar um desempenho satisfatório nesse aspecto. Por adotarem esse posicionamento superam as expectativas dos docentes e se destacam nesse universo acadêmico composto por brasileiros e uruguaios.

Outra questão que vale ser destacada, na sequência de SD1, por exemplo é o valor dado ao contato que o aluno tem com a língua portuguesa: o docente vê os alunos como sujeitos que estão em processo de "*imersão em uma nova língua".* Os estudos sobre a circulação da língua portuguesa no Uruguay nos mostra que ela é orgânica à região de fronteira, isto é, faz parte da história, da vida, das identidades de muitos uruguaios. Diante disso, interpreto que essa "nova língua" está relacionada a outra experiência com a língua portuguesa agora na esfera acadêmica, que por vezes marca uma fronteira e pode parecer estranha, uma estrangeira distante daquela das ruas, das interações diárias. De todo modo, a apropriação da linguagem acadêmica, ainda que na mesma língua, parece hoje sejam provenientes d classes sociais que não têm, ao contrário de antes, maior contato com práticas letradas que se aproximem das acadêmicas.

Por outro lado, vimos que eles (os alunos) revelam, em seus discursos, "representações que constrói das línguas que fala(m) e convive(m), e, através delas,

representações de si mesmo” (ANDRADE, 2011, p. 235) a partir do papel que as línguas desempenham nas mais diversas práticas na fronteira. Está claro que ao mudar o contexto de uso, mudam também as relações de sentido que organizam a vida social. O papel da língua portuguesa mudou de significado ao passar de um sistema cultural a outro, havendo um deslocamento de sua função e mesmo de seu estatuto. Diante disso, os alunos ao se inserirem em novas relações sociais, ao mudarem de instâncias sociais, estão diante de novos repertórios culturais em que o contato com a língua portuguesa se reelabora assim interculturalmente.

Os SA afirmam que o uso e a relação que possuem com a língua portuguesa é diária e, portanto, não se torna um obstáculo para a integração e a interação diária nas práticas sociais vivenciadas. Entretanto, no espaço acadêmico em que é esperado um desempenho linguístico formal tanto nos gêneros acadêmicos escritos como nos orais, os SA se veem desafiados. Diante disso, o desempenho linguístico em outra língua (portuguesa) que os acompanha desde a infância passa a ser avaliado, porque é no espaço acadêmico que precisam superar as barreiras linguísticas. Diante do desafio colocado pela academia, o aluno uruguaio está integrado culturalmente porque ele mesmo busca promover a integração e busca superar o desafio de expressar-se, seja pela escrita seja pela oralidade, de modo tal que os docentes pouco notam as dificuldades enfrentadas por eles no contexto universitário.

Com o propósito de fechamento, reitero que este capítulo teve como objetivo principal analisar os últimos dados arrolados e buscar responder às perguntas que seguem:

> (1) o que implica em termos de identidade para um uruguaio, morador da fronteira, estudar em uma Universidade brasileira, situada em cidade de fronteira?;
>
> (2) O que esse panorama demanda em termos de política linguística e integracionista para a Instituição?

Desse modo, parto do entendimento de que as identidades estão em constante trânsito, mudanças, sendo, portanto, relativamente estáveis, para parodiar Bakhtin. Além disso, defendi a ideia de que a constituição identitária está atrelada às práticas sociais, históricas, culturais pelas quais passam os sujeitos. Observamos

que todos os SA têm duplas inscrições, pois o contato com as duas línguas se dá desde a infância, fazendo com que eles se identifiquem com elas, porém no espaço acadêmico esses sujeitos vivem em negociação com o sentir-se integrados e ao mesmo tempo constroem uma imagem de condição de estrangeiro.

Essa condição de estrangeiro é destacada pelo contado com a, e a inserção na cultura do outro, no espaço acadêmico, diferente do seu cotidiano, seja pela modalidade de uso da língua, pelas temáticas discutidas em sala de aula e/ou na metodologia de ensino empregada. Diante da diferença, os SA apontaram algumas dificuldades que muitas vezes não são percebidas pelos docentes. A partir da discussão realizada neste capítulo, proponho o seguinte esquema:

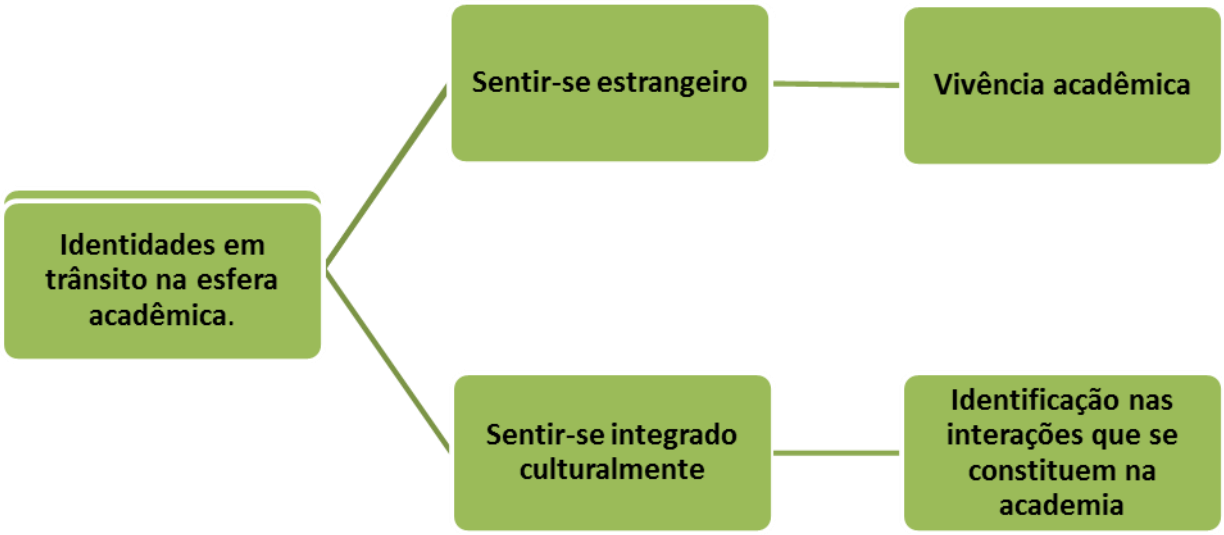


Figura 6: Identidades em trânsito na esfera acadêmica
Fonte: Autoria própria

Concluo que as identidades, sempre em processo, em trânsito, na esfera acadêmica estão entrelaçadas com os pares sentir-se estrangeiro e integrado culturalmente. Entretanto, a identificação é afetada pela esfera acadêmica que demanda o domínio formal da língua portuguesa nas atividades nela desempenhadas. Esses sujeitos estão em constante negociação com esses aspectos que afetam as identidades ali arranjadas.

Por fim, até o momento, constatei que os alunos se sentem acolhidos pelos colegas. Há, portanto, uma efetiva integração cultural, mas há vários entraves em relação às línguas que circulam no espaço universitário (o português e o espanhol) e

a burocracias institucionais. Questões essas que podem ser discutidas na perspectiva de uma política educacional integracionista no entremeio identitários com vistas à inclusão desses alunos no meio acadêmico e institucional.

No capítulo quatro, fiz na seção 3.1.4, intitulada **“Da formação histórica e situação linguística da fronteira aos documentos oficiais que orientam o ensino do português e do espanhol em espaços formais de educação do Brasil e do Uruguay”**, um panorama sobre as ações que dialogam com a promoção da língua portuguesa e da língua espanhola na esfera educacional do Brasil e do Uruguay.

Além disso, esse capítulo também ajudou a responder, de certa maneira, as questões que pontuei em **3.1.5 “Política linguística: alguns apontamentos para pensar uma política educacional integracionista no entremeio identitários”**, a saber:

(1) Como se apresenta a dinâmica do Campus no que tange o linguístico?;
(2) Há um panorama que demanda uma modificação na relação entre as línguas?;
(3) Há demanda social para que ocorra uma intervenção?;
(4) Há ausência ou presença das línguas sob a forma escrita ou oral e como se manifestam na vida cotidiana e acadêmica?;
(5) Por quem a língua espanhola e a língua portuguesa são usadas no Campus?;
(6) Como são reconhecidas?
(7) Qual é a função de cada uma delas?
(8) Como os falantes se sentem e se comportam em relação a essas duas línguas?

No capítulo 1, pelos dados arrolados para desenhar o perfil dos SA, pude afirmar que a maioria dos alunos tem contato com a língua espanhola e com a língua portuguesa desde a infância. Os SA dividem suas tarefas laborais e educacionais entre um país e outro o que favorece o contato contínuo com as duas línguas. As referidas línguas são reconhecidas como línguas da região. Na esfera acadêmica a língua portuguesa funciona como a língua do Estado e a língua espanhola como língua materna de alunos uruguaios e língua estrangeira no curso

de Letras Português - Espanhol. Dessa forma, a língua portuguesa é usada pela maioria dos sujeitos que circulam no Campus e a língua espanhola tem uma circulação menor sendo usada pelos uruguaios, pelos professores de língua espanhola e eventualmente pelos demais sujeitos que a usam nas interações com os alunos uruguaios. Na seção 5.1, discuti como os sujeitos se sentem e, consequentemente, comportam-se em relação às línguas; já na 5.2 vimos que a forma escrita e oral das línguas se manifesta de formas diferentes.

Com a discussão realizada nos capítulos 2, 4 e 5, afirmo que há um panorama que demanda uma modificação na relação entre as línguas e uma mudança na dinâmica do Campus no que tange o linguístico e a circulação das línguas espaço acadêmico. Mudanças essas que devem afetar os Projetos Pedagógicos dos cursos, os planos de ensino e de aula, as informações divulgadas também em língua espanhola, por exemplo.

Em 3.1.5 trouxe Calvet (2007) que conceitua política linguística a partir de dois eixos: planejamento e implementação de decisões acerca da relação entre línguas e sociedade. A partir disso, entendo que uma política educacional integracionista além de se caracterizar pelo planejamento realizado a partir de levantamento das necessidades desenhadas e da implementação de tais medidas deve considerar as diferenças como elo para integrar e incluir. Cabe destacar que a integração e a inclusão devem ser vistas no sentido de valorizar a heterogeneidade, a relativa constituição de identidades e o relativo conceito do que significa fronteira.

Além disso, a política educacional integracionista, ao buscar integrar e incluir, também contempla a promoção das línguas (portuguesa e espanhola). Essa promoção pode dar-se numa perspectiva intercultural em que, nos conteúdos e nos materiais didáticos, as diferenças culturais, as experiências dos alunos (uruguaios e brasileiros), bem como a escuta da diversidade de vozes sejam consideradas em sala de aula.

A UNIPAMPA possui dois aspectos importantes para fortalecer vínculos em direção a uma política educacional integracionista (1) a localização geográfica e (2) o histórico que já possui com o ingresso de alunos uruguaios. Assim as práticas interculturais desenvolvidas na esfera acadêmica contribuem para arraigar cada vez mais a integração no campo educacional com os países vizinhos (Uruguay e Argentina). O ingresso de alunos uruguaios fronteiriços na UNIPAMPA dialoga com a perspectiva de Internacionalização das Universidades já que busca com esse

projeto firmar o Acordo oriundo de tratativas no nível do MERCOSUL e também para estreitar laços de integração e diplomáticos com o Uruguay.

Em relação ao processo de internacionalização do Ensino Superior, a professora Telma Gimenez[30] escreveu uma matéria no dia seis de dezembro de 2015 problematizando a questão. De acordo com ela,

> Esta é uma perspectiva que, se efetivamente abraçada, traz implicações para programas de pesquisa, elaborações curriculares, qualificação do corpo docente e administrativo, políticas de ingresso e de gerenciamento institucional, mas principalmente no papel das línguas estrangeiras.

Diante disso, percebo que é urgente pensar e repensar no nosso fazer docente comprometido com uma educação de integração e inclusão de qualidade. Nessa direção, uma política educacional integracionista pode ser o primeiro passo.

[30] Matéria na íntegra: Disponível em: <http://www.jornaldelondrina.com.br/opiniao/ponto-de-vista/conteudo.phtml?tl=1&id=1550209&tit=Comunidade-academica-precisa-refletir-sobre-a-internacionalizacao-do-ensino-superior>.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não procures por palavras inaugurais. Não há inauguração na palavra e, sim singularidade. Não procures, tampouco, a palavra final. Se encerra o discurso, não é diálogo.
(BRAIT e MAGALHÃES, 2014, p. 15)

Neste espaço, retomo as observações, as interpretações e as conclusões chegadas até aqui , que não pretendem ter o caráter de fixação, de encaixe total, mas sim o de causar mais inquietações e provocações na maneira de olhar para si e para o outro.

Na introdução desta tese, tive o objetivo de colocar em debate algumas experiências sobre a minha história pessoal, no sentido de que

> só a partir de experiências de si é que o professor saberá encontrar caminhos para oferecer ao seu aluno experiências semelhantes, nas quais ele possa não apenas dizer, mas se dizer, não apenas falar, mas se falar, não apenas escrever, mas se e(in)screver na (in)scritura da vida, onde ele tecerá seu lugar. (CORACINI 2008, p. 17)

Esse processo de voltar a minha história me permitiu ligar fios da minha vida a dos alunos uruguaios fronteiriços e fez com que eu também me posicionasse ao longo do trabalho seja pelo recorte teórico escolhido, seja pelo encadeamento dos capítulos proposto. Essa escolha, sem dúvida, partiu do lugar de onde falo, de uma posição axiológica. O trabalho foi dessa forma organizado para discutir aspectos que entendo como importantes para chegar aos meus objetivos. Colocando-me como docente precisaria de todos esses elementos para desenhar os encaminhamentos sugeridos nesta conclusão.

Na introdução, também trouxe o depoimento do meu pai para mostrar, pelo olhar dele, a minha inscrição em outra cultura, em outra língua. Cabe destacar que mesmo convivendo com a língua portuguesa e com alguns rasgos culturais brasileiros desde o meu nascimento, a experiência de conviver diariamente e inserir-me em uma sociedade de outro país é um processo intenso de resignificar-se sempre inacabado, inesgotável. Seria, talvez, um sentimento de perda de algo, de inquietações frente ano novo porque esse “novo” que ao mesmo tempo era tão

familiar pelo ir e vir era também algo para a ser desvendado. O mudar-se de cidade, de país é marcado por rupturas, porque alguns laços com o passar do tempo vão se diluindo dando lugar a um sentimento de perda de um referencial, mas também de ganhos porque em confronto com o outro, com outra língua, outra sociedade com seus traços culturais particulares, com o diferente, vamos nos redescobrindo, nos debatendo entre o nosso eu e o do outro e assim vivendo em um contínuo processo de identificar-se.

Cabe recordar que a importância dada ao papel das línguas locais como constituintes de identidades não nega, de nenhuma maneira, os demais traços que também as constituem como a maneira de preparar as refeições e o horário reservado a cada uma, os alimentos consumidos, a preparação do mate, o modo de preparar a comida, o modo de se vestir, os sapatos, o corte de cabelo, os gestos que acompanham o falar, os contatos interculturais, provocados pelos movimentos humanos são igualmente constitutivos de identidades. É válido reforçar que mesmo morando no Brasil desde 1984, não posso, de modo algum, negar que sempre fica algo, sempre há algo que carregamos conosco e que queremos que permaneça seja o modo de falar, de portar-se, s valores, a comida, n roupa. Enfim, sempre há algo que permanece.

Os pontos que meu pai pontuou nos levam a pensar no papel da escola, na época, como uma Instituição não acolhedora dos sujeitos que buscavam no outro país novas oportunidades. Isso está nítido quando afirma que *vindo do país de língua espanhola, não tendo* ***nenhum conhecimento*** *do português. O começo foi* ***realmente difícil****, sendo* ***proibida de falar espanhol****, até poder* ***dominar*** *o português.*

Outro ponto interessante de se retomar no seu depoimento é a percepção dele em relação ao processo de adaptação linguística. Inicia afirmando que *a "****mudança de idioma foi tremendamente difícil,*** *ya que a referencia familiar era e é* ***baseada no portunhol,*** *levando isso a uma* ***transição muito difícil e complicada****:* ***tratar espanhol e português".*** Nessa sequência, ele traz uma questão que geralmente busco discutir com meus pares, de que não podemos afirmar que todos falamos e somos conhecedores da língua do outro pelo fato de morar e ser na/da fronteira. Como vimos, eu convivi desde criança nos dois países e com as duas línguas, mas no espaço formal de educação, a escola, as dificuldades apareceram,

o processo não foi pacífico, mas sim desestabilizador. Por isso, ele segue afirmando que "*foi muito complicado e para ainda mais misturar".*

Por outro lado, ele também compartilhou o lado positivo da mudança e da adaptação: "***conseguiu uma adaptação relativamente rápida****, levando em conta os vários obstáculos linguísticos começando pelo lar, passando pelo colégio e férias no Uruguay".* Finalizou, colocando que "*obteve desde curta idade a capacidade de* ***poder transitar entre as duas línguas*** *e isso é* ***positivo para ela".*** Podemos observar que apesar dos entraves iniciais, ele vê de forma benéfica poder transitar entre as duas línguas.

Em relação aos capítulos apresentados, no primeiro, intitulado "**Pilares Situacionais da Pesquisa'',** busquei situar a pesquisa desde o problema inicial e objetivos da pesquisa, bem como mostrar ao meu leitor o local da pesquisa, o perfil dos sujeitos da pesquisa (alunos e docentes), o caminho metodológico escolhido e a descrição dos instrumentos de pesquisa. Com a apresentação dos sujeitos tive o objetivo de traçar o perfil tanto dos alunos quanto dos docentes. O perfil linguístico dos alunos foi imprescindível para obter informações acerca da relação que eles têm com as línguas locais e o papel de cada uma delas nas práticas que eles desempenham diariamente. Essas informações me ajudaram a desenhar os encaminhamentos.

No segundo capítulo, "**Pilares políticos-contextuais da pesquisa: do MERCOSUL ao contexto local"**, desejei retomar algumas questões políticas educacionais que surgiram com o advento do MERCOSUL e respingam na nossa esfera de ensino por meio do Acordo que permite residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios. Discorri acerca do MERCOSUL e do SEM até chegar ao discurso dos alunos que manifestaram os motivos pelos quais decidiram estudar na UNIPAMPA, Campus Jaguarão. Percebi que uma das ações do Bloco econômico que visa fomentar ainda mais a integração e de certa forma legalizar o ir e vir relativo a trabalho, estudo e moradia juntamente com a relação que os alunos têm com a língua portuguesa, o que favoreceu a esses alunos a concretização de poder cursar uma carreira superior em uma universidade a poucos quilômetros da cidade em que moram. Além disso, teci questões acerca da implantação da UNIPAMPA na região sul do estado e sobre seu diálogo com o Acordo que permite trabalho, residência e moradia a brasileiros e uruguaios fronteiriços. Também contemplei de certo modo o primeiro objetivo específico.

Na terceira parte da tese, intitulada “**Do povoamento na região platina e da promoção das línguas na fronteira”,** parto de uma breve explanação sobre a constituição histórica e linguística da nossa fronteira e, posteriormente, discorri acerca dos estudos que se ocupam com a circulação e contato da língua portuguesa e espanhola no contexto fronteiriço. Vimos que, desde o povoamento territorial, a hibridização esteve presente na região. O contato entre as duas línguas desencadeou-se em intervenções políticas educativas e em pesquisas que problematizam a indissociabildiade entre língua, cultura e identidades. Finalizei esse capítulo trazendo as ações situadas e nacionais que orientam o ensino da língua portuguesa e espanhola nos espaços formais de educação tanto do Brasil quanto do Uruguay. Com essa discussão entendo que se ampliou a perspectiva acerca da interconexão entre o contexto situacional, os sujeitos envolvidos e as esferas implicadas como constituintes de identidades fronteiriças.

Por fim, com o quarto capítulo, ”**Identidades e línguas em movimento”**, quis brindar o leitor com uma discussão acerca das vozes dos alunos e dos docentes que me permitiram observar quais identidades estão em jogo no espaço universitário e como as línguas estão sendo vistas em tal esfera. Para tanto, em um primeiro momento, discorri sobre o sentir-se estrangeiro e a percepção dos docentes em relação à presença dos alunos uruguaios em sala de aula. Em um segundo momento, busquei mostrar a relação que há entre línguas e identidades e as relações de aproximação e distanciamento entre eu e o outro. Neste capítulo tanto o objetivo geral quanto o segundo objetivo específico foram contemplados.

Para encerrar esta parte, a partir das questões que pontuei em **3.1.5 “Política linguística: alguns apontamentos para pensar uma política educacional integracionista no entremeio identitários”** que foram, de certa maneira respondidas ao longo do trabalho, e, principalmente, no capítulo 5 acredito que se faz necessário elencar alguns encaminhamentos possíveis de serem absorvidos pela Instituição de Ensino em questão para que possamos avançar para uma política educacional integracionista.

A epígrafe que utilizei me faz pensar no conceito de fronteira, de identidade e na relação e uso da língua portuguesa e espanhola no contexto e lugar em que me movimento. Não procurei trazer palavras inaugurais, mas sim a singularidade.

Seguidamente, retomo a complexidade que é ser, viver, trabalhar e falar da(s) fronteira(s), principalmente, as que conheço desde a minha infância, porque

cada uma se caracteriza pelo seu inacabamento, pelo seu constituir-se histórico, social, econômico*, cultural.* Concordo com Mazzei (2013) quando discute a expressão *"cuidades* gemelas", traduzida para o português como "cidades gêmeas" comumente usada para nombrar as cidades fronteiriças. Se consultamos o dicionário da Real Academia Espanhola, a palavra "*gemela*" é conceituada como (1) adj. Dicho de una persona o de un animal: Nacido del mismo parto que otro, especialmente cuando se ha originado por la fecundación del mismo óvulo.

Nessa perspectiva, retomo o que afirmei no capítulo 4, se os movimentos humanos evidenciam a complexidade e a natureza relativamente estável do que é fronteira e as identidades ali constituídas, já que cada cidade se desenvolve a sua maneira considerando o desenvolvimento local e os intercâmbios estabelecidos com o país vizinho; se os fronteiriços, conforme afirmei no capítulo 5, não são constitutivos das mesmas práticas sociais e linguajeiras, se os sujeitos são dialógicos e, portanto, são constitutivos nas relações com os outros sujeitos, cada um de nós dá a sua maneira, a partir das nossas singulares e irrepetíveis experiências, o sentido do que é ser, viver, trabalhar e falar da(s) fronteira(s). Então, as cidades fronteiriças, no meu entendimento, não são *gemelas*, mas de certo modo, complementares no inacabado característico de todo processo dialógico.

Neste trabalho busquei me posicionar como um interlocutor que desempenha a função de mediador entre os alunos uruguaios fronteiriços, os professores e as instâncias deliberativas da Universidade Federal do Pampa. O meu posicionamento não é o de garantir a voz desses alunos, uma vez que não detenho esse poder, e seria uma pesquisadora sem ética se pretendesse falar por eles, mas sim o de dar ouvidos ao que nos dizem nas sequências que foram analisadas e no todo que constituem. A partir desse lugar em que me coloco, sugiro a seguir algumas ações que considero factíveis, buscando promover mudanças no sentido de superar alguns espaços de indiferença que ainda perpassam o ambiente acadêmico.

Encaminhamentos

Não há dúvidas de que o ingresso de alunos uruguaios fronteiriços favorece tanto o intercâmbio e as ações de integração entre os países (Brasil e Uruguay) como o fortalecimento das trocas culturais possíveis, surgidas da convivência entre discentes de todo o Brasil e do Uruguay, e que marcam a identidade e diversidade cultural da UNIPAMPA.

O título deste trabalho sinaliza, a partir do meu olhar, que o ingresso de alunos uruguaios pelo Processo Seletivo Específico para Uruguaios Fronteiriços demanda uma política educacional integracionista o que desencadeia em algumas mudanças e adaptações na dinâmica do Campus Jaguarão. De acordo com Altenhofen (2013, p. 103) o conceito de política linguística "não se restringe às decisões do Estado, mas sim engloba decisões de cidadãos e grupos e entidades sociais que implicam uma motivação de direito e de dever, por se imporem como regra (prescritiva ou proscritiva), e não apenas como atitude linguística".

O mesmo autor (2013, p. 103) cita diversos exemplos nas nossas ações cotidianas repletas de um tom político linguístico. Dentre elas estão,

> Proibição de uso de uma língua por um estabelecimento escolar, a decisão da carga horária para o ensino de línguas adicionais no currículo, a decisão sobre as línguas estrangeiras solicitadas nas provas de vestibular, a decisão de um sacerdote para realizar um sermão na língua da comunidade, a decisão de um estabelecimento comercial para contratar empregados que "falem determinada língua", a decisão da organização de uma festa por um nome em determinada língua, a opção de língua na denominação de uma entidade ou estabelecimento comercial, a decisão de uma prefeitura por fixar placas de sinalização bilíngues, a decisão por determinado topônimo ou termo, a opção de um político por determinada língua, para conquistar o eleitor.

Na seção 3.1.5, recorri a Calvet (2007) para tratar de política linguística. O pesquisador afirma que as políticas linguísticas tratam de encaminhamentos e decisões referentes à relação entre línguas e sociedades. Isso demanda planejamento de intervenções que se referem à implementação de ações e a aplicação de tais decisões. Para tanto, os encaminhamentos sugeridos requerem a colaboração entre a instituição – Reitoria, Consuni, Prograd- (esfera macro), Direção, Coordenação Acadêmica do Campus, Secretaria Acadêmica, Biblioteca, Secretaria Administrativa, Serviços terceirizados (esfera meso), cursos de Graduação até chegar às salas de aula (esfera micro). Destaco a importância e a

necessidade de envolver na discussão da política linguística educacional integracionista, como proponho, a esfera macro e a micro, porque tal política demanda discussões sobre alteração curriculares, procedimentos metodológicos e também mudanças didático-pedagógicas. Enfim, a dinâmica do Campus é tanto provocada quanto provocativa de mudanças possíveis para que se crie efetivamente um espaço de interlocução entre todos os sujeitos envolvidos e constituidores desse espaço.

Nessa mesma seção, coloquei que busco com esta pesquisa refletir e elencar possíveis encaminhamentos para que se amplie a circulação e oferta das línguas locais na esfera acadêmica e também que haja uma sensibilização tanto do Campus Jaguarão quanto da Instituição na busca de um acolhimento linguístico e também burocrático.

Dessa maneira, repenso as políticas linguísticas enquanto política linguística e educacional que abarque tanto o nível da integração quanto da inclusão socioeducacional e intercultural. A tão deseja integração e inclusão no meio acadêmico deve, sem dúvida, levar em consideração a diversidade de histórias, de sujeitos, origens, culturas e línguas para que o Campus dialogue com a heterogeneidade humana tão marcada nesse espaço. Para tanto, enumero alguns encaminhamentos que foram elencados ao longo desta escrita e tiveram como consulta os dados arrolados e assim se desdobra o terceiro objetivo específico.

1º Se há o MERCOSUL, se há acordos bilaterais limitadores entre o Brasil e Uruguay frente a uma demanda, o que deve ser feito desde o ponto de vista acadêmico para fortalecer essa integração?

Entendemos que há urgência na necessidade de rever as políticas de ingresso dos alunos uruguaios. Um exemplo é a busca por políticas de permanência desses alunos, que visem contemplá-los com os mesmos direitos que os alunos brasileiros em relação a bolsas de iniciação científica, por exemplo.

Cabe ressaltar que não é de hoje que uruguaios deslumbram estudar no Brasil pela carreira universitária ser mais curta que no Uruguay e também pela dificuldade que o aluno encontra em estudar e trabalhar na capital onde o custo de vida é mais alto. Como podemos observar nos depoimentos dos alunos, a UNIPAMPA oportunizou a continuidade dos estudos para os sujeitos que se viam desprivilegiados por morarem no interior do seu país.

Mazzei (2013, p. 61), ao problematizar a questão da educação na fronteira coloca que *"existe una notória ausência de programas conjuntos a nível binacional dirigidos a consolidar la educación para el desarrollo fronterizo binacional"*. Nessa direção, entendo que é possível fortalecer o diálogo entre as Instituições (Brasil e Uruguay) a partir do Acordo de Cooperação Interinstitucional[31] entre UDELAR, UNIPAMPA, UERGS e UFSM, assinado em junho de 2012 no qual consta na quarta cláusula o intercâmbio entre professores, investigadores e estudantes.

Entendo que, para que se possa haver maior mobilização, esses alunos devem ter voz em reuniões de Comissão de curso, por exemplo, para que Coordenadores de curso, Coordenação Acadêmica e Direção possam acompanhar de certo modo a adaptação desses alunos e buscar nos seus discursos melhorias para fomentar a integração e a inclusão na esfera acadêmica.

Outro fator inquietante para os alunos uruguaios fronteiriços é a revalidação dos diplomas de graduação. Esse tema de grande relevância constou como pauta no Comitê de Fronteira realizado nos dias 29 e 30 de julho de 2015. A revalidação dos diplomas do ensino superior deve estar de acordo com as normativas nacionais. Nesse sentido, o Conselho Universitário da UNIPAMPA (Consuni) aprovou pela Resolução 69[32], de 30 de janeiro de 2014 as normas para revalidação de diplomas de graduação e pós-graduação *stricto sensu* expedidos por Instituições estrangeiras. Tal Resolução está de acordo com a proposta da Comissão Superior de Ensino (CSE) e em consonância com a Resolução 008, de 04 de outubro de 2007.

2º Propor ações que ampliem a circulação das línguas nos espaços acadêmicos da UNIPAMPA.

Se as ações do Mercosul Educativo contribuem para a difusão de novas formas de organização e regulação da educação superior e, consequentemente, do fazer docente, como a instituição poderia se organizar? É fato que a entrada de alunos fronteiriços uruguaios afeta a Instituição em diversas dimensões, então se percebe que há sim uma necessidade de lançar um olhar diferenciado para isso e observar que a instituição necessita de novas formas de organização principalmente no campo linguístico

[31] O Acordo na íntegra está nos anexos

[32] http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-69_2014-Revalida%C3%A7%C3%A3o-de-Diplomas-Estrangeiros-mp.pdf

O ingresso dos fronteiriços visto como uma política integracionista pelos dois países envolvidos deve ser considerada mais do que isso, pois é uma política linguística integracionista socialmente localizada. Portanto, deve servir como guia para abordar questões específicas nas políticas linguísticas relacionadas com a educação na e de fronteira.

Uma das possíveis ações da universidade deveria ser a de promover a oferta das duas línguas da região até chegar ao ponto de ser uma oferta orgânica, fazendo com que as línguas não sejam tratadas como a língua do estrangeiro, mas sim uma língua comum aos sujeitos que ali estudam. A língua portuguesa assim como a língua espanhola são línguas de identidade, então devem "tornar-se vital a consideração destas" (ALTENHOFEN, 2013, p. 105).

Torna-se fundamental que os uruguaios vejam a sua língua contemplada nos espaços institucionais (murais, placas sinalizadoras, aviso, dentre outros). Essa proposta, sem dúvida, demanda mudanças pedagógicas e didáticas que devem ser ponto de pauta das reuniões de Conselhos Superiores, Conselhos de Campus, Comissão de Ensino e de cursos.

3º Provas de Aproveitamento e Progressão

Observamos a partir de relatos dos alunos uruguaios que também há a necessidade de provas de progressão para alunos que possuem como língua materna a língua espanhola. Essa prova seria aplicada para alunos que ingressam no curso de Licenciatura em Letras Português - Espanhol. Uma experiência que o Campus Jaguarão já vivenciou foi nos cursos Tecnológico em Gestão do Turismo e Produção e Política Cultural que possuem na sua matriz curricular a língua espanhola. Assim, os alunos uruguaios foram liberados de cursar o componente curricular e pediram matrícula em algum componente de Língua Portuguesa. Podemos observar com isso que a prova poderia valer como componente curricular vencido e/ou substituído pela oferta de um componente sobre conhecimentos básicos em Língua Portuguesa.

4º Apoio permanente a eventos e bolsas

Em relação ao domínio burocrático, os alunos uruguaios fronteiriços já foram excluídos de benefícios como apoio a eventos e a bolsas PDA (Programa de Desenvolvimento Acadêmico) que estão atreladas à política institucional, PET

(Programa de Educação Tutorial), PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), programas vinculados às políticas nacionais, portanto com normativas mais amplas, por não terem o comprovante de residência brasileiro documento exigido para abrirem uma conta bancária e receberem o benefício, por exemplo. A Instituição pode, de alguma forma, buscar alternativas, referendadas em normativas institucionais, para que esses alunos tenham os mesmos direitos dos alunos brasileiros.

5º Núcleo de assessoria a assuntos fronteiriços

Outra sugestão está associada à importância de um núcleo de assuntos fronteiriços que objetive não só consolidar o projeto de ingresso de alunos uruguaios fronteiriços na UNIPAMPA. Demanda essa que não se restringe somente a trâmites relacionados a editais de ingresso, mas também ao acompanhamento desses alunos, visando dessa forma não só a integração cultural, burocrática, mas também a inclusão desses alunos na instituição. Outro ponto é a importância de estreitar políticas de integração com os países vizinhos e fomentar ainda mais a pesquisa nessa temática tão relevante para a instituição.

Estes encaminhamentos propostos surgiram a partir da pesquisa realizada e, se provocarem algum movimento é sabido que causarão mudanças nas políticas da instituição e envolvimento efetivo do Campus Jaguarão assim como melhorias na vida acadêmica desses alunos.

Para finalizar, remoto algumas questões que considero chave neste trabalho de pesquisa. Primeiramente, é necessário reforçar que esta tese surgiu a partir de inquietações que me acompanham desde a época que era aluna de Licenciatura até este atual momento em que estou na condição de formadora de professores em uma instituição que está localizada em região de fronteira. Portanto, nós, professores, enquanto participantes desta instituição e responsáveis pela formação de futuros docentes que nesta região habitam não podemos nos silenciar e deixar para o futuro o que a nossa frente está: a integração fronteiriça.

Como podemos observar, há mais de 50 anos, os estudos sobre o contato entre sujeitos uruguaios e sujeitos brasileiros e, consequentemente, entre as línguas nacionais de ambos os países se focam na esfera escolar das Instituições de Ensino das cidades fronteiriças. Esta tese traz uma discussão que avança por tratar desse

mesmo contato em dois eixos principais: (1) esfera universitária, (2) integração política-linguística e identidades aí implicadas. Ao abordar o primeiro eixo o objetivo não se foca em trabalhar com o desempenho linguístico do aluno uruguaio estudante de uma universidade brasileira, em outras palavras, o foco não se reduz somente ao comportamento linguístico dos alunos no que tange ao "certo" e "errado", mas nas interferências linguísticas presentes na escrita e na oralidade como objeto de análise na busca de possíveis "soluções".

A proposta se direciona mais para o segundo eixo no qual o foco é a integração linguística longe da perspectiva punitiva, normatizadora ou homogeneizadora, mas sim pelo viés de uma política educacional integracionista desejável para uma Instituição de Ensino Superior cuja localização é privilegiada para estreitar laços com países vizinhos. Com o ingresso desse público, novas práticas entram na arena para serem pensadas, questionadas, construídas e instituídas.

Encerro esta tese com uma citação de M. Bakhtin que Sobral (2009, p. 31) usou para caracterizar o que chama de "dialogismo generalizado do Círculo de Bakhtin,

> Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas intensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação" (BAKHTIN apud SOBRAL,2003, p. 410).

Finalizo, portanto, a escrita, desta tese, mas com a certeza de que não é um trabalho acabado. O meu olhar sobre o ingresso dos alunos uruguaios fronteiriços, assim como as identidades e o entendimento do que é fronteira são relativos. Logo, esta é apenas uma análise! Assim como os sentidos, as experiências, os contextos também se renovam constantemente, provocando novos olhares, novas provocações, outros encaminhamentos e novas pesquisas. *¡Qué vengan otros molinos, se ha dicho!*

REFERÊNCIAS

ACOSTA, R. P. **O gênero carta de conselhos em revistas online:** na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2012.

ALVAREZ, I.M.J. Falar apaisanado: uma forma de designar as línguas na fronteira. 2009. 89f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2009.

AMORIN, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**/Beth Brait.(org.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p.95-113.

ANDRADE, E. R. Numa Babel de línguas, o encontro com o outro e o desencontro consigo mesmo. In: **Bilinguismos**: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol 9. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

BHABHA, H. O local da cultura. Trad. Myriam Ávila, Eliana L.Lima Alves e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, B. MAGALHÃES,. A. S.(org.). **Dialogismo teoria e(m) prática**. São Paulo: Terracota, 2014. (Série ADD).

BROVETTO, C. Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. **Pro-posições**, Campinas, v.21, n. 3 (63), p. 25-43, set./dez. 2010.

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge. Zahar, 2005.

BEHARES, L. (org.) Fronteiras**, educação, integração**. Santa Maria: Pallotti, 1996.

BEHARES, L. E.Uruguai/Brasil: contribuições ao estudo da heterogeneidade linguístico-cultural da fronteira sul. **Diálogos Possíveis**. Faculdade Social da Bahia, ano 2, nº1, versão 3, 2003.

_____. Variedades del Portugués habladas en el noreste uruguayo. In **Aportes sobre la diversidad lingüística en el Uruguay**. BARRIOS, G. BEHARES, L.E, COLL, M. CURBELO, C., ELIZANCÍN, A., PENA, A.F., PLEUSO, L. Facultad de Humanidades. Montevideo, 2013.

BERTOLOTTI, V. COLL, M. **Retrato Lingüístico del Uruguay**. Un enfoque histórico sobre las lenguas en la región. Montevideo: Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República, 2014.

BRASIL.MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Língua Estrangeira - 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF, 2004.

CALVET, L.J. **As políticas Linguísticas.** Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CANCLINI, N.G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. Trad. da Introdução Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2009. (Ensaios Latinos-americanos, 1).

CARVALHO, A.M. **Rumo a uma definição do português uruguaio**. Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana. pp 135-159, 2003.

_____. Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 17-24, set./dez. 2010.

CORACINI, M.J.R.F. “A-PRESENT-AÇÃO”. In: **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Eckert-Hoff, B. M. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la educación pública. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo: A. Montevideo & Cía S.A., 2008.

Disponível em: <http://www.rau.edu.uy/mercosur/tratasp.htm>. Acesso 13 de junho de 2014.

Disponível em: <http://peifufgd.blogspot.com.br/2014/08/adesao-peif-historico-de-implantacao-do.html>. Acesso em: 23 fev. 2015.

Disponível em: <http://letras.com/pirisca-grecco/1161314>. Acesso em: 13 jun. 2014.

Disponível em: <http://www.mercosuleducacional.com.br/>. Acesso em: 2 mai. 2014.

Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/412-plano-2006-2010.html>. Acesso em: 23 out. 2015.

Disponível em: <http://porteiras.s.unipampa.edu.br/pdi/files/2015/08/PDI_Unipampa_v19_.compressed.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014.

Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/index.php/saiba-mais-sobre-o-mercosul>. Acesso em: 08 mar. 2014.

Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/412-plano-2006-2010.html>. Acesso em: 08 mar. 2014.

Disponível em: <http://porteiras.s.unipampa.edu.br/pdi/files/2015/08/PDI_Unipampa_v19_.compressed.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2014.

DORFMAN, A.; ROSÉS, G.T.B. Regionalismo fronteiriço e o acordo para os nacionais fronteiriços brasileiros uruguaios. In: **Território sem limites:** estudos sobre fronteira. OLIVEIRA, T.C.M (org.). Campo Grande. Editora UFMS, 2005.

ELIZAINCIN, A.; BEHARES, L.; BARRIOS, G. **Nos falemo Brasileiro**: Dialectos portugueses en Uruguay. Montevideo: Amesur, 1987.

ELIZAINCÍN, A. **Las fronteras del español con el portugués en América**. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, RILI, n. 4, p. 105-118, 2004

FABRICIO, B. F. Implementação de mudanças em contextos educacionais: processos de identidade e de negociação identitária. In: Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). **Linguística Aplicada**: Reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. 1ed.Campinas: Pontes editores, 2011, pp. 171-198.

FARACO, C.A. **Linguagem e diálogo**: as ideias do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIAS-MARQUES, M. S. A; ALVAREZ, I. M. J.. **Formação docente nos espaços sociodialogicos fronteiriços:** contribuições da análise dialógica do discurso. *Trab. linguist. Apl.* [online]. 2015, vol.54, n.3, pp.519-543. ISSN 2175-764X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318134650164721>. Acesso em: 20 jan. 2016.

FUSTES, J. M. Lengua y sujeto en las investigaciones acerca de la frontera uruguaya con Brasil: apuntes sobre sus determinaciones teóricas. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 17-24, set./dez. 2010.

GARCIA, C.F. **Fronteira Iluminada**. História do povoamento conquista e limites do Rio Grande do Sul a partir do Tratado de Tordesilhas (1420- 1920). Porto Alegre: Sulina, 2010.

GARCÍA, M.E. Elucabraciones en torno a la “Identidad Rayana”. In: **As fronteiras e as identidades raianas entre Portugal e España**. PEREIRO, X., RISCO., L. LLAN, C. Vila Real: UTAD, 2008.

GONÇALVES, D. P. **O falar dos comerciantes brasileiros na fronteira de Jaguarão-Río Branco.** 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2013.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG. Brasília, 2003.

IRALA, V. B. Educação linguística na fronteira: passado, presente e futuro. In: FERNÁNDEZ, A.L.R.N., MOZILLO, I. SCHNEIDER, M.N, CORTAZZO, U. (orgs). **Línguas em contato. Onde estão as fronteiras?** Pelotas: Editora da UFPel, 2014 p. 239-258.

LAGARES, C.X. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: **Política e Políticas Linguísticas.** Nicolaides, Chistine at al. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

MACHADO, I. **A questão espaço-temporal em Bakhtin**: cronotopia e exotopia, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/4216635/A_quest%C3%A3o_espa%C3%A7o-temporal_em_Bakhtin_cronotopia_e_exotopia>. Acesso em: 10 out. 2015.

MAHER, T.M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: **Política e Políticas Linguísticas.** Nicolaides, Chistine at al. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013

MAZZEI, E. **Fronteras que nos unen y límites que nos separan**. Uruguay: Imprenta CBA, 2013.

MAZZEI, E.; SOUZA, M. de. **La frontera en cifras.** Uruguay: Imprenta CBA, 2013.

MELLO, E. M.B.; BAIRROS, M. Resenha do livro de STOER, S.R.; MAGALHÃES, A. M. **A diferença somos nós**. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto, edições afrontamento. 2005. Coleção biblioteca das ciências sociais/ciências da educação 21. In: RBPAE –v.22, n.1,p.161-169, jan./jun. 2006.

MILÁN, J. G.; SAWARIS, G.; WELTER, M. L. El camino recorrido: lingüistas y educadores en la frontera Brasil Uruguay. In: TRINDADE, Aldema Menine; BEHARES, Luiz Ernesto (orgs.). **Fronteiras, educação, integração.** Santa Maria: Palloti, 1996, p. 121-190

MOITA LOPES, L. P da (org.). **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. DELTA, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008.

MOITA LOPES, L. P da. BASTOS, L. C. **Para além da identidade:** fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MOTA, S. S. Portunhol - do domínio da oralidade à escrita- indícios de uma possível instrumentalização? In: **Português e Espanhol**: esboços, percepções e entremeios. STURZA, E. R, FERNANDES, I. C.S, IRALA. V. B (org.). Santa Maria: PPGLetras Editores, pp. 199-222, 2012.

MOZZILLO, I. O portunhol da frontera Brasil-Uruguai: fenômeno de code-mixing? In: FERNANDEZ, A.L.R.N. et. al (org.).**Línguas em contato**: onde estão as fronteiras? Pelotas: Ed da UFPEL, 2014, p 105-118.

NAVERRETE, M. **Región fronteriza uruguayo-brasilera**. Laboratorio social para la integración regional: cooperación e integración transfronteriza. Montevideo, 2006.

PIRES, V. L., SOBRAL. A. **Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshínov**. Bakhtiniana Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, v.8, n.1, 2013. p. 205-219. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/13785>. Acesso em: 20 set. 2013.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: **Política e Políticas Linguísticas.** Nicolaides, Chistine at al. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013

RIZZON, C.G. **Fronteiras da alma de um caudilho assinalado: histórias e ficções de Antônio de Souza Neto**. 2011. 174f. Tese (Doutorado em Letras-Estudos de Literatura) Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L, BONINI, A. MOTTA-ROTH, D (orgs). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

RONA, J.P. **La frontera lingüística entre el portugués y el español en el norte del Uruguay.** Veritas- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1963.

RONA, J.P. **El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay**. Montevideo. Adolfo Linardi, 1965.

SEVERO, F. **Noite nu norte**. Montevideo: Ediciones del Rincón, 2011.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T., WOODWARD, K., HALL, S. **Identidade e diferença** – a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**. As bases do pensamento do círculo de Bakhtin.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Série ideias sobre linguagem.

_____. Ato/Atividade e evento. In: BRAIT, B. **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

_____.**Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase "parasitária" de uma vertente do gênero de auto-ajuda**. 2006, 325f. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade de São Paulo. LAEL, 2006.

SOBRAL, A. GIACOMELLI, K. **A concepção dialógica e dos dois planos da linguagem e da constituição do sujeito**: algumas considerações. Revista Nonada, Identidades em Mutação. UniIRitter, Porto Alegre, RS, nº24, 2015, p. 204-223.

Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/1174> Acesso em: 20 nov. 2015.

SOUZA, M. **Río Branco:** desarrollo y frontera. Documento de Trabajo. Impreso en InterGraf. Río Branco, Cerro Largo. Abril, 2010.

STURZA, E. **Línguas de fronteira**: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. Revista Ciência e Cultura. SBPC.Universidade Estadual de Campinas, SP, ano 57, nº2, 2005. p. 47-50. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a21v57n2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Português e Espanhol na região: perspectivas políticas e educacionais. Revista DIGILENGUAS n. º 12 – Junio de 2012 Departamento Editorial - Facultad de Lenguas Universidad Nacional de Córdoba.

TAYLOR, S.J e BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Madrid, España: Espasa Libros, 2010.

THEINSEN, J. de M. **O letramento digital e a leitura online no contexto universitário**.2015. 255f. Tese (doutorado). Universidade Católica de Pelotas. Programa de Pós-graduação em Letras, Pelotas, 2015.

UYENO, E. Y, CAVALLARI, J. S. **Bilinguismo:** subjetivações e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

WEBER, A. F. **A circulação dos português e do espanhol na fronteira**: o global e o local no espaço entre-línguas. Raído (UFGD), v. 5, p. 218-229, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA, T. T., WOODWARD, K., HALL, S. **Identidade e diferença** – a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ZOLIN-VESZ, F. **Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol:** por uma pedagogia translíngue. Trabalhos em Linguística Aplicada. [online]. UNICAMP, Campinas, São Paulo, vol.53, n.2, 2014, pp. 321-332. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132014000200004&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 15 dez 2014.

APÊNCIDES

Primer Instrumento de Investigación – Cuestionario
Cuestionario para identificar el perfil identitário, la relación que los alumnos poseen con la lengua portuguesa y con la lengua española. Atención: tus datos personales son sigilosos en este trabajo. Tu identificación servirá solamente para informaciones de la investigadora.

1 IDENTIFICACIÓN:
Nombre:
Curso en Unipampa:
Email:
Sexo: ( ) Femenino ( ) Masculino

2 Ciudad qué naciste
( ) Río Branco ( ) Jaguarão
( ) Otra. ¿Cuál?_____

3 ¿Cuál es la ciudad y el país qué tu madre nació?
4 ¿Cuál es la ciudad qué tu padre nació?
5 ¿Cuál es tu ocupación actual?
6 ¿En qué país trabajás e/o estudiás?
7 Si eres casado(a), ¿cuál es la ciudad y el país que él/ella nació? Si tienes novio/a, ¿cuál es su nacionalidad?
8 ¿Qué lengua hablás con tu esposo(a) o novio(a)?
9 ¿Tenés hijos? ¿Cuántos?
10 ¿Dónde nació? (ciudad/país)
11 ¿Cuál es la primer lengua que hablaste?
12 ¿Qué lengua usás en casa?
13 ¿Qué lengua usás en tu trabajo o en la facultad?
14 ¿Qué lengua hablás con tus amigos y conocidos?
15 ¿Dónde aprendiste la Lengua Portuguesa?
( ) Escuela
( ) Liceo
( ) En casa
( ) En la Universidad
( ) Por la tele
( ) Escuchando y cantando música brasileñas
( ) Curso de lenguas
( ) Viviendo en Brasil
( ) Otros

16 ¿Cuáles son las ocasiones de tu cotidiano que usás la lengua portuguesa?

17¿En tu opinión, hay integración en la frontera dónde vivís? Si hay, ¿cómo ocurre?? Si no hay, ¿lo qué destacarías para que realmente pudiera ocurrir una integración fronteriza?
18 Por fin, ¿qué lengua te gusta más y por qué?

Segundo Instrumento de investigación para realizar con los alumnos: hablar de si

Escriba un texto narrativo relatando tu experiencia en estudiar en una Universidad Brasileña (UNIPAMPA), por qué tu interés, cuál la relación que tenés con el portugués, las dificultades encontradas en la Universidad, en tu Curso y también con la lengua portuguesa. Lo que destacarías como significativo y mejorías. Para ayudarte, te dejamos algunas preguntas que podés seguirlas para ordenar tu texto.

- ¿Cómo es la relación del español con el portugués en tu cotidiano, considerando que vivís en frontera?

- ¿Lo que te motivo a estudiar en Brasil? ¿Algún hecho en tu vida te hizo elegir este camino?

- ¿Cómo te sientes ser estudiante uruguayo en una universidad brasileña en ciudad de frontera? Señalarías alguna dificultad que tuviste o tenés en la Universidad

- ¿Te sentís integrado?

- ¿Cómo crees que tus compañeros brasileños te ven?

-¿En algún momento te sentiste extranjero?

- ¿Cuáles son las dificultades en relación al uso de la lengua portuguesa y española en la Universidad?

Terceiro Instrumento de Pesquisa – Questionário para professores

Questionário para identificar o perfil do professor que atua nos Curso de Jaguarão. ATENÇÃO: seus dados pessoais serão mantidos em sigilo nesta pesquisa. Sua identificação servirá apenas ao controle da pesquisadora.

IDENTIFICAÇÃO:

Nome (opcional):

E-mail:

Em que cidade e país você nasceu?

Qual é a sua língua materna?

Campus que atua: ( ) Jaguarão ( ) S'antana do Livramento

Curso que atua:

Componente(s) Curricular (es) que trabalha/trabalhou:

Quantos anos você atua no Ensino Superior?

Há quanto tempo você trabalha na Unipampa Campus Jaguarão/ Campus S'antana do Livramento?

Você tem ou teve alunos uruguaios que entraram pela seleção dos fronteiriços?
( ) Sim ( ) Não

Em que língua você se comunica com eles?

Há/havia alguma dificuldade nessa interação? ( ) Sim () Não

Se sua resposta foi positiva, quais são essas dificuldades?

Esses alunos apresentam dificuldades em relação à língua portuguesa nas aulas e nas atividades propostas? Justifique sua resposta.

Quarto Instrumento de Pesquisa

Gostaria que você relatasse sobre três questões:

(1) Como é para você dar aula para uruguaios? Você sente alguma dificuldade? Justifique

(2) Você percebe alguma diferença entre uruguaios e brasileiros durante as aulas no que diz respeitos à participação em aula, atendimento aos trabalhos solicitados, dificuldade ou não com a língua portuguesa. Citaria alguma especificidade que o fez repensar sua metodologia de trabalho?

(3) Como você percebe que os alunos uruguaios se sentem na Universidade?

(4) Como você percebe que os alunos uruguaios são vistos pelos colegas brasileiros?

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Acadêmicos

Considerando os princípios éticos que orientam as pesquisas que envolvem seres humanos, este documento visa a esclarecer o envolvimento dos participantes no processo investigatório. Com isso, prima-se pela autonomia dos participantes na decisão sobre a colaboração na pesquisa A intersubjetividade na constituição de processos identificatórios de alunos uruguaios na fronteira Jaguarão-Río Branco

O objetivo geral consiste em analisar a (re)construção das identidades dos alunos uruguaios fronteiriços, a partir de marcas discursivas presentes em nos relatos escritos, produzidos por esses sujeitos, do ponto de vista do discurso sobre identidade aí revelado, com vistas a propor medidas para sua melhor integração ao ambiente universitário.

Dentre as etapas a serem desenvolvidas na investigação, destacam-se o primeiro questionário de pesquisa para realizar um mapeamento dos sujeitos da pesquisa e um relato escrito. Esses materiais serão transcritos e analisados sob o ponto de vista teórico. É garantido aos participantes: o esclarecimento sobre diferentes aspectos da pesquisa; a possibilidade de abandono da pesquisa a qualquer momento; o sigilo que garanta a privacidade dos envolvidos na pesquisa.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. O presente documento segue assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

Data __ / __ / ___ _____
Participante da pesquisa

_____

Doutoranda Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques/ Orientador: Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral
Universidade Católica de Pelotas - UCPel
Fones: (55) 9962 9182- (53)3261-3670
e-mail: marisocorrof@yahoo.com.br/ mariamarques@unipampa.edu.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Docentes

Considerando os princípios éticos que orientam as pesquisas que envolvem seres humanos, este documento visa a esclarecer o envolvimento dos participantes no processo investigatório. Com isso, prima-se pela autonomia dos participantes na decisão sobre a colaboração na pesquisa A intersubjetividade na constituição de processos identificatórios de alunos uruguaios na fronteira Jaguarão-Río Branco

O objetivo geral consiste em analisar a (re)construção das identidades dos alunos uruguaios fronteiriços, a partir de marcas discursivas presentes em nos relatos escritos, produzidos por esses sujeitos, do ponto de vista do discurso sobre identidade aí revelado, com vistas a propor medidas para sua melhor integração ao ambiente universitário.

Dentre as etapas a serem desenvolvidas na investigação, destacam-se o primeiro questionário de pesquisa para realizar um mapeamento dos sujeitos da pesquisa e um relato escrito. Esses materiais serão transcritos e analisados sob o ponto de vista teórico. É garantido aos participantes: o esclarecimento sobre diferentes aspectos da pesquisa; a possibilidade de abandono da pesquisa a qualquer momento; o sigilo que garanta a privacidade dos envolvidos na pesquisa.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. O presente documento segue assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

Data __ / __ / ___ _____
Participante da pesquisa

_____

Doutoranda Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques/ Orientador: Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral
Universidade Católica de Pelotas - UCPel
Fones: (55) 9962 9182- (53)3261-3670
e-mail: marisocorrof@yahoo.com.br/ mariamarques@unipampa.edu.br

Jaguarão, 20 de novembro de 2013

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da UCPEL:

Declaro ter conhecimento e autorizo a realização da pesquisa intitulada A intersubjetividade na constituição de processos identificatórios de alunos uruguaios na fronteira Jaguarão-Río Branco, proposta pela pesquisadora Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques, professora assistente, no Curso de Letras Licenciatura em Português e Espanhol da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

O referido projeto será desenvolvido no Campus Jaguarão com os alunos uruguaios que entraram pela seleção dos fronteiriços dos seguintes Cursos: Letras, Tecnólogo em Turismo, Pedagogia. O desenvolvimento do projeto só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do CEP/UCPEL.

Atenciosamente,

Diretor Prof Dr Maurício Aires

Prof. Dr. Maurício Aires Vieira
DIRETOR
Universidade Federal do Pampa
Campus - Jaguarão

ANEXOS

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MJ - DEPARTAMENTO DE POLÍCIA FEDERAL
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL NO RIO GRANDE DO SUL
DELEGACIA DE POLÍCIA FEDERAL EM JAGUARÃO

Ofício nº 23/2016-DPF/JGO/RS

Jaguarão/RS, 1º de março de 2016.

A Vossa Senhoria a Senhora
Profª Maria do Socorro de A. F. Marques
Coordenadora EAD Letras
Universidade Federal do Pampa
Jaguarão/RS

Assunto: **Relação de Estrangeiros Fronteiriços**

Senhora Professora,

Em atenção a solicitação de Vossa Senhoria sobre o número de documentos para fronteiriços emitidos por esta Delegacia de Polícia Federal em Jaguarão/RS, verificando o nosso banco de dados, informo que desde a data da publicação do Decreto nº 5.105 de 14/06/2004 até a presente data foram espedidas 210 (duzentos e dez) carteiras de fronteiriços.

ALEXANDRE QUEVEDO RIBEIRO
Delegado de Polícia Federal
1ª Classe - Mat. 16716
Chefe da DPF/JGO/RS

Av. Júlio de Castilhos, 1572, CEP 96300-000, JAGUARÃO/RS
Telefone: (53) 3266-9000 / 3261-1057 (Fax) - email: dpf.cm.jgo.srrs@dpf.gov.br

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.105, DE 14 DE JUNHO DE 2004.

Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios, de 21 de agosto de 2002.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e

Considerando que o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai celebraram, em Montevidéu, em 21 de agosto de 2002, um Acordo para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios;

Considerando que o Congresso Nacional aprovou esse Acordo por meio do Decreto Legislativo nº 907, de 21 de novembro de 2003;

Considerando que o Acordo entrou em vigor em 14 de abril de 2004, nos termos de seu Artigo IX;

DECRETA:

Art. 1º O Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios, concluído em Montevidéu, em 21 de agosto de 2002, apenso por cópia ao presente Decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão do referido Acordo ou que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 14 de junho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Celso Luiz Nunes Amorim

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 15.6.2004

ACORDO ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA ORIENTAL DO URUGUAI PARA PERMISSÃO DE RESIDÊNCIA, ESTUDO E TRABALHO A NACIONAIS FRONTEIRIÇOS BRASILEIROS E URUGUAIOS

O Governo da República Federativa do Brasil

e

O Governo da República Oriental do Uruguai

(doravante denominados "Partes"),

Considerando os históricos laços de fraterna amizade existentes entre as duas Nações;

Reconhecendo que as fronteiras que unem os dois países constituem elementos de integração de suas populações;

Reafirmando o desejo de acordar soluções comuns com vistas ao fortalecimento do processo de integração entre as Partes;

Destacando a importância de contemplar tais soluções em instrumentos jurídicos de cooperação em áreas de interesse comum, como a circulação de pessoas e o controle migratório;

Resolvem celebrar um Acordo para permissão de ingresso, residência, estudo, trabalho, previdência social e concessão de documento especial de fronteiriço a estrangeiros residentes em localidades fronteiriças, nos termos que se seguem:

ARTIGO I

Permissão de Residência, Estudo e Trabalho

1. Aos nacionais de uma das Partes, residentes nas localidades fronteiriças listadas no Anexo de Localidades Vinculadas, poderá ser concedida permissão para:

a) residência na localidade vizinha, situada no território da outra Parte, à qual fica vinculada na forma deste Acordo;

b) exercício de trabalho, ofício ou profissão, com as conseqüentes obrigações e direitos previdenciários deles decorrentes;

c) freqüência a estabelecimentos de ensino públicos ou privados.

2. Os direitos estabelecidos neste artigo estendem-se aos aposentados e pensionistas.

1. A qualidade de fronteiriço poderá ser inicialmente outorgada por 5 (cinco) anos, prorrogável por igual período, findo o qual poderá ser concedida por prazo indeterminado, e valerá, em qualquer caso, exclusivamente, nos limites da localidade para a qual foi concedida.
2.

ARTIGO II

Documento Especial de Fronteiriço

1. Aos indivíduos referidos no artigo anterior poderá ser fornecido documento especial de fronteiriço, caracterizando essa qualidade.

2. A posse do documento especial de fronteiriço não dispensa o uso dos documentos de identidade já estabelecidos em outros acordos vigentes entre as Partes.

ARTIGO III

Concessão

1. Compete ao Departamento de Polícia Federal do Brasil e à Direção Nacional de Migrações do Uruguai conceder o documento especial de fronteiriço, respectivamente.

2. Do documento especial de fronteiriço constará a qualidade de fronteiriço e a localidade onde estará autorizado a exercer os direitos previstos neste Acordo e outros requisitos estabelecidos por ajuste administrativo entre o Ministério da Justiça do Brasil e o Ministério do Interior do Uruguai.

3. O documento especial de fronteiriço permite residência exclusivamente dentro dos limites territoriais da localidade fronteiriça a que se referir.

4. Para a concessão do documento especial de fronteiriço serão exigidos:

a) passaporte ou outro documento de identidade válido admitido pelas Partes em outros acordos vigentes;

b) comprovante de residência em alguma das localidades constantes do Anexo deste Acordo;

c) documento relativo a processos penais e antecedentes criminais nos locais de residência nos últimos 5 (cinco) anos;

d) duas fotografias tamanho 3x4, coloridas e recentes;

e) comprovante de pagamento da taxa respectiva.

5. Não poderá beneficiar-se deste Acordo quem tiver sofrido condenação criminal ou esteja respondendo a processo penal nas Partes ou no exterior.

6. Mediante ajuste administrativo entre o Ministério da Justiça do Brasil e o Ministério do Interior do Uruguai poderá ser detalhada ou modificada a relação de documentos estabelecidos no parágrafo 4.

7. No caso de menores, o pedido será formalizado por meio de representação ou assistência.

8. Para a concessão do documento especial de fronteiriço serão aceitos, igualmente, por ambas as Partes, documentos redigidos em português ou espanhol.

ARTIGO IV

Cancelamento

1. A qualidade de fronteiriço será cancelada, a qualquer tempo, ocorrida uma das seguintes hipóteses:

a) perda da condição de nacional de uma das Partes;

b) condenação penal em qualquer das Partes ou no exterior;

c) fraude ou utilização de documentos falsos para sua concessão;

d) obtenção de outro status imigratório; ou

e) tentativa de exercer os direitos previstos neste Acordo fora dos limites territoriais estabelecidos no Anexo.

2. O cancelamento acarretará o recolhimento do documento especial de fronteiriço pela autoridade expedidora.

3. As Partes poderão estabelecer outras hipóteses de cancelamento da qualidade de fronteiriço.

ARTIGO V
Outros Acordos

1. Este Acordo não modifica direitos e obrigações estabelecidos por outros acordos e tratados vigentes.

2. O presente Acordo não obsta a aplicação nas localidades nele abrangidas de outros tratados ou acordos vigentes.

3. Este Acordo não se aplica a qualquer localidade que não conste expressamente do seu Anexo de Localidades Vinculadas.

ARTIGO VI
Anexo de Localidades Vinculadas

1. A lista de localidades fronteiriças e das respectivas vinculações para aplicação do presente Acordo é a que consta do Anexo, podendo ser ampliada ou reduzida por troca de notas entre as Partes, com antecedência de 90 (noventa) dias.

2. A ampliação da lista estabelecida no Anexo somente poderá contemplar aquelas localidades situadas em uma faixa de até 20 (vinte) quilômetros da fronteira e dependerá da concordância de ambas as Partes. A ampliação poderá contemplar a totalidade ou parte dos direitos previstos no Artigo I.

3. Cada Parte poderá, a seu critério, suspender ou cancelar unilateralmente a aplicação do presente Acordo em quaisquer das localidades constantes do Anexo, por meio de nota diplomática com antecedência de 30 (trinta) dias. O cancelamento ou suspensão poderá referir-se também a quaisquer dos incisos do Artigo I do presente Acordo.

4. A suspensão ou cancelamento da aplicação deste Acordo, previstos no inciso 3, não prejudica a validade dos documentos especiais de fronteiriço já expedidos, assim como o exercício dos direitos deles decorrentes.

ARTIGO VII
Extinção de Penalidades

Ficam extintas as penalidades administrativas aplicadas ou aplicáveis na data da entrada em vigor deste Acordo em razão da permanência irregular das pessoas que tenham ingressado até 15 de março de 2002 nas localidades mencionadas no Anexo.

ARTIGO VIII
Estímulo à Integração

Cada uma das Partes poderá ser tolerante quanto ao uso do idioma da outra Parte pelos beneficiários deste Acordo quando se dirigirem a órgãos ou repartições públicas para reclamar ou reivindicar os benefícios dele decorrentes.

ARTIGO IX
Vigência

Este Acordo entrará em vigor na data da troca dos instrumentos de ratificação pelas Partes.

ARTIGO X
Denúncia

O presente Acordo poderá ser denunciado por qualquer das Partes, com comunicação escrita, transmitida por via diplomática, com antecedência mínima de 90 (noventa) dias.

ARTIGO XI
Solução de Controvérsias

Qualquer dúvida relacionada à aplicação deste Acordo será solucionada por meios diplomáticos, com respectiva troca de notas.

Feito em Montevidéu, em 21 de agosto de 2002, em dois exemplares originais, nos idiomas português e espanhol, sendo ambos os textos igualmente autênticos.

PELO GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL Celso Lafer Ministro das Relações Exteriores	PELO GOVERNO DA REPÚBLICA ORIENTAL DO URUGUAI Didier Opertti Badán Ministro das Relações Exteriores do Uruguai

ANEXO DE LOCALIDADES VINCULADAS
Relação de Vinculação das Localidades Fronteiriças

1. Chuí, Santa Vitória do Palmar/Balneário do Hermenegildo e Barra do Chuí (Brasil) a Chuy, 18 de Julho, Barra de Chuy e La Coronilla (Uruguai);
2. Jaguarão (Brasil) a Rio Branco (Uruguai);
3. Aceguá (Brasil) a Aceguá (Uruguai);
4. Santana do Livramento (Brasil) a Rivera (Uruguai);
5. Quaraí (Brasil) a Artigas (Uruguai);
6. Barra do Quaraí (Brasil) a Bella Unión (Uruguai).

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS - UCPEL

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A intersubjetividade na constituição de processos identificatórios de alunos uruguaios na fronteira Jaguarão-Rio Branco

Pesquisador: Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 25187013.8.0000.5339
Instituição Proponente: Universidade Católica de Pelotas - UCPel
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 502.571
Data da Relatoria: 19/12/2013

Apresentação do Projeto:
A apresentação do projeto contempla todos os componentes necessários ao seu desenvolvimento, com um embasamento teórico compatível, e uma metodologia qualitativa aplicável e coerente para o estudo em questão.

Objetivo da Pesquisa:
O objetivo é interessante, definido de maneira clara, e instigante, direcionado a uma compreensão deste público híbrido que frequenta não só o contexto da sala de aula, mas todas as demais dependências da instituição, e que precisa ser atendido para uma formação superior qualificada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Sem riscos para os envolvidos, com benefícios para todos que aceitarem participar do estudo e para a comunidade. Uma vez que tais acadêmicos estão contemplados pelo Projeto Institucional binacional, que permite que eles possam morar, estudar e trabalhar no país, qualquer ação diferenciada poderá contribuir para o sucesso da medida, qual seja, fomentar e incrementar a integração e o desenvolvimento da fronteira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS - UCPEL

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 502.571

Estudo importante para a região, para a Instituição cujos acadêmicos serão foco de atenção, uma vez que a região fronteiriça para muitos é em realidade um ¿continuum cultural¿. Até pode parecer existir um limite, mas este não é nítido nem firme, pelo menos para quem sempre viveu no contexto, uma experiência que pode ser distinta para quem vem de fora. Interessante poder perceber como se comporta e se organiza esta cultura/identidade no ambiente formal da academia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos presentes.

Recomendações:

Não há impedimento ético de qualquer natureza, uma vez que tais acadêmicos mesmo que estrangeiros estão contemplados no Projeto Institucional maior, e sujeitos a legislação brasileira no tocante a pesquisas de cunho social, com a assinatura do consentimento informado presente. Recomenda-se o aprofundamento do referencial teórico, com acréscimo de referências bibliográficas, e com a exclusão de pensamentos próprios da pesquisadora por não pertencerem ao referencial. Atentar para que o relato oral de história linguística para os acadêmicos uruguaios e o relato oral de vida dos professores não se engesse no roteiro prévio, e permita que surjam em profundidade as perspectivas dos participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Apto o estudo ao seu desenvolvimento

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP: