

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**

ELIZANGELA NARA BERTAN MAGALHÃES

**ÀS MARGENS DO RIO GUAPORÉ:
CONTATOS ENTRE PORTUGUÊS E ESPANHOL EM UMA ESCOLA
NA REGIÃO FRONTEIRIÇA DE COSTA MARQUES, RONDÔNIA**

Porto Velho-RO

2022

ELIZANGELA NARA BERTAN MAGALHÃES

**ÀS MARGENS DO RIO GUAPORÉ:
CONTATOS ENTRE PORTUGUÊS E ESPANHOL EM UMA ESCOLA
NA REGIÃO FRONTEIRIÇA DE COSTA MARQUES, RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Estudos de Diversidade Cultural.

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Nelziza Lovera de Florentino.

Porto Velho-RO

2022

Catalogação da Publicação na Fonte
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

M189m Magalhães, Elizangela Nara Bertan.

As margens do Rio Guaporé: contatos entre português e espanhol em uma escola na região fronteira de Costa Marques, Rondônia / Elizangela Nara Bertan Magalhães. - Porto Velho, 2022.

126 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Nádia Nelziza Lovera de Florentino.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras), Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Letras Vernáculas - Programa de Pós-Graduação, Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Línguas em contato. 2. Identidade. 3. Ensino na fronteira. I. Florentino, Nádia Nelziza Lovera de. II. Título.

Biblioteca Central

CDU 81'27(811.1)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força para atravessar e finalizar esta longa jornada.

Aos professores do Programa de Mestrado em Letras, em especial: à minha orientadora, Nádia Nelziza Lovera de Florentino, pela segura orientação e por todos os ensinamentos e conselhos sobre como lidar com minha rotina de estudos; ao professor João Carlos Gomes, por acreditar no meu projeto durante a entrevista e, posteriormente, me mostrar o caminho metodológico para fazer toda e qualquer pesquisa científica.

À Universidade Federal de Rondônia, minha primeira casa na graduação, por mais essa oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos meus colaboradores, os quais foram essenciais para a realização dessa pesquisa. Sou grata pela disponibilidade de cada um e por me permitir adentrar em seu universo, conhecer e descrever trechos de suas histórias, enquanto sujeitos fronteiriços.

Às minhas amigas Jaquelile de Souza Almeida e Francisca Raquel do Nascimento pela amizade, carinho, força e torcida.

Aos meus melhores e queridos amigos Thiago da Silva Peredo, Josimar Maciel e Priscila Pirassol, que conheci durante a jornada de estudos e vou levar para a vida. Nossos debates muito produtivos durante as aulas e no nosso grupo de estudos nos fins de semana fizeram com que eu me apaixonasse ainda mais pela Linguística, e as conversas descontraídas me ajudaram a ter ânimo para prosseguir. Valeu G4!

Agradecimentos especiais:

Ao meu amor, Eder Magalhães, pelo carinho, compreensão, apoio e por estar sempre do meu lado;

Aos meus pais, pelo cuidado e dedicação que tiveram durante toda minha vida;

À minha sogra e ao meu sogro que sempre estão por perto me ajudando;

Por fim, aos meus filhos, Mateus e Mathias, presentes de Deus, agradeço por todo o apoio e compreensão nos momentos em que não pude ser mais presente, devido ao meu trabalho e estudos. Eu amo vocês!

Meu muito obrigada!

Tudo posso naquele que me fortalece.

Filipenses 4:13

BERTAN, Elizangela Nara Magalhães. **Às margens do Rio Guaporé: contatos entre português e espanhol em uma escola na região fronteira de Costa Marques, Rondônia.** 2022, 110 p. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, RO, 2022.

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa sobre as línguas faladas no município de Costa Marques, região de fronteira com a Bolívia. A partir de uma pesquisa bibliográfica e coletas de dados linguísticos com alunos da região, verificamos a situação de contato entre as línguas portuguesa e espanhola na escola, com a finalidade de entender em que consiste essa relação e os reflexos identitários da interculturalidade presente na fronteira. Os resultados encontrados nos permitem descrever um cenário rico por sua diversidade cultural e linguística, oriunda de um processo histórico de ocupação e colonização por portugueses, espanhóis, indígenas e quilombolas, os quais somados, hoje, constituem a nação brasileira e boliviana da região do Vale do Guaporé. O trabalho está organizado em três partes. A primeira parte constitui-se de um levantamento histórico, que vai desde à conquista da fronteira pelos europeus, passando pelos sucessivos processos de expansão e migração, até a atual configuração do Município. Na segunda parte, trazemos a discussão dos temas: línguas em contato e o ensino na fronteira, sob o prisma dos estudos da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, e à luz de alguns teóricos, tais como Calvet (2002), Canclini (2003), Rajagopalan (2006), Tarallo (2007), Candau (2008). Já no campo da identidade linguística-cultural consideramos as premissas de Peter Burke (2003), Stuart Hall (2006) e Tadeu Silva (2000). A terceira parte trata da metodologia e análise das amostras coletadas, sobre a situação de contato do português e do espanhol em uma escola de fronteira. Os resultados nos ajudam a compreender como se realizam os discursos a partir desse intercâmbio e como isso reflete na construção da identidade do sujeito que se forma mediante uma cultura híbrida. Assim, esperamos contribuir com os estudos sobre a diversidade sociolinguística de fronteira, em especial os que retratam a cultura desta região da Amazônia.

Palavra-chave: Línguas em contato. Identidade. Ensino na Fronteira.

BERTAN, Elizangela Nara Magalhães. **The margins of the Guaporé River: contacts between Portuguese and Spanish in a school in the border region of Costa Marques, Rondônia.** 2022, 110 p. Master's dissertation in letters. Federal University of Rondônia – UNIR, Porto Velho, RO, 2022.

ABSTRACT

This work is the result of research on the languages spoken in the municipality of Costa Marques, border region with Bolivia. Based on a bibliographical research and collection of linguistic data with students from the region, we verified the situation of contact between the Portuguese and Spanish languages at school, with the aim of understanding what this relationship consists of and the identity reflexes of the interculturality present on the border. The results found allow us to describe a rich scenario due to its cultural and linguistic diversity, arising from a historical process of occupation and colonization by Portuguese, Spanish, indigenous peoples and quilombolas, which together today constitute the Brazilian and Bolivian nation from the region of Vale do Guaporé. The work is organized in three parts. The first part consists of a historical survey, which ranges from the conquest of the frontier by the Europeans, passing through the successive processes of expansion and migration, to the current configuration of the Municipality. In the second part, we discuss the themes of languages in contact and teaching on the border, from the perspective of studies in Sociolinguistics and Applied Linguistics and in the light of some theorists, such as Calvet (2002), Canclini (2003), Rajagopalan (2006), Tarallo (2007), Candau (2008). In the field of linguistic-cultural identity, we consider the premises of Peter Burke (2003), Stuart Hall (2006) and Tadeu Silva (2000). The third part deals with the methodology and analysis of the collected samples, on the situation of contact between Portuguese and Spanish in a border school. The results help us to understand how the speeches are carried out from this exchange and how this reflects on the construction of the subject's identity that is formed through a hybrid culture. Thus, we hope to contribute to studies on frontier sociolinguistic diversity, especially those that portray the culture of this region of the Amazon.

Keywords: Languages in contact. Identity. Teaching on the Border.

BERTAN, Elizangela Nara Magalhães. **Las márgenes del Río Guaporé: contactos entre portugueses y españoles en una escuela de la región fronteriza de Costa Marqués, Rondônia.** 2022, 110 h. Disertación de maestría en letras. Universidad Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, RO, 2022.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una investigación sobre las lenguas habladas en el municipio de Costa Marqués, región fronteriza con Bolivia. Con base en una investigación bibliográfica y recolección de datos lingüísticos con estudiantes de la región, verificamos la situación de contacto entre las lenguas portuguesa y española en la escuela, con el objetivo de comprender en qué consiste esa relación y los reflejos identitarios de la interculturalidad presentes en la frontera. Los resultados encontrados permiten describir un escenario rico por su diversidad cultural y lingüística, proveniente de un proceso histórico de ocupación y colonización por portugueses, españoles, indígenas y quilombolas, que juntos constituyen hoy la nación brasileña y boliviana de la región del Vale de Guaporé. El trabajo está organizado en tres partes. La primera parte consiste en un recorrido histórico, que abarca desde la conquista de la frontera por parte de los europeos, pasando por los sucesivos procesos de expansión y migración, hasta la configuración actual del Municipio. En la segunda parte, discutimos los temas de las lenguas en contacto y la enseñanza en la frontera, en la perspectiva de los estudios en Sociolingüística y Lingüística Aplicada y a la luz de algunos teóricos, Calvet (2002), Canclini (2003), Rajagopalan (2006), Tarallo (2007) y Candau (2008). En el campo de la identidad lingüístico-cultural, consideramos las premisas de Peter Burke (2003), Stuart Hall (2006) y Tadeu Silva (2000). La tercera parte trata de la metodología y análisis de las muestras recogidas, sobre la situación de contacto entre portugueses y españoles en una escuela fronteriza. Los resultados nos ayudan a comprender cómo se realizan los discursos a partir de este intercambio y cómo éste reflexiona sobre la construcción de la identidad del sujeto que se forma a través de una cultura híbrida. De esta manera, esperamos contribuir a los estudios sobre la diversidad sociolingüística de frontera, especialmente aquellos que retratan la cultura de esta región de la Amazonía.

Palabras clave: Idiomas en contacto. Identidad. Enseñanza en la Frontera.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto do Porto na Fronteira Brasil/Bolívia em Costa Marques.....	18
Figura 2 – Mapas da localização do Município de Costa Marques na BR-429.....	19
Figura 3 – Mapa dos limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas na América.....	21
Figura 4 – Tratados de Limites no Século XVIII.....	22
Figura 5 – A tradicional romaria fluvial do Divino Espírito Santo no Vale do Guaporé.....	23
Figura 6 – Real Forte Príncipe da Beira.....	30
Figura 7 – Procissões do Divino no município de Costa Marques.....	30
Figura 8 – EEEFM Angelina dos Anjos no município de Costa Marques.....	41
Figura 9 – Localização da EEEFM Angelina dos Anjos em Costa Marques.....	42

LISTA DE DIAGRAMAS E QUADROS

Diagrama 1 – Organograma da metodologia da pesquisa.....	79
Quadro 1 – Perfil dos colaboradores definidores das amostras, conforme aplicação do questionário.....	86
Quadro 2 – Histórico de origem familiar e tempo de residência dos colaboradores no Município.....	87
Quadro 3 – Idiomas usados para comunicação no ambiente familiar e escolar.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FRONTEIRA DO GUAPORÉ	16
1.1 OCUPAÇÃO DA MARGEM DIREITA DO RIO GUAPORÉ (LUSITANA).....	20
1.2 OCUPAÇÃO DA MARGEM ESQUERDA DO RIO GUAPORÉ (HISPÂNICA).....	31
1.3 HISTÓRICO DE CONTATO E SITUAÇÃO ATUAL NO VALE DO GUAPORÉ.....	34
1.3.1 CENÁRIO LINGUÍSTICO NA FRONTEIRA	37
2 PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA NA FRONTEIRA.....	43
2.1 LÍNGUAS EM CONTATO NAS FRONTEIRAS.....	43
2.1.1 BILINGUISMO.....	47
2.1.2 O PORTUNHOL.....	51
2.2 PROCESSOS IDENTITÁRIOS	55
2.2.1 IDENTIDADE NACIONAL.....	57
2.3 CULTURAS HÍBRIDAS.....	61
2.3.1 MULTICULTURALISMO NA ESCOLA.....	66
2.3.2 O ENSINO NA FRONTEIRA.....	69
2.3.3 EDUCAR PARA A DIVERSIDADE.....	73
3 CONTATOS ENTRE PORTUGUÊS E ESPANHOL NO AMBIENTE ESCOLAR EM COSTA MARQUES.....	77
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	78
3.1.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	79
3.1.2 PESQUISA DE CAMPO.....	80
3.1.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS.....	83
3.1.4 PERFIL DOS COLABORADORES.....	86
3.2 O SUJEITO DA (NA) FRONTEIRA.....	87
3.3 AS FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	96
3.4 O CONTATO ENTRE O PORTUGUÊS E O ESPANHOL NA FRONTEIRA....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXOS.....	121

INTRODUÇÃO

Fronteira, uma divisão geográfica, uma linha limítrofe que define onde um território termina e outro começa. Certamente, este é um entendimento simples quanto ao significado desta palavra, tendo em vista a amplitude e a complexidade que envolve uma fronteira. Neste trabalho, a fronteira é entendida como um espaço de contato entre pessoas de diferentes etnias, línguas e nacionalidades. Por isso, a fronteira é um espaço privilegiado ao desenvolvimento de uma nova cultura, mediante à singularidade de seus costumes e dizeres, ou seja, uma cultura nascida do hibridismo proveniente do processo de miscigenação e do contato simultâneo entre culturas.

Portanto, é na fronteira que se concentra nossa pesquisa, especificamente nos limites entre Brasil-Bolívia, no município de Costa Marques em Rondônia, a qual tem como resultado esta dissertação. O rio Guaporé é a divisa natural entre município de Costa Marques e o distrito de Buena Vista, na Bolívia. Neste estudo, o Guaporé, tem seu protagonismo, como trânsito de pessoas, de mercadorias e de diálogos interculturais, conforme descrevemos no primeiro capítulo.

A escolha pela fronteira no Vale do Guaporé foi motivada, primeiramente pelo contato que tive com a região, ainda na infância, durante a fase de alfabetização, período que se estendeu até minha adolescência, quando saí para estudar no estado do Paraná. Essa experiência, de migrar de uma realidade para outra tão distinta, me permitiu a primeira reflexão a respeito das diferenças e, de quão ricas são as sociedades por suas diversidades. O conhecimento adquirido neste período repercutiu posteriormente em algumas escolhas durante minha carreira como professora e agora como pesquisadora da área de linguagem.

Ao buscar informações com relação à formação cultural e linguística da região do Vale do Guaporé, não encontrei resultados específicos que retratassem a realidade em questão, o que despertou ainda mais meu interesse pela pesquisa, sabendo que existem muitas lacunas no conhecimento sobre a construção da identidade sociocultural das populações da fronteira do norte do Brasil.

Rondônia compreende um vasto campo para pesquisa, um repertório cultural ainda pouco explorado, portanto, é nesse ambiente intercultural de fronteira, às margens do Rio Guaporé, na Cidade de Costa Marques, que se constitui o lócus dessa

pesquisa, que tem como objeto de estudo: as línguas em contato em uma escola de fronteira e os reflexos na construção da identidade linguística e cultural dos alunos moradores dessa região.

Desta maneira, vinculada a linha dos Estudos de Diversidade Cultural, concentramos essa pesquisa no campo da Sociolinguística e na perspectiva da Linguística Aplicada (LA), pelas quais buscamos primeiramente identificar as línguas em situação de contato na região de fronteira e depois, compreender a dinâmica e implicações desses contatos no contexto escolar. Essa situação foi observada com base na realidade cotidiana de alunos de uma escola de ensino médio situada no município de Costa Marques, tendo em vista que a postura adotada pela escola diante da diversidade pode produzir efeitos na maneira como os discentes veem e representam a própria cultura.

A partir de um recorte teórico, com fontes históricas, as quais julgamos determinantes para a configuração social da população de Costa Marques, partimos desse princípio, um cenário intercultural, para verificar se há uma situação de bilinguismo, com a presença concomitante do português e do espanhol, devido à coexistência por longas datas de brasileiros e bolivianos na fronteira. E, se estamos ainda, diante de um contexto de multilinguismo, considerando os contatos entre as línguas dos colonizadores e as línguas dos nativos na região.

Diante dessa problemática, nosso objetivo geral é verificar a situação de contato entre as línguas faladas na região de fronteira (Brasil/Bolívia) no município de Costa Marques, no estado de Rondônia, analisando os reflexos culturais e identitários oriundos dos contatos sociais e linguísticos realizados dentro e fora da escola.

De acordo com o projeto de pesquisa apresentado ao Comitê de Ética, subscrito sob o Parecer nº 5.050.436, nos guiaremos pelos seguintes objetivos específicos:

I – Levantar dados do processo histórico de colonização da região e formação do Município, a respeito dos condicionantes da língua de fronteira: culturas e identidades presentes na formação de Costa Marques com base em documentos e literaturas;

II – Verificar a existência de contatos linguísticos entre as línguas oficiais do Brasil e da Bolívia na região de Costa Marques;

III – Identificar os reflexos culturais e identitários provenientes dos contatos linguísticos na região com ênfase à convivência e uso dessas línguas no ambiente escolar, relatados pelos alunos colaboradores desta pesquisa;

IV – Verificar como os profissionais da educação da área de linguagem trabalham os reflexos culturais e identitários decorrentes dos possíveis contatos linguísticos presentes na região, em especial no ensino médio.

Nesta perspectiva, considerando a situação apresentada e as inferências que delas se pode fazer a priori, a partir do conhecimento prévio sobre o cruzamento das línguas nas zonas fronteiriças, o qual é abordado na fundamentação dos dados do projeto, as principais hipóteses que norteiam esta pesquisa são:

I - Acredita-se identificar um cenário multicultural e plurilinguístico, com a presença de outras nacionalidades e grupos étnicos;

II - Acredita-se, ainda, que os fronteiriços brasileiros reconheçam a existência de contatos linguísticos entre o português e espanhol no contexto escolar;

III - Pressupõe-se que a existência de contatos linguísticos entre o português e espanhol promovem reflexos culturais e identitários na comunidade escolar a ser pesquisada;

IV - É possível que na prática linguística dos alunos fronteiriços, aconteça uma mescla ou alternância de códigos linguísticos em um único discurso, por não dominarem com fluência algumas das línguas presentes na região;

V - Presume-se ainda, que a possível pluralidade linguística e cultural existente na região interfere nas práticas educacionais e requerem um trabalho diferenciado e compatível com essa diversidade cultural.

Desta forma, ao escolher uma metodologia condizente com os objetivos, optamos em primeiro plano por uma pesquisa bibliográfica, mediante o levantamento do processo histórico e cultural da região de fronteira do Rio Guaporé, para assim, melhor compreender o pano de fundo que espelha o cenário atual. Em seguida, incluímos nessa pesquisa pressupostos conceituais que tratam especificamente da dualidade: língua e identidade; contato entre línguas e culturas; hibridismo cultural e ensino na fronteira. Conceitos e premissas, necessários dentro da perspectiva que se propôs, pois nos ajudam a melhor a interpretar os dados coletados na comunidade escolar, servindo como fonte de sustentação teórica das análises apresentadas na conclusão desta dissertação.

Em uma abordagem qualitativa, realizamos a coleta de dados com os alunos do ensino médio em uma escola na zona urbana do município, e através de entrevistas, questionários e rodas de conversa, buscamos verificar, entre outras questões, se há de fato uma situação de bilinguismo na região. Como se dá a convivência dessas línguas no ambiente escolar? E, qual é o reflexo desse cenário intercultural na formação identitária desses jovens? Realizamos ainda, uma breve entrevista com os docentes que atuam no ensino de línguas na escola, a fim de saber como esses profissionais da educação lidam com a diversidade cultural e linguística no ambiente escolar, além dos principais desafios para o ensino de línguas, frente a realidade linguística e cultural encontrada na região.

Assim, através dos instrumentos de pesquisa, pudemos realizar a construção do corpus, com o material linguístico coletado junto à comunidade escolar, o qual foi fundamental para descrever a realidade vivenciada pelos alunos, e entender como se define e materializa a dinâmica das línguas em contato nesse ambiente, a qual reflete na construção linguística e identitária desses sujeitos moradores da fronteira.

Para melhor responder as questões levantadas, realizamos uma análise contrastiva dos dados encontrados com base nos pressupostos dos respectivos autores da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, entre os quais destacamos: Calvet (2002); Canclini (2003); Gonçalves (2004); Moita Lopes (2006) Rajagopalan (2006); Weinreich, Labov & Herzog (2006), Tarallo (2007); e Candau (2008). Já no campo da identidade linguística-cultural consideramos as premissas de Tadeu Silva (2000), Peter Burke (2003), Stuart Hall (2006), além de outras literaturas que tratam dos estudos linguísticos na fronteira e da história regional: Marques (1908), Maldini Meireles (1989); Teixeira & Fonseca (2001); Crevels & Van Der Voort (2008); Pereira (2012); Lima & Angenot (2014); Eduardo Pinilla, M.R, (2018); Uchôa (2019) e Melo & Ferrari (2020).

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, intitulado de “Fronteira do Guaporé”, reunimos dados do processo histórico de colonização da região e formação do Município, a fim de verificar os condicionantes da língua de fronteira: culturas e identidades presentes na formação de Costa Marques com base em documentos e literaturas.

O segundo capítulo traz a fundamentação teórica e tem por título “Percurso teórico na pesquisa de fronteira”. Este está dividido em três sessões a tratar dos

temas “Línguas em contato na Fronteira”, “Processos identitários” e “Hibridismo cultural”, ambos na perspectiva do multiculturalismo no ambiente escolar.

O terceiro capítulo, “Contatos entre português e espanhol no ambiente escolar em Costa Marques”, foi dividido em quatro seções: na primeira “Metodologia e análise de dados” discorremos sobre o método utilizado para estruturação da pesquisa, a organização do corpus e a análise dos dados. Nas seções seguintes, que integram os respectivos temas, “O sujeito da (na) fronteira”, “As fronteiras linguísticas no espaço escolar” e o “Contato entre o português e o espanhol na escola”, realizamos a categorização dos dados e análise do material linguístico coletado, conforme os objetivos propostos para a pesquisa.

Logo, esta dissertação apresenta dados suficientes para registrar existência de contatos linguísticos históricos e atuais entre as línguas oficiais do Brasil e da Bolívia na região de Costa Marques, os quais refletem no cenário linguístico atual e nas configurações da cultura da população local.

Devido à presença de várias famílias bolivianas na região, as quais residem no Município e nas comunidades bolivianas ao longo do Guaporé, parte de nossos colaboradores são de ascendência boliviana, e têm o espanhol como sua primeira língua e o português como língua adicional. Logo, entendemos que essa realidade se aplica a uma parcela significativa da população de Costa Marques, entre outras comunidades ribeirinhas que apresentam essa mesma configuração, como é o caso do Distrito de Buena Vista.

Mediante o contato histórico com diferentes etnias indígenas da Amazônia, destacamos nesta pesquisa, também, o reconhecimento do contato com as línguas nativas, o que contribui para a construção de um cenário de multilinguismo na região. Diante desse cenário, consideramos a coexistência de sistemas linguísticos diferentes em uma situação de permanente contato, assim é possível que tenha ocorrido ao longo do tempo algumas mudanças e interferências nas línguas faladas na fronteira em decorrência dessas práticas linguísticas.

No ambiente escolar, constatamos a prevalência do uso do português como língua de ensino e comunicação entre alunos e professores. E, por meio de nossos colaboradores, compreendemos que o uso do espanhol se restringe às conversas mais informais, tais como o bate-papo nos corredores e pátio da escola e entre os grupos de com alunos de ascendência boliviana, ou seja, o seu uso não é incentivado

e colocado em prática nas atividades escolares. Nesse sentido, constatamos que não há uma relação de equidade entre essas duas línguas na escola, o que pode refletir de maneira estereotipada como os sujeitos envolvidos veem a língua e a cultura do outro.

Ainda que, o português seja considerado a língua de maior prestígio no ambiente escolar e a língua do imigrante boliviano não tenha a mesma visibilidade dentro do currículo proposto pelo sistema de ensino, o contato entre as línguas acontece diariamente na comunidade. Ele se realiza nas conversas descontraídas dentro da escola, nas práticas comerciais e familiares, entre outros ambientes, onde o sistema não pode regular sua prática, pois a presença da cultura boliviana é muito forte na região, ao ponto de refletir tanto na língua quanto nos costumes da sua população.

Por fim, apesar de que alguns colaboradores afirmarem não falar com fluência o espanhol e o português, onde observamos que há uma compreensão mútua entre os falantes da comunidade pesquisada, reflexos de uma cultura híbrida, nascida e estabelecida na fronteira do Guaporé, conforme apresentaremos de forma detalhada no decorrer deste estudo.

1. A FRONTEIRA DO VALE DO GUAPORÉ

Do francês *frontière*, fronteira, é definida por Larousse (2006), *Grande dicionário usual da Língua Espanhola* e Bechara (2009) *Dicionário da Língua Portuguesa* como: s. f. “Limite”; linha que divide ou delimita, separando um país ou de território de outro(s). Ela determina a área territorial precisa de um Estado, sua base física.

Por essa definição de fronteira contida nos dicionários, temos a representação de um espaço determinado por agentes políticos e fatores históricos, uma construção geopolítica que determina um limite geográfico entre as nações, estabelecendo o que é território nacional e o que é estrangeiro. Mas, o que é a fronteira para os sujeitos fronteiriços? Constitui-se apenas em um limite físico ou uma linha imaginária, que literalmente, separa as nações e demarca as diferenças?

O tema “fronteira” tem sido cada vez mais recorrente nos estudos contemporâneos, principalmente associados as questões culturais, no qual ganha novos enfoques e ressignificações, considerando a correlação entre a fronteira e os sujeitos que nela habitam. Há exemplo, Oliveira (2011) estabelece em seus estudos, conceitos distintos para os termos “limite” e “fronteira”, no qual define a fronteira a partir do sujeito que a constitui, numa relação de interdependência.

O limite é o que demarca as ações políticas de, ao menos, dois estados, e, sendo a fronteira a força que se constrói a partir da vida social ali elaborada, e, finalmente, assumindo que a vida fronteiriça é uma criação dos sujeitos, a fronteira, e toda sua vida estabelecida, é decorrente do fronteiriço que a precede. (OLIVEIRA, 2011, p. 64).

Neste contexto, trazemos como tema a ser estudado neste capítulo “A Fronteira do Guaporé”, que até hoje foi pouco explorado nas pesquisas sob o enfoque das relações interculturais, mas que é fundamental para entendermos a configuração social da região na atualidade.

O Brasil faz divisa com dez países, onde a Bolívia constitui sua maior fronteira, e Rondônia é um dos estados limites desta fronteira. O Rio Guaporé forma a fronteira entre o estado brasileiro, Rondônia, e os departamentos bolivianos de Santa Cruz e Beni.

Rio Guaporé para os brasileiros e Rio Iténez para os bolivianos (CREVELS & VAN DER VOORT, 2008), trata-se de um rio muito importante para a biodiversidade,

principalmente, no que concerne à fauna e as espécies aquáticas. A bacia Iténez-Guaporé, foi o primeiro corredor ecológico binacional a ser criado no ano de 2001¹.

A fronteira guaporeana mantém uma expressiva representatividade da identidade portuguesa e espanhola, reflexos ainda do processo de colonização da América Latina, que era habitada por nativos até a chegada dos europeus, seus principais colonizadores.

Na região do Guaporé, os primeiros contatos sob influência da coroa espanhola, no século XVI, se deram à margem esquerda do rio, lado boliviano “quando as primeiras expedições espanholas com exploradores e conquistadores entraram na área de Moxos em busca do ouro de Eldorado e de mão de obra” (CREVELS & VAN DER VOORT, 2008, p. 154).

Já o processo de desenvolvimento e ocupação do lado direito do Guaporé, teria ocorrido no século seguinte, com a descoberta de jazidas de ouro nas proximidades do Guaporé, o que despertou o interesse do governo português pela região. Conforme Maldí Meireles (1989), os primeiros povos do Guaporé que travaram contato com os portugueses foram, sem dúvida, os Moré², num período marcado por intensos conflitos entre brancos e nativos, no qual etnias foram praticamente dizimadas.

Alguns anos depois, ainda no século XVII, foi a vez dos jesuítas realizarem os primeiros contatos com os nativos na região, a fim de lhes trazer ensinamentos baseados nas tradições do cristianismo europeu e depois utilizá-los a serviço das duas coroas. De acordo com Meireles (1989), essa realidade se repetia nos dois lados da fronteira “situados numa ponte entre o medieval e o moderno, iriam lutar, pilhar, construir feitorias, fazer “guerra justa” ao índio e cooptá-lo para a guarda da fronteira sempre em nome da fiel vassalagem ao rei” (MEIRELES, *ibid.*, p.11).

Em 1775, a coroa portuguesa trouxe escravos africanos para ajudar na edificação do Forte Príncipe da Beira, no município de Costa Marques, considerada “a maior obra arquitetônica militar feita por negros, índios e militares portugueses fora da Europa” (BARROSO, 2015, p. 84). O local é uma verdadeira fortaleza, construída na época com objetivo de assegurar os direitos de posse da colônia portuguesa à margem direita do rio Guaporé.

¹ <https://meioambiente.culturamix.com/recursos-naturais/bacia-itenez-guapore-corredor-ecologico>.

² Moré, “grupo de índios que habitava uma região na margem direita do Guaporé, próximo ao local onde seria construído o Forte Príncipe da Beira” (MEIRELES, 1989, p. 121-123).

Intitulado por Maldini Meireles de “O Guaporé Lusitano”, a fronteira foi alvo de cobiça e disputa entre portugueses e espanhóis, mas manteve seu protagonismo em um diálogo histórico entre culturas. Um encontro de povos, que nem sempre foi pacífico ou movido pela empatia ao próximo, mas que ao passar de gerações propiciou uma mistura, uma fusão de costumes e dizeres típicos da fronteira, com configurações que a integram e a constituem no mesmo ambiente.

No caso das fronteiras há que se considerar, que quando culturas distintas passam a ocupar e interagir em um mesmo espaço, esse contato é capaz de produzir, inclusive, uma nova cultura resultante do processo de “Hibridismo Cultural” (BURKE, 2003).

É neste ambiente singular, “A fronteira do Guaporé”³, no município de Costa Marques, que escolhemos realizar essa pesquisa, especificamente, na divisa entre os países Brasil e a Bolívia.

Figura 01 – Porto na Fronteira Brasil/Bolívia em Costa Marques



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/ZNuZ00lvLAc/maxresdefault.jpg>

De um lado Buena Vista, distrito de Beni na Bolívia, constitui-se em um pequeno povoado, formado por casas e lojas de mercadorias improvisadas de comerciantes bolivianos, construídas em cima de palafitas na margem esquerda do Rio Guaporé. Para chegar ao lado boliviano é preciso contratar uma embarcação, geralmente as

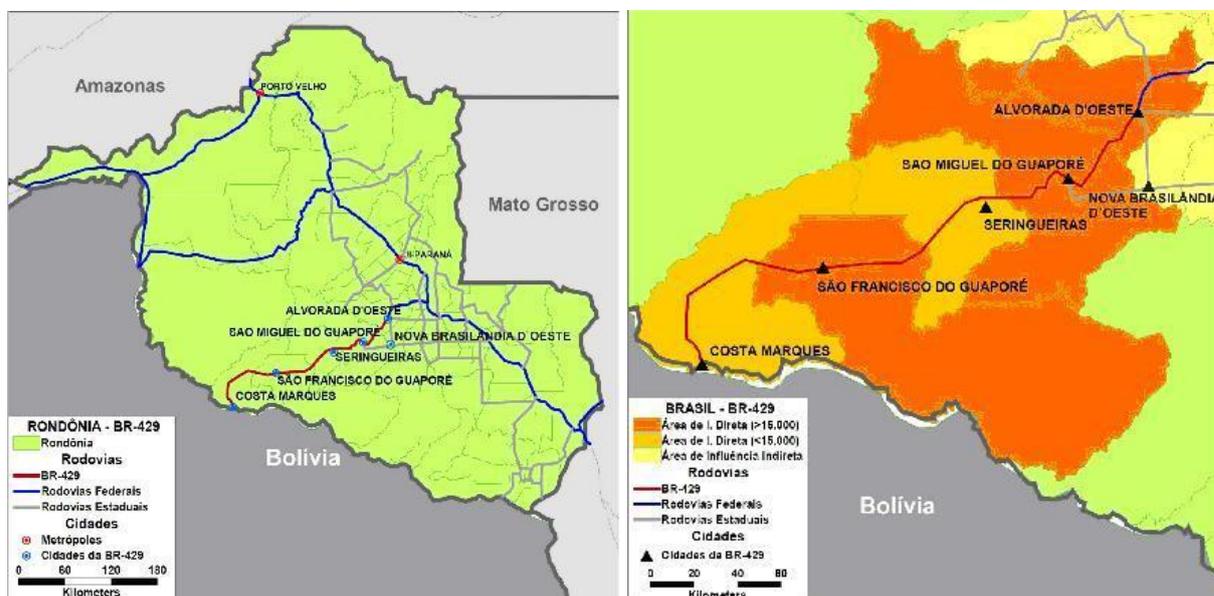
³ SANTOS, Carlos. A Fronteira do Guaporé. Porto Velho, EDUFRO, 2007.

mais utilizadas são as chamadas voadeiras, no qual se paga em torno de dez a vinte reais por pessoa para atravessar.

Do lado brasileiro da fronteira temos o município de Costa Marques, criado em 16 de junho de 1981 através da Lei Federal 6.921/81, quando o atual Estado de Rondônia ainda era chamado de Território Federal de Rondônia. Nesse período, o governo do Presidente João Figueiredo, conforme a Lei Federal 6.448/77, dispunha da autonomia de criar municípios nos Territórios Federais.

Costa Marques está situado a oeste do estado, exatamente na divisa com a Bolívia, às margens do Rio Guaporé. Localiza-se a uma latitude 12°26'42" sul e a uma longitude 64°13'38" oeste, em terrenos variando entre 100 a 200 metros de altitude⁴.

Figura 02- Mapas da localização do Município de Costa Marques na BR-429



Fonte: <http://www.chaourbano.com.br/visualizarArtigo.php?id=475>

Como pode ser visualizado na Figura 02, temos o Município de Costa Marques ao final da BR 429, que liga os municípios de Alvorada do Oeste, São Miguel do Guaporé, Seringueiras e São Francisco do Oeste, os quais compõem o Vale do Guaporé no lado brasileiro.

⁴ Novas Fronteiras, outros diálogos: cooperação e desenvolvimento territorial, 2019, p. 67. <https://pt.scribd.com/document/419821731/lberografias-36>

⁵ ROBERTO, Lucas Júnior. Programa de apoio às prefeituras, o desenvolvimento do Vale do Guaporé/Rondônia através de intervenções de transporte. Chão Urbano. Revista on-line pesquisa urbana discussão acadêmica. rlucasjunior@gmail.com.

O Porto de Costa Marques é um ponto de referência no Rio Guaporé para a entrada de imigrantes bolivianos, os quais, em busca de uma vida melhor ou por falta de estrutura física nas comunidades ribeirinhas, residem no município e por décadas vêm fazendo parte da construção da história desta cidade e desse cenário multicultural.

Neste sentido, o rio que separa as duas nações, Brasil e Bolívia, também permite a travessia diária que une povos de idiomas e costumes distintos, os quais em situação de permanente contato dão forma e vida à cultura fronteiriça.

1.1 OCUPAÇÃO DA MARGEM DIREITA DO RIO GUAPORÉ (LUSITANA)

De acordo com dados do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE), o Município de Costa Marques possui atualmente uma população estimada de 18.798 habitantes e, boa parte dessa população, é composta por famílias bolivianas, que conforme relatos ocupam e transitam na fronteira às margens do Guaporé por longas datas. Logo, trazer dados históricos sobre o processo de formação e ocupação do Vale do Guaporé, em termos de permanência das comunidades e utilização da língua, implica em conhecer melhor este lado pouco explorado do nosso estado, isto é, em termos de diversidade cultural e linguística.

Vários exploradores e autores nos forneceram uma visão ampliada do início da colonização da região do Vale do Guaporé, entre os quais destacamos Meireles (1989), Marques (1908), Teixeira (2001) e Crevels & Van Der Voort (2008). Através dessas literaturas pudemos compreender que essa região foi pouco explorada até meados do século XVII, quando viajantes, cientistas e missionários passaram a se aventurar por essas terras, registrar e expor suas descobertas em relatórios, livros, entre outros materiais que de alguma forma chamaram atenção dos portugueses para “O Novo Mundo” (TEIXEIRA, 2001).

Assim, os colonizadores teriam sido atraídos por lendas e narrativas de riquezas, que descreviam um paraíso: “um mundo verde, com uma só estação, sem invernos, com rios gigantescos de onde abundavam as frutas, a carne, os peixes e as aves” (TEIXEIRA, 2001). Segundo Meireles (1989), a reação dos primeiros navegantes lusitanos foi de perplexidade e admiração, sucedida pelo desejo de domínio e exploração.

Da admiração à cobiça, da cobiça à defesa: o encontro entre os portugueses e as missões espanholas assinalou o antagonismo que passou a ser o grande articulador das relações direcionadas dentro da condição inexorável da região: a fronteira. (MEIRELES, 1989, p. 10).

Segundo Teixeira (2001), a expedição mais antiga ao Guaporé data de meados de século XVII, quando Raposo Tavares saiu de São Paulo no ano de 1647, em direção ao Mato Grosso e dali navegou pelo Guaporé e Mamoré até alcançar o Rio Madeira.

Nessa época, as missões espanholas avançavam sobre a Amazônia, tendo em vista que o Tratado de Tordesilhas negociado em 1494 entre Espanha e Portugal, na Vila de Tordesilhas, na Espanha, não cobria essa área, com direitos ao colonizador português, conforme vimos no mapa abaixo:

Figura 03 – Mapa dos limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas



A obedecer ao Tratado de Tordesilhas, seriam portuguesas, as terras compreendidas a Leste da linha imaginária passando pelo Pará, até Santa Catarina, pertencendo o território a Oeste ao Reino da Espanha, o qual representava a maior parte da América Latina, incluindo a região Amazônica.

Logo, era urgente a necessidade da criação de um novo acordo com a Espanha, pois segundo Teixeira (2001), estendia-se um foco de tensão às margens

do Rio Guaporé, devido à descoberta de jazidas auríferas na região, para onde se dirigiam sertanistas, mineradores e bandeirantes, ou seja, aventureiros que começavam a explorar o Vale do Guaporé.

Por esse motivo, em 1748, as instruções da Coroa portuguesa para o primeiro Governador e Capitão General da Capitania do Mato Grosso, Antônio Rolim de Moura Tavares (1751-1764), foram as de que mantivesse – a qualquer custo – a ocupação da margem direita do rio Guaporé, ameaçado por incursões espanholas e indígenas, oriundas dos povoados instalados à margem esquerda desse curso fluvial desde 1743 (AMATRA)⁶.

Assim, para reestabelecer a paz entre os reinos de Portugal e Espanha, foi firmado o Tratado de Madri no ano de 1750, que estabeleceu novos limites e fixou a linha de fronteira no extremo oeste e norte do país, seguindo o curso do Rio Guaporé, Mamoré e Madeira, subindo até o Rio Solimões. A partir daí, tivemos ampliação da área que compreende, hoje, a Amazônia no Brasil.

Figura 04 - Tratados de Limites no Século XVIII



Fonte: <https://dezdehistoria.com.br/pt/blog/tratados-de-limites-no-seculo-xviii>

Conforme a nova configuração dada pelos tratados, a América do Sul estava dividida entre América Portuguesa e América Espanhola, ficando a região do Brasil sob o domínio português e a área da Bolívia, e as demais regiões da América Latina, para o governo espanhol.

⁶ Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho (AMATRA). Fonte: <http://amatra14.org.br/>

A partir dessa época, viajantes, militares, religiosos e exploradores se atreviam, mesmo diante das adversidades locais, a se aventurar em busca da obtenção de riquezas, em implementar um espaço para garantir a segurança das fronteiras, a expansão da fé e a soberania do Estado e do rei, D. João V, pois era preciso demarcar território e colonizar, a fim de manter o direito e a posse do novo território.

Desta forma, após a oficialização da Vila Bela da Santíssima Trindade a categoria de Município de Mato Grosso em 1746, a pedido da coroa portuguesa foram enviados missionários portugueses para a região do Madeira e do Guaporé, a fim de povoar as regiões fronteiriças e expulsar os espanhóis da margem direita dos rios. Neste sentido, as missões jesuítas portuguesas e espanholas, de certa forma, contribuíram para a fixação e formação de núcleos e povoados em ambas às margens do Rio Guaporé.

Não cessados os conflitos na região do Rio Guaporé, entre 1775 e 1783, os colonizadores portugueses, preocupados em consolidar suas posições expansionistas, engenharam a edificação do Real Forte Príncipe da Beira. Essa obra monumental, considerada hoje patrimônio histórico do estado de Rondônia, está localizada na margem direita do Rio Guaporé, no distrito Príncipe da Beira, zona rural do município de Costa Marques.

Figura 05 - Real Forte Príncipe da Beira



Fonte: Marcos Antônio Fontoura/Divulgação Jun/2022.

Para a construção desta Fortaleza foram trazidos escravos da coroa portuguesa e contratados escravos particulares, além de trabalhadores livres. O

projeto fazia parte da política de guarda e defesa das fronteiras do Vale do Guaporé, por militares, no entanto a fortificação nunca fora concluída, bem como as tensões fronteiriças sobre a conquista e a posse guaporeana não se encerrariam nesse século.

Teixeira (2001) descreve a sociedade colonial guaporeana formada a partir de uma complexa gama de extratos sociais, tendo uma elite branca e uma outra camada social média e baixa composta por negros, mestiços e índios, esses na condição de escravos, membros de missões e companhias ou pequenos comerciantes, faiscaidores, lavradores e comboieiros.

[...]ao topo a elite branca encabeçada pelos governantes e seus auxiliares diretos, além dos ricos proprietários de lavras, sesmarias e grandes comércios. As camadas medianas compunham-se de pequenos e médios comerciantes, proprietários de um número reduzido de escravos e donos pequenas lavras. A seguir encontravam-se os homens pobres livres trabalhando como autônomos, ou integrando expedições sertanistas para busca de ouro e índios. Por fim, na base da pirâmide social encontravam-se os escravos tanto índios quanto negros. (TEIXEIRA, 2001, p. 74).

Alguns escravos eram postos em situações de conflitos na fronteira para tentar garantir a soberania do Estado Português. Outros, por sua vez, sob o comando de feitores, serviam de mão de obra para o trabalho escravo, realizando as mais diversas tarefas, desde a extração até a mineração nas lavras e faisqueiras, além do cultivo de pequenas plantações e criações de gado. Portanto, a formação do Vale do Guaporé é também marcada pela territorialidade negra em seu processo de colonização.

De acordo com os historiadores muitos escravos viam na fronteira uma oportunidade para fuga, aproveitando o clima de tensão entre os governos. Fato, que resultou na criação vários quilombos no Vale do Guaporé e em suas imediações, dos quais o mais notável teria sido o Piolho, também conhecido por Quariterê, governado pela rainha Tereza de Benguela.

No entanto, durante o século XVIII, boa parte dos quilombos foram extintos devido aos confrontos, epidemias e endemias locais. Ligada à edificação do Forte Príncipe da Beira, onde mais de 360 escravos trabalharam em sua construção, resta uma dessas comunidades de remanescentes quilombolas no Município de Costa Marques, denominada por Associação Quilombola do Forte Príncipe (AsqForte), atualmente, reconhecida e registrada pela Fundação Cultural Palmares (FCP)⁷.

⁷ <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>

Controlada pelo governo da Capitania de Mato Grosso, a mineração do ouro foi a principal fonte econômica que impulsionou a vida colonial no Vale do Guaporé nesse período, entrando em declínio no final do século XVIII, com a quebra da atividade mineradora e a retirada do povoamento europeu e de recursos. Por esse motivo a região passou por um tempo de descolonização e abandono até meados do século XIX, permanecendo na região parte da população descendente de escravos e brancos empobrecidos.

Com a descoberta das seringueiras entre os séculos XIX e XX, logo, teve início uma nova fase de interesse por exploradores no Vale do Guaporé, com o ciclo da borracha e o processo de colonização boliviana às margens do Guaporé e Madeira. Nesta etapa, destacamos o trabalho realizado pelo Dr. Manuel Esperidião da Costa Marques, pesquisador e engenheiro, que realizou importantes expedições no Vale do Guaporé a convite do Sr. Baldinho Maciel, seringalista local e empresário pioneiro na região. No final do século XIX, o Dr. Esperidião da Costa Marques teria estudado toda a região do Guaporé, incluindo sua navegabilidade.

Em uma de suas expedições, saindo de Vila Bella, Mato Grosso, até o Forte Príncipe da Beira, o engenheiro teria parado para pernoitar em um tapiri, construído por um dos desbravadores da região, Sr. Francisco Chianca, o qual residia em um antigo povoado às margens do rio Guaporé. Na ocasião, o Sr. Chianca teria ficado impressionado com tamanha sabedoria do ilustre viajante, que na época também exercia cargo político em Mato Grosso. Desta forma, no dia seguinte de sua partida, Chianca resolveu prestar-lhe uma homenagem com o nome do lugar, fixando na barranca do rio, o nome de Porto de Costa Marques, o qual mais tarde daria origem ao nome oficial do Município de Costa Marques.

Falecido em 18 de abril de 1906, em Villa Bella, após dias de intensa febre ao regressar de uma viagem ao Forte príncipe da Beira, atual região do Município, Dr. Manuel Esperidião da Costa Marques, deixou um grande legado, que contribuiu de forma significativa com os projetos para o desenvolvimento da região do Vale do Guaporé.

Além de pesquisador, Dr. Esperidião, era também um ávido escritor. Logo após sua morte, J.A. Costa Marques reunira os seus manuscritos, entre os quais continham documentos, notas e narrativas sobre a viagem ao Vale do Guaporé e assim, organizou uma publicação em memória deste, no ano de 1908. A obra, de importância

internacional, rendeu mais de cem páginas sobre história da região do Baixo Guaporé, incluindo sua civilização, indústria, comércio, usos e costumes da população boliviana e indígena. Dados dos quais também nos servimos nesta pesquisa, a partir deste ponto, como fonte histórica.

Este rio, também chamado Itenez pelos castelhanos, banha uma extensão enorme da face ocidental do Estado de Mato Grosso, e tem importância na política internacional porque serve de limite ou linha divisória entre o Brasil e a República da Bolívia, a partir da barra do rio Verde até sua confluência no Mamoré. (MARQUES, 1908, p.03).

No primeiro capítulo, que tem por título “Rio Guaporé”, Marques (1908) relata a presença de povoados no curso do rio, que ele chama de vivendas de seringueiros e povoações bolivianas às margens do rio Guaporé, onde destaca a seringa como a maior riqueza da região, fato que predispõe o início da colonização do Município e de diversas comunidades ribeirinhas que residem nos dois lados, Brasil e Bolívia. Observamos também a menção do termo *castelhanos* por Marques (1908) ao se referir aos moradores bolivianos, o qual ainda é recorrente entre a população de Costa Marques, quando descrevem o modo de falar o espanhol na região, que seria neste caso, o espanhol castelhano.

Segundo Marques (1908), com a divulgação de um relatório em 1899 sobre a navegabilidade do rio Guaporé, nas extensões da cidade de Mato Grosso até o Forte Príncipe da Beira, julgando seu percurso adaptável a navegação em lanchas a vapor, houve um aumento do fluxo de pessoas e mercadorias na região, tornando-se ainda mais significativo, a partir do século XX, com a instalação da indústria extrativista da borracha nos barracões e estalagens improvisadas nas margens do Guaporé.

A seringa, “l’ arbol del oro”, como era chamada pelos bolivianos (MARQUES, 1908), teria passado a atrair cada vez mais brasileiros e bolivianos para a região, motivo inclusive de disputa e conflitos entre ambos.

Com o extrativismo da seringa e ativação do comércio ribeirinho, os lugarejos às margens do rio Guaporé foram tomando forma com a presença acentuada do povo boliviano, o qual passou a exercer forte influência sobre os costumes locais, incluindo aspectos religiosos. Além de se sobressaírem nos aspectos culturais e religiosos, com missas organizadas por padres bolivianos, a Bolívia garantia a circulação de sua moeda nos câmbios de exportação e importação de mercadorias no Vale do Guaporé, onde tudo era calculado em prata boliviana.

Neste período, Marques (1908) chegou a contabilizar aproximadamente 1.350 moradores nos chamados barracões e vivendas situadas na região ao longo do curso do Rio do Guaporé, dos quais 890 seriam bolivianos.

Sobrepujando de tres annos a esta parte a população boliviana sobre a brasileira, têm os bolivianos influido poderosamente nos costumes. De modo que pôde-se dizer que ali os habitos e costumes são bolivianos. (MARQUES, *ibid.*, p. 09).

Podemos incorporar a esse processo de colonização a presença de aldeias indígenas nos dois lados do rio Guaporé, as quais foram registradas por Marques (1908), que relata seus conflitos intermitentes com os bolivianos, por esse motivo, com certa frequência, parte desses indígenas se deslocavam para o lado brasileiro.

Os índios Páa-Cerne, que a principio moravam exclusivamente na margem boliviana, passaram todos para a margem brasileira e são inimigos rancorosos dos bolivianos, e isto se. attribue a perseguição que estes lhes moveram nos ultimas tempos, conduzindo mesmo muitos delles presos e algemados para o centro do paiz e que lá morreram. (MARQUES, 1908, p.18).

Já em terras brasileiras formavam pequenos aldeamentos, onde passavam a disputar espaço com os seringueiros, motivos de novos conflitos e mortes entre ambos os grupos. Em seus inscitos Dr. Esperidião da Costa Marques registrou certo contato que teve com alguns desses indígenas na etnia Páa-Cerne em terras brasileiras.

Um pouco mais além, no Tarumã, em nosso territorio, estão elles aldeados em numero de trinta, com plantações de milho, canna, mandioca, batata, etc. Ahi reside o cacique, capitão Juliano, que muito esbraveja contra os bolivianos. Em nossa passagem lhes demos anzoes, arame, linhas e algumas facas. (MARQUES, 1908, p. 18).

Diante da história de ocupação e colonização da Fronteira Guaporeana, temos fortes evidencias de que o indígena dominado de forma violenta e explorado a serviço da tarefa colonialista, nos dois lados do rio, restando poucas etnias e em números reduzidos.

No século XX, temos a chegada da Comissão Rondon que expandiu o conhecimento no Estado com estudos e a demarcação da região (TEIXEIRA, 2001). Em 1907 a 1912, iniciou-se a execução de parte do projeto de construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, o que motivou um intenso fluxo migratório de

trabalhadores brasileiros e estrangeiros. Embora, a edificação da estrada não chegasse atingir os limites do Rio Guaporé, o desenvolvimento do Território Federal do Guaporé fez com que aumentasse a circulação de trabalhadores na região a procura das seringueiras.

Diante disso, mais uma vez intensificou-se os casos de submissão e hostilidade aos grupos indígenas presentes na região, com vista à captação de mão-de-obra, que na época estava escassa devido às doenças regionais que dizimavam boa parte dos trabalhadores vindos de outras regiões do país.

Neste período, havia na região do Vale do Guaporé os chamados postos indígenas, organizados ainda durante a estada de Rondon em 1920, nos quais restavam poucos indígenas das etnias presentes na região. Segundo Galucio (2005), um ancião teria relatado que Rondon encontrou na época em torno de 600 indígenas Puruborá no Vale do Guaporé. Ele teria então os relocados em dois postos indígenas, coordenado pelo SPI (Sistema de Proteção ao Índio), e delimitado áreas de sua circulação entre os rios São Miguel e Manuel Correia, afluentes do rio Guaporé. No entanto, em menos de uma década estes teriam sido reduzidos para aproximadamente 150 pessoas, devido às doenças e pandemias locais.

O historiador José Joaci Barboza (2017) relatou que diante da grande mortandade dos indígenas adultos, os chefes desses postos indígenas costumavam oferecer índias órfãs como mulheres para seringueiros em troca de um percentual da colheita, iniciando um intenso processo de mestiçagem na região. Desde 2001, a etnia enfrenta um longo processo para recuperar o direito ao território original e a revitalização da língua e de sua cultura. Assim como a etnia Puruborá existem outras comunidades indígenas que resistiram às adversidades do período de colonização e permanecem na região do Vale do Guaporé, contribuindo para a construção desse “tecido social da Diáspora Amazônica” (PIMENTEL et.al, 2021).

Em 1943, houve a criação do Território Federal do Guaporé através do Decreto Lei nº 5812, com área desmembrada do Mato Grosso e do Estado do Amazonas. Na época o Município de Porto Velho, que antes pertencia ao Amazonas, passou então a ser a capital desse novo Território.

Um novo tempo, exigia novas formas de organização e de abastecimento dos seringais, inclusive de recursos humanos, assim, segundo Teixeira (2001), foram criados no Brasil vários órgãos para favorecer a captação de mão de obra extrativista

na região, como o Banco da Borracha S/A e a regularização da situação trabalhista para os seringueiros, o que propiciou mais um curto período de prosperidade e migração na região do Vale do Guaporé, em meados do século XX.

A arregimentação de trabalhadores após a criação do Território do Guaporé deu-se principalmente no Nordeste, com um percentual menor vindo da região Sul do Brasil. No entanto, boa parte desses trabalhadores não resistiram às doenças tropicais, entre outras dificuldades impostas pela região, pois faltava-lhes recursos básicos à sua subsistência. Desta forma, muitos seringueiros retornaram às suas regiões com importantes problemas de saúde.

Diante deste cenário, o interior do Território do Guaporé passou por mais um período expressivo de inatividade, até meados da década de 60 e 70, quando se deu início à construção da BR 364. A partir desse período, houve uma crescente e ininterrupta ocupação da região, a qual teve oficialmente sua transposição de Território Federal para Estado de Rondônia, conforme Lei complementar nº 41, aprovada em 22 de dezembro de 1981.

A região do Vale do Guaporé teve sua extensão impactada pelo avanço populacional após a construção da Rodovia 429, autorizada pela Lei Federal nº 5917 de 1973⁸, uma ação do Plano Nacional de Viação. Hoje, a rodovia está pavimentada, com saída da BR 364 no município de Presidente Médici, indo até Costa Marques, onde finaliza seu trajeto às margens do rio Guaporé.

As reais configurações dessa região são formadas primeiro pela presença maciça de nativos, tendo sua diversidade aumentada com a chegada dos fluxos migratórios ao longo dos anos, os quais influenciaram e moldaram a sua estrutura social com forte influência sobre os modos de ver, sentir e viver a fronteira. Os reflexos de uma cultura miscigenada são percebidos na religião, com ênfase ao cristianismo devido às missões jesuítas em ambos os lados da fronteira, acrescida dos traços das culturas afro-descentes e indígenas, suas crenças e rituais dão cor, tom e forma a festivais religiosos como a tradicional Festa do Divino do Guaporé.

Uma celebração que começa com a peregrinação fluvial e percorre comunidades ribeirinhas do Brasil e da Bolívia é reconhecida como a principal manifestação religiosa nessa região de fronteira com a Bolívia.

⁸ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5917. <http://www.dnit.gov.br/noticias/ministro-dos-transportes-inaugura-trecho-da-pavimentacao-da-RO-429>.

Figura 06 - A tradicional romaria fluvial do Divino Espírito Santo no Vale do Guaporé



Fonte: Marcela Bonfim/divulgação

A Festa do Divino Espírito Santo faz parte da expressão da identidade local de Costa Marques, uma tradição centenária que neste ano virou literatura “O Divino Guaporé”⁹. Um projeto desenvolvido com recursos do Governo do Estado de Rondônia por meio da Lei Aldir Blanc, e coordenado pelo professor e fotógrafo Ederson Lauri, com a coautoria da artista Marcela Bonfim e do o fotógrafo Luiz Brito. O *fotolivro*¹⁰ destaca à pluriculturalidade, em que comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e fronteiriças, se unem pela fé ao Divino.

Figura 07 - Procissões do Divino no município de Costa Marques-RO



Fonte: Ésio Mendes/Governo de Rondônia/Reprodução

⁹ <https://www.odivinoguapore.com/>

¹⁰ Fonte: https://cultura.uol.com.br/cenarium/2022/08/01/199495_o-divino-guapore-depois-de-ganhar-documentario-festa-centenaria-de-ro-e-retratada-em-fotolivro.html

A Cultura do Vale do Guaporé funde-se a partir de elementos de diferentes povos, nacionalidades e etnias distintas, que agregam valores e tradições, e estão além da mistura dos idiomas, que dão forma a língua de fronteira, pois traduzem a culinária, a música, as festas, os mitos e costumes da Fronteira do Guaporé.

1.2 OCUPAÇÃO DA MARGEM ESQUERDA DO RIO GUAPORÉ (HISPÂNICA)

Nesta parte da pesquisa vamos trazer dados históricos sobre a ocupação e o domínio espanhol da atual região da Bolívia, especificamente, nos interessa os fatores de confluência com a fronteira no Guaporé, na época sob a disputa entre a guarda das coroas espanhola e portuguesa. Essas informações são fundamentais para entendermos como se deu o processo de ocupação da margem esquerda do Rio Guaporé, a qual repercutiu na formação geral da região do Vale do Guaporé e nas características culturais de sua população, com reflexos significativos na construção da identidade étnica e linguística dos moradores de Costa Marques.

A Bolívia é um dos países latinos, que integrava à América Espanhola entre os séculos XVI e XIX, inicialmente, habitada pelo Império Inca, hoje constitui um Estado Plurinacional. Localizada no centro da América do Sul, o país da Bolívia faz fronteira com o Brasil ao norte e leste, são aproximados 3.423 Km de fronteira com início em Mato Grosso do Sul, passando por Mato Grosso, Rondônia, até finalizar no Acre.

Já o rio Guaporé atravessa parte dos Estados de Mato Grosso e Rondônia, a cerca de 14° de latitude sul, passa se constituir numa fronteira natural com a Bolívia (MEIRELES, 1989, p.10). Segundo a antropóloga Denise Maldi Meireles (1989), essa é uma das primeiras fronteiras definitivas do Brasil, instituída ao longo do rio Guaporé durante o século XVIII.

O espanhol avançou sobre a Bolívia nas regiões situadas entre os contrafortes andinos e a fronteira com o rio Guaporé, na época impulsionados pela conquista de uma terra rica, o Eldorado (MARQUES,1908), mas encontraram uma América totalmente indígena (MEIRELES,1989). Do ponto de vista cultural e linguístico, destacamos à presença das Missões de Mojos e Chiquitos, os quais ficaram sob a administração dos jesuítas por quase um século. Essa era uma forma encontrada para

se protegerem da escravidão, dos confrontos violentos e genocídios causados pela conquista ocidental em ambas às margens do Guaporé (TEIXEIRA, 2001).

Neste espaço da fronteira, o conquistador europeu movido por um sentimento expansionista e por seu ideário religioso, seguindo a tradição cristã de catequizar os nativos, não poupou esforços em submetê-los a sujeição da cultura ocidental, num meticuloso processo de aculturação. De acordo com historiadores, havia grande escassez de mão de obra no período colonial, isso nos dois lados da fronteira, de modo que os colonizadores buscavam dominar e treinar indígenas, a fim de fazer dessas comunidades verdadeiros exércitos e salvaguarda dos interesses das coroas, nas palavras da Antropóloga Meireles (1989), usá-los como “Guardiães da Fronteira”.

Desta forma, embora o território da Bolívia tenha recebido muitas interferências por parte dos seus conquistadores, sua história é marcada pela forte presença indígena. O território boliviano abrigou numerosas sociedades indígenas, entre as quais Meireles (1989) destaca os Quíchuas, os Aymara, os Mojos e Chiquitianos.

No contato com os nativos no século XVIII, destacamos a influência dos Jesuítas, que assim como no Brasil representaram o braço direito do domínio colonial. Eles fundaram escolas dentro das comunidades às margens do Guaporé, onde era ensinado o espanhol e a música aos nativos (MEIRELES, 1989, p. 94).

Neste projeto, os jesuítas espanhóis não eram bem vistos pelos portugueses, que também tinham interesses pelos povos indígenas.

Uma vez que fronteira e conquista são categorias indissociáveis, o avanço português no Guaporé se processaria com um forte sentido de animosidade, onde a tensão se polarizou sobretudo em torno da disputa pelos povos indígenas. (MEIRELES, 1989, p. 117).

Assim, entende-se que a retirada dos jesuítas das missões em 1767, por decisão de Carlos III, tenha facilitado a tomada da região e a garantia da Fronteira Lusitana no Guaporé. Pois, os lusitanos movidos pelo seu desejo de riquezas, e objetivos expansionistas, com a procura por drogas no sertão e ouro, promoviam verdadeiras caçadas aos indígenas no intuito de escravizá-los na exploração da terra. “A caça ao índio e a sua escravização foram fatores fundamentais à conquista e para a ampliação do território brasileiro” (MEIRELES, 1989, p. 151).

Desta forma, na defesa e conquista do território do Vale do Guaporé, tanto os portugueses quanto os espanhóis agiram de forma calculista e intolerante com os indígenas, o que resultou em uma considerável redução de suas comunidades,

grande dispersão e enfraquecimento das etnias, com a perda de suas línguas e parte de suas tradições.

O século XIX foi despertado pelo desejo de independência na América Espanhola, fato que segundo Meireles (1989), contribuiu para que às margens do Guaporé se tornassem um território de asilados. Um dos principais idealizadores desse sentimento revolucionário foi Simón Bolívar, apelidado de “Libertador”¹¹ por liderar a independência da Venezuela, sua terra natal.

Assim, Bolívar engajou-se na libertação da Bolívia contra os grupos patriotas da coroa, vencendo a disputa em 1825, quando declarou a independência do país, dando início a uma nova forma de administração e organização do estado com mudanças que refletiram sobre a ocupação das regiões de fronteiras.

Com o fim do poder espanhol na América Hispânica em 1825, houve grande dispersão dos patriotas da coroa espanhola, das regiões dos Mojos e Chiquititos, para as regiões do lado direito do Guaporé em Vila Bela e para o Forte Príncipe da Beira, atual Costa Marques (MEIRELES, 1989, p. 194).

Desta forma, Simón Bolívar passou a ser o primeiro presidente da Bolívia, que recebe esse nome em sua homenagem. O espanhol passou a ser o idioma oficial do país, mas sem impedimento da propagação das línguas dos povos indígenas, o que contribuiu para a conservação do idioma dos nativos e para com a manutenção de um cenário cultural e linguístico bastante diversificado no país.

Atualmente, a Bolívia é considerada como um Estado Plurinacional, pois a Constituição Boliviana reconhece, em seu art. 5º, além do Espanhol todos os idiomas das nações indígenas como oficiais. São 37 línguas oficiais pela Constituição Plurinacional (2009)¹² incluindo o Castelhana, o Quéchuá, o Aimará e Guarani.

Artículo 5.

I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

¹¹ Biblioteca Latino-Americana Simón Rodríguez. <<https://iela.ufsc.br/biblioteca/simon-bolivar>>

¹² https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf

Por isso, é comum ouvirmos a palavra castelhana ao invés de espanhol, ao interrogarmos os moradores da região de Costa Marques sobre qual seria o idioma falado na fronteira boliviana, uma vez que, assim também está contido na Constituição Boliviana.

II. El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano.

Por fim, em tese, tanto os portugueses quanto os espanhóis conseguiram manter o direito às margens direita e esquerda do rio que reivindicavam, mas não encontraram toda a riqueza que almejavam conquistar e, ironicamente, perderam o direito à tutela e posse desse território, após a independência de ambas as colônias no século XIX, as quais hoje formam, oficialmente, a fronteira entre Brasil e Bolívia.

Nesse íterim, é provável que a maior riqueza desse espaço, os tenha passado despercebida, pois estava contida em cada rosto e em cada espírito, que ali habitava e compunha esse cenário multicultural, talvez a maior diversidade humana, linguística e cultural das Américas.

1.3 HISTÓRICO DE CONTATO E SITUAÇÃO ATUAL NO VALE DO GUAPORÉ

Conforme abordado nas seções anteriores, o início da colonização do Vale do Guaporé foi movido por um sentimento territorialista, que, posteriormente, constituiu-se de uma sociedade meramente mercantilista e escravocrata, sob o domínio das coroas portuguesa e espanhola às margens do imenso Guaporé.

Fez-se necessário levantar esses dados para melhor compreendermos os aspectos concernentes à formação do Município e a realidade sociocultural que se apresenta na atual conjuntura, um cenário multicultural. Uma vez que, persiste até os dias atuais, uma presença acentuada de bolivianos, indígenas e quilombolas no Vale do Guaporé, ou seja, um fluido contato entre culturas, principalmente, entre brasileiros e bolivianos, o que reflete no processo identitário e linguístico da população de Costa Marques.

De acordo com o ISA, grupos da sociedade Txapakura identificados no século XVIII entre as regiões de Guajará-mirim e Costa Marques (MARQUES,1908), permaneceram nessa região e estão aumentando ano a ano, através dos casamentos interétnicos com outros povos indígenas, com quilombolas e não índios. Sua língua é Moré-Kujubim, mas utilizam o português como uma língua dominante. Segundo Meireles (1989), quando os portugueses alcançaram o Guaporé, os primeiros povos com que tiveram contato foi, sem dúvida, os Moré.

Cau ta yó é também uma palavra moré: o nome que davam a um grupo de índios que habitava uma região na margem direita do Guaporé, próximo ao local onde seria construído o Forte Príncipe da Beira, pela- mata adentro. (MARQUES, 1908 p.121).

Este é um dos exemplos de que, embora a cultura dominante do colonizador tenha se sobressaído em alguns aspectos, observamos fortes traços de um multiculturalismo, oriundo dessa inter-relação de culturas que permaneceram na região e foram se misturando ao longo dos anos. Esse processo resultou em uma cultura mestiça de nativos amazônicos, formando um tecido social misto e muito rico, por sua diversidade linguística e cultural.

Portanto, devido ao processo de colonização da região, o surgimento do município de Costa Marques está, historicamente, marcado por uma grande diversidade cultural, entre portugueses, espanhóis, indígenas e quilombolas, com ênfase a presença massiva da população boliviana. Logo, sua população apresenta características de um longo e intenso processo de miscigenação.

Do contato histórico e atual entre brasileiros e bolivianos no Vale do Guaporé, destacamos o surgimento do Distrito de Buena Vista, onde residem aproximadamente 200 pessoas, divididas em 52 famílias. Há uma divisa natural que separa as duas nações, pois o distrito boliviano está localizado à margem esquerda do rio Guaporé, em frente ao Porto de Costa Marques.

Sua história é bem mais recente, pois a comunidade boliviana foi fundada em 1991, por um grupo de moradores liderados por seu Santiago, que na época vivia do comércio na feirinha de Costa Marques. Os feirantes bolivianos tiveram que deixar o comércio local, ao serem abordados por uma fiscalização Federal e não terem notas de suas mercadorias, logo, estariam em uma situação irregular no comércio brasileiro. Dessa forma, seu Santiago com sua família e demais companheiros, comerciantes

bolivianos, viram-se obrigados a migrar para o outro lado da fronteira, onde já havia duas casas, praticamente, abandonadas. A partir daí, iniciaram a construção de novas casas de assoalho com a ajuda de brasileiros, os quais são chamados de irmãos¹³, por seu Santiago. Considerando o período das chuvas, as construções foram feitas em cima de palafitas com uma altura de três metros acima da margem do rio.

Gradativamente, novas famílias bolivianas foram chegando à região e o comércio foi se estabelecendo em Buena Vista, passando a ser a principal fonte de renda da comunidade, com mercadorias vindas do Rio Branco e outras localidades da Bolívia. Logo, se transformou em um porto ativo que atrai pessoas de diversas localidades e contribui com o turismo na região.

Com apoio do governo do Beni, a comunidade conta com uma escola para atender a crianças a nível de Ensino Fundamental. No entanto, os alunos maiores precisam atravessar o rio, em pequenas embarcações, para cursar o Ensino Médio no Brasil.

Embora, haja um processo histórico de socialização entre os dois povos na travessia do rio Guaporé, percebemos que o maior contato se dá no lado brasileiro, porque muitas famílias bolivianas preferem morar em Costa Marques, devido há pouca infraestrutura nas comunidades bolivianas da região. Existe, ainda, a presença significativa de bolivianos no Príncipe da Beira, distrito de Costa Marques, localizado às margens do rio, na fronteira com a comunidade boliviana de Portutari.

Este é o atual cenário social da região fronteira de Costa Marques, onde brasileiros e bolivianos convivem, diariamente, entre línguas e culturas com reflexos da cultura indígena e quilombola, em um processo histórico de hibridismo cultural (Burke, 2003).

Ademais, os movimentos expansionistas propiciaram o contato e o contraste de idiomas e culturas que segundo Crevels & Van der Voort (2008), hoje mantém traços genéticos que indicam que a região Guaporé-Mamoré se constitui em uma única área linguística.

¹³ AMAZON SAT. Viagens Pela Amazônia | Distritos de Versalles, Buena Vista e Cafetal – Bolívia, 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=wCmnqJ-acWs>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

1.3.1 CENÁRIO LINGUÍSTICO NA FRONTEIRA

Para compreendermos melhor o cenário linguístico que se instala hoje em Costa Marques, devemos considerar as possíveis interferências e mudanças na linguagem daqueles que fizeram parte do processo de colonização, pois conforme as populações dominantes avançavam sobre a região, a sua linguagem também foi se sobrepondo às áreas linguisticamente adjacentes.

Inicialmente, quando os espanhóis chegaram à região e se estabeleceram no lado boliviano, fundando as missões de São Simão, São Miguel e Santa Rosa, que fica a uns 4 Km abaixo da atual cidade de Costa Marques, estimava-se cerca de 39 línguas diferentes, restando hoje 22 línguas (CREVELS & VAN DER VOORT, 2008).

Já do lado brasileiro, embora tenha ocorrido uma redução significativa dos membros das comunidades indígenas no estado, reflexo do fluxo migratório após 1960, os autores descrevem um cenário linguístico bem diversificado, onde existem cerca de 35 línguas.

Há uma língua Pano, três ou quatro línguas Txapakura, 16 línguas Tupis que pertencem a seis subfamílias diferentes, quatro línguas Nambiquaras, duas línguas Jabuti e Rikbaktsá, que provavelmente pertencem ao tronco Macro-Jê, e quatro línguas não classificadas: Aikanã, Kanoê, Kwazá e Iranxe. (CREVELS & VAN DER VOORT, 2008, p.156).

Os autores acima referidos estudam a área linguística Guaporé-Mamoré há mais de duas décadas. E, pelo panorama traçado, julgam que essas línguas pertencem a diferentes famílias linguísticas, embora compartilhem uma série de traços estruturais e funcionais, provavelmente, devido ao histórico de contato em que seus falantes foram submetidos em certos períodos na região.

As línguas e dialetos identificados, desde o princípio da colonização, são fontes importantes para nossa categorização, pois de acordo com Meireles (1989), essa região de fronteira representa uma das áreas mais diversificadas da América do Sul, tanto do ponto de vista linguístico, quanto cultural.

Neste aspecto, o estudo apresentado em “Guardiães da Fronteira” por Meireles (1989), também pontua à presença de diversas línguas indígenas na região, entre as quais destacamos a língua Aruak, que seria predominante na planície lado boliviano, além das línguas das famílias Tupi, Txapakura, Chiquitanas e línguas isoladas. Embora, muitos grupos tenham sido extintos ao longo dos anos, alguns resistiram e

permanecem aos arredores do Guaporé, onde preservam parte de sua língua ancestral.

A influência da cultura indígena pode ser observada tanto na construção do léxico da língua portuguesa no Brasil, quanto da língua espanhola/castelhana na Bolívia, inclusive para denominar as regiões na fronteira.

No Vale do Guaporé, têm denominação de origem indígena os rios Corumbiara, Mequens, Sararé e Cabixi, na margem direita; pela margem esquerda, os rios Baures e Itonamas, homônimos de sociedades muito numerosas. (MEIRELES, 1989, p. 126).

O nome do rio Guaporé seria uma modificação de “Guaraporé”, embora não se saiba com precisão à origem do termo, quando os portugueses chegaram à fronteira já havia sociedades de língua Txapakura e Tupi na região. Entre os espanhóis e bolivianos, o rio era designado pelo termo “Iténez” (MARQUES, 1908), “derivado do vocábulo “*i te*”, que significa “pai” na língua Moré” (MEIRELES, 1989, p.121).

Crevels & Van Der Voort (2008), em seus estudos, apontam para semelhanças morfológicas e semânticas identificadas entre os idiomas da região do Guaporé-Mamoré, sugerindo que o contato de longo prazo entre diferentes grupos étnicos pode ter ocasionado além das semelhanças, empréstimos e “mudanças linguísticas” (WEINREICH, 2006).

Desta forma, podemos especular, também, uma possível influência das línguas indígenas na formação da identidade linguística da atual população ribeirinha do Guaporé, incluindo os moradores do Município de Costa Marques e Distrito de Buena Vista, uma vez que a diversidade linguística-cultural ainda reside nessa região numa situação de frequente contato no espaço de fronteira.

Grupos étnicos transitavam dos dois lados dos rios e, mesmo após a colonização, os indígenas, seringueiros e ribeirinhos mantiveram relações entre si, existem inúmeras famílias formadas por brasileiros e bolivianos, e tudo isso contribuiu para criar o ecossistema linguístico e cultural existente hoje. (LIMA & VITOR ANGENOT, 2014, p.05).

De acordo com Lima e Vitor Angenot (2014, p.02), “nas comunidades heterogêneas que surgem a partir da interação entre meio físico, social, culturas e atividades econômicas, como é o caso da fronteira, a cultura se caracteriza pelo hibridismo e multiculturalismo”. Sob a visão dos autores, nesse contato interativo é

comum que uma língua seja mais dominante que a outra, o que estaria relacionado ao potencial político, social e econômico do grupo.

Durante as viagens do Dr. Esperidião da Costa Marques pelo Guaporé, no início do século XX, o escritor fez importantes observações sobre a língua predominante na região, fatos que nos ajudam a entender certos aspectos da formação linguística, de contato entre o português e o castelhano presente em Costa Marques.

Só se falla o portuguez no barracão do Sr. Balbino Antunes Maciel, ou melhor, só falla o portuguez a sua familia, porque os empregados geralmente fallam o castelhano. Nas barracas de outros brasileiros falla-se o portuguez mesclado com o castelhano. (MARQUES,1908, p.09).

Portanto, no que diz respeito ao cenário linguístico desta fronteira, existe um sistema bem dinâmico, e para compreendê-lo, é necessário considerar a “língua em sua evolução”, a partir dos múltiplos contatos que sofreu ao longo do processo de ocupação e colonização no Vale do Guaporé (COUTO, 2009).

Em meio a todo esse contexto cultural interativo que é resultado do contato histórico local e de interesses político-econômicos, a língua aparece como o veículo de comunicação e transmissão das práticas sociais e culturais. (LIMA & VITOR ANGENOT, 2014, p. 04).

Os autores Lima & Vitor Angenot (2014) ao retratarem a interação linguística e sociocultural existente na fronteira de Guajará-Mirim (RO), fazem uma importante inferência sobre a língua como um veículo de ação social, que se constitui como resultado de um processo que também é histórico, o qual perpassa a cultura e reflete na construção da identidade do sujeito.

No Vale do Guaporé, com chegada dos espanhóis e portugueses, houve a introdução das línguas neolatinas, português e espanhol. Os jesuítas, por sua vez, foram os principais responsáveis por difundir essas línguas durante o período da colonização, entre as etnias indígenas e negros escravizados. Logo, o português e o espanhol que se fala hoje na fronteira, se difere da língua do colonizador, pois contém traços remanescentes dos contatos com as línguas ameríndias e africanas.

A partir do século XX, com a grande migração no estado de Rondônia e a urbanização da região, novas influências surgiram sob os aspectos culturais e

linguísticos com o aumento das variedades dialetais faladas pela comunidade fronteiriça.

Nesse ecossistema linguístico-cultural existente temos do lado brasileiro, uma grande variedade dialetal de várias regiões do Brasil, oriunda das várias migrações sucessivas para essa região predominando a variedade migrante de origem nordestina, a variedade falada no Guaporé por ribeirinhos, a de antigos seringueiros, como também de remanescentes de quilombos da região. (LIMA & VITOR ANGENOT, 2014, p. 04).

Nesse sentido, a região do Guaporé é povoada por comunidades de fala, fronteiriça, ribeirinha, quilombola e de diferentes etnias indígenas. O português é o idioma oficial, conforme a legislação brasileira e a língua dominante utilizada na comunicação em Costa Marques. O espanhol, embora não oficializado, ocupa o lugar da segunda língua mais falada na região, devido o número de famílias bolivianas que residem no Município e nas comunidades ribeirinhas.

Isto posto, o sistema linguístico se apresenta de acordo com a configuração social do lugar, hoje formado por comunidades bilingues em português e espanhol, sendo possível termos ainda falantes multilíngues, pela presença das comunidades de línguas nativas. Entretanto, podemos compreender com base no contexto histórico, que a língua não se apresenta apenas como um veículo de comunicação, mas é transvestida de representações, que traduzem as memórias, a religiosidade, os costumes e as tradições dos povos que fazem parte da identidade da população da Fronteira Guaporeana.

O resultado desse intenso contato linguístico, principalmente entre o português e o espanhol, é apresentado no último capítulo desta pesquisa, a partir de uma pesquisa com alunos de uma escola de Costa Marques. Diante da diversidade linguística constatada, salientamos a importância do ambiente educacional na interação dos diferentes grupos que compõem a sociedade, pois a promoção de um intercâmbio cultural culmina na propagação do conhecimento e na manifestação da identidade desses sujeitos. Por isso, escolhemos esse espaço, a escola, para verificar a situação de contato entre os dois maiores grupos residentes nesse município, com atenção voltada aos aspectos da língua.

Figura 8 - EEEFM Angelina dos Anjos no município de Costa Marques – RO



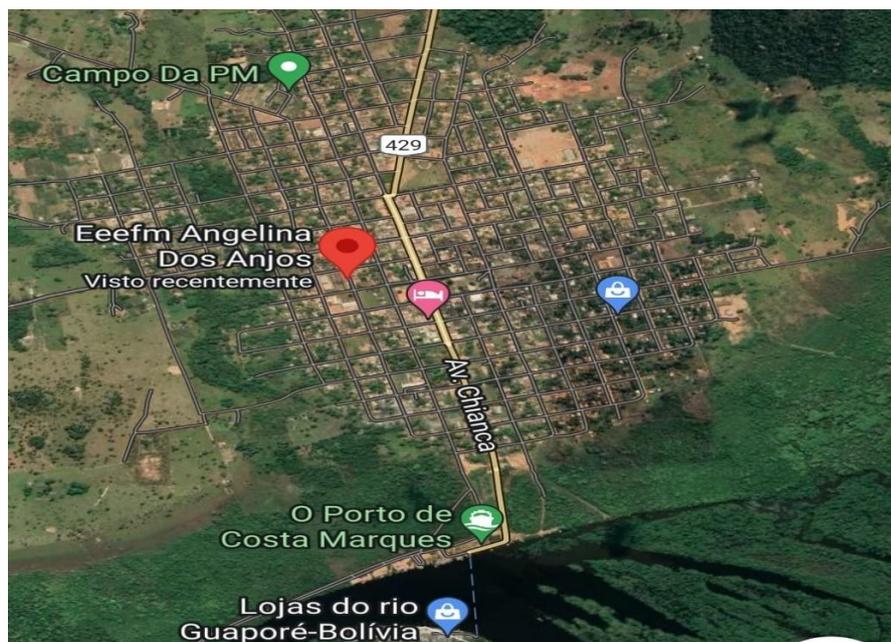
Fonte: <http://eeefmangelina.blogspot.com/2012/03/reinauguracao-da-escola-aa.html>

A Escola Angelina dos Anjos, selecionada para a coleta de amostras para o estudo do caso, atende um número aproximado de 655 alunos na modalidade regular, com oferecimento do Ensino Fundamental, anos finais 6º ao 9º ano, e Ensino Médio. Por estar situada na zona urbana, próxima ao Porto do Rio Guaporé, existe certa concentração de alunos de ascendência boliviana, o que faz dessa comunidade escolar, um espaço bem diversificado em questões étnicas e raciais, um ambiente propício ao contato entre línguas e culturas.

O nome da escola é uma homenagem a Angelina dos Anjos Nogueira¹⁴, uma das primeiras professoras contratada pelo Governo do Estado para lecionar no Vale do Guaporé, em 1945. A história de vida dessa pioneira equivale a de muitos outros moradores que veem sua origem na mistura das duas nacionalidades. Natural de Santa Fé, que na época pertencia ao Mato Grosso, hoje comunidade quilombola de Costa Marques, Angelina era filha de pai brasileiro, sergipano, e mãe boliviana. Ela iniciou seus estudos ainda na Vila, em uma escola de alfabetização criada por seu pai em 1936, com recursos arrecadados entre os próprios moradores.

¹⁴ <http://eeefmangelinadosanjos.blogspot.com/p/historico-da-eeefm-angelina-dos-anjos.html>

Figura 9 – Localização da EEEFM Angelina dos Anjos em Costa Marques – RO



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Eefm+Angelina+Dos+Anjos/>

A EEEFM Angelina dos Anjos se encontra localizada na Avenida Santa Cruz, nº 1541, Setor 03, no centro da cidade. Atualmente é uma das escolas públicas mais antigas do município, a qual foi criada pelo decreto lei nº 2.481 de 03 de setembro de 1984.

Assim, concluímos este capítulo, no qual julgamos pertinente trazer o contexto histórico de ocupação da fronteira e formação do Município, para uma análise dos aspectos estruturais dessa sociedade, com vista às dinâmicas de contato das línguas faladas na região e dessas com a formação da identidade do sujeito fronteiriço. Neste sentido, considerando que as configurações culturais refletem na linguagem, aprofundaremos nosso estudo no próximo capítulo, a partir de pressupostos teóricos que discutem às relações entre a língua, a identidade, o contexto e o ensino nas sociedades de fronteira.

2. PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA NA FRONTEIRA

2.1 LÍNGUAS EM CONTATO NAS FRONTEIRAS

O norte do Brasil é reconhecido como um território plural, onde muitas línguas estão em situação de permanente contato, devido à diversidade dos povos indígenas e a presença de imigrantes de países latinos. Neste contexto, destacamos as fronteiras como um ambiente privilegiado, no qual as línguas, inevitavelmente, se misturam e contribuem para aumentar, ainda mais, essa diversidade linguística.

No entanto, ainda são poucos os estudos acadêmicos acerca dos contatos linguísticos na região Pan-amazônia, principalmente nos estados de Rondônia e Acre, que são considerados pouco desenvolvidos do ponto de vista socioeconômico.

Os trabalhos já realizados demonstram um potencial linguístico e cultural muito grande nessas regiões. Logo, buscamos dar visibilidade a essas pesquisas desenvolvidas a partir da realidade sociolinguística encontrada nas fronteiras entre Brasil e Bolívia, que tratam sobre a relação do contato entre falantes do português brasileiro com o espanhol/castelhano, além do Portunhol, como língua de fronteira.

Por conseguinte, elegemos como base e arcabouço teórico, algumas pesquisas sobre as fronteiras do sul do Brasil, as quais nos servem de suporte nesta dissertação por também tratarem da convivência das línguas portuguesa e espanhola e de sociedades bilíngues e diglóssica em zonas fronteiriças:

Desde o sul, percorrendo o lado oeste até o norte brasileiro, nossas fronteiras lingüísticas, do ponto de vista oficial, são caracterizadas pela relação hispano-brasileira. No entanto, ao longo desta imensa fronteira latina, as línguas nacionais dominantes, língua portuguesa e língua espanhola, convivem com outras línguas. (STURZA, 2006, p. 35).

O linguista e professor, José Pedro Rona (1963) foi um precursor nos estudos sobre a língua na fronteira do Brasil com Uruguai, ainda na década de 50. Em suas pesquisas teorizou sobre um Dialecto Fronterizo (*dialeto fronteiriço misto*) na região, ou seja, o encontro de duas línguas, designando um dialeto intermediário, com base aparentemente portuguesa (STURZA, 2016, p. 54). Segundo Sturza (2016), Rona foi responsável pelo primeiro mapeamento sobre a situação do português no Uruguai, documentado em 1965 por Adolfo Linardi. Tais estudos foram de suma importância pois “corroboram para o rompimento da visão homogeneizadora do Estado em relação

às línguas do país” (Sturza, 2016, p. 57-58) e impulsionaram uma nova perspectiva dos estudos sociolinguísticos sobre as línguas em contato.

Elizaincín (1987), a partir dos estudos de Rona, ampliou sua pesquisa sobre o cruzamento da língua na fronteira e caracterizou as falas fronteiriças como *dialetos bilíngues*, posteriormente chamado de *Dialectos Portugueses del Uruguay* (DPU), dialeto brasileiro, cambão e portunhol, dependendo da época ou da abordagem ideológica (OLIVEIRA, 2016, p. 62).

Estudos mais recentes já não definem este dialeto fronteiriço como algo tão aleatório, pois, de acordo com a sociolinguística, ao estudar a língua devemos focar no contexto em que suas práticas estão inscritas, por assim considerá-la como resultado de um fazer social. No caso do contato das línguas nas fronteiras, em que parte são formadas por sociedades bilíngue e diglósica, as pesquisas de Rona e Elizaincín sobre a mistura do Espanhol e Português na fronteira do sul do Brasil, contribuíram para o nascimento de uma nova linha de pesquisa chamada de Lingüística Fronteriza (ELIZAINCÍN, 1996). Essa compreensão a respeito da língua de forma contextualizada implicam no direcionamento de novas e boas práticas de ensino, visto que, segundo os estudos sobre o translanguismo, o falante não exclui o seu conhecimento acerca de um idioma ao utilizar o outro, logo, essa compreensão estimula o ensino bilíngue na fronteira.

Eliana Sturza, pesquisadora na área de línguas de fronteira desde o início dos anos dois mil, professora pela Universidade Federal de Santa Maria - RS, também desenvolveu importantes pesquisas sobre o contato entre as línguas, português e o espanhol, nas fronteiras do sul do Brasil.

[...] as línguas de domínio na América Latina estão afetadas por suas relações com outras línguas, até mesmo com práticas lingüísticas derivadas da mistura das línguas, em variedades como o Portunhol, que, legitimadas pela prática, estão o tempo todo se relacionando com as demais línguas praticadas ao longo das fronteiras. (STURZA, 2006, p.35).

A partir das pesquisas supracitadas, entendemos que nomear e/ou designar uma língua são processos distintos e que implicam em considerar as definições dadas pelos próprios sujeitos falantes e pelos pesquisadores acadêmicos e estudiosos da língua. Neste sentido, Sturza (2006, p.69) afirma: “Quando consideramos tal relação entre línguas e falantes no Espaço de Enunciação Fronteiriço, estamos dizendo que existe uma realidade dita e significada pelos falantes na língua”. Assim, “os sujeitos

escolhem as línguas nas quais querem se significar, portanto significar o mundo, neste sentido, significar-se também como sujeitos fronteiriços” (STURZA & TATSCH, 2016, p. 85).

A autora argumenta que é preciso considerar o lugar de onde estamos falando, e quanto as línguas de fronteira, entender que elas traduzem as fronteiras, significam e as ressignificam, portanto ocupam “o Espaço de Enunciação Fronteiriço” (STURZA, 2006, p. 69).

Sabemos que as fronteiras se distinguem por questões geopolíticas, nas quais suas configurações estão além do idioma falado, pois correspondem muito mais às questões ideológicas, as quais fazem parte da formação de cada nação.

A fronteira é um lugar com divisões geopolíticas que não só configuram um espaço social e político particular, no qual a natureza dos contatos que nela se produzem se materializa nas práticas linguísticas dos falantes como também é este lugar particularizado. (STURZA & TATSCH, 2016, p.85).

Neste íterim, uma fronteira não é nunca igual a outra fronteira e, assim, sua relação com a língua também se modifica, tanto pelas particularidades do sistema da língua quanto pelo tratamento dado a esta por sua nação. Por exemplo, nós fazemos divisa com vários países de língua hispânica, mas de acordo com Oliveira (2016), em geral o brasileiro fala bem menos o espanhol e outras línguas da fronteira, como o guarani, do que os vizinhos falam o português.

Fuentes & Fernández (2018) falam um pouco mais a respeito da atitude do indivíduo frente a diversidade e de ações que podem refletir nesse contato:

La adaptación de individuos de culturas minoritarias, diferente a la mayoritaria, no depende exclusivamente de ellos y sus familias, sino que responde a la acogida mostrada por parte de otros miembros de la cultura mayoritaria. (FUENTES & FERNÁNDEZ, 2018, p. 04).

Logo, pensamos sobre alguns fatores determinantes da atitude linguística dos falantes de fronteira, em optar por um determinado idioma dada uma situação ou ambiente, ou seja, realizar adaptações em seu modo de falar, mesmo em ambientes em que seu idioma natural fosse compreendido.

Se define actitud como la postura, disposición o determinación del ser vivo ante una situación o fenómeno, que predispone un estado de ánimo e incluso, en gran medida, una ventana hacia la acción. Ésta está influida y a su vez

repercute en el plano teórico en la percepción, entendida como el conocimiento e idea de la situación o fenómeno.¹⁵ (FUENTES & FERNÁNDEZ 2018, p.03).

Neste “espaço enunciativo fronteiriço”, de acordo com Sturza (2006, p. 69), “as línguas se organizam pelo modo como o falante se remete a elas, mas também se organizam segundo uma distribuição política projetada a partir dos dizeres sobre as línguas”. Desta forma, é importante compreender como o falante fronteiriço se coloca na divisão política da fronteira em questão e, até mesmo, como este se situa no contexto de mobilidade geográfica, porque a maneira como ele se relaciona com as línguas, “está constituída de sentidos que remetem às suas vinculações com os Estados nacionais” (STURZA, *ibid.*, p. 69).

Por exemplo, se analisarmos uma escola na fronteira, em que boa parte dos alunos são bilíngues, a partir da maneira como esses estudantes se portam diante dos idiomas que dispõem, ou seja, suas escolhas ao interagir com outros alunos e professores, nos dirão muito sobre como a comunidade e a nação vê e trata a língua em seu país.

Queremos enfatizar, portanto, que a maneira como a escola vê e trata a diversidade reflete na formação da identidade do aluno. Assim, consideramos que a atitude do aluno com relação a língua e a própria cultura, depende muito da escola e do clima da sala de aula, os quais podem incentivar que esse aluno exponha sua identidade cultural ou ao contrário, podem ser determinantes para sua total camuflagem, visando uma melhor adaptação ao sistema cultural majoritário, imposto indiretamente pela instituição.

Todavia, compreendemos que a postura adotada pela escola diante da diversidade, nem sempre é uma escolha só da instituição, tendo em vista que é subordinada a um sistema de ensino, o qual pode ser pautado por políticas de valorização multicultural ou em atender, exclusivamente, ao modelo de ensino tradicional monocultural.

Neste sentido, a escolha do falante também é uma escolha política, seja no ambiente escolar, em que busca se adaptar ao sistema e faz o uso do português, seja no meio familiar, em que usa o espanhol como parte de sua cultura. Ou ainda, aqueles

¹⁵ Atitude é definida como a postura, disposição ou determinação do ser vivo diante de uma situação ou fenômeno, que predispõe um estado de espírito e até, em grande medida, uma janela para a ação. Isso é influenciado e, por sua vez, afeta o nível teórico na percepção, entendida como o conhecimento e a ideia da situação ou fenômeno.

que nos ambientes não oficiais, utilizam o portunhol para marcar sua identidade fronteiriça.

Assim, Sturza & Tatsch (2016) abordam a questão do contato linguístico na fronteira não apenas como resultado de um efeito externo das línguas sobre os falantes, e sim considerando o fato de que os sujeitos falantes fronteiriços estão expostos às línguas.

Tal discussão levantada é importante para compreendermos que no escopo das pesquisas sobre línguas em contato, sejam essas línguas fronteiriças, indígenas, quilombolas, entre outros idiomas, o estudo precisa ser multidisciplinar, com vista a entender as dinâmicas que essas se encontram, os fatores extralinguístico correspondentes, bem como as relações de poder e controle implicadas.

Feito isso, passamos a entender a atual situação da língua, bem como os níveis de interferências que ocorreram ou resultaram desse processo. Portanto, ao observar a língua é preciso considerar que essa se define além de termos estritamente linguísticos, mas também em termos sócio-históricos, culturais e políticos.

2.1.1 BILINGUISMO

O termo línguas em contato é adequado para nomear situações em que grupos e comunidades convivem com a presença de duas ou mais línguas, ao ponto desse contato influenciar no comportamento linguístico de seus falantes. Segundo essa definição, que tem como ponto de referência os estudos de Uriel Weinreich et al. (2006), a curto prazo podem ocorrer dificuldades de comunicação, mas, em longo prazo, as línguas que estão em contato se influenciam mutuamente como consequência do bilinguismo de parte dos falantes envolvidos.

Em sua pesquisa de mestrado, Dania Pinto Gonçalves (2013) expandiu o conceito de bilinguismo em três classificações de acordo com a idade em que o falante entra em contato com a segunda língua, considerando as respectivas fases: infantil, adolescência e adulta. As quais, segundo os estudos da autora, são decisivos para definir o seu grau de proficiência e fluência na língua.

Em nosso estudo, achamos importante destacar as definições dadas ao bilinguismo infantil e bilinguismo adolescente. De acordo com Gonçalves (2013), “o bilinguismo infantil” é aquele em que o sujeito desenvolve duas línguas maternas de forma natural pelo contato familiar. Isso ocorre, quando os pais ou responsáveis

possuem línguas maternas distintas ou ainda, entre os três e os dez anos de idade, quando a criança passa a ter contato com a segunda língua na escola ou na sociedade e sua língua materna, falada em casa, não é a mesma da língua oficial da nação em que esta mora ou estuda, como é o caso dos fronteiriços.

No processo de aprendizagem de outra língua entre a faixa etária de 0 a 10 anos, a criança “pode chegar a ser “equilíngue”, caso mantenha contato prolongado com falantes nativos deste segundo sistema” (GONÇALVES, 2013, p. 28). É aceitável, esse consenso entre os professores de línguas estrangeiras e especialistas da neurociência de que a melhor idade para se aprender um novo idioma é na infância, período em que o ser humano está desenvolvendo a linguagem natural e espontânea, logo serão melhores seus reflexos e a sua apreensão cognitiva.

Ainda na perspectiva de Gonçalves (2013), se o contato com a segunda língua for superficial, no qual a criança fala a língua materna em casa e aprende a segunda língua na rua ou na escola, ela provavelmente desenvolverá um “bilinguismo desequilibrado”¹⁶.

O bilíngue adolescente, por sua vez, adquire o segundo código entre os 11 e 17 anos, aproximadamente. Nessa idade, já é mais difícil alcançar o equilinguismo, mas o sujeito pode obter um alto grau de fluência sem se passar por um nativo. Exemplo disso são os aprendizes de uma língua estrangeira em cursos de línguas. (GONÇALVES, 2013, p.28).

Tais considerações sobre o tipo de bilinguismos nos são válidos, pois, estamos verificando nesta pesquisa à possibilidade de um bilinguismo societal na região estudada e como se deu esse processo, conforme abordaremos no capítulo posterior sob análise dos dados coletados junto a um público jovem, os quais provavelmente em sua maioria adquiriram o contato com as duas línguas na infância, no ambiente familiar e escolar.

De acordo com Pereira (2012), podemos pensar no espaço fronteiriço como um lugar de sujeitos bilíngues, em que ocorrem interações com frequência entre no mínimo duas línguas. A autora estabelece essa premissa sob a ótica de sua análise do espaço fronteiriço de Pacaraima/RR, a porta norte de entrada de Venezuelanos

¹⁶ Bilíngues desequilibrados são aqueles que não dominam de igual forma seus dois sistemas, um sempre será sobressaliente, podendo inclusive interferir no sistema linguístico em que o falante possui menos domínio (GONÇALVES, *ibid.* p. 27).

através da BR 174, onde particularmente as pessoas se comunicam diariamente em Português e em Espanhol.

Diante dessas interações comunicativas, demandadas muitas vezes pela necessidade de uso do falante, seja no comércio, nos postos de atendimento à saúde e educação, surge também “o diálogo bilíngue” (OLIVEIRA, 2016). Neste tipo de interação, cada falante geralmente usa sua língua materna, enquanto o outro entende a língua que o parceiro de conversa está usando e responde na sua língua que é diferente do interlocutor.

O diálogo bilíngue é possível devido à proximidade entre as duas línguas português/espanhol e o intercâmbio comercial nas fronteiras brasileiras da América Latina. Assim, é comum nos comércios fronteiriços, o freguês perguntar em português e o comerciante responder em espanhol ou vice-versa, sem que nenhum dos falantes precise mudar sua língua e sem que haja prejuízos à comunicação.

Entretanto segundo Oliveira (2016), a diversidade linguística encontrada nas fronteiras vai além do contato de duas línguas, pois um mapeamento linguístico realizado pelo IPOL¹⁷ em 2014, através do Projeto Observatório da Educação na Fronteira, constatou um multilinguismo presente em algumas fronteiras, incluindo o norte do país. Destacamos aqui os resultados encontrados nos estados de Rondônia e Acre, em que além do português foram registradas a presença de outras práticas linguísticas:

Resultou desta pesquisa um mapa: comunidade escolar de Epitaciolândia, no Acre, foram encontrados nas escolas falantes de espanhol (também chamado de castelhano e espanhol boliviano), alemão, italiano, libras e português; em Guajará-Mirim predominaram os falantes de várias línguas indígenas, como as línguas Jaboti, Kanoê, Macurap, Tupari, Zoró e Wari Oro-o (além das variedades Oro-Mon, Oro-Nao, Oro-Waram e Oro-Win). (OLIVEIRA, 2016, p.64).

Pesquisas apontam que o estado de Rondônia já concentra a maior diversidade linguística Tupi do Brasil, o que devido sua extensa faixa de fronteira com a Bolívia o coloca em contato com um número ainda maior de línguas indígenas, além do contato que já mantém com Espanhol/Castelhano.

A partir daqui, apresentamos algumas pesquisas desenvolvidas no norte do país a respeito da realidade social e linguística de fronteira, com resultados

¹⁷ Instituto de Ciência Política (IPOL)

significativos encontrados no estado de Rondônia, no município de Guajará-Mirim, cidade gêmea com Guayaramerín/Beni-Bolívia, entre outros estados como Acre e Roraima, os quais têm em comum o contato do português com o espanhol. São trabalhos em forma de artigos e dissertações dos respectivos autores e seus contextos de pesquisa: Braz (2009), Brasil/Venezuela; Pereira (2012), Brasil/Venezuela; Lima & Angenot (2014), Brasil/ Bolívia; Eduardo Pinilla (2018), Brasil/Bolívia; Uchôa (2019) Brasil/Bolívia e Melo & Ferrari (2020), Brasil/Bolívia.

Dentre essas pesquisas realizadas nas fronteiras Pan-amazônia, percebemos a necessidade generalizada de Políticas Públicas voltadas à valorização do espaço multicultural e linguístico de fronteira, pois na rotina escolar das crianças e jovens, o português é ensinado formalmente como L1 e o espanhol como língua estrangeira. O ensino do espanhol geralmente é baseado no estilo europeu para fins de proficiência nas provas de vestibular das universidades, o que não corresponde às variações da língua falada nessas fronteiras (UCHÔA, 2019).

Uchôa (2019) fez uma pesquisa documental sobre o currículo de fronteira em escolas das imediações da região do Mamoré-Guaporé, todavia não encontrou em nenhum dos componentes pesquisados, conteúdos ou competências/habilidades que mencionassem os imigrantes bolivianos ou a cultura fronteiriça.

A realidade apresentada que desconsidera a diversidade local, se repete quase que na totalidade das fronteiras pesquisadas, com exceção de algumas fronteiras da região Sul, que a partir de 2005 foram contempladas com o ensino bilíngue de acordo com o Projeto Escolas sem Fronteiras, a fim de mudar e substituir uma secular política de monolíngüajamento. Essa política intercultural de bilingüajamento português-espanhol e espanhol-português foi implantada como parte do acordo do Mercosul.

Embora tenhamos comunidades multilíngües em permanente contato no território brasileiro e em suas divisas com outros países, o plurilingüismo é considerado ainda recente, pela ausência de políticas públicas de valorização dessas língüas. Conforme aponta Oliveira (2016), “as nossas fronteiras são espaços multilíngües, mas dada a geopolítica dos Estados e muito especialmente do Estado brasileiro, recém começam a ser espaços plurilíngües” (OLIVEIRA, 2016, p.69).

Como vimos, o autor apresenta uma distinção entre os termos, caracterizando o multilingüismo pela “presença de várias língüas numa localidade ou sociedade”, por conseguinte, o plurilingüismo englobaria “uma valorização positiva deste

multilinguismo, a sua utilização como efetivo recurso para a vida das pessoas envolvidas nas práticas comunicativas em questão, para as instituições e para o país” (OLIVEIRA, 2016, p. 69).

Isso explica em termos as configurações dadas as línguas em situação de contato, pois, uma vez que faltam políticas linguísticas de difusão e de incentivo ao aprendizado dessas línguas pelas instituições governamentais, essas ocorrem e se moldam naturalmente pela necessidade de contato entre os falantes. Logo, sem nenhum mecanismo de prática, favorecem o desenvolvimento de fenômenos como transferências, empréstimos e até mesmo mudanças linguísticas, como é o caso dos processos de crioulização e dos pidgins.

Mesmo que não ocorram mudanças drásticas na língua, como as descritas por Weinreich et al. (2006), o fronteiriço pode, inconscientemente, acabar incorporando alguns hábitos linguísticos, isto é, traços da língua do outro ao seu modo particular de fala, sejam eles lexicais, fonológicos e morfossintáticos. Neste caso, é inevitável que a partir desses contatos se desenvolva, no mínimo, uma variação de fronteira, como é o caso do Portunhol fronteiriço.

2.1.2 - O PORTUNHOL

Os fenômenos linguísticos mais recorrentes nas fronteiras da América Latina de idiomas brasileiro e hispânico são as alternâncias de códigos linguísticos, que produzem um discurso mesclado ou adaptado a então necessidade comunicativa de seus falantes. Esse contato linguístico começa já na primeira infância, conforme Couto (2009), pois nessa fase a criança entra em contato com os membros da comunidade com a qual irá socializar. As escolas, as igrejas e os comércios situados nessas regiões de fronteira acabam sendo os espaços mais privilegiados para a realização dessas trocas linguísticas.

Nas fronteiras nacionais, onde essas situações são mais frequentes, podemos pensar para além do contato, mas em um cruzamento de línguas, em que o falante acaba desenvolvendo diversas estratégias para facilitar a interação com falantes de outras línguas nacionais.

Os falantes fronteiriços se organizam cotidianamente através de diversas relações que propiciam um intercâmbio contínuo para a formação de um entrecruzamento de dizeres, numa pluralidade de práticas linguageiras que vão configurando um espaço de enunciação. (STURZA, 2006, p. 72).

No caso das línguas latinas, que mantêm certas semelhanças nas estruturas, devido à origem românica, como é o caso do português e do espanhol, essa proximidade influencia ainda mais a ocorrência da interferência linguística. Pois, o falante pensa ter certa facilidade com a língua estrangeira e passa a recorrer ao sistema já internalizado de língua materna para fazer adaptações ao idioma pretendido.

De acordo com Rocha & Robles (2017), apoiadas nas premissas de Weinreich (1953), Overbeke (1976) e Baetens (1986), “a interferência linguística se refere aos casos de desvio da norma de qualquer uma das línguas de uma comunidade bilíngue devido ao contato linguístico” (ROCHA & ROBLES, 2017, p.653). Conforme a classificação metodológica do sistema linguístico e sob o prisma dos autores, as interferências podem ocorrer em quatro níveis: fonológico, lexical, morfológico e sintático.

Tais inferências podem ainda ocorrer de forma simultânea, atingindo mais do que um nível, as quais são manifestadas a princípio na oralidade, mediante as interações coloquiais em atendimento as necessidades diárias de comunicação, podendo evoluir também para a escrita. Visto que há uma grande tendência de reproduzirmos ou transferirmos os traços da fala para a escrita, principalmente na fase de escolarização.

Logo, a interlíngua constitui-se de um sistema variável, a partir de interferências de uma língua materna sobre a outra em processo de compreensão ou aquisição. A essa interlíngua, nascida do contato entre o português e o espanhol, temos um fenômeno linguístico que atende pelo nome genérico de *portunhol*.

Esse fenômeno, o portunhol, como resultado da mistura das práticas linguísticas pelo contato simultâneo entre o português e o espanhol, é muito comum nas regiões de fronteira do Brasil, proveniente da necessidade do aprendiz fronteiriço em comunicar-se na língua com a qual mantém contato.

Não estamos falando aqui do portunhol descrito para designar a produção linguística de nível intermediário de alunos hispano falantes ao tentarem falar o português em escolas ou cursinhos de línguas estrangeiras, traduzida por muitos

professores de línguas como um erro do falante aprendiz. Mas queremos aqui discutir sobre o portunhol nascido na fronteira, aquele *Portunhol Selvagem*¹⁸ descrito por Douglas Diegues e Fabián Severo em suas poesias.

Consideramos, que o português e o espanhol são línguas próximas, dada a acentuada semelhança tipológica entre elas nos planos morfológico, sintático, fonético e, principalmente, no lexical, no qual se registra alto percentual de vocábulos cognatos e, por isso, algumas vezes torna-se difícil distinguir a qual léxico pertence o termo em questão.

Em entrevistas, os colaboradores costumam relatar que utilizam o espanhol e o português de forma alternada, o que pressupõe uma prática muito comum em territórios onde há a disposição de dois idiomas para a comunicação, denominada de “Translinguagem” (SANTOS, 2017, p. 532).

No entanto, o que encontramos mais entre os falantes de fronteira é a menção ao termo “portunhol” para exemplificar a mistura dos dois idiomas, e designar uma possível fusão das lexias principalmente na oralidade, a qual resulta em um idioma híbrido. Conforme observado por Pereira (2012):

Quanto à fronteira de Pacaraima/Santa Elena, inexistente de acidente geográfico, pode ser caracterizada pela presença do português, do espanhol e da mescla linguística entre estas duas línguas, nomeado pelos participantes da pesquisa como portunhol. (PEREIRA, 2012, p.96).

Quando o colaborador argumenta que fala misturado ou que se confunde e acaba mesclando as duas línguas de modo que vira um portunhol, na realidade observamos que esta atitude não é particular do falante, embora algumas vezes ele acredite ser, não se trata de um fenômeno autônomo, uma vez que conforme afirma Stuart Hall, associado ao trabalho do linguista Ferdinand Saussure, “a língua é um sistema social e não um sistema individual” (HALL, 2006, p.40).

Assim, observamos que essa forma misturada do português e do espanhol pode estar incutida no sistema cultural dessa população, representando uma característica da fronteira, uma vez que boa parte dos colaboradores revelaram o mesmo comportamento quanto ao contato das duas línguas, ao utilizarem

¹⁸ O movimento literário denominado pelos seus proponentes de “Portunhol Selvagem”, que se caracteriza por práticas de linguagem em que se entrelaçam a língua portuguesa, a língua guarani, a língua espanhola e/ou a língua inglesa, buscando justamente quebrar fronteiras linguísticas, culturais, sociais e políticas (SANTOS, 2017, p.524).

involuntariamente uma língua misturada, denominado por eles de portunhol. Diante desse contexto, Eliana Sturza (2019) observa o Portunhol como a língua da fronteira, sem classificar essa como uma terceira língua, pois o tema carece de estudos mais específicos quanto à descrição linguística:

O portunhol como uma língua de contato, é a língua da fronteira, determinada pelas dinâmicas da vida e da cultura fronteiriças, que se intensificam pela capacidade dos falantes de se comunicarem, de interagirem. (STURZA, 2019, p. 110).

O que podemos perceber até então são algumas adaptações na língua movidas por transferências de morfemas lexicais de um código para o outro que, segundo Rocha & Robles (2017, p. 646), se manifesta mais pela interferência da língua materna. Outra ocorrência percebida nos trabalhos já desenvolvidos é “um fenômeno chamado empréstimos linguísticos que é um dos mais importantes resultados da interferência linguística” (PINILLA, 2018, p.44), em que palavras do português sofrem mudanças oriundas de empréstimos lexicais do espanhol.

Por exemplo, um luso-falante morador da fronteira brasileira, tenta aproximar sua fala a língua estrangeira, o espanhol, e ao realizar algumas adaptações linguísticas, pronuncia algumas palavras com o uso do sufixo feminino espanhol [ita], das quais nascem as palavras “mocita” e “faquita, ao que lhe parece ser uma boa estratégia para representar um diminutivo das lexias “moça” e “faca”, ambas palavras derivacionais do português (PINILLA, 2018, p.83).

Essa tentativa de espanholizar algumas palavras do português foi observada por Pinilla (2018, p.41) em sua pesquisa realizada no município de Guajará-mirim, Rondônia, divisa com Beni, Bolívia, na qual denomina tal fenômeno de “interferência linguística”, apoiado nos pressupostos de Durão (2007), “quando ocorre a interferência da língua materna sobre a língua objeto do falante”, que pode ocorrer em duas situações, na sobreposição do português para o espanhol e da transferência dos usos do espanhol para o português.

Segundo Pinilla (2018, p.42), “essa interferência nos levará a criar uma alternância destes códigos linguísticos e a criar algumas estratégias comunicativas, ou linguísticas, que proporcionem a facilitação de nossa comunicação em portunhol”, e a continuidade desse processo pode incorrer na criação de neologismos, ou seja, palavras que não existem nem no português e tampouco no espanhol.

Desta forma, o portunhol seria um aprendizado nascido entre línguas, situado na intercompreensão entre o português e o espanhol, ou na adaptação desse para falantes não fluentes. Uma “língua mista” (CALVET, 2002), que ficaria em um espaço entre as línguas oficiais, como resultado da mistura de ambas e de um cruzamento de línguas. Os falantes dessa (língua), não se identificam como falantes de uma língua legítima de acordo com o ISA ou Atlas linguístico, como o espanhol e português, mas uma língua que se encontra nesse entremeio.

Portanto, cumpre nos observar que o falante de fronteira se diferencia de outro falante bilingue comum, que optou por estudar uma segunda língua, visto que, segundo Sturza (2006), “o fronteiriço habita entre línguas” ou seja, para ele não é uma opção, mas uma realidade com a qual tem que se adaptar no seu dia a dia.

No entanto, devemos nos atentar para o fato de que as fronteiras são diferentes, desta forma esta variabilidade também se estende ao Portunhol, como língua de fronteira.

Língua essa escolhida pelos falantes para dizer sobre quem são no mundo; língua que os identifica como sujeitos de um lugar muito particular. Como língua de contato, o Portunhol é a língua dos fronteiriços, não tem gramática estável. (STURZA & TATSCH, 2016, p. 95)

Logo, o reconhecimento das línguas faladas na fronteira, bem como o tratamento dado as suas práticas languageiras, com suas trocas e misturas, refletem inclusive no processo de construção da identidade do sujeito fronteiriço, conforme veremos a seguir.

2.2 – PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Na perspectiva dos Estudos Culturais, o ensaio organizado por Tomaz Tadeu da Silva (2000) é um referencial importante a ser consultado, pois traz um panorama da política da identidade no cenário chamado pós-moderno, a partir dos dois conceitos “Identidade e Diferença”. Em uma linguagem crítica, mas simples, o texto é de grande relevância para nos ajudar a entender as questões identitárias nos nossos dias.

Segundo o autor, o tema “diversidade” tem ocupado um lugar de destaque no debate contemporâneo, no entanto ele problematiza “a ausência de uma teoria da identidade e da diferença e de como estas são produzidas” (SILVA, 2000, p.73). Para

o autor, antes de celebrar temas como diversidade e multiculturalismo é preciso teorizar e propor discussões a respeito.

Seguindo essa lógica, ele começa por relacionar os termos “identidade e diferença” e apresenta a diferença como ponto de origem e não como derivada da identidade como se pensada à primeira vista. Ou seja, na perspectiva dos estudos socioculturais e áreas afins, pensar em identidade, está mais para se afirmar o que eu não sou, do que o que eu sou na visão do autor. O que ele deixa em suspenso para nós é uma reflexão a ser considerada, de que a mensagem implícita na necessidade de afirmação de uma identidade, pode estar mais centrada na posição de afirmar aquilo que você não é, ou em destacar a diferença, ou seja, o que o outro não é... Assim, a expressão “sou brasileira” está em contraposição à outra nacionalidade, em dizer que “o outro não é brasileiro”. A exemplo, Tadeu da Silva (2000, p. 75) diz que não há necessidade de se afirmar humano, porque não existe essa diferença entre as pessoas. Desta forma, o que se torna aparente é muito mais a diferença do que a própria definição de identidade.

Portanto, ao afirmar uma identidade, o sujeito também pretende expor suas diferenças entre ele e os demais indivíduos que pertencem a outras etnias, nações ou grupos. E, nessas contradições, que dão visibilidade a identidade e as diferenças, pode haver uma relação de poder e exclusão, atreladas as relações sociais.

Segundo Woodward (2000, p.11), quando o foco está colocado nas identidades nacionais e estas estão circundadas por conflitos, parece que algumas diferenças, entre grupos étnicos, são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares onde há grupos menores, e de menor poder aquisitivo e visibilidade política e social.

Nesta perspectiva, a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes, pois, o poder de definir a identidade e demarcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. E, no que confere as identidades nacionais, Woodward (2000, p.12) argumenta que essa diferenciação é social, simbólica e especificamente histórica.

Dados esses conceitos, visamos entender quais fatores são necessários para que um grupo se sinta parte de tal cultura, da história de um povo e da construção de uma identidade. Além das implicações contidas na afirmação de certa nacionalidade, na qual estão condicionadas também a escolha do idioma, da cultura, da religião a ser

seguida, isto é, buscamos discutir até que ponto, isso pode ser uma escolha ou uma condição social para que o sujeito possa pertencer ou ser aceito por um determinado grupo, comunidade ou nação.

Parafraseando Tadeu da Silva (2000, p. 77), é preciso saber o que está em jogo na identidade, tendo em vista, a possível interferência da linguagem sobre sua definição, apresentada pelo autor “como ato linguístico”.

É apenas por meio de atos de fala que intuimos a identidade e a diferença como tais. A definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais. (SILVA, 2000, p. 77).

Desta forma, considerando a estreita relação entre língua e identidade, buscamos compreender os aspectos envolvidos na construção linguística e identitária dos sujeitos moradores de fronteira, os quais estão sobre o reflexo de um intercâmbio ou hibridismo cultural, devido à situação de contato direto com pessoas de outras nacionalidades.

2.2.1 IDENTIDADE NACIONAL

De acordo com Braz (2009, p.336), “as identidades nacionais emergem com muita intensidade em regiões de fronteira, porque estes espaços constituem justamente o ponto de encontro com o “outro”, é o momento propício para se afirmar as identidades nacionais”.

A expressão “cultura nacional” na visão de Stuart Hall (2006), é um discurso organizado na forma de narrativas, símbolos e valores que corroboram para a formação de sentidos que constituem a ideia de “nação”, os quais influenciam tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. E, a partir da assimilação destas imagens, com as quais passamos a nos identificar, são construídas as identidades nacionais. Nesta perspectiva, o autor acrescenta que:

A formação de uma cultura nacional contribui para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional. (HALL, 2006, p.49).

Neste contexto, Tadeu Silva (2000) afirma que a língua é um dos elementos centrais na formação das identidades nacionais. Neste mesmo viés, Rajagopalan (2006) entende que “a identidade do indivíduo se constrói na língua e através dela”, no entanto, quando consideramos essa associação entre língua e identidade, vemos que isso não é um fator individual, pois falamos de uma identidade coletiva. Por isso, importa às instituições detentoras do poder manterem a imposição uma única língua, como uma forma de reprimir as demais tradições, na tentativa de manter a homogeneidade de uma nação.

A cultura do monolinguismo imposto à nação brasileira há séculos, fomentada pelas escolas em seus currículos, faz com que aumente a desigualdade e favoreça a hierarquização e promoção da língua portuguesa em detrimento de toda à diversidade linguística dos povos nativos e dos imigrantes. Todavia, essa posição política não é uma exclusividade do Brasil, a mesma radicalização também ocorreu em outros países da América Latina durante o domínio da coroa Espanhola, a qual manteve a imposição do espanhol sob os cuidados das missões jesuítas, ignorando a língua das civilizações ameríndias. Portanto, a Bolívia é um dos países que sofreu com os efeitos de uma cultura imposta, onde os nativos viveram um intenso processo de resistência para manter sua língua no sentido de afirmar e preservar parte de sua identidade contra as investidas do colonizador.

No que se refere à ideia de uma identidade nacional definida, fixa no tempo e espaço, baseada na tradição pura e original de um único povo, Stuart Hall (1992, p. 56) afirma que as culturas nacionais residem entre a tentação de reviver as glórias passadas e o impulso por avançar em direção a modernidade. No entanto, estamos em um período ímpar da história no que se refere a interação avançada entre os países, uma interligação econômica, social e cultural que tem ocasionado mudanças de paradigmas, inclusive no que tange ao processo de construção das identidades nacionais. Essas, de acordo com Stuart Hall, “eram consideradas centradas, coerentes e inteiras, mas que podem estar sendo agora deslocadas pelo processo de globalização” (HALL, 2006, p. 50), portanto é coerente entender que as identidades são consideradas, dentro desta premissa, móveis e atemporais, uma vez que são movidas de acordo com a realidade do desenvolvimento nacional.

Se olharmos para a história de ocupação e conquista das nações, vemos que esse discurso de identidades unificadas não se aplica às nações modernas do

ocidente, principalmente no que tange à formação da América Latina, a qual foi alavancada por diversos fluxos de imigrantes de todas as partes do mundo. Assim, naturalmente, essas nações têm suas identidades formadas a partir de um hibridismo cultural.

Assim, ponderamos em que consiste ainda a essência do eurocentrismo, que reflete tão fulgurosamente sob a cultura do Brasil, a ponto de justificar uma hierarquia sobreposta à nação brasileira em termos pertencimento a uma identidade supostamente portuguesa, como um símbolo de patriotismo.

Mesmo depois de 500 anos de história desde a chegada dos portugueses à região de Porto Seguro - BA, e há exatamente 200 anos de independência do Brasil, ainda encontramos dentro da sociedade brasileira os reflexos de uma educação colonial, com vista a um patriotismo ligado ao pensamento lusitano de valorização exacerbada ao que se acredita ser os moldes de uma cultura eurocêntrica, como se dependêssemos de um modelo cultural para afirmar ou justificar nossa identidade nacional.

Ouvimos discursos desse tipo quando ousamos refletir sobre alguma mudança na gramática da língua portuguesa, como uma espécie de descaracterização ou violação da língua legítima (SIGNORINI, 2006). Há quem diga que “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2006, p. 62), mas também, há manifestações contraditórias a respeito do assunto, inclusive entre os próprios professores de língua portuguesa das escolas de educação básica, entre os quais, a depender da linha teórica que seguem, ainda reside um sentimento de perda da essência e originalidade da língua ou redução do patriotismo brasileiro.

Neste sentido, acadêmicos e pesquisadores vêm discutindo o tema, “Repensando a questão da língua legítima na sociedade democrática” (SIGNORINI, 2006), que de acordo com a autora se apresenta como um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea.

Assim, as identidades nacionais funcionam, em grande parte, por meio daquilo que Tadeu Silva (2000, p. 84), com base nas premissas de Benedict Anderson, chamou de “comunidade imaginada”, no contexto em que explica que juntamente com a língua, é central a construção de símbolos nacionais: hinos, bandeiras, brasões. De acordo com o autor, “é necessário criar laços imaginários que permitam “ligar” pessoas

que sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum “sentimento” de terem qualquer coisa em comum” (SILVA, 2000, p.85).

Por fim, não estamos aqui reduzindo os efeitos da cultura portuguesa sobre a identidade do povo brasileiro, mas nos importa reconhecer com o mesmo peso a influência de diversas outras culturas sob a formação cultura brasileira, as quais provavelmente causaram efeitos, inclusive, sobre a própria cultura portuguesa. Para Boaventura S. Santos (1994) não existe uma cultura portuguesa, e sim uma forma portuguesa, pois em sua análise “Portugal estava demasiado próximo das suas colônias para ser plenamente europeu e, perante estas, estava demasiado longe da Europa para poder ser um colonizador” (SANTOS, 1994, p. 49). Neste sentido, os portugueses também foram moldados em contraste com as identidades africanas, indígenas e demais civilizações europeias, com as quais mantiveram contato.

O fato é que as identidades contemporâneas estão ainda mais móveis, pois estamos situados cada vez mais “nas práticas sociais em trânsito, em movimento, nos entrelugares de um mundo em fluxo” (MOITA LOPES, 2010, p. 11), ou seja, em constante transição devido ao cruzamento e misturas culturais, por isso, há quem diga que “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2006, p. 62). Isso não significa um apagamento das tradições, das histórias e representações que dão sustentação a esse sentimento de pertencimento a um povo, uma etnia ou uma nação, mas desmistifica a teoria de uma cultura intocada, homogênea e unificada.

Neste sentido, abre precedentes para um novo entendimento que é o de um “fortalecimento de identidades locais”, como uma forma de defesa ou “à produção de novas identidades” (HALL, 2006, p.84), como produto das trocas culturais a que as pessoas estão sujeitas em terras estrangeiras, nas fronteiras ou mesmo na transculturalidade derivada do próprio mundo globalizado.

Eles são o produto das *novas diásporas* criadas pelas migrações pós-coloniais. Eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidades distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia. (HALL, *ibid.*, p. 84).

Certamente essa é a definição que se aplica ao sujeito pós-moderno, o qual habita entre culturas, uma condição e não uma opção, no que se refere ao sujeito da fronteira, por estar num “entre-lugares” (BHABHA, 1998). O referido autor em seu

capítulo Vida na Fronteira¹⁹, argumenta que a fronteira não estabelece um ponto final, o lugar onde as coisas terminam do ponto de vista político e geográfico, mas sua dinâmica social possibilita que ela se torne “o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” (BHABHA, 1998, p.24).

Embora, sempre hajam iniciativas por parte de algum governo em construir um estado unificado, separatista e independente, alimentado por questões religiosas, políticas e ideológicas, também haverá “dentro das fronteiras, minorias que se identificam com culturas diferentes” (HALL, 2006, p. 93), representações provenientes do contato com seus vizinhos, manifestadas e partilhadas através do tempo pela linguagem e práticas dentro das fronteiras.

Portanto, podemos pensar a fronteira, além de um espaço de intercâmbio entre diferentes tradições culturais, mas como um lugar de fusão das diferenças, o qual pode ser favorável a produção de novas formas de cultura através do hibridismo cultural.

2.3 – CULTURAS HÍBRIDAS

O termo híbrido, cunhado da biologia, é usado, atualmente, por diversas ciências para descrever outros processos de “fusão” dentro das sociedades, como o sincretismo religioso, a mestiçagem das culturas, as misturas na linguagem, fenômenos que refletem de forma significativa na construção da identidade cultural dos indivíduos.

“A hibridez tem um longo trajeto nas culturas latino-americanas” (CANCLINI, 2003). A fala do autor está contextualizada com a história da independência e o desenvolvimento das nações, as quais são marcadas pela interferência das matrizes espanholas e portuguesas com a resistência das culturas indígenas e africanas. E, como resultado desses contatos interétnicos, teve-se então o início do processo de reprodução entre os grupos de imigrantes e os nativos na região, o qual serviu de base para a formação de uma população latino-americana bastante miscigenada.

E neste universo também é necessário entender que as hibridações ocorrem em diferentes condições históricas e sociais, as quais nem sempre podem ser celebradas ou consideradas positivas, pois dependendo do contexto podem estar

¹⁹ H. BHABHA, **O local da cultura**, 1998.

condicionadas a situações de desigualdade, segregação e representações de poder e prestígio. Porém, não nos aprofundaremos nessa parte da história, embora seja relevante para um estudo diacrônico.

Todavia, examinaremos os pressupostos que têm como temas as expressões “Culturas híbridas” e “Hibridismo cultural”, partindo do conceito a análise de como esses tem afetado ou redimensionado a forma de abordagem e de construção da identidade do sujeito. A princípio, iremos limitar nosso contexto em entender melhor os processos de hibridismos derivados das diásporas e dos contatos interétnicos nos limites fronteiriços.

Para essa reflexão elegemos os pressupostos dos autores Burke (2003), Canclini (2003) e Candau (2008), além de algumas pesquisas sobre a interculturalidade no cruzamento das fronteiras brasileiras que nos ajudem a melhor interpretar essas relações, que podem significar uma fusão de culturas ou, até mesmo, a produção de uma nova cultura com configurações singulares típicas de fronteira, considerando a realidade apresentada e o grau de interferência que essas culturas foram submetidas.

Assim, partimos da definição de hibridação por Canclini (2003, p. 19), o qual “entende por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Nas relações de fronteira, que nos interessa nessa pesquisa, temos como fator propulsor “o intercâmbio cultural” devido à necessidade de comunicação entre os sujeitos fronteiriços que em grande parte é movida pelo setor econômico, onde o comércio costuma ser uma fonte de renda na fronteira, estimulada pelo turismo de compras. Desta forma, os sujeitos fronteiriços estão condicionados a uma forma de hibridação, em que há uma troca ou fusão de culturas mediadas pelo contato histórico entre os moradores, mas que mantém seu protagonismo principalmente na linguagem, ao criar condições específicas de comunicação a partir de um vocabulário híbrido.

Ou seja, nesses espaços compartilhados entre duas ou mais nacionalidades, as línguas em contato se misturam e desencadeiam uma língua em comum, a qual depende dos idiomas envolvidos, por exemplo o Kheuól do Uaçá, uma língua falada na fronteira do Brasil no estado do Amapá com a Guiana Francesa e o portunhol,

falado nas fronteiras latinas do sul e do norte do país ou ainda o spanglish nascido nas comunidades latinas dos Estados Unidos (CANCLINI, 2003, p. 19). Para tanto, Canclini destaca “as *fronteiras* entre países e as grandes cidades como contextos que condicionam os formatos, os estilos e as contradições específicos da hibridação” (ibid., p. 29). Nesses casos, as culturas híbridas seguem o formato clássicos de fusão derivadas do intercâmbio internacional/mestiçagem intercultural nas fronteiras.

O fato é que os tempos atuais trazem novas formas de hibridação, eliminando cada vez mais as fronteiras territoriais, comerciais e políticas, pois com a globalização têm se intensificado os intercâmbios entre os povos, favorecendo as misturas interculturais, o encontro das diversidades e ampliando a noção de identidade, com dinâmicas que vão além do senso de pertencimento a uma nacionalidade pura e imutável.

Nesta conjectura, não existiria uma fronteira cultural nítida ou firme entre grupos, e sim, “um continuum cultural” (BURKE, 2003, p 14). Para o autor, quando esse fenômeno é na fronteira, fica ainda mais difícil essa separação, é impossível definir onde e quando se termina uma cultura e começa uma outra. Para tanto, apresenta o seguinte exemplo: “gente que é brasileira por nacionalidade, portuguesa pela língua, russa ou japonesa pela origem, e católica ou afro-americana pela religião” (CANCLINI, 2003, p.23). Na definição dada por Burke, são “povos híbridos” (BURKE, ibid., p. 36), devido as mudanças culturais ocorridas nos últimos tempos.

Portanto, a hibridismo cultural de hoje não é o mesmo de algumas décadas atrás, visto que a acessibilidade aos meios de transporte e o uso da tecnologia no século XXI tem acelerado esse processo, o que permite uma aproximação maior entre as nações. É factual que estamos passando por uma mudança cultural intensa com a globalização, logo algumas teorias e termos também são revisitadas e/ou adaptadas ao novo mundo, termos como mistura, sincretismo e hibridização, podem ter sido criticados por algum tempo, mas hoje ganham espaço na agenda das pesquisas acadêmicas.

Hoje, o termo "hibridismo" aparece com frequência em estudos pós-coloniais, na obra de Edward Said, por exemplo. "Todas as culturas estão envolvidas entre si", escreve Said a respeito de nossa situação atual, "nenhuma delas é única e pura, todas são híbridas, heterogêneas". Embora ele trate o termo com mais ambivalência, ou melhor, enfatize sua ambivalência, a ideia de hibridismo também é central na obra de Homi Bhabha. (BURKE, 2003, p.53).

Na linguagem não é diferente, com o tempo teorias são revisitadas e podem dar lugar a novos conceitos e ressignificações, por exemplo a expressão “mistura de línguas” e até o termo “interlíngua” são objetos de estudos recorrentes nos textos acadêmicos. Na visão de Burke (2003, p. 49), “hoje, o conceito de língua mista se tornou respeitável em linguística”.

Para ampliar esse estudo quanto às culturas híbridas trazemos o conceito “crioulização” utilizado para descrever culturas que se unem em alguns aspectos pelo seu real contato social, o qual também é utilizado para traduzir um fenômeno linguístico:

[...]os linguistas passaram a empregar este termo para descrever uma situação na qual uma língua franca ou pidgin anterior desenvolve uma estrutura mais complexa na medida em que as pessoas começam a utilizá-la para propósitos gerais ou mesmo a aprendê-la como sua primeira língua. (BURKE, 2003, p. 80).

Já antes defendido por Tarallo e Alkmin (1987) em sua obra *Falares Crioulos*, a partir do estudo quanto ao contato de línguas, Burke se utiliza deste mesmo campo de estudo ao buscar compreender os processos em que a hibridização ocorre na linguagem, “usando como base suas afinidades, duas línguas em contato se modificam e ficam mais parecidas e assim *convergem* e criam uma terceira, que frequentemente adota a maior parte de seu vocabulário de uma das línguas originais e sua estrutura ou sintaxe da outra” (BURKE, 2003, p. 80).

Portanto, ao falarmos dos processos de hibridação cultural é importante sempre considerar que existem várias formas e modelos de hibridismo, pois depende do que está se importando da outra cultura e quais as culturas envolvidas nesse encontro, isso pode implicar na maneira como cada uma irá interpretar as interferências culturais. Segundo Peter Burke (2003), embora a troca cultural aconteça de forma involuntária, sem um planejamento, essas podem ocorrer em regularidades temporais distintas e apresentar reações diferentes nas sociedades, tais como aceitação, rejeição, segregação e adaptação. Da mesma forma, as culturas envolvidas podem aceitar com facilidade os estrangeirismos e outras podem apresentar certa resistência ao revelar maior apego as suas tradições (BURKE, *ibid.*, p.86).

Falaremos um pouco sobre a “adaptação” uma das reações decorrentes dos encontros culturais. De acordo com Burke (2003, p. 91), “a adaptação cultural pode ser analisada como um movimento duplo de des-contextualização e re-contextualização, retirando um item de seu local original e modificando-o de forma a que se encaixe em seu novo ambiente”.

Neste caso, um método em que termos de natureza distintas são tomados por empréstimo e passam a ser incorporados a uma outra cultura, de forma inclusive a modificá-la, provocar mudanças no seio de uma tradição, as quais, no caso da fronteira, podem ocorrer nos dois lados.

Mas o que falar dos indivíduos envolvidos nesse processo? Abordamos os temas cultura e o processo de hibridização, mas não podemos esquecer dos sujeitos híbridos, formados a partir de uma identidade híbrida. Neste caso, o sujeito que convive entre culturas, pode adaptar-se de tal forma ao ponto de habitar em ambas as culturas preservando seus traços ou deixando-os mais evidentes de acordo com a comunidade que está interagindo naquele momento. O que Burke (2003) denomina de vida dupla. Nesse processo de adaptação pode ocorrer alternâncias, manifestadas de uma forma quando o indivíduo estiver em seu ambiente familiar e passar para outra em um ambiente social, institucional ou profissional.

Já na língua, essa duplicidade pode ocorrer por exemplo com famílias de imigrantes no Brasil que falam uma língua com a família, seus pares e português na escola, na igreja e entre outros espaços públicos. Essa atitude linguística pode estar ligada a uma “Diglossia cultural” (BURKE,2003, p.106). Logo, o sujeito que vive nessa travessia cultural busca conviver em ambos os espaços e procura manter a tradição entre seus pares, a fim de não perder o que acredita ser sua identidade. Da mesma forma, procura acompanhar o mundo globalizado e se inserir em uma sociedade que já tem constituída historicamente suas representações de prestígio.

Por conta de uma exclusão histórica, baseadas em situação de violência e preconceitos, algumas comunidades minoritárias realizam adaptações ao longo do tempo em busca de uma melhor convivência com as culturas dominantes, ao passo que vão permeando suas escolhas e atitudes e desenvolvendo uma identidade cada dia mais híbrida.

Desta maneira, sob efeito da globalização, todas as culturas acabam entrando em contato em dado momento, e por mais que algumas resistam, a fim de manter

suas tradições, as mudanças são inevitáveis ao longo do tempo. Assim, talvez o que se busque eternizar hoje, tenha sido motivo de resistência por nossos antepassados.

Por fim, com ritmo acelerado de vida no século XXI, em que as informações viralizam em frações de segundos, impulsionadas pelo uso das tecnologias e onde as pessoas circulam e migram com mais facilidade, podemos esperar que essa hibridização fique ainda mais acentuada nos próximos anos, pois, seguindo o ritmo do mundo globalizado, é possível que tenhamos, ainda, novas formas de culturas.

É claro que não apostamos em uma cultura hegemônica, uma sociedade global, mas um pouco mais diversificada a partir de adaptações e empréstimos. Em resumo, dessa mistura e encontro de culturas na globalização, teremos o que Renato Ortiz (1994, p. 30) chama de mundialização “um fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais”, assim, para o futuro, presumimos ter um mundo cada vez mais mesclado por “culturas híbridas”.

2.3.1 MULTICULTURALISMO NA ESCOLA

O Brasil continua sendo visto no mundo como um país acolhedor e, por ser um território com muitas fronteiras, tem se tornado cada vez mais um lugar de refúgio e um abrigo para imigrantes fugindo de crises econômicas e políticas ou desastres naturais.

De acordo com o Portal de Imigração no Brasil de 2011 a 2019 foram registrados, de acordo com parâmetros legais 1.085.673 imigrantes no Brasil²⁰. Estatísticas apontam um crescimento exponencial de imigrantes provenientes da própria América do Sul e de algumas Ilhas Caribenhas, entre esses são em maior número os bolivianos, haitianos e venezuelanos, que têm como via de principal via de acesso às fronteiras no norte do país. A maioria utiliza essas fronteiras apenas como uma porta entrada e os estados do norte como corredores para chegarem até os estados do centro-oeste, sul e sudeste, considerados mais desenvolvidos do ponto de vista econômico. No entanto, sempre tem uma parcela que fixa moradia nas cidades fronteiriças por falta de condições em seguir viagem ou até mesmo na esperança de mais tarde poderem voltar ao seu país de origem. Assim, o Brasil que já é um território

²⁰ <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/> acesso em 07/06/2022

constituído por um multiculturalismo histórico tem visto essa diversidade étnica só aumentar a partir da última década.

Vimos e sentimos o impacto da chegada de famílias estrangeiras em diversos setores de organização da sociedade, mas vamos focar no impacto desse trânsito de culturas especialmente nas fronteiras da região norte do país e seu reflexo no ensino. As escolas fronteiriças são espaços privilegiados por abrigar esses cruzamentos de culturas, os quais representam verdadeiros desafios para o trabalho docente.

Outro fator recorrente nas regiões fronteiriças são os casamentos interétnicos, assim a interculturalidade que sempre foi um fenômeno presente aqui em solo brasileiro, conforme já relatado, tem se intensificado ainda mais tendo como fator predominante os recentes fluxos migratórios. Com o atraso do último censo demográfico devido a pandemia, é difícil descrever com precisão o número de imigrantes que ultrapassaram as fronteiras e sua faixa etária, mas de acordo com dados do Portal de Imigração do Brasil, a maioria são mulheres e crianças, logo o país precisou dar suporte a essas famílias e integrar suas crianças ao sistema de ensino.

O espanhol está entre as línguas mais faladas no mundo, prevalecente na América do Sul, como idioma oficial na Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Na maioria desses países hispanohablantes, predomina o espanhol castelhano ou espanhol latino, mas temos um percentual de falantes da variação do espanhol caribenho, uma variante também pronunciada por parte dos imigrantes haitianos e venezuelanos. Assim, temos um breve retrato do impacto da diversidade linguística no país, a qual se mostra ainda mais acentuada no atual cenário demográfico das cidades fronteiriças do norte do Brasil.

Candau (2008, p. 15) ao falar sobre multiculturalismo e o papel da escola, afirma que o ensino deve pautar-se pela mediação e reflexão das influências plurais, que estão presentes nesse espaço de aprendizagem e de cruzamento de culturas. Nesse contexto, é preciso enfatizar que a escola é responsável pela disposição do currículo em consonância as necessidades educativas de todos os alunos em processo de formação. Desta forma, não pode ausentar-se dessa responsabilidade social com os alunos em contextos multiculturais e multilíngues, os quais precisam ser incluídos no sistema de ensino e atendidos dentro de suas especificidades. Para isso, Lunardi (2005) corrobora:

Uma educação multicultural deve ser uma luta política não só dos grupos culturalmente diferentes, mas ela tem que estar na agenda das políticas públicas educacionais, propondo novas diretrizes, principalmente para o ensino dos grupos étnicos e dos PNE's, trazendo importantes reformulações de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade, formação de professores e diferença. (LUNARDI, 2005, p.51).

No entanto, a escola foi concebida como um espaço marcado por relações padronizadas e sempre teve dificuldades para lidar com a diversidade, portanto um dos principais desafios a ser cumprido pela educação é a construção de um currículo multicultural para trabalhar de forma equânime as questões culturais, ou seja, na perspectiva da interculturalidade.

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir, práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes. (CANDAU, 2008, p. 15).

Candau (2008, p. 25) propõe alguns caminhos para a realização desse trabalho com ênfase primeiramente ao reconhecimento da própria identidade cultural do discente e da realidade local da escola, partindo de uma tomada de consciência pessoal, que pode ser expandida para o reconhecimento da diversidade e dos cruzamentos culturais que constituem a história do nosso país.

Neste sentido, o sistema educacional deve estar aberto ao diálogo sobre o multiculturalismo histórico, mas também precisa se atualizar e buscar entender os processos culturais em construção, que emergem na atualidade a partir da globalização e do cruzamento das fronteiras. Só assim, poderá construir novas políticas e diretrizes que vão além do direito ao acesso à educação, mas que sejam pautados no respeito às diferenças e garantam que o aluno não tenha mais suas crenças, seus valores, sua língua e variedades dialetais ignoradas, em favor de uma monocultura politicamente e economicamente de prestígio pela sociedade dominante.

Logo, nessa perspectiva da interculturalidade, o multiculturalismo vigente deve ser incluído como um tema no currículo escolar. Se a sociedade tomar consciência da construção histórica das identidades culturais, de que nesta dinâmica não existe um purismo cultural, nem mesmo nas sociedades aparentemente isoladas, pois somos frutos desses contatos, talvez possamos quebrar com alguns paradigmas e combater o preconceito e discriminação. Para Candau (2008):

Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural. Nesta perspectiva, trabalhar o *cruzamento de culturas* presentes na escola constitui também uma exigência que lhe está intimamente associada. (CANDAUI, 2008, p. 34).

Nessa proposta, a escola precisa se reinventar em uma postura contrária aos conceitos universalistas e padronizados para dar conta da reparação histórica de negação das culturas dos diferentes grupos sociais, permitindo que esses participem do espaço escolar, sem precisar se despir de suas crenças, sua língua e suas raízes histórico-sociais. Para a autora, é preciso conceber a escola “como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas” (CANDAUI, 2008, p. 34).

Essa não parece e não é uma tarefa simples, principalmente, porque estão implicadas representações de poder, permeadas por questões políticas e ideológicas, mas são pelos mesmos motivos que se sustentam as lutas em favor dos direitos de cidadania. Logo, embora surjam barreiras esse é um processo que precisa ser ligeiramente construído, em consonância com as mudanças culturais, para atender as novas demandas sociais do século XXI, concebendo a escola como espaço de inclusão e produção de identidades plurais.

2.3.2 O ENSINO NA FRONTEIRA

Ainda são poucas as propostas de trabalho sobre o ensino na fronteira, especificamente sobre o contato entre o português e o espanhol. Embora existam semelhanças entre as duas línguas, devido sua origem neolatina, essas não minimizam as dificuldades encontradas na aprendizagem nos aspectos fonético-fonológico, morfossintático ou léxico-semântico, mesmo entre alunos de regiões fronteiriças onde o contato com ambas línguas é frequente.

Para ampliar nossa abordagem, destacamos alguns tópicos de pesquisas realizadas nas fronteiras do norte do Brasil que nos ajudem a compreender a dinâmica do contato das línguas, com ênfase ao ambiente escolar. Embora cada fronteira apresente suas singularidades, é sempre possível contrastar os dados de uma experiência com outros contextos, cujos temas têm como escopo o contato de línguas e culturas na Amazônia Brasileira, conforme veremos a seguir.

De modo geral as fronteiras são marcadas por encontros socioculturais, onde duas ou mais línguas entram em contato e seus falantes acabam criando alternativas linguísticas para facilitar a interação com seus vizinhos. Portanto, é importante que nessas localidades se invistam em programas de formação adequada para os professores, para prover meios de se trabalhar essa diversidade linguística e cultural de fronteira.

Santos (2017) aponta para uma resistência por parte do sistema educacional em reconhecer as práticas translíngues de fronteira, em favor do mito do monolinguismo, que camufla preconceitos e a estigmatização de alunos de fronteira.

A ausência da inclusão de discussões referentes à pluralidade linguística e cultural na formação de professores tem causado sofrimentos e fracassos para os alunos, principalmente os mais vulneráveis, como aqueles que transitam pelas fronteiras com suas práticas translíngues, os quais costumam ser vítimas de maior preconceito no ambiente educacional. (SANTOS, 2017, p. 535).

Em 2012, Ancelma Pereira se propôs a estudar as representações das línguas, espanhol e português, em uma escola estadual no município de Pacaraima-RR. Sua pesquisa foi realizada com ênfase ao contexto de mobilidade geográfica e linguística na fronteira Brasil/Venezuela, devido muitos dos alunos ultrapassarem a fronteira diariamente para estudar em Pacaraima, lado Brasileiro.

Os resultados encontrados são de que a escola de certa forma homogeneizou os sujeitos da pesquisa, embora haja uma intensa diversidade linguística e cultural na região. Pois, de acordo com Pereira (2012) as fichas individuais dos alunos não continham nenhuma ressalva a esse respeito, sendo todos identificados como brasileiros, estudantes de Roraima, residentes em Santa Elena.

Já em uma análise posterior, a autora “propõe que o tratamento dado à variedade venezuelana no sistema escolar parece ser de desprestígio quando esta é comparada à língua portuguesa e à variedade peninsular” (PEREIRA, 2012, p. 90). Quanto a diglossia, a pesquisa confirma que a escola dá preferência a língua portuguesa como língua de comunicação e ensino.

Pereira (2012) também relata a diferença entre o espanhol ensinado na escola em Pacaraima (Brasil) e o falado em Santa Elena (Venezuela), pois os alunos afirmam

que na Venezuela se fala o castelhano²¹, uma variação diferente do espanhol ensinado pela escola brasileira.

Uchôa (2019) ao estudar o currículo ofertado em escolas de fronteira com a Bolívia no estado de Rondônia, faz o seguinte retrato da realidade apresentada:

Na fronteira brasileira rondoniense (Guajará-Mirim e Nova Mamoré), a vítima é o imigrante boliviano, aquele que chega ao novo país, cheio de sonhos e esperanças de uma vida digna e é levado a negar suas origens e ocultar sua identidade. (UCHÔA, 2019, p. 91).

Neste trabalho, a autora alega que há uma negação da identidade boliviana pelo estado, em não considerar as especificidades culturais e linguísticas dos alunos bolivianos, dentro do plano de ensino. Conseqüentemente, ela também percebe uma certa ocultação dessa identidade por parte do próprio imigrante “para evitar os rótulos e os estereótipos sociais, circundados no ser “boliviano/a” (UCHÔA, 2019, p. 93).

Criado em 2005 por uma ação bilateral Brasil-Argentina, o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira tem por objetivo a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países do Mercosul. Em 2009 o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) já contava com 26 escolas, em cinco países e promovia o intercâmbio entre professores dos países vizinhos. O foco principal do projeto seria a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua. Esse modelo de ensino foi desenvolvido a partir de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, a intenção era de criar um ambiente real de bilinguismo para os alunos.

Considera-se as escolas do Mercosul como um espaço onde culturas e identidades regionais podem constituir-se e atuar no sentido de uma efetiva consciência de integração regional e de suas correspondentes práticas sociais (BRASIL, 2011).

Tais projetos ajudam na construção de uma identidade cultural formada a partir da interculturalidade regional. No entanto, temos observado uma regressão no número de escolas atendidas pelo PEIBF a partir de 2012, com a descontinuidade do

²¹**Castellano, na** (Del lat. Castellānus) adj. Natural de Castilla. Ú t. c. s./ 2. Pertenciente a esta región de España. / (...) 6. Español, lengua española. / 7. Dialecto románico em Castilla La Vieja, del que tuvo su origen La lengua española. / 8. Variedad de La lengua española hablada modernamente en Castilla La Vieja. Diccionario de la Real Academia, 1992, p. 890.

projeto, principalmente, em escolas no norte do país, como em Pacaraima/RR, sem obtermos maiores informações nos sites oficiais do Ministério da Educação.

A falta de um ensino diferenciado nas fronteiras de Rondônia pode ser a causa da baixa fluência em espanhol no estado. Melo & Ferrari (2020), em um recente trabalho sobre “Variações Linguísticas no Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Espanhola na Fronteira Brasil-Bolívia”, observaram que o espanhol não é uma língua tão fluente no lado brasileiro em comparação com outras fronteiras, embora muitos alunos bolivianos residam e estudem no lado brasileiro.

Pois, ao contrário do que ocorre em outras regiões fronteiriças brasileiras, onde ambas as cidades costumam ter fluência no idioma vizinho, em Guajará-Mirim e Guayaramerín, esta não é uma realidade. Observa-se que o português tem uma presença bem mais marcante em Guayaramerín do que o Espanhol em Guajará-Mirim. (MELO & FERRARI, 2020, p. 104).

Nesta pesquisa as autoras ratificaram a questão levantada por Pereira (2012), de que é preciso pensar qual é a variedade do espanhol falado na região, para que o ensino não seja pautado exclusivamente na difusão de um espanhol padrão, estandardizado, que se distancia da realidade linguística presente na fronteira.

Logo, saber qual o tratamento dado pela escola quanto à diversidade linguística e cultural dos seus alunos, nos permitem compreender melhor as atitudes linguísticas dos falantes com relação a língua e sua cultura. Bem como, verificar as questões de poder envolvidas no ensino do espanhol para alunos nativos da língua.

Dentro desse contexto, Melo & Ferrari (2020) alertam para a construção de um cenário ainda mais constrangedor para esse aluno imigrante:

Além disso, também pode gerar um ambiente de disputa de poder, onde de um lado estará o professor com a sua variação de acordo com a sua formação e do outro o nativo com sua variação fronteiriça e, ainda, a visão do aluno não nativo que considera a variação do nativo inferior à variação ensinada pelo professor. (MELO & FERRARI, *ibid.*, p. 112).

Neste contexto, são muitos os desafios enfrentados pelos alunos fronteiriços, pois mesmo quando há a oferta do espanhol, este ganha status de língua estrangeira, sendo que para boa parte da comunidade fronteiriça, o espanhol representa sua língua materna, e seu primeiro contato com o português, geralmente, dá ao ingressarem nas escolas.

A disparidade existente entre a realidade do alunado e o ensino ofertado não para por aí, Mello & Ferrari (2020) afirmam que são os dicionários os principais instrumentos de standardização de uma língua, que fazem com que ela seja considerada legítima, ou seja, são os dicionários que aprovam o uso de um léxico. Desta forma, o material didático, geralmente selecionado pelo sistema de ensino para atender todas as escolas da rede sem distinção, apresenta-se como mais um desafio com o qual professores e alunos têm que lidar, por não contemplar as especificidades da língua e da cultura local.

Por fim, com relação as características da educação desenvolvida nas regiões de fronteiras, as pesquisas com base em Pereira (2012), Uchôa (2019) e Melo & Ferrari (2020) apontam que as escolas têm muita dificuldade em lidar com uma educação para a diversidade, especialmente, no que diz respeito ao ensino do espanhol como língua de fronteira.

2.3.3 EDUCAR PARA A DIVERSIDADE

A dinâmica social apresentada nas fronteiras, pode ser vista como uma riqueza, uma soma de culturas, no entanto se assim não for considerada nas práticas sociais e inclusivas pode representar aumento da violação dos direitos humanos, da segregação cultural e da desigualdade social. Essas questões não são percebidas apenas entre países com culturas distintas, pois hoje temos observado um crescente aumento da desigualdade dentro do próprio país.

De acordo com Bartolomé et. al (1999), para que haja êxito no processo de integração cultural, a educação deve estar centrada em um processo de inclusão a partir da valorização da diversidade e do direito a diferença, pois representa “um espaço privilegiado para o tratamento da diversidade” (BARTOLOMÉ et. al, 1999, p. 280).

No mesmo ensaio, que tem como temática a diversidade na educação, os autores consideram a escola como um lugar oportuno à “igualdade de oportunidades”, desde que se levem em conta as características individuais dos grupos minoritários nas práticas educativas, pois ao contrário disso, poderia representar um fracasso para a cidadania e o aumento da exclusão.

Ainda sobre Bartolomé et. al (1999), os autores fazem um alerta para os riscos dessa proposta homogeneizadora de ensino que desconsidera as diferenças culturais e demais nacionalidades, como se todos tivessem a mesma tradição e essa fosse a correta a se seguir. A exemplo, temos o ensino balizado na língua portuguesa e uma cultura com representações nacionalistas em comunidades de configurações distintas ou híbridas, que contrastam com a noção de identidade nacional ali desenvolvida.

Concordamos que os jovens já não se deixam mais levar por conceitos padronizados, talvez seja por isso, que a escola tem se tornado cada dia menos atraente para esse público, que vive fluidamente a era da mundialização e não se identifica tanto com um sistema homogeneizador, que ignora toda a sua diversidade.

Diante dessa realidade, se quisermos evoluir para uma educação na perspectiva da pluralidade, temos que caminhar além da inclusão e passarmos a aceitação e valorização das diferentes tradições, culturas e nacionalidades. Seja uma escola na fronteira, no quilombo, na aldeia ou onde se tenha uma comunidade de imigrantes, o ensino deve ser adequado a realidade e necessidades educativas do grupo.

Portanto, faz-se necessário inserir essas comunidades no processo de construção do projeto político-pedagógico da escola, a fim de integrar sua história e seu presente, os quais constituem diversos saberes. Esses, uma vez contextualizados, também servirão de base ao currículo escolar, na perspectiva da promoção da sua própria cultura através do autoconhecimento e do reconhecimento das diferentes tradições.

Por que ainda hoje muitas pessoas criticam ao ver um indígena usando um celular, dirigindo ou cursando o nível superior? Possivelmente por que lhes falta conhecimento sobre o outro. Talvez, porque conheçam apenas a história do índio selvagem, ingênuo, que andava nu, um estereótipo criado com base na história de 1500 quando os portugueses chegaram ao Brasil. Logo, desconhecem toda a história de resistência e de luta que esses povos tiveram até aqui.

Por isso, trabalhar de forma intercultural, requer conhecimento sobre a história, evolução, experiências e a promoção dos diversos saberes.

Os próprios portugueses não são mais os mesmos, não viajam mais de caravelas nem escrevem com tintas do tinteiro, pois o tempo causa mudança em todas

as sociedades através dos contatos com outras culturas e do desenvolvimento global, neste sentido, porque seria diferente com o indígena.

Assim, uma educação multicultural só é emancipatória, à medida que identifica, explora e valoriza o conhecimento cultural de seus alunos, em uma política de afirmação das diferenças do “eu” e o “outro”. Em suma, “se trataría, en definitiva, de fomentar una pedagogía multicultural antropológica, sensible a la valoración de la identidad y el autoconcepto que caracteriza los grupos étnicos²²”(BARTOLOMÉ et. al, 1999, p. 296).

Uma metodologia mais próxima a realidade da comunidade, permitiria a afirmação das identidades culturais e locais dentro do ambiente escolar, e a partir dessa consciência mútua de que todos temos valores, modos de viver e de se relacionar e comunicar, como base de nossa formação cultural, nos sentiríamos mais iguais por nossas diferenças. Logo, o aluno não teria mais que negar sua matriz identitária pelo receio de ser excluído das práticas pedagógicas.

Compreendemos que a construção de práticas inter/multiculturais no ensino é fundamental para a integração e socialização dos diversos saberes no ambiente escolar. Portanto, é preciso romper com ideologias homogeneizantes, anuladoras das identidades, para uma afirmação positiva de que a humanidade é sim constituída de diferenças. E, isso é o que temos em comum, uma identidade ímpar, que nos diferencia dos demais, mas não exclui nossa identidade humana.

Hoje, pensar na inclusão de uma língua estrangeira no currículo representa uma ação importante em prol da interculturalidade global. No Brasil, a Língua Inglesa tem sido referência nesse sentido, de acordo com a BNCC²³, ela dá acesso há diferentes grupos sociais, nesta premissa as escolas têm privilegiado o seu ensino, como um componente básico e obrigatório do currículo.

No entanto, além desta preocupação com uma educação voltada a comunicação no mundo globalizado, o sistema de ensino deve dar a mesma importância as línguas faladas pela comunidade local. A escola que respeita a identidade dos seus alunos, evita conflitos entre a cultura das famílias e a cultura da comunidade em que está inserida. A respeito do imigrante, incluindo o habitante da

²² Tratar-se-ia, em suma, de promover uma pedagogia antropológica multicultural, sensível à avaliação da identidade e do autoconceito que caracterizam as etnias.

²³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

fronteira, este também assumirá uma postura positiva e de respeito com a cultura do país que o acolheu, sem abandonar suas tradições do país de origem.

A escola que se dispôr a assumir esse papel de proporcionar um ambiente de intercâmbio cultural, terá a oportunidade de ampliar sua oferta de conhecimento, com uma educação multicultural, onde todos podem aprender com as trocas culturais.

Para isso, Bartolomé et.al (1999), argumentam, ser necessário adequar o conceito de cidadania ao modelo de educação que se pretende oferecer, ou seja, se penso numa educação multicultural, devo rever também o conceito de cidadania territorial, vinculada exclusivamente a ideia de nacionalidade cidadã, para um conceito de uma cidadania intercultural “que cria um quadro de coesão e respeito pelas culturas e direitos das diferentes” (BARTOLOMÉ et.al, *ibid.*, p.300).

Perspectivas de políticas educacionais e linguísticas adequadas à realidade multicultural, ampliam a noção “do monolinguajamento do Estado Nacional para uma nova geopolítica do plurilinguismo” (OLIVEIRA, 2016, p.70). Essas devem ser fomentadas pela sociedade para atender com ênfase as escolas situadas nas fronteiras e cidades com comunidades com número acentuado de imigrantes. Para tanto, a educação deve ser pensada para um cenário multicultural e com um ensino direcionado a convivência dessas diferenças, ancoradas em um “Plano Municipal de Interculturalidade” (BARTOLOMÉ, et. al, 1999, p. 303) que segundo os autores, deve ir além dos muros da escola, ao que denominam de “cidades educadoras”.

Nesse sentido, educar para a interculturalidade significa, como aponta Carneiro (1999), eleger o diálogo entre as culturas como o ativo mais importante para a gestão das diferenças e a avaliação da diversidade como riqueza da comunidade. (BARTOLOMÉ et. al, 1999, p. 302).

Logo, o compromisso de educar para valorização da diversidade, pode ser assumido como uma responsabilidade de todos, estar previsto nas leis e diretrizes da educação, numa perspectiva cidadã de promover a integração dos imigrantes estrangeiros nas diferentes instâncias da sociedade sem distinção de nenhuma minoria étnica. Pois, é necessário ir além da celebração da diversidade, como sendo algo positivo e enriquecedor, mas de fato garantir a igualdade de direitos e promover o acesso à informação, programas e benefícios, fazendo a adaptação desses serviços de acordo com às peculiaridades e necessidades dos diferentes grupos culturais.

3.0 CONTATOS ENTRE PORTUGUÊS E ESPANHOL NO AMBIENTE ESCOLAR EM COSTA MARQUES

Apresentamos aqui um estudo de caso de natureza exploratória de acordo com Gil (2002), que nos permite descrever a situação do contexto em que está inserida nossa investigação, a fronteira do Brasil com a Bolívia, em Costa Marques-RO. E, dentro desse contexto, explorar as situações de contato entre as línguas oficiais dos dois países, especificamente, a partir das práticas linguísticas dos alunos de uma escola pioneira na região, a EEEFM Angelina dos Anjos.

Desta forma, a mediação deste estudo vai além dos aspectos linguísticos, pois inclui a capacidade de observar e reconhecer às questões de cultura e regionalidade dentro do processo histórico-social, para que possamos ter melhor desenhado a configuração atual da sociedade local e, assim, contribuir com os estudos linguísticos-fronteiriços do norte brasileiro.

A pesquisa concentra-se no campo dos estudos linguísticos e de diversidade cultural, e constitui-se em um estudo de caso, com coleta de dados e informações legítimas junto à comunidade escolar, sobre o contato e uso do português e o espanhol no dia a dia dos alunos, com atenção às práticas de ensino dessas línguas na escola.

A partir da reunião desses dados linguísticos, pudemos realizamos um estudo de caso mais detalhado quanto à construção identitária e linguística dos alunos que habitam a fronteira e, que desenvolvem seus aspectos sociais, culturais e linguísticos dentro desse contexto, entre-línguas e entre-culturas, na região do Vale do Guaporé.

Para isso, nos pautamos na pesquisa sociolinguística e nos estudos mais recentes da LA, esta última, por sua natureza transdisciplinar, podendo se alimentar de outras áreas para verificar seu objeto, isto é, por seu caráter interdisciplinar, sob a visão de Moita Lopes (2006, p. 14). Assim, realizamos um estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de descrever as situações de contato e argumentar sobre o hibridismo dos processos identitários em termos de etnias, de gerações, de ação social e cultura, com ênfase as complexidades e a ambivalência dessas questões observadas e reveladas no contexto escolar.

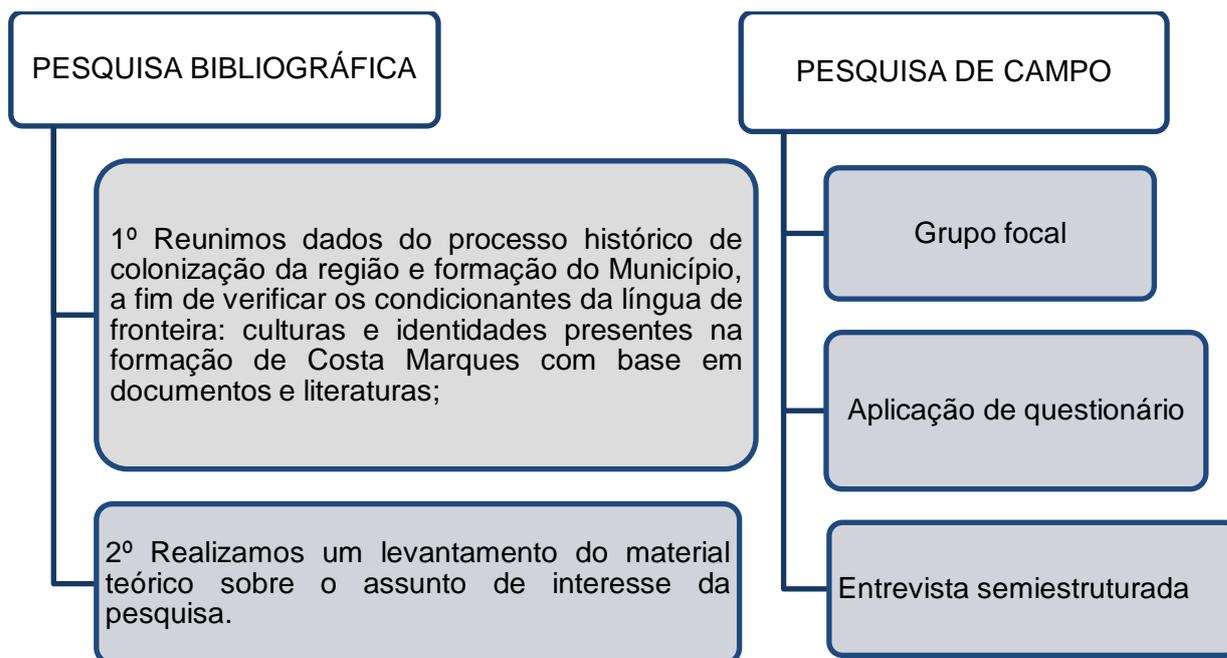
Inicialmente, podemos classificar esta pesquisa como qualitativa, que na perspectiva de Bardin (1977, p.114), corresponde a um procedimento mais

interpretativo, flexível e adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses. Segundo a autora, nessa organização, a análise é feita de forma transversal, na qual levamos em conta a frequência dos temas extraídos, a partir do conjunto dos discursos, neste caso, considerados dados segmentáveis e comparáveis, pelos quais se obtém um resultado ou teoria (BARDIN, *ibid.*, p.174).

A pesquisa de campo só teve início, após sua prévia aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa -CEP/UNIR, Parecer nº 5.050.436, nos termos da Plataforma Brasil, conforme Res. 466/12 e 510/16 do CNS, incluído nesse processo a prévia aceitação da Unidade de Ensino, mediante um Termo de Anuência, bem como autorização legal por parte dos colaboradores e seus responsáveis, com prévia assinatura dos respectivos Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Diagrama 1 – Organograma da metodologia da pesquisa



Fonte: De autoria própria.

A presente seção tem como proposta apresentar os procedimentos metodológicos utilizados tanto para a coleta quanto análise dos dados de nossa

pesquisa. Passemos à descrição de cada uma das etapas, obedecida a ordem proposta no organograma da pesquisa.

3.1.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Na perspectiva dos estudos da Sociolinguística, consideramos as premissas de Uriel Weinreich et. al (2006), sobre a dinâmica das línguas no tempo e espaço, que assim entendem a mudança linguística como uma consequência inevitável das línguas naturais, mas acrescentam que a mudança é um tipo de variação linguística com propriedades sociais particulares. Ademais, vimos na colocação dos precursores da “Sociolinguística crítica” (CALVET, 2002), a importância do estudo do meio social para se compreender a dinâmica interna da língua.

Nesse contexto, ao escolher uma metodologia condizente com os objetivos propostos, realizamos em primeiro plano uma pesquisa bibliográfica sobre a história regional, uma vez que o projeto tem por objetivo analisar a língua em seu contexto social. Desta forma, incluímos nesta pesquisa, como objeto de leitura, literaturas que tratam sobre a história da fronteira e sobre as marcas culturais presentes em seu processo de colonização, entre as quais destacamos Marques (1908), Maldi Meireles (1989), Teixeira (2001) e Crevels & Van Der Voort (2008), os quais nos serviram de base para a construção do primeiro capítulo, a “Fronteira do Guaporé”.

A princípio, fizemos também uma busca por sites de conteúdos relacionados à formação do Vale do Guaporé, incluindo acordos e tratados que versam sobre o estabelecimento da fronteira, além de leis federais que autorizam à criação de Municípios no Território Federal de Rondônia e de suas Rodovias. O objetivo era construir uma leitura sistemática e reunir o máximo possível de informações históricas e geográficas, quanto a origem e formação da cidade de Costa Marques, mediante o reconhecimento dos movimentos migratórios que ao longo dos anos contribuíram para dar forma a esse cenário linguístico-cultural de fronteira.

Na fundamentação teórica, repertório do segundo capítulo, o tema “Línguas em contato: português e espanhol” foi observado de um ângulo específico, seu contato e prática dentro do ambiente educacional. Portanto, seu estudo se fez com abordagem a Sociolinguística, mas também na perspectiva da Linguística Aplicada, por ser considerada hoje uma área heterogênea, devido sua dinâmica de abarcar uma série de grupos e temas com foco na língua em contextos sociais, dentro e fora da escola.

Ainda na construção do segundo capítulo, seguimos à luz de alguns teóricos, que nos ajudaram a refletir sobre a identidade dos grupos que se constituem de forma híbrida pelo contato intercultural ou sob influência do meio. Para isso, acrescentamos as seguintes referências: Tadeu Silva (2000); Canclini (2003); Burke, Peter (2003); Gonçalves, (2004); Hall, Stuart (2006) e Candau (2008).

Nesta leitura, incluímos os resultados de pesquisa sobre os aspectos culturais de outras fronteiras brasileiras, as quais têm em comum o contato entre as línguas latinas. Para isso, nos concentramos nos estudos mais recentes realizados do norte do país, dada a relevância dos temas pelos respectivos autores: Pereira (2012), Linguagem e construção identitária de alunos brasileiros na fronteira Brasil/Venezuela; Lima & Angenot (2014), O cenário Linguístico-cultural no Espaço de Fronteira Brasil/Bolívia; Pinilla (2018), O portunhol na região fronteira de Guajará Mirim-RO e Uchôa (2019) sobre Currículos em Fronteira.

Dentre os estudos acima relacionados, julgamos de suma importância os trabalhos realizados em campo, mediante a interação do pesquisador com a comunidade, pois são resultados sustentáveis que dão visibilidade as comunidades minoritárias e visam o seu melhor reconhecimento e valorização, enquanto comunidade multicultural e heterogênea de um perfil característico de fronteira (Brasil/Bolívia).

As referências e pesquisas supracitadas, formam um arcabouço teórico norteador para a reflexão dos estudos no campo do hibridismo cultural no contexto amazônico e convergem com os dados da nossa pesquisa em Costa Marques, portanto consideramos um material teórico relevante para ampliar o estudo do caso.

Por fim, nos propomos em analisar essas referências bibliográficas que tratam do processo de construção linguística e identitária mediante o contato permanente de diferentes povos, para irmos além dos conceitos sobre a língua e a cultura, a fim de compreendermos como estes coadunam e interagem na construção da identidade do sujeito em territórios menores, como é o caso das fronteiras.

3.1.2 PESQUISA DE CAMPO

Na visão de Bosi (2000) é necessário sair do casulo, dos bancos universitários, e adentrar no campo de pesquisa, para perceber a realidade e desenvolver um “olhar

etnográfico”, o que permite ao pesquisador criar um vínculo com a comunidade e a partir daí, com a sensibilidade necessária, realizar a pesquisa de campo para uma coleta mais aproximada de dados, os quais permitam uma interpretação coerente e concernente ao cenário pesquisado.

Dito isso, somada a pesquisa bibliográfica, o trabalho de campo é uma das etapas fundamentais da pesquisa científica, utilizada para a coleta de dados mais concretos e sustentáveis, portanto, pode e deve ser realizada sempre que possível mediante o contato local com a comunidade envolvida. Essa metodologia nos permite um estudo aprofundado do caso e torna-se ainda mais oportuno, quando se trata de comunidade de fala, pois só assim, é possível observar os sujeitos em seu contexto real e social, na qual a linguagem se realiza de forma mais natural.

Diante do exposto, após a categorização dos dados e referências selecionadas com a pesquisa bibliográfica, avançamos com uma pesquisa de coleta de dados para a formação do *corpus* linguístico, mediante o contato online com estudantes do ensino médio de uma escola no município de Costa Marques.

O lócus determinado para a realização da presente pesquisa foi a escola E.E.F.M. Angelina dos Anjos, localizada na zona urbana no município de Costa Marques, com turmas selecionadas do ensino médio e alunos na faixa etária de 15 a 19 anos.

A princípio pensou-se em pesquisa de forma presencial, no entanto devido à situação pandêmica vivenciada mundialmente, em decorrência da propagação do coronavírus, optamos por uma pesquisa de campo através de plataformas digitais já utilizadas pelos alunos e professores durante as aulas remotas como Google Meet®, além das ferramentas do Google Drive®. Nesse processo, seguimos todos os protocolos de segurança estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde e demais orientações da Vigilância Sanitária sem colocar os sujeitos pesquisados em risco.

Para o grupo focal, contamos com a ajuda de duas professoras da escola para mediar nosso primeiro contato com os alunos. Nessa oportunidade, em uma sala virtual, organizamos algumas rodas de conversas para exposição do tema de pesquisa e acolhida dos alunos. A partir desses primeiros encontros, identificamos os participantes voluntários que se encaixavam no perfil da pesquisa por estarem em contato com ambos os idiomas e ao mesmo tempo, atenderem aos critérios de inclusão pré-definidos no projeto.

Em seguida, iniciamos a aplicação de questionários, os quais tiveram um caráter mais objetivo, a fim de colher informações básicas quanto à nacionalidade, gênero, idade e tempo de permanência na região, bem como os motivos que levaram a família a migrar para a fronteira. Informações sobre escolaridade, fluência e o contato com os idiomas português e espanhol, também foram coletadas nesta etapa.

A partir dos resultados obtidos por meio dos questionários, tornou-se possível conhecer um pouco mais acerca da realidade de cada participante e assim, selecionar o número de 10 (dez) colaboradores, sendo 2 (dois) professores e 8 (oito) alunos.

No processo, foram observados os seguintes critérios de inclusão dos colaboradores:

- Alunos matriculados no ensino médio da escola E.E.E.F.M. Angelina dos Anjos que manifestaram desejo em participar da pesquisa;
- Professores da escola E.E.E.F.M. Angelina dos Anjos na área de linguagem que aceitaram participar da pesquisa;
- Pessoas com tempo de residência mínima de 5 anos na fronteira;
- Pessoas com nacionalidade brasileira em situação de contato com o português e o espanhol.

Na análise e exposição dos dados foram preservadas as respectivas identidades dos colaboradores, os quais são identificados apenas por códigos alfanuméricos, em que os alunos atendem por uma letra que vai da letra A até a H, e os professores pelos números 1 e 2, respectivamente, de acordo com a ordem de frequência na pesquisa.

Uma vez, definido o grupo de colaboradores, demos início as entrevistas de forma semiestruturadas. Consideramos tal escolha, por se tratar de um instrumento mais flexível, que permite aos colaboradores certa autonomia para inserir outras contribuições a temática, e assim ampliar o leque das questões a princípio formuladas.

Portanto, as entrevistas foram realizadas e conduzidas em forma de diálogo entre pesquisador e colaborador, numa dinâmica na qual as questões foram apresentadas, permitindo que o colaborador respondesse de forma objetiva ou espontânea, e ainda, a critério, complementasse sua narrativa com informações adicionais. Desse modo, tanto as entrevistas individuais quanto os grupos focais foram desenvolvidos numa espécie de conversação, para que nós, pesquisadores,

podéssemos olhar o sujeito partindo também de sua própria perspectiva, indo além da observação direta do pesquisador sobre o objeto de estudo.

Ao final de cada entrevista, foi proposto uma atividade de coleta de vocábulos mediante a elicitación de palavras, em que eram apresentadas aos colaboradores várias imagens com objetos, utensílios domésticos, animais, cores e meios de transporte. Durante essas exemplificações de palavras, os colaboradores puderam identificar e nomear as imagens com palavras nas respectivas línguas que interagem diariamente na escola e com a família.

Embora tenhamos observado uma boa interação entre os sujeitos nas rodas de conversa, as atividades realizadas de forma individual e em dupla foram de suma importância para uma coleta mais fiel e objetiva dos dados, que conforme sugestão dos próprios colaboradores se sentia mais à vontade para responder as questões. Vale ressaltar, que os alunos concederam as entrevistas em horários oportunos de suas próprias residências, em horários combinados e previamente agendado pelo Google Meet®, onde algumas vezes podíamos observar a interação desses com seus familiares.

Portanto, os dois momentos, tanto o grupo focal quanto as entrevistas, foram necessários para que nós pudéssemos observar os sujeitos em diferentes espaços e dinâmicas, fator influenciável de condutas e respostas, os quais nos propiciaram uma melhor abordagem dos fatos, mediante a contra posturas dos sujeitos da pesquisa nas respostas e temas abordados.

3.1.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS

A respeito da situação linguística em Costa Marques, direcionamos especial atenção à análise dos dados coletados a partir dos pressupostos de Tarallo (2007), em sua obra intitulada “Pesquisa Sociolinguística”. Nesta proposta, o autor aborda a relação entre a língua e a sociedade e estende suas considerações a respeito da variação e mudança, cujos temas nos interessam nesta linha de pesquisa. A princípio o autor afirma que toda mudança na língua implica em uma variação, e essa por sua vez está vinculada ao que ele denomina de fatores condicionadores. Dentre estes, ele destaca os fatores extralinguísticos, os quais são representados pelo nível

socioeconômico, idade e escolaridade, além dos fatos históricos “um princípio da linguística histórica” (TARALLO, 2007, p. 46).

Considerando as premissas do autor, entendemos que é preciso analisar a língua no momento real, sem desconsiderar o estudo desta através do tempo e da própria história, da sociedade e de sua configuração. Tarallo (2007) pontua que “é somente através da correlação entre fatores linguísticos e não-linguísticos que você chegará a um melhor conhecimento de como a língua é usada e de que é constituída” além da “transição e a implementação de variantes, de um momento histórico para outro” (TARALLO, *ibid.*, p.64).

Haja vista tais considerações quanto a pesquisa sociolinguística sob à visão de Tarallo (2007), elegemos para a formação do *corpus* dessa pesquisa, um conjunto de dados que inclui referências históricas, documentais e teóricas, além dos dados coletados no contato com os estudantes e professores, moradores do Município.

O corpus linguístico composto pelo material coletado na pesquisa de campo através dos questionários e entrevistas foram transcritos e selecionados de acordo com as informações consideradas relevantes em atendimento aos objetivos propostos, no qual buscamos por padrões, regularidades, dados linguísticos e culturais que nos ajudam a explicar e decifrar a realidade observada, partindo de uma análise descritiva e teórica. Nesse contexto, para preservar a integridade da pesquisa, todo o material coletado e gravado, sob a permissão dos colaboradores, está devidamente arquivado em pastas de drive dos respectivos pesquisadores.

Vale ressaltar que nosso objetivo geral era identificar as línguas faladas nessa região de fronteira (Brasil/Bolívia), além de claro, realizar a devida análise dos reflexos identitários oriundos desse possível contato de línguas entre brasileiros e bolivianos.

De acordo com Eliana Sturza (2006), a melhor forma de refletirmos quanto à presença ou não de uma língua ou dialeto de fronteira, é sempre primeiro constatar se há a presença de tais falantes e depois explorar mais sobre sua atitude perante a dualidade de uso da língua na fronteira. Nessa premissa, elegemos como nossa principal fonte de pesquisa, as informações colhidas com os moradores, alunos de Costa Marques, pois ninguém melhor pra falar da história linguística e cultural de um povo, do que aquele que a vivencia no labor do seu dia a dia.

Partindo desse princípio, ao elaborarmos o roteiro das rodas de conversas e entrevistas, utilizamos como referência questões, cujos temas estão relacionados às

experiências individuais e coletivas do sujeito fronteiriço, incluindo o domínio de idiomas. Dentre outros aspectos coletivos que são partilhados pela cultura da fronteira como parte da identificação dos grupos que se definem por suas características e peculiaridades, incluindo outras nacionalidades.

Para isso, o roteiro da entrevista foi dividido em três etapas, sendo a primeira dedicada a colher informações que nos ajudasse a traçar um perfil a respeito do sujeito da fronteira, com perguntas voltadas ao contexto familiar, cultura e sobre sua experiência como morador de fronteira. A segunda etapa trata sobre o processo de aquisição e ensino das línguas, português e espanhol, no espaço escolar. A terceira e última parte da entrevista reservamos para falar especificamente sobre o uso das línguas em contato na fronteira, e também realizar a coleta de alguns vocábulos nas respectivas línguas, os quais foram objetos de uma análise posterior em comparação com as definições dadas as lexias nas línguas oficiais.

Além de aspectos relativos à competência comunicativas nas situações de contato, quanto ao domínio das línguas faladas na região, também serão observados os efeitos de sentido de certas construções do discurso oral e escrito, a fim de compreendermos como se define e materializa esse processo de construção linguística e identitária dos sujeitos de fronteira, mediante o tratamento dado a essa diversidade no ambiente escolar.

Os excertos selecionados para análise na pesquisa e apresentados a seguir, foram sistematizados a partir da tabulação dos registros gerados nos três procedimentos de coleta, de forma a encontrar confirmações e contestações, nos depoimentos dos participantes, que direcionaram a uma análise descritiva dos dados.

Neste sentido, a análise dos dados foi realizada mediante a comparação dos discursos do grupo pesquisado, sob suas afirmações, entonações e contraposições individuais, ou seja, das inferências que se pôde fazer, a partir das declarações individuais e da homogeneização desses discursos.

A análise teórica foi realizada com base nos pressupostos elencados na fundamentação teórico/metodológico que norteia esta pesquisa, mediante os referenciais categorizados na revisão bibliográfica.

3.1.4 PERFIL DOS COLABORADORES DA PESQUISA

Quadro 1 – Perfil dos colaboradores definidores das amostras, conforme aplicação do questionário

CÓDIGO COLABORADOR	ENSINO MÉDIO	IDADE	SEXO	NATURALIDADE	IDIOMA
A	1º ano	17	Feminino	Costa Marques Rondônia	Espanhol Português
B	1º ano	17	Masculino	Rio Branco Acre	Português
C	3º ano	18	Masculino	Costa Marques Rondônia	Espanhol Português
D	1º ano	17	Feminino	Ji-paraná Rondônia	Espanhol Português
E	1º ano	17	Feminino	Costa Marques Rondônia	Espanhol
F	3º ano	18	Feminino	Costa Marques Rondônia	Espanhol Português
G	3º ano	18	Masculino	Magdalena Beni/Bolívia	Espanhol
H	1º ano	19	Masculino	Costa Marques Rondônia	Espanhol Português

Fonte: De autoria própria (2022).

Os sujeitos escolhidos foram 08 alunos da Escola E.E.F.M. Angelina dos Anjos, todos alunos do Ensino Médio e, serão identificados por meio das letras A ao H.

_ A primeira colaboradora é aluna do 1º ano, tem 16 anos e julga falar castelhano e português;

_ O segundo colaborador, também aluno do 1º ano, tem 16 anos, fala português e compreende bem o espanhol, porém não é fluente;

_ O terceiro colaborador está concluindo o ensino médio, tem 17 anos, fala espanhol e português, e diz que sua mãe afirma que ele costuma misturar os dois idiomas e falar um portunhol;

_ A quarta colaboradora é aluna do 1º ano, tem 16 anos e fala português e espanhol;

_ A quinta colaboradora, também é aluna do 1º ano, tem 16 anos e alega falar bem o espanhol, pois morou na Bolívia e na Argentina, também fala o português, mas

admite que tem dificuldade com algumas palavras, portanto sua entrevista foi gravada em espanhol, a pedido desta;

_ A sexta colaboradora é aluna do 1º ano, tem 16 anos e alega falar bem o espanhol e o português;

_ A sétima colaboradora é aluna do 3º ano, tem 17 anos, fala português no dia a dia, e o espanhol na companhia de seus parentes;

_ O oitavo colaborador é aluno do 1º ano, tem 16 anos e fala português e espanhol.

Conforme podem observar na descrição do perfil dos colaboradores, a maioria fala português e espanhol, exceto o segundo colaborador que admite compreender o espanhol, mas ainda está aprendendo a falar a língua, pois convive com os dois idiomas em seu ambiente familiar, onde sua madrasta fala em espanhol e seu pai em português. E, a sexta colaboradora que afirma compreender bem o português, falar inclusive, mas que prefere usar sua língua materna, o espanhol.

Todos os colaboradores residem na zona urbana de Costa Marques e são de nacionalidade brasileira, porém a maioria destes possuem parentes bolivianos, alguns, inclusive, que moram na Bolívia.

Os colaboradores, sem exceção, foram muito receptivos à pesquisa, demonstraram interesse em participar das atividades propostas, permanecendo à vontade durante realização as atividades. Alguns inclusive se mostraram gratificados pela oportunidade de falar sobre a sua cultura e sua vida na fronteira.

3.2 O SUJEITO DA (NA) FRONTEIRA

Nesta primeira etapa da análise nos reportamos às questões que nos interessam sobre os principais motivos que levaram as famílias a migrar para a região de fronteira e fixar residência no município de Costa Marques.

Quadro 2 – Histórico de origem familiar e tempo de residência dos colaboradores no Município

(continua)

Código do Colaborador	País e cidade natal do pai	País e cidade natal da mãe	Residência em Costa Marques
A	Costa Marques RO/Brasil	Magdalena Beni/Bolívia	17 anos

B	Costa Marques RO/Brasil	--	10 anos
C	San Ramon Beni- Bolívia	Guayaramerín Beni/Bolívia	18 anos
D	Baures Bolívia	Baures Bolívia	16 anos
E	De San Joaquim Beni/Bolívia	Guayaramerín Beni/Bolívia	17 anos
F	Campo Grande Brasil	Campo Grande Brasil	18 anos
G	-- Bolívia	-- Bolívia	08 anos
H	Costa Marques RO/Brasil	Costa Marques RO/Brasil	16 anos

Fonte: De autoria própria (2022).

De acordo com as informações dispostas na amostra do quadro 2, temos uma noção da dimensão da diversidade cultural que se configura no município de Costa Marques, a partir do retrato das famílias dos nossos colaboradores. Observamos que parte dessas famílias vieram de outras localidades da Bolívia, se estabeleceram no Brasil e deram continuidade a sua composição familiar a partir da mistura das duas nacionalidades.

A partir dessa contextualização, buscamos também identificar os reflexos da interculturalidade sobre a construção da identidade dos sujeitos fronteiriços. Tendo em vista, que conforme já mencionamos no capítulo, o interesse da pesquisa vai além do foco da linguagem e observa a construção identitária de alunos brasileiros, residentes na fronteira.

Para essa reflexão destacamos as contribuições de Tadeu da Silva (2000, p.76), para o qual “a identidade e a diferença são criações sociais e culturais. E que Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais”.

Os sujeitos aqui pesquisados se autodenominam brasileiros, desses a maior parte é natural de Costa Marques, conforme pode ser observado na tabela 1. Entretanto, alguns relatam já terem morado por algum tempo em Buena Vista e em outras regiões na Bolívia, exceto um dos colaboradores que diz ter nascido na boliviana, mas afirma já ter adquirido estabilidade no Brasil:

“Eu me identifico com brasileiro, nasci em Costa Marques, mas eu morei uma grande parte na Bolívia, então também sou boliviano, mas eu me consagro como brasileiro. Falo meio embaralhado. Sim, meu sotaque me denuncia quando eu viajo para outro lugar” (Colaborador H, masculino, 1º ano).

Eles também afirmam gostar de morar em Costa Marques, mas admitem que cultivam hábitos da cultura boliviana, por herança de um contato com familiares bolivianos que residem no Município e na Bolívia:

“Minha mãe veio para Costa Marques para trabalhar. Ela veio de uma comunidade na Bolívia. Eu moro aqui desde que eu nasci. Eu gosto daqui, porque não tem muita gente, igual na cidade grande. É um lugar bem tranquilo” (Colaborador A, feminino, 1º ano).

Ao falar sobre a experiência de viver na fronteira, entre culturas e línguas distintas, e se percebem alguma diferença quanto a esses aspectos ao atravessarem de um lado para o outro do rio, no acesso à Buena Vista. Alguns colaboradores que residem há mais tempo na região, declaram que esse convívio intercultural, entre as tradições, brasileira e boliviana, é considerado como um fator positivo, pois gera conhecimento, uma troca cultural. E, a maioria não vê muita diferença entre as duas culturas, pois já se acostumaram com a rotina da fronteira.

“Olha pra mim eu acredito que é algo bem positivo, pois a gente aprende o costume, o hábito das pessoas, ou coisas culturais delas, seja dos avós, ou antepassados delas, entende? Então, eu vejo como algo muito positivo, essa relação das duas línguas no mesmo ambiente” (Colaborador G, masculino, 3º ano).

No entanto, afirmam que as diferenças são percebidas e apontadas, geralmente, por outras pessoas de fora da comunidade, como turistas e familiares de outras localidades. Ou ainda, quando os colaboradores se deslocam para cidades vizinhas ou outras regiões na Bolívia, logo, nessas ocasiões, as diferenças ficam mais evidentes.

“Eu não acho assim muito (diferente)... Eu já viajei muito para a Bolívia, então não acho nada demais. As outras pessoas que vêm aqui, sim, falam das comidas típicas, o modo de se vestir... As colchas e cambas lá na Bolívia são dois tipos de mulheres, que são completamente diferentes pelo modo de se vestir, de falar e alimentar” (Colaborador C, masculino, 3º ano).

O que nos permite inferir que esse dualismo cultural, possa ter dado lugar a novas configurações identitárias a partir da convivência, resignificando também o espaço fronteiro, como um espaço de união de civilizações, ao passo que as diferenças se misturam e resultam em uma cultura híbrida, mesclada, com traços de ambas as tradições, brasileira e boliviana, formada a partir das relações de contato:

“Sim, basicamente é assim... A comunidade boliviana eles meio que tem umas culturas e alguns brasileiros daqui de Costa Marques abraçam algumas culturas deles e eles traz pra cá e eles abraçam a nossa que leva lá pra Bolívia” (Colaborador H, masculino, 1º ano).

A Culinária boliviana é um dos exemplos vivos dessa cultura na comunidade de Costa Marques, além da presença da música boliviana e do uso que fazem da linguagem castelhana. Assim, são muitos os traços de uma cultura mesclada, que faz com que esses moradores se sintam familiarizados e integrados à cultura local, a qual se constitui a partir da mistura de costumes e tradições das duas nações.

Na roda de conversa, coletamos alguns exemplos de comidas típicas da região de procedência boliviana, tais como o *locro*, *massaco*, *saltenha*, *cunhapé*, *bolo de arroz* e a *patasca*. Os colaboradores também relataram um grande consumo de banana da terra e de milho na preparação de algumas receitas. Esses ingredientes estão presentes nos principais pratos da culinária boliviana.

A maior parte dos entrevistados residem em Costa Marques desde os primeiros anos de vida, logo percebemos que já estão tão integrados à cultura local e veem este multiculturalismo com certa naturalidade. Já o colaborador B, que reside a menos tempo na região, vindo de outro estado, nos relatou sua experiência ao chegar na fronteira.

“É bem diferente, porque eu era acostumado com um tipo né, uma língua, um costume, que eu era de outra cidade. Aí quando eu vim pra cá, já tinha duas culturas diferentes. Aí eu fui me aprofundando e fiquei gostando. Achei bem legal!” (Colaborador B, masculino 1º ano)

O multiculturalismo é constatado como uma realidade histórica na região, conforme já descrito no primeiro capítulo, e também verificada por nossos colaboradores ao serem questionados se reconheciam a presença de outra cultura em Costa Marques, diferente da nação brasileira, proveniente de outras nacionalidades: “Eu vejo várias culturas, além da Bolívia, tem a indígena e de outras pessoas que vieram de outros países (Colaboradora D, feminino, 1º ano).

“Há na fronteira a presença significativa de bolivianos, peruanos, indígenas têm bastante, quilombolas... Existe uma comunidade boliviana, Portutari, em frente ao forte príncipe da beira. Eu sempre passava por lá para viajar para a Bolívia, tinha barcos grandes, mas devido ao tráfico de drogas, o porto foi fechado a um bom tempo. Isso prejudica, eram os bolivianos que traziam e levavam grande quantidade de mercadorias, ou seja, se eles abrissem o porto e tivesse fiscalização, Costa Marques iria crescer. Por ali, era bem rápido, agora tem que dar uma grande volta para chegar à comunidade boliviana” (Colaborador C, masculino, 3º ano).

Nesta análise, destacamos a escolha do termo “significativa” utilizado pelo colaborador C ao se referir a presença do povo boliviano na região, o que revela a necessidade que essa população tem de destacar sua presença em meio à sociedade Costamarquense.

Ainda no segundo período do depoimento, observamos que o colaborador C complementa sua fala mencionando a presença de uma outra comunidade boliviana nas imediações do Rio Guaporé, a comunidade de Portutari, localizada em frente ao Distrito Forte Príncipe, região rural de Costa Marques. Essa declaração foi um ato espontâneo do Colaborador C a respeito da existência e importância dessa comunidade para o desenvolvimento econômico da região, portanto, vimos que essa colocação só vem reforçar a ideia de que a comunidade boliviana sente uma necessidade de demarcar seu espaço na fronteira ou ainda ressignificar sua participação nesse intercâmbio cultural, como grupo étnico.

Em sua totalidade, os colaboradores mostram-se conscientes quanto a essa diversidade, que se manifesta tanto na língua quanto na cultura fronteiriça, entre Brasil e Bolívia, mas alguns dizem que as vezes é estranho, sentem uma diferença em ambos os lados da fronteira, como se não fosse totalmente brasileiro e nem boliviano e sim uma mistura, que fica ainda mais evidente quando se está na presença de outras pessoas que não comungam dessa dualidade.

“É assim, eu me sinto diferente! Tipo, aqui no Brasil eles falam que eu falo espanhol e lá na Bolívia eles pensam que eu só sei falar o português. Eu me sinto diferente nos dois lados. Mas eu acho que tenho mais da cultura brasileira. Eu me acostumei com muita coisa do Brasil” (Colaboradora D, feminino 1º ano).

Nesse sentido, Hall (2006) observa ao longo da história algumas concepções existentes para o conceito de identidade, em que ele argumenta que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e corrente é uma fantasia” (HALL, *ibid.*, p. 12), e que no mundo contemporâneo não se sustenta a ideia de sujeitos de identidade unificada e estável. Na definição dada por Tadeu Silva (2000, p. 84), “a fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando”.

A situação vivida por moradores de fronteira, pode acentuar ainda mais essa sensação de instabilidade, que faz parte de um processo histórico e contínuo de

evolução das espécies e conseqüentemente da linguagem, o que reflete no processo identitário. Portanto, a respeito desta população específica, é preciso considerar o conjunto da fronteira, sua formação, as migrações, os deslocamentos e principalmente como se dá o cotidiano dessas pessoas que rompem com as barreiras geopolíticas e passam a habitar a fronteira de uma maneira particular, um ambiente à parte, no que diz respeito aos demais contextos do Brasil e da Bolívia.

Assim, para buscar entender os reflexos identitários, provenientes da vivência de nossos colaboradores neste espaço singular, destacamos algumas questões sobre as relações humanas mediadas pelas línguas que circulam na fronteira e promovem esse contato que dá forma a cultura, a língua e a identidade do sujeito fronteiriço.

Em forma de relato, uma de nossas colaboradoras, nascida em Costa Marques, explica que quando começou a falar, misturava os dois idiomas, e, que essa história é motivo de riso até hoje em sua família. Disse, ainda, que continua falando os dois idiomas até hoje, mas foi aperfeiçoando a pronúncia com o tempo, e acrescenta:

“Eu tenho convivência na Bolívia, desde sempre, parte da minha família é da Bolívia, por parte de mãe, e eles sempre me ensinaram e me fizeram entender os meus dois lados, da minha nacionalidade” (Colaboradora F, feminino, 1º ano).

Sua história vem corroborar com a ideia de uma identidade mista, híbrida, nascida do contato que se faz através dessa fronteira, principalmente entre brasileiros e bolivianos, pois, em todos os depoimentos, entrevistas e relatos foram extraídos dados que comprovam a formação dos indivíduos por influência das duas nacionalidades, seja em termos biológicos por parentesco, seja por fatores que condicionam essa relação de contato nos ambientes sociais.

De forma crítica, Tadeu Silva explica que “a identidade e diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem” (SILVA, 2000, p. 80). Se a identidade é algo móvel e instável que depende de uma série de fatores que a constituem e a constroem através das experiências as quais o sujeito é colocado, num processo contínuo de construção. No caso dos sujeitos da fronteira, temos que levar em conta o processo de hibridismo cultural a que estes foram submetidos ao longo do tempo, o qual pode apresentar uma instabilidade ainda maior, pois de acordo com Silva (2000, p. 87), “a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços dela”.

Nesse contexto, é possível compreendemos parte dessa dinâmica apresentada nas premissas de Silva (2000) através da análise de algumas respostas dadas pelos colaboradores diante do contato com uma cultura distinta daquela cultivada no seu ambiente familiar.

A Colaboradora D, nos contou que seu avô foi um dos pioneiros em Buena Vista, posteriormente a sua família se mudou para Costa Marques e que até hoje mantém contato com parentes na Bolívia, mas admite que o convívio com brasileiros provocou mudanças na sua forma de ser e sentir: “Sim, eu mudei muito! Ah! Eu acho que tenho hoje mais da cultura brasileira. Eu me acostumei com muita coisa do Brasil”. Sobre essa experiência ela acrescenta que se sente diferente, parte de duas culturas e que costuma misturar os dois idiomas e conclui: “Eu me sinto diferente nos dois lados” (Colaboradora D, feminina, 1º ano)

Conforme explica Silva (2000, p.87), “o hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras.”

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, esses movimentos podem ser literais, como na diáspora forçada dos povos africanos por meio da escravização, por exemplo, ou podem ser simplesmente metafóricos. “Cruzar fronteiras”, por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. “Cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam - “artificialmente” - os limites entre os territórios das diferentes identidades (SILVA, 2000, p. 88).

No caso da fronteira guaporeana, observamos as duas premissas do movimento literal e metafórico, pois ao considerar os processos de ocupação e colonização histórica do Guaporé retratados no primeiro capítulo da dissertação, constatamos que houve um hibridismo forçado, entre o colonizador e o colonizado, que colocou em contato diferentes nacionalidades, grupos étnicos e sociais, que através da miscigenação deram origem ao atual povo nativo da Amazônia. Adicionalmente, a esse processo tivemos o recente movimento de migração espontânea de bolivianos, os quais nas últimas décadas mudaram para a fronteira de Costa Marques e Buena Vista em busca de trabalho e de melhores condições de vida. Ambos os movimentos “forçosamente, transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais” (SILVA, p.88, 2000).

Mas, porque é tão importante para o ser humano estabelecer uma identidade fixa? De onde vem essa necessidade de auto se definir como parte de um grupo? Tais

atitudes, como forma de pertencimento a determinada sociedade, são manifestadas tanto no processo de afirmação, quanto de negação a uma identidade. Tadeu Silva (2000) traz para essa reflexão um conceito importante sobre o tema nacionalismo e explica que precisamos nos sentir parte de uma comunidade, através dos “laços imaginários” pois do contrário seríamos simplesmente indivíduos isolados, sem nenhuma conexão em comum com o outro.

Talvez essa seja a explicação mais coerente, diante dessa busca por uma unidade de pertencimento a um grupo, porque, seria também uma necessidade afetiva e cognitiva do ser humano, o qual depende de uma aceitação por parte desse grupo, que espera pertencer. Isso, explica o estranhamento por parte de alguns de nossos colaboradores, quando se referem ao seu modo de ser ou do seu jeito de falar, numa espécie de comparação com as pessoas de ambas as culturas brasileira e boliviana. Vejamos mais um depoimento que destaca os reflexos produzidos em benefício dessa pluralidade de culturas na fronteira, a partir da fala da Colaboradora E:

“Eu senti muito diferente, eu demorei acostumar por causa dos costumes e da cultura, e eu também sou assim meio misturada como se diz, porque minha vó é índia brasileira. Tenho mais da cultura boliviana” (Colaboradora E, feminina, 1º ano).

Diante das misturas interculturais, Canclini (2011, p. 24) adverte para uma certa ambivalência, em que as misturas podem ser produtivas e quando geram conflitos devido algumas práticas serem inconciliáveis. Portanto, a partir das palavras colocadas pela colaboradora E, “eu também sou assim, meio misturada”, entendemos que faz parte de sua experiência como migrante na fronteira, onde busca se integrar à cultura local, mas nesse processo é comum surgirem conflitos identitários dessas relações interculturais, em que ela tenta se situar em meio à heterogeneidade de fronteira. Vimos no segundo capítulo que a educação para a diversidade como nos aponta Bartolomé et. al (1999) poderia minimizar tais conflitos quanto a identidade que se forma a partir do hibridismo, porém a postura adotada pelas instituições escolares no município, tem colaborado com essa sensação de não pertencimento ao grupo, gerando uma instabilidade emocional ainda maior nos sujeitos que vivem em meio a dualidade “de quem são ou podem ser” (MOITA LOPES & BASTOS, 2010).

Observamos o uso recorrente do termo “diferente” nos depoimentos dos colaboradores ao falarem sobre suas experiências de vida na fronteira, o que denota mais uma vez a oscilação na definição de suas respectivas identidades devido ao

processo de mestiçagem, como é o caso da colaboradora E, que relata que sua vó é índia brasileira, mas que boa parte de seus familiares pertencem à cultura boliviana, devido a influência do seu pai.

Já a colaboradora A relata ser filha de “mãe boliviana e pai brasileiro”, e se define por naturalidade brasileira, falante de espanhol castelhano e português. Logo, essa instabilidade não está presente apenas na identidade do sujeito que convive entre culturas distintas, mas também na linguagem que se constitui em um vocabulário híbrido. Este formado a partir da junção de termos das duas línguas em um único discurso, que de acordo com o depoimento de alguns colaboradores, corresponde ao falar misturado: “Às vezes começa a conversar em português e acaba terminando em espanhol” (Colaboradora G, masculino, 3º ano). Temos, inclusive, relatos de colaborador que acaba realizando essa “mistura” dos idiomas, até mesmo durante a escrita: “Eu acabo misturando muita coisa na hora de escrever e falar também” (Colaboradora D, feminino 1º ano).

Assim, se a relação com o meio, molda o indivíduo, numa relação de o que eu sou com o meio em que vivo, também podemos pensar nisso levando em conta a “diferença” tratada no sentido de oposição. Segundo Tadeu Silva (2000) a identidade e a diferença têm estreitas relações, sendo, portanto, inseparáveis, no sentido de eu sei que é ‘dia’ porque não é ‘noite’, da mesma forma eu sei quem eu sou pela minha diferença com as outras pessoas.

Desta forma entendemos que a linguagem tem uma relação complexa com a sociedade, pois ela constitui o ser humano e o auxilia no seu convívio interpessoal, contribui com ideologias de uma cultura nacional, que nada mais é do que um discurso veiculado pela linguagem. Esse processo, que é linguístico, determina a minha identidade.

Por outro, pensando nos sujeitos da pesquisa, verificamos que existem situações em que os sujeitos transgridem essas formas padronizadas de cultura, ultrapassam a linha limítrofe e transitam nos espaços de fronteira. Esses estão em um entrelugar, ao passo que não pertencem nem a um nem a outro espaço, mas se constituem a partir dessa dualidade, pois estão sujeitos ao contato com línguas, tradições e costumes diferentes, um privilégio de quem habita à fronteira.

Trata-se aqui de pensar a questão da identidade associada ao campo cultural, considerando logo que todas as identidades são construídas dentro das culturas e não

fora delas. Isso significa que as identidades sendo produzidas nos discursos culturais, ou seja, a cultura da qual fazemos parte determina a forma como vemos, explicamos e compreendemos o mundo.

Tadeu da Silva (2000) vê a identidade também com significado cultural e social atribuído e associado a um sistema de representação, que confere uma multiplicidade de significados ligados a um sistema de poder. Nesse sentido, é importante considerarmos o ambiente social a que esses alunos, nossos colaboradores, estão submetidos e as relações que se nele se produz.

Assim, e a escola é um ambiente a ser considerado nesta proposta, uma vez que cabe a ela boa parte da formação da criança e do jovem cidadãos. Por isso, na próxima seção, parte deste trabalho, devemos considerar a maneira como a escola trabalha a interculturalidade e as línguas faladas na região, como premissas para que possamos compreender como essas identidades são construídas a partir da realidade que os cercam e os constitui enquanto cidadãos. É fundamental nesta análise, observar se esses jovens são atendidos dentro de suas especificidades, como bolivianos ou naturalizados ou se tratados com certa homogeneidade dentro de um sistema dominante, que impõe uma cultura e sua respectiva língua.

3.3 AS FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR

A escola é um ambiente a ser considerado na leitura do processo de desenvolvimento e apropriação do uso da linguagem pelo ser humano. Desta forma ao analisarmos a situação linguística que procede nessa região de fronteira, com atenção ao contato das línguas, precisamos considerar também o seu papel neste processo, pois o espaço escolar pode exercer forte influência sobre a maneira como os alunos se relacionam com as línguas e o que elas representam.

De acordo com nossa pesquisa boa parte da população do Município de Costa Marques fala ambas as línguas, português e espanhol, mas nossos colaboradores enfatizam que na escola é dada a preferência ao uso e ensino do português, tanto nas interações entre alunos e principalmente no ensino com a mediação do professor: “Eu falo mais o português na escola, alguns falam em espanhol, mas eu falo mais o português. Aqui em casa todo mundo fala em espanhol. Eu falo (espanhol) em casa!” (Colaborador D, feminino, 1º ano).

Assim, percebemos que o uso do espanhol fica mais restrito aos ambientes familiares, ou seja, a escolha do idioma está condicionada ao contexto sociolinguístico que estão inseridos no momento da interação. Em casa, muitos dão preferência ao espanhol, que pode aparecer algumas vezes de forma mesclada, ou seja, mediante a mistura dos dois idiomas, uma espécie de “língua mista” (CALVET, 2002, p. 33).

Neste contexto, percebemos que a escola tem o peso da representação social sob os alunos, os quais se adaptam ao sistema a que estão sujeitos, ou seja, a aquisição e uso do idioma oficial do Brasil, no entanto no convívio familiar, muitos usam uma língua com a qual se sentem mais à vontade, como o espanhol, por exemplo. Diante disso, entendemos que o uso da língua portuguesa por parte de nossos colaboradores nos ambientes oficiais, pode não ser um ato totalmente voluntário, mas pode fazer parte de uma cultura imposta, mesmo que de forma velada, pelas instituições públicas de ensino no Brasil.

“A escola no mínimo tenta fazer o possível pros alunos do espanhol aprende a falar o português, professores altamente explicam tudo super bem para os alunos tentar entender, ali, como os próprios professores incríveis que tem na nossa escola que basicamente eles tipo, eles perguntam: _Você sabe falar português? E a pessoa fala: Eu não sei! Aí, eles vai lá e explica de novo, tudinho de novo pra que eles possa entender aquilo” (Colaborador H, masculino, 1º ano).

Observamos no comentário feito pelo Colaborador H, que alguns alunos têm dificuldades em lidar com o uso exclusivo do português durante as aulas, enquanto são auxiliados pelos professores na mediação dos conteúdos. Vale ressaltar que essas dificuldades são mais acentuadas quando se trata de alunos recém chegados ao município, vindos da Bolívia ou de algum outro país latino americano.

No estudo em questão, temos a situação do contato linguístico, que se configura como uma realidade em que as línguas estão expostas ao falante, pois as normas linguísticas aqui faladas estão postas nos contextos familiares e sociais, em geral no ambiente de trabalho, nos ambientes educacionais e naqueles voltados para o lazer e a religião nas cidades brasileiras e bolivianas da fronteira.

No caso dos nossos colaboradores, podemos observar que parte desses tiveram seu primeiro contato com o português na escola, como sendo seu segundo idioma, adquirido de forma obrigatória a partir do primeiro ano de escolarização: “Senti dificuldade quando entrei na escola pela primeira vez, eu só falava espanhol, aí tive pequena dificuldade com o português.” (Colaborador C, masculino 3º ano)

Essa realidade é ainda partilhada por outros alunos de fronteira, conforme apontam algumas pesquisas já supracitadas no segundo capítulo desta dissertação, em que a criança tem seu primeiro contato com o espanhol como língua materna, mas ao chegar na escola o ensino se dá exclusivamente na língua portuguesa. Conforme observamos no excerto abaixo:

“Minha primeira língua foi o espanhol e eu tive contato com o português com meu pai, mas eu misturava muito e só quando eu fui pra escola que eu comecei a separar os dois idiomas. Na escola a gente usa o português” (Colaboradora A, feminino 1º ano).

Esse contexto é relatado por colaboradores envolvidos na pesquisa, mediante depoimentos no que refere ao uso alternado de idiomas e auto reconhecimento de sua identidade e do grupo social-cultural a que pertencem suas famílias.

É importante frisar que na fronteira específica em Costa Marques com a Bolívia, não há escola bilingue ou o trabalho de português como língua adicional nas escolas públicas, mas apenas um ensino uniformizado em língua portuguesa conforme determina a LDB-Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Vejamos que o ensino do idioma oficial brasileiro é garantido nas escolas, desde a primeira versão da LDB em 196, que institui que: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional” (LDB nº 4.024/61).

Logo, temos aqui declarado a obrigatoriedade de um único idioma, a língua nacional. Essa obrigatoriedade é estendida ao primeiro e segundo grau a partir da segunda versão da LDB em 1971, onde “O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional” (LDB nº 5.692/71).

Na versão atual, de 1996, manteve-se essa obrigatoriedade, incluindo na forma da lei o ensino da língua portuguesa para os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, de acordo com Art. 26, parágrafo 1º, da Lei nº 9.394/96:

§1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Tema recorrente em pesquisas da Linguística Aplicada, a ideologia de uma língua legítima é um paradigma que ainda precisa ser quebrado na prática do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. As normas que estabelecem diretrizes para a

educação no Brasil, acabam priorizando o ensino da disciplina de língua portuguesa pautado no atendimento a uma forma padronizada da língua, baseada no ensino exclusivo da gramática. “A língua portuguesa veiculada na escola é, em princípio, um reflexo da norma-padrão do português. A implantação da norma-padrão traz com consequência imediata a unidade da língua nacional” (TARALLO, 2007, p. 58).

Embora os referencias curriculares, em sua maioria, façam menção às variedades linguísticas do português, essas são comumente apresentadas de forma superficial no atendimento aos princípios da diversidade cultural no Brasil e no combate ao preconceito linguístico, mas não são trabalhadas em sua forma e dimensão.

A escola “lócus” de nossa pesquisa oferece uma única aula de espanhol por semana, sendo apenas no Ensino Médio. Mesmo com esse ensino reduzido do espanhol, os alunos argumentam ter mais facilidade com essa disciplina, do que com o ensino do português, em decorrência das dificuldades apresentadas com o uso da gramática da língua portuguesa: “Fico mais à vontade com a disciplina de espanhol. Português tem muitos verbos, muitas regras...” (Colaborador C, masculino, 3º ano). Da mesma forma a Colaborador “A”, aluna do 1º ano, diz ter mais facilidade com o espanhol, embora afirme ter familiaridade com ambas as línguas:

“Eu não tenho dificuldades porque eu entendo tudo, é fácil pra mim. O português tem a questão da gramática, mas é só o professor explicar certinho pra mim, que eu entendo” (Colaboradora A, feminino 1º ano).

Desta forma, os falantes que cresceram na região e têm o português ou espanhol como sua primeira língua, independente da ordem, com o passar do tempo na escola e no meio social, acabam adquirindo através do contato sua segunda língua. Já os que estão a menos tempo na fronteira ou tenham chegado ali na sua fase adulta irão apresentar maior dificuldade, principalmente, como falante do espanhol:

“Para os alunos que falam só castelhano é bem difícil, tipo eu tenho colegas que falam e eles acabam não entendendo muita coisa do português. Na minha sala ano passado, tinha casos assim e eles ficavam mais no canto deles. Eu tenho dificuldade com português e matemática. Eu escrevo e falo em espanhol. Espanhol é mais fácil!” (Colaboradora D, feminino 1º ano).

O que se pode perceber neste ponto da entrevista é que o português é a língua dominante na sociedade de Costa Marques e o idioma de comunicação na escola. Os alunos por sua vez têm consciência disso, tanto que afirmam que os alunos que falam

apenas o espanhol e ainda não têm o completo domínio da língua oficial brasileira, diante de algumas situações, tendem a se isolar.

Por assim estar inserida em um contexto de fronteira, a Escola Angelina dos Anjos hoje é constituída de um ambiente bilíngue, devido à presença dos alunos tanto de famílias brasileiras quanto de famílias bolivianas, com a presença concomitante do uso do português e o espanhol. Embora, essa realidade seja ignorada por seu sistema de ensino, pois o espanhol como componente curricular só aparece no ensino médio, como uma disciplina da parte diversificada e com a previsão de uma única aula por semana. Ainda assim, nos deparamos com alguns relatos da ausência de professores para ministrar a referida disciplina durante o ano letivo: “Não tinha professor, agora que chegou professor novo” (Colaborador B, masculino, 1º ano).

“Não tive aulas de espanhol este ano. Nas aulas de português, quando não entendo, os professores me explicam e não tenho dificuldade, porque minha mãe contratou uma professora particular pra me ensinar português quando vim morar aqui para que eu não tivesse dificuldade nos estudos” (Colaboradora E, feminino 1º ano).

No excerto acima, vimos manifestada a preocupação da família com relação ao contato da filha com um novo idioma, o português, e as dificuldades que essa poderia vir a ter no processo de ensino aprendizagem, uma vez que falava apenas o espanhol, sua primeira língua. É importante ressaltar, que a colaboradora utilizou o português durante a atividade de acolhida no o grupo focal, mas ao conceder a entrevista individual, essa optou por utilizar o espanhol. Entendemos nessa situação, que a preferência dessa colaboradora está relacionada ao fato de o espanhol ser sua língua materna, pois argumentou estar mais familiarizada com o idioma e com a cultura boliviana.

Outro fato relevante apresentado nas pesquisas sobre a fronteira Brasil/Bolívia, segundo Lima & Vitor Angenot (2014), e observado em nossa pesquisa, é que há uma clara dificuldade entre bolivianos em especificar se a língua falada por eles é “o espanhol ou o castelhano”. Entre os colaboradores também se percebeu essa dicotomia ao questioná-los se o espanhol ensinado na escola era o mesmo falado por eles em casa. “Sim, é o mesmo! “Eu falo castelhano, ou não sei, o espanhol? É não tenho certeza, nunca pensei nisso...” Colaborador C, masculino, 3º ano). Alguns dizem ser falantes de espanhol, outros afirmam com convicção que o espanhol ensinado na escola é diferente da língua castelhana que é falada na região. “Não é o mesmo, na

escola é o espanhol da Espanha. Aqui é castelhano!” (Colaborador E, feminino 1º ano).

Ao analisar o perfil dos colaboradores, que afirmaram perceber diferenças significativas entre o espanhol ensinado na escola e a língua castelhana falada na fronteira, percebemos que esses são alunos de ascendência boliviana, que têm maior domínio do idioma e conhecimento sobre suas variedades. Logo, os colaboradores têm propriedade para falar sobre essa discrepância no ensino do espanhol.

Alguns alunos chegam a supor que seja o espanhol da Espanha e por isso seria um pouco diferente do espanhol castelhano falado no município. Mas as evidências parecem indicar que o tratamento dado ao espanhol se assemelha à forma como o português é muitas vezes ensinado enquanto disciplina, ou seja, direcionado ao ensino da sua variedade padrão.

Outra questão que não pode deixar de ser mencionada dentro desse contexto é que, embora boa parte dos alunos seja bilíngue, até o momento não há nenhum projeto desenvolvido na região que contemple de fato essa situação, sendo todos os alunos tratados como falantes de uma suposta língua homogênea, a língua portuguesa.

Vale ressaltar que as medidas criadas a partir de acordos do Mercosul como o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) foram pouco implementadas na região norte, conforme relatamos no segundo capítulo deste trabalho, e tão pouco chegaram a ser implantadas no Estado de Rondônia.

Desta forma, nos contextos em que apresentamos o papel das escolas frente a diversidade e a situação de bilinguismo inerente ao multiculturalismo presente na região, observamos que essas exercem um poder disciplinar, pois a falta de ações, ou a negligência diante de uma necessidade também pode ser traduzida em um poder que disciplina, a partir do momento que essas impõem uma língua e conseqüente uma cultura para todos aqueles que estão sob sua responsabilidade no espaço escolar.

Entendemos que há um sistema que regula o ensino a ser aplicado pelas instituições de maneira uniforme e que o compromisso com uma educação coerente com ambientes interculturais, deveria estar previsto na legislação nacional. Mas, isso não impede que a própria escola por meio de seu projeto político pedagógico busque junto à comunidade o desenvolvimento de projetos específicos que contemple a realidade dos alunos que moram na fronteira.

Embora seja um tema complexo é preciso discutir a diversidade que se constitui dentro do espaço escolar e abrir espaço para os aspectos culturais existentes na localidade e contexto de fronteira, para que estes possam ser respeitados e valorizados na sua essência.

Um imperialismo linguístico dentro das instituições de ensino pode silenciar e até influenciar no apagamento de uma cultura e se constituir em reflexos negativos na construção da identidade dos sujeitos envolvidos. Percebemos isso através dos depoimentos dos alunos, quando se apresentam confusos em alguns momentos ao falarem sobre a sua identidade, que julgam marcada pela diferença apresentada diante das culturas brasileira e boliviana.

Esse sentimento de não pertencimento, de falar diferente e se sentir diferente pode e deve ser trabalhado nos ambientes escolares, pois essa diferença pode ser justamente o que define a identidade do sujeito fronteiriço. Para isso, segundo Candau (2008) a questão da diferença e do multiculturalismo devem fazer cada vez mais parte das práticas educativas.

Em tese a autora defende uma proposta de ensino pautada numa “perspectiva intercultural, balizada nos princípios democráticos para a construção de uma sociedade mais justa, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 52).

Conforme abordado no capítulo teórico, os autores Hall e Tadeu Silva têm importantes trabalhos sobre a correlação entre “A identidade e a diferença”, os quais as consideram como criações sociais, constituídas pelos indivíduos no contexto de relações culturais e sociais. Os temas são abordados de forma crítica por Silva (2000), que enfatiza que a diversidade tem ocupado um lugar de destaque no debate contemporâneo, com ênfase no campo educacional, mas que essa vem sendo mascarada com uma política de celebração a diferença e não está sendo devidamente problematizada.

A escola hoje é uma instituição que contribui de modo significativo para desenvolver a identidade da criança. As escolas públicas regulares atuam em prol da formação plena, por meio do uso da língua portuguesa e da vivência dos aspectos culturais da sociedade brasileira. Esse modelo de educação ofertada pode não contemplar as necessidades dos alunos que vivem em contextos bilíngues, como é o caso das escolas situadas nas fronteiras brasileiras, onde temos o contato de línguas

e culturas, portanto deveria ser tratado de forma diferente, no sentido de criar um ambiente pedagógico onde duas ou mais culturas possam ser vivenciadas pelos educandos, desde a primeira etapa da escolarização.

O idioma tem relação com a noção de pertencimento à comunidade pelo indivíduo, portanto o direito de se expressar em sua própria língua está ligado à noção de identidade. Partindo das premissas de Rajagopalan (2003) de que a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela, isso nos faz pensar que a identidade é mutável e recíproca com a língua. Logo, a criança em fase inicial de escolarização passa a se apropriar de uma parte da cultura ensinada, por meio da aprendizagem da língua e do uso dela nas vivências propostas pela escola. Assim, entende-se que quando a criança lhe é imposta o uso exclusivo de um idioma diferente da sua primeira língua e em detrimento dessa, a criança incorpora essa nova cultura, tendo, então que iniciar um processo de recriação de sua própria identidade.

Nesse sentido, partindo do princípio que o currículo escolar das escolas do Município, tanto no ensino fundamental quanto ensino médio, é ministrado exclusivamente em língua portuguesa, como língua majoritária, independente da diversidade linguística da clientela atendida, cabe nos refletir se a identidade de parte dos discentes de ascendência boliviana, não estaria sendo modulada pela influência direta da língua dominante em detrimento do apagamento de sua língua materna, em situação de língua minorizada/minoritária nessa fronteira.

Dentro desse contexto, investigar como os professores pensam essa relação entre o ensino da língua portuguesa e a formação da identidade cultural dos discentes em fase de escolarização, bem como os reflexos dessa educação sobre a identidade linguística e cultural das crianças constituem-se com um dos objetivos deste trabalho. Para isso, foi realizada uma pesquisa com duas professoras, moradoras de Costa Marques e servidoras da educação estadual no Município. Na oportunidade, elas puderam compartilhar um pouco sobre suas experiências enquanto docentes da área da linguagem, dentro de um cenário linguístico-cultural específico e tão diversificado, que é a fronteira de Costa Marques.

A primeira professora entrevistada, argumentou já ter trabalhado em todas as etapas da educação básica, inclusive no ensino infantil, e afirmou ainda ter certas dificuldades em se fazer compreender entre alunos de ascendência boliviana.

“Não é fácil, pois tenho muita dificuldade em compreender a língua e ser compreendida. Porém, quando o estudante é participativo e dedicado acaba ajudando. E para os mais calados e desinteressados a situação é muito complicada, pois não tem aprendido” (Colaboradora 1, professora).

É importante salientar que Costa Marques é um porto de fronteira, o que facilita a migração de famílias bolivianas, logo, a escola é responsável pela primeira recepção oficial de muitos desses alunos, os quais chegam da Bolívia falando apenas o espanhol. Outro fato a ser considerado, é que muitas vezes, esse espanhol não corresponde à variedade castelhana falada na região, o que dificulta ainda mais a integração e o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme o relato das professoras, não há nenhuma política intercultural ou projeto que considere a diversidade linguística e cultural de fronteira, ou ainda, que viabilize o acesso e garanta a permanência com sucesso dos alunos provenientes de famílias bolivianas na escola. Desta forma, entende-se a escola não oferece um trabalho diferenciado com vista à interculturalidade de fronteira.

As professoras nos apontaram como sendo um dos principais desafios, a falta de conhecimento pela maioria dos professores de como trabalhar essa realidade linguística imposta pela relação de contato na fronteira. Embora os professores tenham formação em nível superior na sua área de atuação, compreendemos que falta investir em formação continuada, coerente a realidade apresentada, para todos os envolvidos no projeto escolar. Só assim, caminharemos em direção a um ensino público inclusivo, que contemple as especificidades locais e atenda às necessidades linguísticas e educacionais de seus alunos.

Visto que, conforme relatos de alguns dos colaboradores, os docentes se esforçam para atender os diferentes grupos que compõe o espaço escolar quanto ao ensino ofertado, mas em sua maioria, são os próprios alunos que vão se adequando as práticas linguísticas nas situações interativas.

Uma das professoras relatou perceber situações que envolvem preconceito linguístico por parte de alguns alunos, e argumentou que por isso “é preciso estar constantemente intervindo na mediação desses conflitos principalmente no que se refere aos descendentes bolivianos” (Colaboradora 2, professora).

A respeito do uso e tratamento dado aos idiomas português e espanhol pela escola, pudemos concluir que ambas são praticadas no contexto escolar, no entanto é dada exclusividade ao uso e ensino do português, em detrimento do espanhol, que

é ensinado uma vez por semana, em uma aula de 45 minutos. Desta forma, o uso do espanhol fica mais restrito aos contextos informais como ambientes familiares e entre grupos formados por bolivianos, onde esses têm, evidentemente, liberdade de expressar sua língua e sua cultura.

Desta forma, mesmo os alunos que têm mais habilidade com o espanhol, por ser sua língua materna, afirmaram usar mais o português na escola para que todos, sem exceção, possam compreendê-los nas interações e atividades realizadas em sala de aula.

Entre os entrevistados, obtivemos relatos de situações que envolvem a prática da translinguagem, cujos falantes julgam ser engraçadas, pois começam conversar em uma língua e quando percebem já estão falando outra, principalmente em rodas de conversa entre amigos no pátio da escola e também no bate-papo no celular. Neste caso, cuja prática translíngue se hibridiza português e espanhol dentro de um único discurso.

Primeiramente, é preciso reconhecer que a maioria desses jovens têm a sua disposição dois idiomas para realizar uma conversação, mas ao realizarem a opção por uma língua em ambientes comuns e outra em ambientes particulares, nos fazem refletir que existem fatores implicados nessas escolhas e que na maioria das vezes são questões de diglossia. Ou seja, preferências dadas a certos comportamentos ou atitudes estão atreladas a uma situação de privilégio dada pela sociedade majoritária. E nessas relações de poder, a escola, a igreja, entre outras instituições têm o peso da representação social.

Dito isso, compreendemos que a atitude dos alunos com relação ao uso do português e espanhol está muito mais relacionada ao que elas representam no meio social, do que com o seu domínio e fluência. Por exemplo, se um aluno fala o português com o professor e colegas em sala e em espanhol com um amigo no corredor, logo após ter conversado em português com este também em sala, é possível que essas escolhas e atitudes sejam movidas pelo peso da representação de uma língua e uma cultura nacional, que de alguma forma está sendo imposta ao discente.

Costa Marques constitui um cenário multicultural, um lugar singular por sua diversidade, por isso é preciso verificar se as práticas sociais condizem com essa realidade, inclusive àquelas que são externas a língua, mas refletem na língua e na

atitude dos falantes. Portanto, é necessário olhar para essas crianças e jovens em idade escolar e reconhecê-los como sujeitos de fronteira, os quais estão entre modos, costumes e línguas distintas, sendo, pois, frutos dessa interculturalidade.

Neste sentido, fechamos essa seção com a seguinte observação, é urgente colocar a diferença em discussão, ampliar os estudos sobre a interculturalidade na escola e criar políticas educacionais e linguísticas coerentes as necessidades da população de ascendência boliviana, com atenção desde a primeira infância. Assim, daremos um primeiro passo rumo à celebração da diversidade linguística e cultural presente na comunidade, com vista ao reconhecimento das diferenças, a fim de que essas vozes sejam ouvidas e inseridas socialmente.

3.4 O CONTATO ENTRE O PORTUGUÊS E ESPANHOL NA ESCOLA

Peter Burke (2003) comenta que, na Europa, a partir do século XVI e XVII, já havia aumentado bastante o grau de mistura das línguas europeias entre si, devido ao contato entre às culturas serem cada vez mais frequentes, e como observamos na história da conquista e ocupação da América latina esse contato ficou ainda maior com a influência das comunidades nativas e a chegada dos descendentes africanos. Portanto, segundo o autor, “exemplos de hibridação linguística não são difíceis de encontrar” (BURKE 2003, p.33).

Ao pesquisar o cenário linguístico da região de Costa Marques, observamos, de acordo com dados históricos, um intenso processo de encontro de culturas que, mediante a interação e a hibridização cultural, deu origem a uma identidade cultural dupla ou mista na fronteira. Este fenômeno, nas palavras de Burke (2003), reflete de forma significativa na linguagem dos sujeitos envolvidos nesse processo do hibridismo cultural.

Ao questionarmos os sujeitos envolvidos na pesquisa sobre sua competência linguística quanto à presença dos idiomas português e espanhol na região, devido ao contato entre as culturas brasileira e boliviana na fronteira, encontramos certa similaridade nos discursos quanto ao uso, à frequência e ao domínio dos dois idiomas. Esses são unânimes em afirmar que é possível que haja um bilinguismo societal devido à boa parte da população de Costa Marques utilizar ambos os idiomas em sua comunicação.

Conforme descrito na disposição do perfil dos colaboradores na Tabela 1, encontramos a seguinte situação linguística: dos 8 alunos pesquisados, 6 admitem ser fluentes em português e espanhol. Apenas um dos colaboradores alega falar apenas o português, sendo monolíngue, porém diz compreender bem o espanhol. E, a outra colaboradora, fluente apenas em espanhol, relata que está aprendendo o português, pois já fala o básico e compreende bem o idioma em uma situação de comunicação com outro falante da língua.

Assim, também reunimos na tabela abaixo, algumas informações que nos permitem criar um panorama a respeito do uso dos idiomas pelos colaboradores, observado o contexto social e as pessoas envolvidas no momento da interação.

Quadro 3 – Idiomas usados para comunicação no ambiente familiar e escolar.

CÓDIGO COLABORADOR	Língua materna ou primeira língua	Língua usada para interagir com os colegas na escola	Língua que fala com família
A	Espanhol	Português	Espanhol
B	Português	Português	Português
C	Espanhol	Português Espanhol	Espanhol Português
D	Português	Português Espanhol	Português Espanhol
E	Espanhol Português	Português	Português Espanhol
F	Português	Português	Português Espanhol
G	Espanhol Castelhano	Espanhol Português	Espanhol Castelhano
H	Português	Português	Português

Fonte: De autoria própria (2022).

Desta forma, pode se dizer que nossos colaboradores em sua maioria são bilíngues, ou seja, dominam os dois idiomas: português e espanhol. Embora, não haja um consenso entre os colaboradores, se falam espanhol ou castelhano, alguns inclusive apontam diferenças entre os termos, como se fossem falares diferentes.

Neste sentido, reconhecendo que a língua não é homogênea, devido às interferências que essa pode sofrer no contexto social e histórico, pois Melo & Ferrari (2020) também apontam as nuances da variedade da língua espanhola na fronteira Brasil e Bolívia, e argumentam que elas estariam condicionadas a uma forte divisão cultural presente no território Boliviano, marcada por dois grupos distintos: Cambas e

Collas. Assim caracterizados, “os Collas são os habitantes da região Andina ou Altiplano (ocidente boliviano), e os Cambas habitantes da parte oriental da Bolívia e da qual faz parte o departamento de Beni, onde se localiza a cidade de Guayaramerín” (MELO & FERRARI, 2020, p.108).

Essa informação é relevante para a nossa pesquisa, uma vez que Costa Marques e Guajará-Mirim ocupam a mesma faixa de fronteira e com limites muito próximos, além de partilharem de um percurso histórico de ocupação e colonização. Logo, identificar a variação linguística presente nessa região, nos ajuda a compreender as características da comunidade de fala da fronteira do Vale do Guaporé, as quais são confirmadas por nossos colaboradores.

A colaboradora E ratifica a informação de que na Bolívia existem duas etnias bolivianas, as quais mantêm hábitos distintos, tanto no modo de vestir, como no modo de falar, denominados de “Cambas” e “Collas”. Essa também foi a explicação utilizada por um dos colaboradores ao tentar explicar a diferença que ele percebe entre o uso do espanhol e o falar castelhano, “Colla e Camba são como duas nacionalidades existentes na Bolívia de acordo com a maneira de falar. Aqui em Costa Marques existem essas diferenças” (Colaborador H, masculino, 1º ano).

De acordo com análise das amostras, a interação dos colaboradores com as famílias e desses com amigos de procedência boliviana ocorre, geralmente, de forma alternada com o uso dos dois idiomas. A preferência pelo uso marcado do português, fica mais evidente nas falas atribuídas a comunicação entre alunos e professores na escola, em que a língua predominante é a língua oficial brasileira.

A mistura de ambos os idiomas também é um fenômeno relatado por alguns colaboradores e constatado na coleta de alguns termos nas línguas, durante a entrevista. Ao que eles denominam de mistura de línguas e portunhol.

“Assim, eu misturo ainda os dois, o espanhol e a língua portuguesa, então minha mãe fala assim: “Para! Você está falando portunhol, de vez em quando não dá para entender as palavras.” Ela me corrige...Minha mãe é graduada, eu acho que em espanhol, ela é professora” (Colaborador C, masculino, 3º ano).

Compreendemos a partir deste estudo de caso, que o contato de línguas próximas ocasiona interferências na aprendizagem e reprodução de ambos os idiomas, as quais podem ser oriundas tanto da língua materna do aprendiz quanto do

portunhol, como uma língua de transição, uma estratégia linguística, usada pelo aprendiz para facilitar a sua interação e comunicação.

Uma situação recorrente nos discursos que se produzem na fronteira, conforme observamos no excerto abaixo:

“Eu tenho mais da cultura brasileira, já me acostumei aqui e na Bolívia eu só visito os familiares. Eu falo tudo misturado, porque algumas palavras eu não sei muito bem no espanhol, aí eu misturo tudo o português e o espanhol” (Colaborador A, feminino, 1º ano).

Esta situação também foi observada por Eduardo Pinilla (2018), em uma recente pesquisa realizada nos limites de Guajará-Mirim e Guayaramerín, também fronteira entre o estado de Rondônia e Governo do Beni, Bolívia, para a qual ele escreve um capítulo intitulado de “O Portunhol na fronteira de Guajará-Mirim”.

Ele, o portunhol, é tão marcado em alguns momentos que se vale para propagar novas lexias à criação de variáveis dialetais locais. Aliás seria impossível não imaginar a grande interferência na fala dos habitantes locais, em um lugar que sofre a influência de uma língua tão marcante como o espanhol. (PINILLA, 2018, p. 99).

Consideramos os usos de formas linguísticas – como o portunhol – como uma variedade, proveniente de mudanças linguísticas com efeito de dinâmicas históricas, políticas e identitárias. Trazemos nessa concepção, a proposta por Weinreich, Labov e Herzog (2006), que defendem a variabilidade da língua como inerentes ao funcionamento linguístico, consideramos que a variável emerge localmente, ou seja, os significados sociais e identitários fazem emergir uma nova forma linguística com fins de delimitação identitária.

Muitas vezes, essa variedade linguística comum nas fronteiras latinas, devido ao contato das línguas, passa de forma despercebida por alguns falantes. No entanto, os nossos colaboradores se mostram mais experientes quanto às formas de uso da língua portuguesa e espanhola, pois observam essa dinâmica funcional proveniente do contato entre os idiomas, ao que eles chamam de mistura ou mescla de idiomas e por vezes denominam de portunhol.

Nesse contexto, não consideramos o portunhol como um erro linguístico, mas uma adaptação natural da língua por parte dos falantes fronteiriços, os quais ao ter contato com um segundo idioma, transferem alguns aspectos fonológicos e

morfossintáticos de sua língua materna na aquisição da nova língua. Com o passar do tempo esse modo particular de falar pode se instalar de forma contínua e gradativa em grupo maior e operar em uma “mudança linguística nesta comunidade de fala” (WEINREICH et. al, 2006, p.126), que de acordo com os autores não estaria mais confinada a etapas discretas dentro da família, e sim transmitida dentro da comunidade como um todo.

Temos, por exemplo, a ideia defendida por Eduardo Pinilla (2018) de que algumas palavras do português sofreram mudanças oriundas de empréstimos lexicais do espanhol no campo sufixal, tal como ele apresenta palavras modificada pelo acréscimo dos sufixos *ita* e *ito*, comumente usados na língua espanhola para formação do grau diminutivo. Da mesma forma que a o pesquisador citado encontrou o termo “mocita” adaptado na região de Guajará-Mirim, encontramos os termos “morkito” e “motika” na falado de moradores em Costa Marques e mencionados pelas colaboradoras A e E. Observamos que há uma tendência nesses casos específicos, em preservar o radical da palavra do português e derivá-la, mediante empréstimo do sufixo do espanhol. Desta forma, há uma adaptação morfológica (PINILLA, 2018, p. 83), baseada na transferência do sistema sonoro da língua espanhola.

Cabe ressaltar que não há uma padronização neste portunhol encontrado nas fronteiras, logo o que podemos concluir é que há uma grande variedade de portunhóis, os quais incorporam as características linguísticas da comunidade de fala a que pertencem. Assim, o portunhol, identificado na comunidade entre as fronteiras Brasil e Venezuela ou Brasil e Uruguai, provavelmente se difere do portunhol encontrado na fronteira da Bolívia, pois inúmeros “fatores extralinguísticos” (TARALLO, 2007, p. 46) são levados em conta neste processo. Portanto, a variedade se desenvolve, tendo em vista à formação histórico-cultural dos grupos sociais que convivem na fronteira, além do nível de escolaridade e grau de conhecimento da estrutura língua por parte dos falantes, entre outras questões que exercem influência direta sobre a linguagem, e implicam na variedade das línguas faladas na região.

Ao analisar alguns dos termos coletados na atividade de elicitación de palavras com os colaboradores, durante as entrevistas, pudemos observar certa similaridade na construção de alguns dos vocábulos apresentados por Lima & Angenot (2014) em sua pesquisa realizada em Guajará-mirim. É possível, que não estejamos diante de mera coincidência, tendo em vista que ambas as fronteiras são próximas do ponto de

vista geográfico, haja vista, que a cidade de Costa Marques fora subordinada ao Município de Guajará-Mirim, antes de ser elevada à categoria de município. Desta forma, comungaram do mesmo processo de colonização e ocupação pelos portugueses e espanhóis e do processo da diáspora, os quais, semelhantemente, contribuíram para a formação do cenário multicultural que se apresenta em ambas as fronteiras.

Assim, algumas palavras utilizadas por nossos colaboradores não fazem parte do léxico das línguas europeias, português e espanhol, embora mantenham certa proximidade quanto aos aspectos estruturais e sistema sonoro. Como exemplo, destacamos a palavra “pehkau” apontada por alguns colaboradores ao ver a imagem de um peixe, o qual em espanhol é designado por “pez” ou “pescado”. Esse mesmo termo foi identificado por Lima & Angenot (2014) entre os falantes da etnia Moré em Guajará-mirim, os quais segundo os autores não falam mais a língua materna, mas usam uma variedade do espanhol com substratos de sua língua ancestral.

Observamos ainda, na coleta dos vocábulos, diferenças no tange ao modo de falar de acordo com a faixa etária, atribuímos essas diferenças as mudanças históricas as quais refletem na organização e seleção de palavras que compõe o léxico de um idioma ou no de alguma forma afetam a estrutura interna da língua. Em Costa Marques entre os falantes mais jovens da língua encontramos os vocábulos “machete” e “facão”, mas segundo os colaboradores é comum ouvirmos a palavra “terçado” ou “traçado” sendo utilizada por pessoas mais velhas, como por exemplo seus avós.

O contato de línguas na região ampliou de forma significativa o vocabulário dos moradores, colando-os diante de uma variedade de lexias, pois além da presença das línguas do colonizador europeu, dos indígenas e quilombolas, existem as variedades dialetais proveniente dos ribeirinhos do Guaporé e dos migrantes de outras regiões do Brasil e da Bolívia, as quais oferecem um universo de possibilidades ao falante na construção do seu discurso.

Desta forma, encontramos na variedade linguística dessa fronteira, muitos vocábulos que atendem a mesma definição em termos descritivos, tanto em português como em espanhol. Podemos citar como exemplo, as nomenclaturas indicadas por nossas colaboradoras femininas para definir arco de cabelo, para a qual a partir da imagem, obtivemos as seguintes palavras: tiara (português), vincha (espanhol), mono (espanhol) e travessa (português), embora esta última palavra receba outra definição

segundo dicionários da língua portuguesa, em Costa Marques é comum utilizar esse nome ao se referir ao acessório de cabelo. Outro exemplo dessa diversidade linguística, podemos citar a palavra “caderno”, “caderno”, “libro” e “ficheiro” todas citadas para a definir a imagem de um caderno em português.

Nesta definição dos termos exemplificados acima, em um primeiro momento, levamos em conta a opinião dos colaboradores quanto a sua identificação e terminologia. No entanto, na transcrição e análise dos dados, tivemos o cuidado de pesquisar a origem de cada dessas palavras descritas por nossos colaboradores, como exemplos do léxico das línguas presentes na fronteira.

Por fim, encontramos termos lexicais dos dois idiomas pretendidos, o português e o espanhol, mas também, obtivemos exemplos de palavras que não fazem parte do léxico de nenhuma das línguas pesquisadas, ou pelo menos não equivalem a definição dada pela ortografia das línguas. Logo, compreendemos que estas correspondem à variação linguística de fronteira, anteriormente, denominada de “Portunhol” de acordo com Sturza & Tatsch (2016, p, 85), “a língua de fronteira que nos exemplifica as relações entre Português e Espanhol”.

Sabemos que o sujeito de fronteira está entre línguas e colocado nessa situação, muitas vezes têm que escolher qual língua quer enunciar, mas nem sempre esta escolha é afetiva ou por afinidade com o idioma, pois conforme sugere Sturza (2019), essa escolha também é uma questão política. Observamos com mais cuidado essa questão, pois uma dicotomia se apresenta no sentido de que os sujeitos estão expostos às línguas, que por sua vez estão permeadas de significados, ao mesmo tempo que esses fronteiriços se sentem em um entre lugar. Diante desse cenário linguístico e identitário, eles assumem na linguagem essa instabilidade típica de fronteira, manifestada através de uma língua mista, “o Portunhol”.

Tal experiência retoma a ideia de que além da presença de um bilinguismo societal, temos também uma intensa e rica variedade dialetal típica de fronteira, verificados mediante os contatos culturais e linguísticos na região do Vale do Guaporé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fronteiras apresentam uma dinâmica específica, como um lugar de trânsito de pessoas que vem e vão rotineiramente, ultrapassando a linha de fronteira. A fronteira de Costa Marques também apresenta essa dinâmica, no entanto a circulação de pessoas não é tão intensa como em outras fronteiras, pois se trata de um município pequeno que faz divisa como um pequeno povoado boliviano, dadas as condições históricas e características da região apresentadas no primeiro capítulo.

Assim, mediante os resultados do estudo de caso desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, de caráter interdisciplinar, que foi ampliada com o trabalho de campo com alunos moradores da fronteira do Guaporé, observamos em Costa Marques um diferencial que vai além dos elementos comuns de fronteira, pois apresentamos um território construído a partir do contato de diversas culturas, desde nacionalidades a etnias distintas, entre imigrantes e nativos da região. A essa diversidade cultural, atribuímos grande parte à presença de muitas famílias bolivianas que hoje residem no município brasileiro, entre outras etnias, membros de comunidades indígenas e quilombolas.

Em resumo das metodologias aplicadas, foi possível identificar na configuração dessa fronteira um ambiente multicultural, com a presença de brasileiros migrantes principalmente das regiões nordeste e sul do país, o que a torna ainda mais rica em sua diversidade linguística e cultural.

Portanto, na fronteira de Costa Marques circulam pessoas com culturas e línguas diferentes, as quais se encontram, se entrelaçam e formam uma população com características da mistura de etnias e povos, o que reflete tanto nos aspectos físicos quanto culturais e linguísticos da população fronteiriça.

Essa realidade parece passar despercebida pelas instituições governamentais responsáveis pela educação do Município, cuja escola deveria ser protagonista no fomento as práticas interculturais. Assim, observamos um descaso por parte da escola com toda essa diversidade presente no contexto fronteiriço, o qual, por conseguinte reflete na composição do corpo discente e na maneira como este vê e interpreta sua formação cultural e linguística.

De acordo, com base no material linguístico coletado junto à comunidade, podemos concluir que parte dos falantes da região fronteiriça de Costa Marques são

bilíngues, no que se refere ao domínio do Português e do espanhol (castelhano). Os colaboradores demonstram ter consciência da realidade que se apresenta, mediante o reconhecimento de uma cultura mista na região, dá qual também se constitui suas identidades, ou seja, há o autorreconhecimento de um grupo social a que pertencem, este derivado de um hibridismo cultural de fronteira.

Ressaltamos que, independente, de ser ou não bilingue, os habitantes da fronteira de Costa Marques mantêm uma boa interação. A comunicação é bilateral, mediante o uso dos dois idiomas, o português e o espanhol, hora de forma alternada, mesclada ou mistura como eles dizem, ou seja, os interlocutores adaptam sua fala à situação comunicativa. Embora, alguns não falem com competência o espanhol ou o português, há uma compreensão mútua pela proximidade entre as duas línguas.

Apesar de toda a diversidade local evidenciada, notamos reflexos de uma cultura dominante, manifestada principalmente através do uso do português como língua de prestígio nas instituições públicas de ensino. Pois, mesmo os alunos que têm o espanhol como língua materna e de comunicação no âmbito familiar, afirmam dar preferência ao português nas interações com colegas e professores.

Essa atitude por parte dos falantes demonstra o poder de uma cultura que se sobrepõe a outra, embora não tenha havido consenso a esse respeito, entre os colaboradores, identificamos também alguns relatos de preconceito quanto à língua e à cultura boliviana.

É importante pensar na responsabilidade que a escola tem sobre a formação de seus alunos, pois como aparelho ideológico do Estado-nação, tem o peso da representação social que reflete fortemente na atitude dos alunos. Neste sentido, o imperialismo linguístico colocado sobre essa comunidade escolar fronteiriça pode ser demasiadamente invasivo, uma vez que a imposição do uso de uma língua diferente daquela praticada pelo aluno, significa a negação da cultura do outro. Assim, no tocante à educação, tanto às ações quanto às omissões do poder público quanto a presença da cultura boliviana no município influenciam na construção da identidade dessa população, que a partir dessas experiências, passou a se sentir diferente, por não ter sua língua e sua cultura no mesmo nível de valorização da cultura brasileira, a qual de certa forma fica subjugada e colocada à margem, em um contexto de desigualdade social.

Diante do cenário apresentado, verificada a situação de contato entre as culturas brasileira e boliviana que, somadas à presença de comunidades nativas e quilombolas, dão forma a um espaço multicultural e multilíngue, observamos a necessidade de maiores investimentos políticos tanto no Brasil como por parte da Bolívia, com vista à valorização e à preservação dessas culturas. Tais políticas, devem ser implementadas, principalmente, no tocante ao ensino, no sentido de trabalhar a interculturalidade e a diversidade linguística da região e dar suporte às escolas, como entidades propulsoras e difusoras do conhecimento, uma vez que exercem um protagonismo na intermediação das relações interculturais.

As escolas, por sua vez, precisam reconhecer a diversidade cultural e linguística existentes no ambiente escolar para poder melhor explorá-la no contexto de aprendizagem. Viabilizar a criação de projetos educacionais, em que o aluno imigrante possa ser também protagonista nesse processo, ensinar sua língua aos demais e compartilhar um pouco de sua cultura, isso é o mínimo do que se espera para atender as especificidades da população das fronteiras.

Para isso, as diferentes línguas presentes na fronteira precisam ser consideradas como parte da identidade dos alunos, independente da nação a qual pertençam e inseridas no currículo como um conteúdo a ser explorado pela escola. Ademais, para avançarmos no ponto de valorização dessas culturas é necessário se trabalhar a língua espanhola com ênfase à variante castelhana falada pela comunidade, para que, esse ensino seja, de fato, coerente com a realidade apresentada.

Porém, essa responsabilidade social não precisa ficar a cargo apenas da escola e seus docentes. Educar para a diversidade impõe corresponsabilidades e pode mobilizar uma série de ações conjuntas, as quais devem estar previstas em metas constantes em um plano de educação, elaborado em conjunto com a comunidade de forma a considerar as especificidades de sua população.

Assim, além do respeito que deve prevalecer para com a identidade do outro, teremos, dentro desse contexto, o reconhecimento e a celebração das diferenças, isto é, de todos os grupos étnicos que fazem parte da construção da cultura guaporeana. Para isso, faz-se necessário uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica com a finalidade de ampliar o conhecimento da comunidade escolar quanto às práticas translíngues, e atenuar os efeitos desse imperialismo linguístico posto aos alunos ao

longo dos anos, tendo em vista que o ensino exclusivo do português em detrimento do espanhol muitas vezes se configura em uma espécie de fronteira linguística entre o ensino e a língua falada pelos nativos da fronteira e dos imigrantes bolivianos.

Ademais, sugerimos a continuidade desta pesquisa, com vista a um estudo detalhado a respeito das variedades do espanhol castelhano falado na fronteira, para que, a partir de suas conclusões, possa se adequar o ensino da língua de acordo com a realidade sociolinguística da comunidade de fala boliviana, presente na região de Costa Marques-RO.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOZA, José Joaci. **Puruborá: narrativas de um povo ressurgido na Amazônia**. In: PINHEIRO, Zairo; BARBOZA, José Joaci e SANTOS, Alex Mota dos. *Tradições reinventadas*. Porto Velho: Temática Editora, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, Lourismar da Silva. **Real Forte Príncipe da Beira: ocupação oeste da Capitania de Mato Grosso e seu processo construtivo (1775-1783)**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

BARTOLOMÉ, Margarita; et.al. **Diversidad y multiculturalidad**. In: Cabrera, Flor; Espín, Julia Vitória; Marín, M^a Ángeles y Rodríguez, Mercedes (Orgs). *Revista de Investigación Educativa*, Universidad de Barcelona. Vol. 17, n. 2, págs. 277-319, 1999.

BOSI, Alfredo: **História, etnias, culturas: 500 anos construindo o Brasil**. Subsídio apresentado à 38^o Assembléia Geral da CNBB – 2000, Ed. Loyola, 2000.

BRASIL. **Lei Federal n.º 6.921, de 16 de junho de 1981**. Autoriza a criação de municípios no Território Federal de Rondônia, altera a Lei nº 6.448, de 11 de outubro de 1977, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 jun.1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/l6921.htm. Acessado em setembro de 2021.

BRAZ, Evódia. S. **Identidades linguísticas em contexto de fronteira: apresentando uma pesquisa em andamento**. *Anais do Seta*, n. 3, p. 330-339, 2009.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. Trad. Mendes, Leila Souza. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

CANDAU, Vera Menezes. **Direitos humanos, educação e interculturalidade as tensões entre igualdade e diferença**. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan. /abr. 2008.

COUTO, Hildo Honório do. **Ecologia do Contato de línguas**. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

CREVELS, Mily & VAN DER VOORT, Hein. **The Guaporé-Mamoré region as a linguistic area.** In: MUYSKEN, Pieter (Org.) From Linguistic areas to areal linguistics (Studies in Language Companion, Series 90) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2008.

ELIZAINCÍN, Adolfo. **As pesquisas nas áreas de fronteira Brasil/Uruguai: histórico.** In: Fronteiras, educação, integração. Santa Maria-RS: Editora Pallotti, 1996.

GALUCIO, Ana Vilacy. **Puruborá: notas etnográficas e linguísticas recentes.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, v.1. 2, p. 159-192, maio/agosto, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Dania Pinto. **O falar dos comerciantes brasileiros na fronteira de Jaguarão-Río Branco.** 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FUENTES, Antônio Rodríguez; FERNÁNDEZ, Alejandro Daniel F. **Agentes educativos y multiculturalidad en el aula.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e188506, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, Luciano L. Costa. & VITOR ANGENOT, G. Lima. **O cenário Linguístico-cultural no Espaço de Fronteira de Guajará-Mirim/Rondônia-Brasil e Guayaramerín/Beni-Bolívia.** Artigo apresentado no evento ABRALIN EM CENA, Amazonas: 2014. < <https://africanidadesamazonicas.webnode.page/home/>>

LUNARDI, Márcia Lise. **Língua, cultura e identidade: 2º semestre / Márcia Lise Lunardi, Graciele Marjana Kraemer.** - Revisão pedagógica e de estilo Profª Ana Cláudia Pavão Siluk ... [et al.]]. - 1. ed. - Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.

MARQUES, Manoel Esperidião da Costa. **Região ocidental de Matto Grosso: viagem e estudos sobre o Valle do Baixo Guaporé: da cidade de Matto Grosso ao Forte de Príncipe da Beira.** Introdução e organização de J. A. da Costa Marques. SYS-561368. Rio de Janeiro: Typ. e Pap. Hildebrandt, 1908.

MEIRELES, Denise Mald. **Guardiães da Fronteira: rio Guaporé século XVIII.** Petrópolis, Vozes 1989.

MEC, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Escolas de Fronteira: Programa Escolas Bilíngües de Fronteira (PEBF).** Departamento de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília e Buenos Aires, março de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafrenteiras/doc_final.pdf.

MELO, Silvilene Brito & FERRARI, Sandra A.F. Lopes. **Variações linguísticas no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola na fronteira Brasil-Bolívia**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Ed., 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo & BASTOS, Lilian Cabral. **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

OLIVEIRA, M. A. M. Estudos de fronteira: estudos de lógica. IN: COSTA, E. A; COSTA, G. V. L; OLIVEIRA, M. A. M. (Orgs.) *Fronteira em foco*. Campo Grande: Editora UFMS, 2011.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil**. Revista GeoPantanal. UFMS – Campus do Pantanal. Corumbá: n 21, p 59-72, 2016.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PEREIRA, Ancelma B. **Linguagem e construção identitária de alunos brasileiros em mobilidade geográfica e linguística no contexto da fronteira Brasil/Venezuela**. 2012. 123 f. Orientador: Prof. Dr. Pierre François G. Guisan. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas, Rio de Janeiro.

PIMENTEL, Marília Lima Contiguiba; et.al. **Diásporas amazônicas: língua, cultura e educação sob o signo da diversidade**. In: Marília Lima Pimentel Cotinguiba; Sidney da Silva Facundes e Aroldo José Abreu Pinto (Orgs). 1. ed. – Porto Velho: Temática Editora, 2021.

PINILLA, Maurício Rodrigo Eduardo. **O portunhol na região fronteira de Guajará Mirim**. 2018, 106p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade F. Rondônia – UNIR, Porto Velho, RO, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica _ Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?** In: SIGNORIN, I (Org.). *Lingua (gem) e identidade*. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ROCHA, Nildicéia Aparecida; ROBLES, Ana M.P. Altamirano. **Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.25, n.2, p. 641-680, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1994.

SANTOS, Maria Elena Pires. **“Portunhol Selvagem”: translinguagens em cenário translíngua/transcultural de fronteira**. Gragoatá, Niterói, v.22, n. 42, p. 523-539, jan.-abr. 2017.

SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.

STURZA, Eliana. **Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das ideias linguísticas**. Orientador: Eduardo Roberto Junqueira Guimarães. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem - Campinas, SP, 2006, 168p.

_____. **Espaço de Enunciação Fronteiriço e Processos Identitários**. In Revista Pro-Posições. V21, n.3 (63) set/dez. Campinas – SP: Faculdade de Educação/Unicamp, 2010.

STURZA, Eliana & TATSCH, Juliane. **A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem**. Caderno de Letras da UFF Dossiê: *Línguas e culturas em contato* n. 53.p. 83-98, 2016.

STURZA, Eliana. 2019. **Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira**. Revista Ibero-americana de Educação, vol. 81 n.1, p. 97-113 - Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, 2019. < <https://doi.org/10.35362/rie8113568> >

TARALLO, Fernando. **Pesquisa sociolinguística**. 8. ed. Princípios – São Paulo: Ática, 2007.

TEIXEIRA, Marco A. D. **História regional: Rondônia**. 2ª. Ed. Rondoniana. Porto Velho, 2001.

UCHÔA, Márcia M. R. **Currículo Intercultural na Fronteira: um estudo sobre a política e as práticas de currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia**. Tese de Doutorado em Educação: Currículo – PUC-SP, São Paulo, 2019.

WEINREICH, Uriel; et al. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. In: WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin L.; Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ANEXO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AO MENOR – TALE

Estamos convidando você, aluno do Ensino Médio da Escola E.E.M.F. Angelina do Anjos, para participar da pesquisa “**Às Margens do Rio Guaporé: Contatos entre português e espanhol em uma escola na região fronteira de Costa Marques/RO**”, CAAE:48752021.2.0000.5300, desenvolvida pela pesquisadora **Elizangela Nara Bertan Magalhães**, acadêmica do Programa de Pós-graduação Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Objetivo: Queremos falar com vocês sobre o contato das línguas portuguesa e língua espanhola no ambiente escolar na cidade de Costa Marques, devido a sua escola estar em uma região de fronteira, neste caso Brasil e Bolívia.

Métodos de coleta de dados: A pesquisa seria realizada presencialmente na Escola Angelina dos Anjos, mas devido a pandemia do coronavírus, vamos utilizar no momento as plataformas digitais que vocês já usam nas aulas remotas. Para isso, serão usados atividades e questionários pelo formulário do Google Forms®. Também serão realizadas rodas de conversas com os alunos do ensino médio e entrevistas individuais pelo google meet®. A coleta dos dados será de forma gradativa no período de 11/2021 a 05/2022. Caso haja o retorno presencial durante a pesquisa, seguiremos todos os protocolos de segurança estabelecidos pelo Organização Mundial da Saúde e orientações da Vigilância Sanitária.

Benefícios: A pesquisa ajudará você a entender melhor a realidade em que vive, a se conhecer mais e a entender melhor o outro. Também te auxiliará, a refletir sobre o que é morar na fronteira, conviver entre diferentes povos, línguas e culturas. Esse estudo sobre a situação linguística de sua região ajudará a divulgar e valorizar ainda mais a cultura de Costa Marques.

Riscos: Observada as Res. 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, os riscos dessa pesquisa são *mínimos*, pois as atividades são consideradas seguras, mas é possível que você sinta algum desconforto ao responder ao questionário da pesquisa, dúvida ou ansiedade ao dar a entrevista, devido a sensação de exposição.

Garantias: Faremos o possível para que as atividades sejam realizadas de forma tranquila e segura, no caso do questionário, você poderá parar, descansar e retornar depois o preenchimento. Quanto as rodas de conversa e entrevistas, essas podem ser interrompidas, se você desejar e serem retomadas em outro momento. Sendo assegurado a todos os participantes o direito de desistir da participação na pesquisa, a qualquer momento e sem precisar justificar.

Garantimos que ninguém saberá sobre sua pesquisa, pois não falaremos a outras pessoas as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados em uma dissertação e em artigos científicos, mas sem identificar o nome dos alunos que participaram da pesquisa. O trabalho final será divulgado através do site <https://www.mestradoemletras.unir.br/> campo de dissertações defendidas.

Termos de aceite: Embora seus pais ou responsáveis tenham permitido sua participação, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e não terá problemas se quiser desistir em alguma fase. Mas se você aceitar participar é necessário que tenhamos o seu nome e assinatura em todas as páginas desse documento, mas lembramos que seus dados de identificação não serão divulgados. Você receberá uma das duas vias deste Termo de Assentimento Livre e

Esclarecido e se tiver alguma dúvida durante a pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa a qualquer momento pelo telefone (69) 981387175, e-mail: bertannara@gmail.com ou ainda no endereço Av. Presidente Dutra, 4231, Vale do Anari/RO.

Esse documento é necessário em atendimento a Res. nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde -CNS, que determina o livre consentimento de pessoas envolvidas em quaisquer trabalhos científicos. Em caso de dúvidas sobre os direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP, localizado na Sala 216C, bloco C, 2º Andar, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5 (Sentido Rio Branco/AC), CEP 76801-059, Porto Velho-RO, telefone: (69) 2182-2116, e-mail: cep@unir.br.

Eu, _____ concordo em participar da **pesquisa “Às Margens do Rio Guaporé: Contatos entre português e espanhol em uma escola na região fronteiriça de Costa Marques/RO”**, desenvolvida pela pesquisadora Elizangela Nara Bertan Magalhães, mestranda da PPGML– UNIR. Entendo o objetivo da pesquisa, os meus direitos ao participar e que eu posso desistir a qualquer momento deste estudo se eu desejar, sem prejuízos. A pesquisadora esclareceu as minhas dúvidas e de meus responsáveis. Assim, eu confirmo que recebi uma via deste termo de assentimento, li e aceito participar da pesquisa.

Costa Marques, ____ de _____ de _____

Assinatura do menor: _____ Telefone: _____

Assinatura da Pesquisadora:

Nome completo da pesquisadora: Elizangela Nara Bertan Magalhães
Telefone: (69) 981387175 **E-mail: bertannara@gmail.com**
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, fone: (69) 2182-2116, e-mail: cep@unir.br.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Senhor(a) a autorizar seu filho na condição de aluno (a) do Ensino Médio da Escola E.E.M.F. Angelina do Anjos, para participar o projeto de pesquisa “**Às Margens do Rio Guaporé: Contatos entre português e espanhol em uma escola na região fronteira de Costa Marques/RO**”, CAAE:48752021.2.0000.5300, desenvolvido pela pesquisadora **Elizangela Nara Bertan Magalhães**, mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

A participação do seu filho é voluntária, então é importante informar que mesmo diante da autorização do responsável, caberá ao seu filho o direito de escolha em aceitar ou não participar da pesquisa. Caso esse aceite espontaneamente, também deverá assinar um documento, chamado de Termo de Assentimento Livre, onde serão esclarecidos os seus direitos, bem como garantida a não exposição do seu nome e informações que permitam identificá-lo.

O (a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e durante a pesquisa e lhe será entregue uma via deste termo com meu nome, número de telefone e endereço para que possa entrar em contato a qualquer momento, caso tenha alguma dúvida sobre o projeto ou sobre a participação do seu filho.

Fins da pesquisa: A pesquisa para a qual pedimos autorização para que seu filho participe, trata-se de uma coleta de dados, com aplicação de questionários e entrevistas sobre o tema: Contato das línguas portuguesa e língua espanhola no ambiente escolar na cidade de Costa Marques, devido a morarem em uma região de fronteira, em específico Brasil e Bolívia.

Métodos de coleta de dados: A pesquisa seria feita de forma presencial na Escola Angelina dos Anjos, mas devido a pandemia do coronavírus, vamos utilizar as plataformas digitais do Google que os alunos já usam nas aulas remotas, para não colocar os alunos pesquisados em risco, em atendimento às normas e protocolos de segurança da saúde. Para isso, serão usados atividades e questionários pelo formulário do Google Forms®. Também serão realizadas rodas de conversas com os alunos do ensino médio e entrevistas individuais pelo google meet®. A coleta dos dados será de forma gradativa no período de 11/2021 a 05/2022. Caso haja o retorno presencial durante a pesquisa, seguiremos todos os protocolos de segurança estabelecidos pelo Organização Mundial da Saúde e orientações da Vigilância Sanitária.

Primeiramente vamos realizar rodas de conversas sobre o tema “línguas em fronteira” com os alunos e professores participantes. Em um segundo momento os alunos devem participar de atividades com o uso questionários e entrevistas com perguntas relacionada a vida na fronteira, sobre sua vida escolar e o ensino de línguas na escola, bem como o seu contato com o português e o espanhol no ambiente familiar, escolar e na comunidade.

Benefícios: Se o(a) senhor(a) aceitar que seu filho participe, contribuirá para ampliação dos seus conhecimentos sobre as práticas linguísticas na região, a cultura e identidade do povo de fronteira, isso a partir do contexto escolar, ou seja, compreender melhor a realidade que o cerca. Além disso, poderá ampliar as reflexões sobre o que é morar na fronteira, conviver entre diferentes povos, línguas e

culturas. Esse estudo sobre a situação linguística de sua região, ajudará a divulgar e valorizar ainda mais a cultura de Costa Marques.

A pesquisa traz benefícios de relevância social, pois poderemos dar um melhor retorno também a comunidade local sobre o processo de construção identitária e linguística da população, pois as regiões de fronteiras necessitam de um olhar da sociedade acadêmica, voltado a pesquisas com resultados que propiciem o seu reconhecimento, sua valorização e conseqüente o fomento de Políticas Públicas que atendam aos interesses dessas comunidades multiculturais e heterogêneas, como a que se formou Costa Marques, fronteira Brasil/Bolívia.

Riscos: Observada a Res. 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional da Saúde, os riscos dessa pesquisa são *mínimos*, pois as atividades de questionários e entrevistas são consideradas seguras, mas é possível que o participante sinta algum desconforto ao responder ao questionário da pesquisa, dúvida ou ansiedade ao dar a entrevista, devido a sensação de exposição.

Garantias: Faremos o possível para que as atividades sejam realizadas de forma tranquila e segura, no caso do questionário, o participante voluntário poderá parar, descansar e retornar o preenchimento. Quanto às rodas de conversa e entrevistas, as mesmas podem ser interrompidas ao manifestar dos voluntários e serem retomadas em outro momento. Sendo-lhes assegurado o direito de desistir da participação na pesquisa, a qualquer momento e sem justificativa, caso sintam-se desconfortáveis.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) senhor (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa e ao seu filho. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que necessitar em qualquer etapa da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados em uma dissertação e em artigos científicos, mas sem identificar o nome dos alunos que participaram da pesquisa.

Termos de aceite: Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de autorizar seu filho a fazer parte do estudo, é necessário que tenhamos o seu nome e assinatura em todas as folhas desse documento, lembrando que seus dados de identificação não serão divulgados. O (a) senhor (a) ficará com uma das duas vias deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e se tiver alguma dúvida durante a pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável a qualquer momento pelo telefone (69) 981387175, e-mail: bertannara@gmail.com ou ainda no endereço Av. Presidente Dutra, 4231, Vale do Anari/RO.

Esse documento é necessário em atendimento a Res. nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde -CNS, que determina o livre consentimento de pessoas envolvidas em quaisquer trabalhos científicos. Em caso de dúvidas sobre seus direitos e do seu filho como participante nesta pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP, localizado na Sala 216C, bloco C, 2º Andar, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5 (Sentido Rio Branco/AC), CEP 76801-059, Porto Velho-RO, telefone: (69) 2182-2116, e-mail: cep@unir.br.

Declaro estar ciente de que terei acesso ao trabalho resultado desta pesquisa da qual faço parte através do site <mestradoemletras@unir.br> campo de dissertações defendidas.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu assino o presente em duas vias de igual teor, o qual foi me oportunizado ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do Voluntário: _____ Telefone: _____

Assinatura Pesquisadora:

Nome completo da pesquisadora: Elizangela Nara Bertan Magalhães

Telefone: (69) 981387175

Email: bertannara@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, fone: (69) 2182-2116, e-mail: cep@unir.br.