



Universidade de Brasília

INSTITUTO DE LETRAS – IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

GRADUAÇÃO EM LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURA ESPANHOLA E
HISPANO-AMERICANA

THAMYRES TERESA MARIANO DOS SANTOS

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E
INTERCULTURAL: uma análise acerca do PEIF na fronteira de Ponta Porã (BR) e
Pedro Juan Caballero (PY)**

Brasília
2022

THAMYRES TERESA MARIANO DOS SANTOS

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E
INTERCULTURAL: uma análise acerca do PEIF na fronteira de Ponta Porã (BR) e Pedro
Juan Caballero (PY)

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciada em Letras
– Língua Espanhola e Literatura Espanhola e
Hispano-Americana pela Universidade de
Brasília – UnB.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Camilla Guimarães
Santero Pontes

Brasília
2022

THAMYRES TERESA MARIANO DOS SANTOS

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E
INTERCULTURAL: uma análise acerca do PEIF na fronteira de Ponta Porã (BR) e Pedro
Juan Caballero (PY)

Brasília, 30 de setembro de 2022

BANCA AVALIADORA

Prof^ª. Dr^ª. Camilla Guimarães Santero Pontes
Universidade de Brasília/UnB

Prof^ª. Dr^ª. Yamilka Rabasa Fernandez
Universidade de Brasília/UnB

Prof^ª. Dr^ª Sabrina Lima de Souza Cerqueira
Universidade de Brasília/UnB

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mp

Mariano dos Santos, Thamyres Teresa
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E
INTERCULTURAL: uma análise acerca do PEIF na fronteira de
Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY) / Thamyres
Teresa Mariano dos Santos; orientador Camilla Guimarães
Santero Pontes. -- Brasília, 2022.
61 p.

Monografia (Graduação - Letras - Língua Espanhola e
Literatura Espanhola e Hispano-americana) -- Universidade
de Brasília, 2022.

1. Políticas Linguísticas. 2. Fronteira. 3. Contato
Linguístico. 4. Interculturalidade. 5. PEIF. I. Pontes,
Camilla Guimarães Santero, orient. II. Título.

A quem dedico toda a minha vida e meu amor,

Ana Cecília.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer primeiramente ao ser supremo que me alimenta e me guia todos os dias por ter me levantado em todos os momentos que pensei em desistir no meio do desenvolvimento desse projeto. Além disso, por me dar discernimento que sou humana, cheia de falhas e que todos os dias preciso me reconstruir para crescer.

Sou grata, também, porque com esse tema pude entender melhor a questão do outro. Outro este que, por vezes, está tão distante da minha realidade e as vezes me sinto tão próxima, ao ver que o ataque diário ao ensino do espanhol e me impede de exercer minha profissão plenamente, representa o ataque diário a toda a identidade de um povo que necessita desse nível de instrução para exercer a cidadania.

Ao meu amor maior, minha filha, Ana Cecília. Dedico toda essa graduação a você. Se não fosse a força e a coragem conquistada por mim depois que você surgiu na minha vida, eu não teria assumido o compromisso de uma nova trajetória de graduação. É pelo seu, meu, nosso futuro. Agradeço aos meus pais, Francisca e Gilberto, que me apoiaram com palavras de incentivo, me apoiaram sendo os pais que minha filha necessitava na minha ausência. Obrigada à ambos por nunca me fazerem desistir dos meus sonhos e por me mostrarem que os estudos são o futuro.

Não posso deixar de agradecer, em especial, a minha orientadora, professora Camilla. Em primeiro lugar, por ter aceitado o desafio de me orientar em um projeto que estava apenas no campo das ideias e em um período de tempo limitado devido a sua gestação. Em seguida, por ter me apoiado de todas as maneiras possíveis, com reuniões semanais, leitura minuciosa dos textos, correções e, também, por não me deixar desistir a cada crise de pânico ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Por fim, por ela ser exemplo todos os dias de uma mulher na academia, da garra que ela tem, de ser mãe, esposa e ser a doutora incrível que ela é.

Aos meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade e apoio ao longo do curso. Sou grata, em especial, ao José Bete, a Isabelle Teixeira e a Laura Alarcão que viram todos os meus altos e baixos e foram fundamentais durante essa caminhada. A minha Atlética Épica que me salvou da monotonia que uma universidade pode ser quando não nos engajamos em projetos que vão além da sala de aula.

Por último, muito obrigada a todos que fizeram parte desse projeto ao tempo dedicado a mim.

“Minha pátria é minha língua”

– Caetano Veloso

RESUMO

As fronteiras brasileiras constituem tema para os estudos linguísticos, uma vez que a partir do contato entre as distintas culturas que compõem o espaço fronteiriço, passa a existir além de um hibridismo cultural, uma mescla linguística. Desse modo, essa investigação se propõe abordar as políticas linguísticas para uma educação bilíngue e intercultural nas fronteiras a mediante a análise do Programa Escola Intercultural de Fronteira (PEIF) nas cidades de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY). A pesquisa é de caráter qualitativo e de natureza interpretativista, realizada através da revisão bibliográfica de diversos estudiosos acerca dos temas de fronteira, Estado-nação, nacionalidade, identidade, contato linguístico, bilinguismo, interculturalidade, políticas linguísticas e acerca do programa referenciado. Verificou-se que há diversas concepções sobre fronteiras e que o espaço influencia diretamente na identidade dos habitantes desse entrelugar. A partir dessa constatação, conclui-se que o contato linguístico é consequência direta do contato cultural provocado pela fronteira; reconhecer o fronteiriço como bilíngue e prezar pela interculturalidade deste a partir da sala de aula pode diminuir as diferenças e criar respeito à diversidade; por fim, é imprescindível a criação de políticas linguísticas e a restauração de programas já existentes como o PEIF para contemplar espaços bi/plurilíngues e interculturais.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas; Fronteira; Contato Linguístico; Interculturalidade; PEIF

RESUMEN

Las fronteras brasileñas constituyen tema para los estudios lingüísticos, una vez que por medio del contacto entre las distintas culturas que componen el espacio fronterizo, pasa a existir más que un hibridismo cultural, sino una mezcla lingüística. De ese modo, esa investigación se propone abordar las políticas lingüísticas para una educación bilingüe e intercultural en las fronteras mediante el análisis del Programa Escuela Intercultural de Frontera (PEIF) en las ciudades de Ponta Porã (BR) y Pedro Juan Caballero (PY). La búsqueda es de carácter cualitativo y naturaleza interpretativo, realizada a través de la revisión bibliográfica de diversos estudiosos acerca de los temas de frontera, Estado-nación, nacionalidad, identidad, contacto lingüístico, bilingüismo, interculturalidad, políticas lingüísticas y acerca del programa referenciado. Se constató que existen diversas concepciones sobre fronteras y que el espacio influye directamente en la identidad de los habitantes de ese *entrehogar*. A partir de esa constatación, se concluye que el contacto lingüístico es consecuencia directa del contacto cultural provocado por la frontera; reconocer el fronterizo como bilingüe y cuidar de la interculturalidad de ellos por medio del aula puede disminuir las diferencias y crear respeto a la diversidad; por fin, es imprescindible la creación de políticas lingüísticas y la restauración de programas que existieron como el PEIF para contemplar los espacios bi/plurilingües e interculturales.

Palabras-clave: Políticas Lingüísticas; Frontera; Contacto Lingüístico; Interculturalidad; PEIF.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Comércio 1 em Ponta Porã..... | 23 |
| Figura 2 – Comércio 2 em Ponta Porã..... | 23 |
| Figura 3 – Fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero..... | 28 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1. DAS ZONAS DE FRONTEIRA À IDENTIDADE DO FRONTEIRIÇO | 15 |
| 1.1. Fronteira: um conceito polissêmico | 15 |
| 1.2. Nação e nacionalismo | 17 |
| 1.2.1. <i>O Estado-nação: do sujeito jurídico ao sujeito simbólico</i> | 18 |
| 1.2.2. <i>Língua: elemento utilizado como unificador da nação</i> | 20 |
| 1.3. Fronteira e os processos identitários | 21 |
| 1.3.1. <i>A paisagem linguística no contexto fronteiriço</i> | 22 |
| 1.3.2. <i>A fronteira e a questão da identidade</i> | 25 |
| 2. AS IMPLICAÇÕES DAS ZONAS DE CONTATO | 29 |
| 2.1. Contato linguístico: português, espanhol, guarani, portunhol | 29 |
| 2.2. Bilinguismo | 32 |
| 2.3. Interculturalidade | 36 |
| 2.4. A educação bilíngue e intercultural | 38 |
| 3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM DIREÇÃO A UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL | 41 |
| 3.1. As cidades fronteiriças e as políticas linguísticas | 41 |
| 3.2. Ponta Porã e Pedro Juan Caballero: um espaço compartilhado | 44 |
| 3.3. O PEIF em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero | 45 |
| 3.3.1. <i>De PEBF a PEIBF: a escola fronteiriça e os primeiros passos do programa</i> .. | 45 |
| 3.3.2. <i>De PEIBF à PEIF: perspectivas, desafios, resultados em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero</i> | 47 |
| 3.4. Repensando caminhos para o ensino bilíngue e intercultural em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero | 49 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 52 |
| REFERÊNCIAS | 55 |

INTRODUÇÃO

O debate sobre as fronteiras vai além da discussão acerca da segurança nacional, habitualmente foco do Estado-nação. Debater fronteiras é aprofundar-se sobre comunidades que estão ante o encontro de nações, de culturas e línguas diversas. Soma-se isto, o fato de a comunidade fronteiriça estar à margem da sociedade e seus habitantes serem excluídos socialmente visto que são negligenciados pelas políticas públicas. Portanto, é um território que necessita de um olhar cuidadoso dos governantes e de políticas públicas específicas para a região, sobretudo no tema linguístico e educacional. Foi a partir dessas questões que se deu início ao planejamento deste projeto, uma vez que a realidade fronteiriça e o ensino do espanhol não estão como prioridade na agenda do Estado brasileiro.

A escolha de investigar Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY) ocorreu após o início do projeto, quando verificamos que nas cidades realizou-se o Programa Escola Intercultural de Fronteira (PEIF). A situação linguística das cidades também foi elemento de interesse, uma vez que emerge do local mais que o português e o espanhol, não deixando-nos de lado o guarani e portunhol.

Ademais, nos amparamos na situação histórica do Brasil e do Paraguai, uma vez que esse território sofreu modificações decorrentes das disputas por parte das Coroas Portuguesa e Espanhola durante o período colonial nas Américas. Momento em que o domínio dos territórios representava poder não apenas sobre o espaço, mas sobre as comunidades instaladas nessa localidade, ocasião na qual as línguas portuguesa e espanhola foram utilizadas como meio para afirmação do pertencimento dos indivíduos às nações estabelecidas após o fim da colonização.

Levando em conta os panoramas geográfico, histórico e linguístico anteriormente levantados, entendemos que nosso país carece de uma efetiva política linguística, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas (ESPÍRITO SANTO, 2009), sobretudo, para as regiões fronteiriças. Além disso, Thomas (2005 *apud* ESPÍRITO SANTO, 2009) afirma que políticas linguísticas acontecem no Brasil desde sua colonização e ainda assim prepondera a ideia “uma pátria, uma língua”, e é desde esse fato que justificamos esta pesquisa.

Nesse contexto, nos questionamos sobre quais medidas podem favorecer a educação bilíngue e intercultural (português/espanhol) na fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Coloca-se em destaque que a discussão planteada tem por finalidade a reflexão sobre o *status quo* da situação linguística da fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, agindo, entre outras coisas, sobre o funcionamento sociocultural das línguas que coexistem nessa fronteira.

Neste caso, esperamos que este trabalho se some a outros tantos sobre o mesmo tema para fornecer material para um planejamento linguístico para a região, uma vez que tal mudança refletirá em todos os âmbitos nos quais o *status* da(s) língua(s) tem um papel crucial, como na esfera educacional, por exemplo. Tal reflexão se faz necessária para dar base a um planejamento linguístico que viabilize o plurilinguismo no contexto de ensino-aprendizagem. Ou seja, para que as questões aqui levantadas sejam efetivamente postas em prática por parte dos órgãos competentes e possam valorizar o uso das diversas línguas no contexto social fronteiriço.

Este trabalho, ora apresentado, inicia-se com uma reflexão acerca dos conceitos de fronteiras para que possamos, por fim, lançar uma concepção sobre identidade fronteiriça, em especial da região estudada. Para isso, passamos pelos conceitos de nação e nacionalismo, nos quais fica evidente que a língua é utilizada como política para a tentativa de estabelecimento de uma identidade única, mas que adiante veremos que a língua não representa uma unidade, mas é o reflexo das diversas culturas existentes em um dado território.

Em seguida, no segundo capítulo, é dado um tratamento especial às zonas de contato, evidenciando o contato linguístico nessa fronteira, que permeia pelo uso do português, espanhol, guarani e do portunhol. Após isso, nos debruçamos sobre o conceito de bilinguismo ao constatar que sujeitos fronteiriços são bilíngues e ao entender que vivemos em um país plurilíngue, ficando evidenciado principalmente pelo contexto fronteiriço. Ademais, ressaltamos a noção de interculturalidade, interação e diálogo entre culturas imprescindíveis ao contexto fronteiriço. Os conceitos de bilinguismo e interculturalidade serão evidenciados afim de nos projetarmos sobre uma educação bilíngue e intercultural para a região estudada, último tópico abordado neste capítulo.

No terceiro e último capítulo, nos inclinamos às políticas linguísticas para a região de fronteira, apresentando um programa que incluiu diversos países do Mercosul que fazem fronteira com o Brasil, o PEIF, e evidenciamos sua presença nas cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Expomos o contexto de criação do programa, o verificamos o seu desenvolvimento nas duas cidades e suas consequências ao se deparar com o contexto plurilíngue das cidades em questão. E, não apenas apresentamos o programa, como a partir da repercussão do mesmo, tentamos buscar caminhos para o planejamento de um novo projeto que contemple essa realidade plurilíngue e intercultural.

Por fim, destacamos que esta pesquisa é de cunho teórico, pois quanto aos procedimentos técnicos, foi realizado mediante revisão bibliográfica uma vez desenvolvida a partir de materiais formulados por outrem constituído, principalmente, em livros, teses e artigos

científicos. Cabe ressaltar que é de natureza explanatória, explicativa e interpretativista, construída com base na relação dialógica entre a revisão de literatura e o pesquisador da presente investigação porque, a partir dos dados recolhidos, interpretamos os fenômenos sociais, em especial a interação entre os sujeitos fronteiriços de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero com o mundo ao seu redor.

1. DAS ZONAS DE FRONTEIRA À IDENTIDADE DO FRONTEIRIÇO

Este capítulo pretende problematizar o conceito de fronteira, não porque isso não tenha sido feito, mas porque sua extensa abordagem ainda não foi suficiente para mudar o tratamento que é dado às fronteiras e seus habitantes. Além disso, nos propomos a desvelar a concepção de nação para desvendar a utilização da língua como elemento simbólico constituidor do ideário de nacionalismo.

Como acreditamos que tudo começa pela palavra para sua posterior materialização, revisitamos alguns conceitos apresentados e ousamos ir além no desbravamento de uma *definição* que reflita fundamentalmente a realidade dos fronteiriços, independente do entrelugar que ocupam, contudo, com um olhar cuidadoso para a fronteira entre Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY).

1.1. Fronteira: um conceito polissêmico

A definição de fronteira encontrada em um dicionário escolar é: “Limite de um país com outro; divisa” (BUENO, 2017, p. 945). Essa caracterização reflete a visão de muitos para uma região que comporta mais que um limite ou linha e é mais que um recorte geográfico. As fronteiras são realidades multifacetadas que carregam complexidade e perpassam por conceitos tradicionalmente vinculados a diversos campos de estudo, como a Geografia, o Direito Internacional, a História e, sobretudo, a Linguística. Conceitos entre os quais destacam-se: Estado, nação, população, soberania, território, até chegar à ideia de identidade nacional e pertencimento.

Em primeiro lugar, cumpre entender as significações que as fronteiras abrigam. De um lado, elas têm uma representação mais rígida na qual são vistas como espaço absoluto, quer dizer, mesmo que haja ação humana, não é capaz de modificá-la. Conforme Rodríguez (2012), acerca desse absolutismo, as fronteiras se autogovernam e têm suas regras particulares, as situações geográficas, físicas ou atividades prevaletentes são capazes de defini-la por si só. Quanto a isso, valem mais os limites cartográficos ou marcos físicos e não se consideram as relações sociais por meio das trocas linguístico-culturais, a título de exemplo.

Nessa circunstância, podemos conectar essa rigidez à ideia de Estado. Segundo Varela (2018, p. 175), “o Estado é o principal sujeito do direito internacional. Entre os sujeitos, é o

único que possui plena capacidade jurídica, ou seja, habilidade de munir-se de direitos, de poderes e de obrigações”. Fundamentada nessa percepção, a fronteira é concebida ao que Rodríguez (2012) nomeia como *zona*, quer dizer, sua existência está condicionada às atuações estatais nos âmbitos jurídico e, sobretudo, político.

Em vista disso, ela passa a ser vista como zona estratégica de intervenções estatais em que também não se considera os vínculos sociais, pois desde essa perspectiva, os indivíduos não seriam capazes de manter relações suficientemente estáveis para regimento de normas. “O alcance espacial das funções do Estado está definido pelos limites territoriais”¹ (RODRÍGUEZ, 2012, p. 86, tradução nossa²), em outros termos, a fronteira é entendida como espaço estratégico no qual ocorre o exercício da soberania mediante a defesa e o controle territoriais praticados pelos Estados.

Por outro enfoque, pode-se considerar a fronteira como espaço mais social que geográfico, deixa de ser zona nomeada e controlada pelo Estado e passa a ser zona de contato (CANAGARAJAH, 2013). Como explica Pontes (2019), sob essa ótica³, este é o espaço social onde as *linguaculturas* se encontram e, à medida que interagem, constituem um terceiro ambiente linguístico que não é exatamente o da *linguacultura* de nenhum dos dois lados da fronteira.

Ainda que muitas fronteiras sejam espaços atrelados às condições geográficas com presença humana reduzida, é imprescindível pensar que existem outras regiões que são zonas de grande concentração populacional. Nesse contexto, ocorre a confluência entre as práticas dos indivíduos e da comunidade, definido por Rodríguez (2012) como

Um espaço que pode ser representado como âmbito de contato e transculturação (território híbrido), ou bem como um espaço transformado pela ação humana (paisagem). Na fronteira confluem práticas de sujeitos e instituições situadas em distintos contextos espaciais, com outras do próprio “locus” colonial (RODRÍGUEZ, 2012, p. 88)⁴.

Desse modo, “o conceito de fronteira não é pacífico, ao contrário, é bélico, permeado por conflitos de inúmeras naturezas – psicológico, geográfico, social etc.” (PONTES, 2019, p. 59). Por esse motivo, podemos conceber esse espaço como local onde se medem forças, lugar em

¹ El alcance espacial de las funciones del Estado está definido por los límites territoriales.

² Todas as traduções de citações são de nossa responsabilidade.

³ Concepção que nos colocamos de acordo.

⁴ Un espacio que puede ser representado como ámbito de contacto y transculturación (territorio híbrido), o bien como un espacio transformado por la acción humana (paisaje). En la frontera confluyen prácticas de sujetos e instituciones situados en distintos contextos espaciales, con otras del propio “locus” colonial.

que a força estatal prevalece e a língua predominante é a que tem maior valor capital, ou seja, valor comercial.

Portanto, a primeira disputa a se destacar é em torno da conceituação de fronteiras. Afinal, toda definição reflete o ponto de vista do seu analista e, a depender do lugar que ele ocupa, apenas parte do conceito é desvelado, ficando todo o resto coberto, oculto. Precisamos tentar ver o todo, entrelaçar as diversas definições de modo a formar uma visão panorâmica que nos permita entender todas as forças que atuam sobre esse espaço, em que consiste esse espaço e como intervir sobre ele de modo a garantir-lhe o devido *status* de lugar fronteiro.

Nesse sentido, a definição de fronteira

está em jogo como objecto de lutas entre os cientistas, não só geógrafos é claro, que, por terem que ver com o espaço, aspiram ao monopólio da definição legítima, mas também historiadores, etnólogos e, sobretudo desde que existe uma política de “regionalização” e movimentos “regionalistas”, economistas e sociólogos (BOURDIEU, 1989, p. 108).

E, para além das disputas no campo teórico, também emergem as disputas no campo das práticas sociais, uma vez que atores antes invisibilizados – especialmente os indivíduos – são notados por manterem relações que modificam de forma significativa esse espaço. Logo, “o território de fronteira consiste em um espaço que estabelece uma forma complexa de interação, por apresentar, de forma mais acentuada, contradições culturais e socioeconômicas que se materializam nas relações de trabalho, escolarização e convivência social” (SILVA; JUNIOR, 2019, p. 1112).

Portanto, a fronteira é uma definição polissêmica, subordinada ao sujeito que a vê e a define. É um espaço compartilhado que não é propriedade exclusiva de um lado nem do outro, mas daqueles que estão assentados nele. Além disso, não são estáticas, uma vez que são lugares de construções identitárias definidas pelo modo em que as pessoas utilizam a terra na qual vivem. Em síntese, é a região na qual convergem os âmbitos social, econômico, político, cultural e linguístico.

1.2. Nação e nacionalismo

Para dar progresso no entendimento de fronteiras e na correlação entre língua e cultura, buscamos evidenciar os conceitos de Estado, nação e os símbolos utilizados na efetivação dos nacionalismos, em especial, as línguas. Contudo, é inegável contestar o uso da língua como

elemento unificador da nação, uma vez que em um Estado plurilíngue, este cumpre papel de divisor/limítrofe ao afirmar as diversas culturas e identidades existentes em um dado território.

1.2.1. O Estado-nação: do sujeito jurídico ao sujeito simbólico

A criação dos Estados modernos é atribuída aos países europeus e, como mencionado anteriormente, estes são sujeitos com personalidade jurídica. Conforme a Convenção sobre Direitos e Deveres dos Estados assinada em Montevideu (1993) é mandatório a posse de: i) população permanente; ii) território estabelecido; iii) governo; e iv) poder para firmar relações interestatais.

Desse modo, “os Estados modernos, diferentemente dos Estados antigos, caracterizam-se basicamente por sua condição de Estados territoriais” (SILVA; GONÇALVES, 2010, p. 73). Em outras palavras, outrora a instituição dos Estados modernos, a extensão territorial dos mesmos estava atrelada à ocupação física de terras e/ou o local onde a(s) autoridade(s) podia(m) chegar com seu controle. Ao passo que, atualmente os Estados são territoriais porque necessitam da demarcação de suas fronteiras para existir.

Em consequência disso, são os Estados que decidem sobre os nacionais e estrangeiros dentro do seu território. Em geral, levam em conta dois parâmetros: i) a nacionalidade originária: local do nascimento (*jus solis*) ou descendência (*jus sanguinis*); e ii) a nacionalidade derivada ou adquirida: solicitada pelo sujeito. Por consequência, para o Direito Internacional, a população de um país

é o conjunto de habitantes que mantêm uma ligação estável com um determinado Estado, por meio de um vínculo jurídico, o vínculo da nacionalidade [...]. Não se confunde com o conceito da geografia, onde a população é considerada como o conjunto de habitantes de um determinado Estado, incluindo os estrangeiros e excluindo os nacionais que residem em outros Estados (VARELLA, 2018, p. 176).

Contudo, apesar do aspecto jurídico, surge uma nova concepção para conceituar os Estados, em outras palavras, a ideia de nação. “A categoria nação surge com a Revolução Francesa e somente em meados do século XIX se relaciona ao conceito de Estado. Esteve em um determinado momento mais relacionada a uma certa identidade cultural, histórica ou linguística” (VARELLA, 2018, p. 177).

Nesse contexto, o termo nação não está vinculado ao Direito, mas a um caráter ideológico. Se estabelece na premissa, destacada por Varella (2018), que todos os nacionais advêm de uma unidade. Logo, se suprimem as diferenças culturais existentes em um dado território controlado

por um Estado. Ademais, a nação refere-se ao pertencimento a um povo, no qual o estrangeiro – ou o outro – não está incluído.

A promoção do vínculo que constitui a nação é alegórico/simbólico e provém de elementos homogeneizadores da sociedade. Nessa perspectiva, Silva e Gonçalves (2010, p. 158) abordam que os componentes dispostos pelo Estado estão relacionados às “ideias de homogeneidade e de inclusão, o que faz com que a nação se situe num plano superior ao de todas as clivagens (econômicas, sociais, religiosas) que dividem a população”.

Contudo, existe um obstáculo para a definição de nação, uma vez que “para definir nação [é necessário] distinguir claramente o elemento de união que configura a homogeneidade do grupo de pessoas que a formam” (SILVA; GONÇALVES, 2010, p. 159, acréscimo nosso). A nação se materializa como excludente ao desconsiderar outros membros desse mesmo território que não se sentem contemplados pelos constituintes da nação, como é o caso da *língua*⁵. A língua foi e é posta como elemento unificador e aqueles que não usam a língua tida como nacional – constitutiva da tal nação – não se sentem pertencentes ao grupo social.

Sob esse ponto de vista, afirmamos que os Estados não logram conceber a homogeneização, uma vez que não existe um caráter unificador que abrace a todos os indivíduos que estão em um dado território estatal. Apesar disso, os Estados, por meio de regimes políticos e governamentais, continuam a definir ou moldar o grupo de sujeitos que serão reconhecidos como pertencentes a seus territórios.

Vale ressaltar que, para que isso ocorra, recorreram, ainda recorrem e recorrerão a mecanismos que promovam o propósito de homogeneidade. Por conseguinte, os conceitos de Estado, nação, regionalismo e territorialidade estão entrelaçados. E, tendo em vista a estreita relação entre esses conceitos, torna-se evidente toda a problemática envolvendo as fronteiras, posto que o hibridismo tão característico dessas zonas de contato vai na contramão da idealizada homogeneidade formada e formatada do e pelo Estado-nação.

Em virtude do caráter unificador é que podemos pensar na (re)produção dos nacionalismos. Destaca Bourdieu (1989) que o nacionalismo ou regionalismo é:

Apenas um caso particular das lutas propriamente simbólicas em que os agentes estão envolvidos quer individualmente e em estado de dispersão, quer colectivamente e em estado de organização, e em que está em jogo a conservação ou a transformação das relações de forças simbólicas; ou, se se prefere, a conservação ou a transformação das leis de formação dos preços materiais ou simbólicos ligados as manifestações simbólicas (objectivas ou intencionais) da identidade social (BOURDIEU, 1989, p. 124).

⁵ Na seção posterior, abordaremos a questão da língua como elemento simbólico utilizada para unificar os indivíduos pertencentes ao Estado-nação.

É imprescindível perceber que o nacionalismo é uma construção ideológica realizada por meio de estruturas simbólicas. Um conceito fundamental para entender esse construto como evento concreto do mundo real é o “poder simbólico” cunhado por Pierre Bourdieu. Para Bourdieu (1989, p. 9) “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo”. Por conseguinte, o sentido de mundo e pertencimento estão intrinsecamente relacionados aos simbolismos.

Em consonância com o exposto anteriormente, Fernández (2006 *apud* RODRÍGUEZ, 2012) afirma que o sentido de pertencimento se deve ao fato de determinado grupo social reconhecer-se parte de um espaço orientando suas ações a partir desse espaço, dando-lhe um nome, institucionalizando-o e marcando-o como seu território. Ademais, ressalta Bourdieu (1989) que a função social dos simbolismos é a

“integração social”: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (cf. a análise durkheimiana da festa), eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é a condição da integração “moral” (BOURDIEU, 1989, p. 10).

Sua eficácia depende de que os objetivos ao utilizá-los estejam alicerçados na realidade e nas afinidades entre os propósitos e os sujeitos que se querem atingir. Quanto mais adequado à realidade estiver o símbolo criado (ou manipulado), mais poderoso será o efeito de mudança. Assim, o poder simbólico pode ser caracterizado como um poder de validação de elementos já existentes.

Como enfatiza Pontes (2019), a idealização do vínculo entre Estado, nação e língua descende da política europeia. Nesse contexto, a nacionalidade emerge como elemento determinante para a construção de uma identidade nacional e, sobretudo, pessoal e é um elemento tão significativo que, sem ele, torna-se complexo refletir em pertencimento à lugar/comunidade. Contudo, devemos pensar o sujeito da fronteira que não se sente partícipe da tríade um Estado, uma nação e uma língua. Ele tem uma identidade nacional ou transnacional? Acreditamos que nem uma, nem outra, mas uma identidade fronteira, como tentaremos desenvolver mais adiante.

1.2.2. Língua: elemento utilizado como unificador da nação

Dado o referido na seção anterior, assentado nos conceitos de Estado e nação (ou Estado-nação) pode-se inferir que a língua é estabelecida como elemento simbólico. Emerge como plano pelo qual se estimula “um sentimento de nacionalidade e a fronteira regula os espaços de

dominação de uma língua, como regula o território de um país” (STURZA, 2005, p. 27). Cumpre ressaltar o exposto por Walsh (2008), quem afirma que os Estados nacionais sul-americanos deram continuidade ao modelo europeu, assim aspiravam (e ainda aspiram) a essa homogeneidade e unidade pela qual se permitiu “manter a dominação econômica, política, social e cultural e reforçar os interesses do capital e mercado”⁶ (WALSH, 2008, p. 134).

Consonante ao exposto no parágrafo anterior, ratifica Pontes (2019, p. 61), que “a supervalorização da identidade nacional se deu no intuito de facilitar o processo de desenvolvimento da infraestrutura de uma unidade política chamada Estado”. Nesse contexto, o uso das línguas foi/é fator condicionante ao pertencimento a uma identidade nacional. No entanto, compreende-se que o monolinguismo é uma concepção obsoleta (CENOZ; GÖTER, 2008), uma vez que o contato entre línguas em um mesmo território sempre ocorreu⁷.

A ilusória cultura monolíngue (uma língua oficial em todo o Estado-nação) origina uma série de problemas. Elucidando o afirmado, a escolha de uma língua como símbolo nacional, por ser arquitetada sem ter por base a realidade atual – multilíngue e plurilíngue⁸ – tem por consequência a (re)produção do menosprezo à existência de outras línguas em território nacional que, nesse sentido obtêm *status* minoritarizadas/marginalizadas, e enfrentam, inclusive, perseguição e apagamento.

1.3. Fronteira e os processos identitários

A afirmação de uma identidade, apesar de complexa, é uma importante ação para grupos sociais e linguísticos, sobretudo para a realidade fronteiriça. Proclamar uma identidade fronteiriça pode realizar-se mediante dos processos que serão evidenciados por esta seção, por exemplo, por meio do estudo da paisagem linguística da região e do reconhecimento dos diversos sentidos atribuídos à identidade. Por conseguinte, por destacarmos a

⁶ Mantener la dominación económica, política, social y cultural y alentar los intereses del capital y mercado.

⁷ Como no caso do Latim culto e o Latim vulgar no Império Romano; o Vasco e as línguas românicas na Espanha.

⁸ A respeito do multilinguismo e plurilinguismo, cabe salientar que nesta pesquisa adotamos a distinção apresentada por Oliveira (2016, p. 69), em que multilinguismo é o “termo que aponta para a presença de várias línguas numa localidade ou sociedade [...]. Plurilinguismo, em contraste, seria [...] a sua utilização como efetivo recurso para a vida das pessoas envolvidas nas práticas comunicativas em questão”. Portanto, em um território multilíngue coexistem um diverso número de línguas, enquanto no território plurilíngue essas línguas são concretizadas por meio do seu uso simultâneo em diversos contextos da vida dos sujeitos da comunidade, em outras palavras, os falantes de um território plurilíngue apresentam pluralidade em suas práticas linguísticas.

imprescindibilidade do reconhecimento das identidades, buscamos entender quem é o fronteiriço de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

1.3.1. A paisagem linguística no contexto fronteiriço

Neste segmento, abordamos o conceito de paisagem linguística, uma vez que estamos cercados por ela, e no contexto fronteiriço tal paisagem evidencia a língua utilizada no cotidiano da população que nela reside. Para empreender a discussão sobre esse conceito tão caro aos estudos de bilinguismo nas fronteiras, nos baseamos em Rodrigue Landry e Richard Y. Boyrhis que no ano de 1997 apresentaram um estudo indispensável para a compreensão da temática em questão, ademais imprescindível para esta investigação.

Cumpramos enfatizar que os autores definem paisagem linguística como “a linguagem das placas de vias públicas, outdoors publicitários, nomes de ruas, nomes de lugares, placas de lojas comerciais e placas públicas em prédios governamentais que se combinam para formar a paisagem linguística de um determinado território, região ou aglomeração urbana”⁹ (LANDRY; BOURHIS, 1997, p. 25). Em outras palavras, são os elementos linguísticos encontrados em espaços públicos que evidenciam a visibilidade que uma língua detém dentro de uma comunidade.

Convém evidenciar que, para Cenoz e Gorter (2008), a paisagem linguística, ademais de textos utilizados nos espaços públicos, também se reporta ao reconhecimento da situação linguística de um território. A argumentação dos autores nos permite conhecer a relação em que uma língua – ou um conjunto de línguas – interfere no convívio entre diversos sujeitos de um determinado espaço. Diante do exposto, a paisagem linguística possibilita que conheçamos os contatos linguísticos produzidos nas regiões fronteiriças, e declarar que a língua resultante dessa convivência é, muitas vezes, decorrente das mesclas entre os diversos idiomas que habitam essa região (FIGURAS 1 e 2).

⁹ the language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration.

Figura 1 – Comércio 1 em Ponta Porã



Fonte: Google Maps (2022)

Figura 2 – Comércio 2 em Ponta Porã



Fonte: Google Maps (2022)

Nesse pormenor, Landry e Bourhis (1997) classificam as funções da paisagem linguística em duas: a função informacional e a função simbólica. A princípio, a função informacional ou informativa “delimita as fronteiras territoriais de um grupo linguístico ao indicar que uma ou várias línguas podem ser utilizadas na comunicação”¹⁰ (CENOZ; GOTER, 2008, p. 1).

¹⁰ delimita las fronteras territoriales de un grupo lingüístico al indicar que una o varias lenguas pueden utilizarse en la comunicación.

A esfera informativa sinaliza a língua utilizada na interação cotidiana dos falantes de um território. Nesse âmbito, assinalam Berger e Lecheta (2019) que é possível demarcar o espaço geográfico em que vive um grupo social. A língua, para essa questão, “pode ser usada para comunicar e obter serviços dentro de estabelecimentos públicos e privados localizados no território pertinente”¹¹ (LANDRY; BOURHIS, 1997, p. 25).

Por outro lado, a função simbólica revela o “valor e *status* [que as línguas recebem no espaço territorial em que circulam] e “como as percebem um grupo em comparação com outros grupos”¹² (CENOZ; GOTER, 2008, p. 1, acréscimo nosso). Neste ponto, enfatiza-se o modo como as línguas são propagadas e os conflitos decorrentes do uso da paisagem linguística pelos sujeitos sociais para alcançar visibilidade e domínio nesse espaço. De tal maneira, os textos oficiais refletem o poder estatal/governamental e os sinais públicos, como as placas de comércios e os painéis publicitários, empregam a expressão linguística dos grupos sociais e linguísticos que habitam o lugar.

Vale mencionar, a paisagem linguística também demonstra o quão perceptível estão os grupos sociais naquele espaço, uma vez que a falta de representatividade de um grupo pode evidenciar sua marginalização. A título de exemplo, podemos citar Landry e Bourhis (1997), posto que os autores expressam que ela delimita a relação entre comunidades linguísticas. Desse modo, conclui-se que à medida que um grupo delibera sobre suas práticas linguísticas interfere sobre a cultura tanto desse mesmo grupo quanto de comunidades próximas.

Ainda, registra-se que a paisagem linguística diante de seu âmbito simbólico retrata a força econômica do espaço, pois os grupos dominantes ditam a língua a ser utilizada para as trocas comerciais. Em consequência disso, os Estados acompanhados de suas políticas monolíngues impõem as regras dos intercâmbios econômicos, desse modo, determinam a língua que será utilizada.

Em um universo quase paralelo, os sujeitos fronteiriços se veem divididos tal qual a condição geográfica do lugar que habitam. No entanto, a divisão não é física, mas sociopolítica porque precisam administrar diariamente a dicotomia que se instaura entre as exigências estatais e a realidade interpessoal e transnacional nas fronteiras. De modo que a imposição de uma língua por parte do Estado “não é/foi suficientemente capaz de impedir os contatos linguísticos

¹¹ can be used to communicate and obtain services within public and private establishments located in the pertinent territory.

¹² función simbólica se refiere al valor y estatus de las lenguas tal y como las percibe un grupo en comparación con otros grupos.

e os diversos desdobramentos advindos de tais processos” (PONTES, 2019, p. 76). Isto posto, as interações locais utilizam dos seus próprios meios para realizar-se.

Em síntese, a esfera informativa e, particularmente, a esfera simbólica cunhadas por Landry e Bourhis (1997) são objetos de investigação da paisagem linguística que visam explorar a representatividade das línguas em determinado território, indicando sua existência e/ou inexistência. Conseqüentemente, fomentam debates pertinentes às questões de *status* e poder dos grupos dominantes.

1.3.2. A fronteira e a questão da identidade

Como dito no início da subseção 1.3, conceituar a identidade é um trabalho árduo, contudo imprescindível para refletir quem sou/somos no mundo. Silva (2014, p. 74) exprime que quando pensamos em identidade, em primeiro lugar, ela é vista como “simplesmente aquilo que se é”, no entanto, a atribuição da identidade a um grupo pressupõe declarar a diferença como “aquilo que o outro é” e que eu não sou (nós não somos).

Desse modo, este tópico não se propõe a trazer uma definição exata de identidade, mas promover uma reflexão e implementar um debate acerca desse tema, posto que os significados atribuídos aos sujeitos¹³ e pelos sujeitos de uma comunidade permitem sua identificação no meio em que vivem. Contudo, embora não seja o enfoque de abordagem desta investigação, vale considerar que são muitas as correntes teóricas que se debruçam sobre o conceito de identidade e, para aclarar nossa posição, nos aproximamos à concepção de construto social, em que o indivíduo ao nascer “entra em contato com identidades que já existem antes mesmo da existência dele e a partir das identificações ele vai criando sua identidade pessoal” (DERROSSO; CURY, 2017, p. 8).

Como procedente das relações sociais, “a identidade e a diferença são resultado de um processo de produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2014, p. 81), ou seja, esta é legitimada como inata e intrínseca às relações sociais. Posto isso, a identidade é um conjunto de propriedades geradas a partir da construção de simbolismos, no qual “distinguem-se

¹³ Cumpre evidenciar que nesta seção seguiremos utilizando o conceito sujeito para nomear aos indivíduos pertencentes à comunidade fronteiriça. O reconhecimento do indivíduo como sujeito pode ser remontado à era moderna, quando se considerou “os indivíduos iguais perante a lei, detentores de uma vontade livre, capazes de adquirir direitos e contrair obrigações” (PHILIPPI, 1991, p. 66-67). Desse modo, os nomeamos por sujeitos ao concebê-los como agentes que em sua posição social são atores e na sua capacidade de ação conquistam vontade e liberdade.

fundamentalmente conforme sejam produzidos e, ao mesmo tempo, apropriados pelo conjunto do grupo” (BOURDIEU, 1989, p. 12).

Afirmar uma identidade é, também, uma realização discursiva uma vez que a atestamos por meio da palavra (oral e/ou escrita). Conforme sustenta Bakhtin (1997, p. 279), a atuação humana no meio social está associada à “utilização da língua” e, em vista dessa afirmação, pode-se concluir que a natureza dos enunciados provém do convívio social e, em geral, prevalece a palavra do mais forte.

Desse modo, a definição do que é identidade e diferença está submetida às relações de poder, pois “não são simplesmente definidas; elas são impostas” (SILVA, 2014, p. 81). Logo, falar sobre identidade no contexto sul americano é recuperar o domínio colonial instaurado a partir de 1492. Nossa identidade não é natural, mas produto do controle exercido pelos europeus no qual houve a negação de tudo aquilo que não fosse fruto da organização europeia.

No que diz respeito a essa temática, Walsh (2008) ressalta que os territórios colonizados sofreram quatro categorias de colonização: do poder, do saber, do ser e da natureza. Em todos os âmbitos ocorreu a exaltação do modelo social eurocêntrico e o desprezo pelas particularidades dos membros de grupos sociais e étnicos que estivessem para além deste. Ainda, conforme Walsh (2008), constituição da identidade nesses espaços perpassaram por uma classificação racial em que o branco era o superior e quem detinha o poder sobre os demais (índios, negros, mestiços etc.).

Ademais, por se autovalidar como superior, apenas a fonte de conhecimento europeia é aceita como correta e se invalida todo o conhecimento ancestral. Em todas as esferas, a identidade do outro é renegada, o outro é visto como irracional e desaparece como ser. Diante disso, “os povos e comunidades indígenas aparecem como bárbaros, não modernos e não civilizados, e os povos e comunidades negras [e fronteiriças] como não existentes” (WALSH, 2008, p. 138, acréscimo nosso).

Nessa perspectiva, assinala Wallerstein (2006, p. 1) que “a história do sistema mundial moderno tem sido em grande parte uma história da expansão dos Estados e povos europeus para o resto do mundo”¹⁴. Desse modo, assume-se que a perspectiva eurocêntrica, por haver sido propagada desde a colonização e assimilada pelas elites coloniais, moldou a identidade sul-americana; logo, somos uma herança colonial.

¹⁴ The history of the modern world-system has been in large part a history of the expansion of European States and people into the rest of the world.

Entretanto, “ao identificar as marcas do processo histórico europeu nos territórios colonizados, analisar as transformações globais provocadas pelo colonialismo [...] há críticas à expansão do modelo universal ocidental” (PORFÍRIO; MARIANO, 2019, p. 5). Santos (2008, p. 18) enxerga que “a cultura e especificamente a cultura política ocidental é hoje tão indispensável quanto inadequada para compreender e transformar o mundo”.

Em outras palavras, a adoção dos valores eurocêntricos resultou em um processo de supressão dos bens culturais ancestrais dos espaços colonizados que auxiliariam na explicação de parte da história dessas civilizações. Além disso, impor a visão de mundo europeia nesses territórios significou a adoção de diversas características não naturais pelas civilizações pré-existentes. Por consequência, a divisão em Estado-nação e a divisão em fronteiras foi uma imposição e não um dado inato.

Nesse contexto, pensar na identidade construída na fronteira é transgredir o sistema de divisões imposto pelo sistema colonial eurocêntrico. Em conformidade com Derrosso e Cury (2017, p. 15), “a construção e determinação das identidades pessoais não poderão acompanhar apenas divisão geográfica orientadas pela fronteira e pelo Estado-nação”, isto é, ao se relacionar com a identidade, a fronteira se torna mais que uma delimitação, é um espaço apropriado pelos sujeitos que a constituem e a modificam de forma a delinear suas identidades.

Sustenta Giddens (2008, p. 29) que “a identidade está relacionada com os entendimentos que as pessoas têm acerca de quem são e do que é importante para elas”. Neste sentido, convém destacar o elucidado por Pereira (2014, p. 99) que “é preciso ter clara a aversão à fronteira constituída nas representações das pessoas, quando tudo que está do outro lado aparenta risco, pois desconhecemos o ‘outro’”.

Isto posto, institui-se as dicotomias “eu *versus* outro” ou “nós *versus* eles”, abrindo mais espaço às divisões. Em função disso, podemos declarar que a partir do lugar em que percebemos nossa identidade valorizamos o que nos aproxima e diminuimos o que nos diferencia. Logo, quando não conhecemos profundamente algo formamos pré-conceitos e julgamentos sobre o outro, muitas vezes errôneos.

No caso particular da fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero o outro lado não é desconhecido, principalmente porque a faixa que separa os dois países se trata de uma avenida (FIGURA 3). Acreditamos que a aversão à fronteira nesse caso é constituída nas representações das pessoas se deve a crenças como ser a fronteira “terra de ninguém”, território desassistido etc. Por conseguinte, o fronteiriço não deve ser reduzido às dicotomias, pois mesmo estando em territórios considerados distintos, são uma só comunidade.

Figura 3 – Fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero



Fonte: Google Maps (2022)

Em síntese, concebemos o fronteiriço como resultado de um “hibridismo - a mistura, a conjugação, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças” (SILVA, 2014, p. 87). Portanto, coloca-se em evidência que estar na fronteira é estar na contramão de uma identidade nacional e, ainda, pertencer a uma identidade volátil e multicultural e intercultural. E é a partir dessa fluidez, porosidade e multi/interculturalidade tão características das fronteiras que se deve pensar caminhos outros que reforcem o pertencimento desses sujeitos a essas comunidades.

2. AS IMPLICAÇÕES DAS ZONAS DE CONTATO

No capítulo anterior abordamos a identidade do fronteiriço, sujeitos advindos do contato entre culturas. Em vista disso, como resultado da multiculturalidade, propriedade inerente das regiões de fronteira, temos o que chamamos de contato linguístico. Uriel Weinreich (1968, p. 5) registrou que “o contato linguístico é considerado por alguns antropólogos como apenas um aspecto do contato cultural, e a interferência linguística como uma faceta da difusão cultural e da aculturação”¹⁵. Ainda, o autor contribuiu para o estudo das línguas em contato ao destacar que para a linguística, o contato linguístico tem como preocupação a interferência que a língua sofre por fatores estruturais, isto é, dentro do sistema linguístico, e não-estruturais, decorrentes da cultura (WEINREICH, 1953).

Do mesmo modo, Muysken (2000) expõe que a fala das pessoas é marcada pela influência do seu próprio meio e muitas pessoas que tem contato com uma ou mais línguas, além da sua L1¹⁶. Assim, a interferência que uma língua gera sobre a outra, caracteriza o contato linguístico. Isto posto, assumimos que o contato entre as várias línguas na fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero resulta em um o modo de se expressar único do fronteiriço desse território, além de fazer parte da manifestação cultural da comunidade.

2.1. Contato linguístico: português, espanhol, guarani, portunhol

Ao abordar a diversidade linguística e cultural na atualidade, nos deparamos com os processos dinâmicos de interação, os quais sintetizamos como globalização. Esse fenômeno afeta diretamente a suposta unidade propagada pelo monolinguismo e o monoculturalismo, pois promove um crescimento nas trocas culturais que refletem instantaneamente nas identidades (KERSCH; CAÑETE; MELLO, 2015) tornando mais notórias as mudanças geradas pelo contato linguístico e cultural.

Em cidades tão próximas como Ponta Porã e Pedro Juan Caballero essa percepção de contatos transparece ainda mais, porque além dos fluxos proporcionados pela globalização, há o próprio contexto local gerando trocas a todo momento. Logo, verifica-se o plurilinguismo

¹⁵ Language contact is considered by some anthropologists as but one aspect of culture contact, and language interference as a facet of cultural diffusion and acculturation.

¹⁶ Para determinar o que é L1, nos pomos de acordo com a definição projetada por Saviile-Troike (2006), na qual dispõe que L1 são as línguas aprendidas durante a primeira infância.

como realidade nas duas cidades, no qual há a presença do guarani, do português e do espanhol e, conseqüentemente, doportunhol. E, com efeito, torna-se imprescindível perceber o falar dos sujeitos da localidade como produto enriquecido pelo contato entre essas línguas.

Para classificar as línguas de fronteira, deve-se ter em conta a dimensão do fenômeno do contato linguístico e cultural e, em específico na região de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, da influência da cultura paraguaia no Brasil e vice-versa. Além disso, compreender que esse contato leva as línguas da fronteira a obterem características próprias da heterogeneidade do espaço. A situação local reflete-se na fala dos sujeitos deste espaço com “graus distintos de complexidade, gerando expressões híbridas, criações lexicais, sotaque marcado por influências de línguas vizinhas” (REIS, 2008, p. 2529).

Primeiramente, gostaríamos de destacar a presença do guarani no Paraguai e nessa fronteira, uma vez que esta é a língua originária local e a língua de uso majoritário no país. Desde a colonização, se converteu na língua utilizada para comunicar-se no seio familiar (LEE, 2018), no entanto, apenas em 2010, o Paraguai tornou-se oficialmente uma nação bilíngue mediante a *Ley de Lenguas n° 4251* de 29 de dezembro do mesmo ano, proclamando o guarani como língua materna e de cultura do país. Conferir a essa língua *status* de idioma oficial foi um passo importante na redução do preconceito em relação aos falantes da língua. Contudo, os próprios paraguaios a estereotipam e a discriminam (GARCÍA, 2019) tornando, dessa forma, os sujeitos praticantes da língua uma parcela subalterna em relação aos praticantes do espanhol/castelhano.

No primeiro capítulo destacamos os efeitos da colonização na construção da identidade Sul-americana. Recuperando essa perspectiva, podemos acrescentar que a introdução do espanhol na região ocorreu durante o período colonial, enquanto o guarani já estava estabelecido com os grupos que habitavam na região antes da chegada dos europeus. Por consequência, nesse momento, houve a efetivação do uso de mais de uma língua na região com usos demarcados pelo grau de formalidade nas relações – o guarani era utilizado pelos mestiços como a língua informal, enquanto nas relações formais e nos intercâmbios comunicativos com a Coroa espanhola, o espanhol era a língua dominante. Diante desse aspecto, do encontro com o guarani com o espanhol, se desenvolveu o *jopara*, a variedade do guarani paraguaio. Assim, nas regiões onde o guarani é predominante, verifica-se empréstimos do espanhol no cotidiano dos indivíduos (LEE, 2018).

De modo semelhante ao espanhol, inserido durante a colonização da região em que atualmente é o Paraguai, do lado em que hoje é o Brasil, houve a introdução do português pela

Coroa portuguesa. E, diferente da situação legitimamente bilíngue em que se encontra o país vizinho, a língua portuguesa é o único idioma oralizado oficial no Brasil (BRASIL, 1988). Desse modo, embora na região de Ponta Porã verifique-se a coexistência de distintos idiomas, o único oficializado pelo país ao qual pertence o município é o português.

De mesma forma que do hibridismo entre o espanhol e guarani nasceu o *jopara*, nas regiões de fronteira em que se deparam o espanhol e o português, emana o portunhol. Oficialmente, o nome portunhol é dado à fala dos fronteiriços entre Brasil e Uruguai, sendo reconhecido somente pelo lado do Uruguai para designar os *Dialectos Portugueses del Norte del Uruguay* (DPUS) (STURZA, TATSCH, 2017). No entanto, compreendendo que o contato entre as duas línguas ocorre de formas diferentes dependendo da fronteira (KERSCH; CAÑETE; MELLO, 2015), o estudo passou a se estender ao longo da fronteira brasileira, nas regiões em que há contato entre o português e o espanhol, incluindo a fronteira entre Brasil e Paraguai.

Quando se fala em portunhol, os estudos apontam para três tipos: i) o portunhol literário, movimento estético-literário brasileiro que visa a crítica à gramaticalização da língua, além da reconstrução do portunhol a partir da afirmação da mescla entre línguas (LIMÃO, 2015); ii) o portunhol de aprendizagem de uma Língua Adicional (LA)¹⁷; iii) por último, o portunhol de fronteira. Nos atentamos neste trabalho acerca do portunhol da fronteira, uma vez que sua classificação implica diretamente sobre a afirmação da identidade dos fronteiriços. Contudo, também nos acercamos do debate sobre o portunhol resultante do processo de aprendizagem, uma vez que ele incide diretamente sobre as práticas educacionais na fronteira.

Em vista disso, muito se questiona sobre a classificação do portunhol: interlíngua ou língua? O portunhol de fronteira apresenta características de oralidade (LIMÃO, 2015), é um registro duplamente marginalizado, pois por ser da fronteira, não está no cerne do domínio político e econômico de nenhum dos dois países (Brasil e Paraguai) e é praticado por uma comunidade marginalizada socialmente, os fronteiriços. Nesse pormenor, classificá-lo é de

¹⁷ A opção por usar o termo Língua Adicional (LA) e não L2 se dá por concordarmos com a definição de LA de Jordão (2014, p. 15): "... tendo sido utilizado no Brasil mais recentemente em referência a situações de uso entre falantes de mais de uma língua, o que parece se dar com a dupla intenção de ressaltar o caráter plurilíngue das sociedades tidas como monolíngues, e de contemplar usos locais do inglês em países como o Brasil". Ainda, nos distanciamos da nomenclatura L2, ao reconhecer que toda L2 é uma língua adicional, mas nem toda língua adicional é uma L2, pois uma língua adicional não é necessariamente a L2 do falante, podendo ser sua L3, Ln... De acordo com Saville-Troike (2006, p. 2), a aquisição de segunda língua se refere (i) ao estudo de indivíduos ou grupos que estão aprendendo uma língua subsequente à aprendizagem da primeira língua adquirida quando criança e (ii) ao estudo do processo em si de aprendizagem desta segunda língua. Por este motivo, no capítulo três deste trabalho, abordamos a aquisição de língua(s) adicional(is), afinal, nos debruçamos sobre um contexto fronteiriço, marcadamente plurilíngue.

extrema importância, pois a depender do *status* recebido, pode conferir ou não visibilidade aos seus falantes.

A identificação do portunhol como interlíngua, conforme Mota (2014), está conectada com o aprendizado do português por hispano-falantes ou do espanhol por luso-falantes. De acordo com a autora, pode ser um feito positivo, uma vez que demonstra o caminho percorrido pelo aprendiz, ou negativo, quando relacionado a falar de modo incorreto. No caso da fronteira, o falar portunhol poderia ser visto como uma interlíngua ao assumir que o português ou o espanhol seriam a língua alvo (ANDRADE; CARLOS, 2020).

Contudo, desde esse ponto de vista, o portunhol seria uma mistura do português e espanhol pelos fronteiriços, no qual não se atinge o domínio pleno de nenhuma das línguas. No entanto, nos questionamos sobre o que significa “atingir o domínio pleno”. Seria a conclusão do processo de aquisição de uma língua? Afinal existe esse fim de linha ou estamos em constante movimento em um eterno aprender? Acreditamos que o falante tem pleno domínio da língua quando é exitoso em suas interações, sem que isso signifique sua estagnação no processo de aquisição da LA, ou seja, o caminho no desenvolvimento de sua habilidade linguística é infinito.

Em oposição ao portunhol da fronteira tido como uma interlíngua, o entendemos como língua consolidada entre seus usuários fronteiriços. Andrade e Carlos (2020, p. 185), ao verificá-lo como língua, apontam que “o portunhol é único, diferente, com características que não se enquadram a uma norma padrão, mas que é constituído historicamente, socialmente por uma cultura de fronteira”. Também indicam Sturza e Tatsch (2017) que, embora não haja uma gramática estável para o portunhol, esta é a língua pela qual os seus usuários validam seu lugar no mundo.

Em síntese, ao classificá-lo como língua, afirmamos a identidade híbrida do fronteiriço de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero advinda da mescla entre culturas e, sobretudo, das línguas presentes no espaço geográfico. A integridade do uso das diversas línguas, seja do guarani, espanhol, português ou portunhol, como sua expressão linguística não se configura como um mal falar de nenhuma delas, mas como uma expressão singular, característica da evolução político-histórico-cultural de seus falantes.

2.2. Bilinguismo

Nessa seção, nos propomos refletir acerca das diversas definições de bilinguismo, para que adiante, possamos pensar em uma educação bilíngue e intercultural, que é um imperativo em qualquer contexto, posto que o monolinguismo não é a realidade do Brasil. No caso particular em que nos debruçamos, o ensino bilíngue e intercultural se faz ainda mais urgente e imprescindível, pois à inexistência do monolinguismo no Brasil soma-se ao contato entre línguas em um espaço fronteiriço e a coexistência das línguas espanhola e guaraníca no Paraguai.

Nesse pormenor, o portunhol surge, segundo (LIMÃO, 2015), como língua resultante do contato entre português e espanhol, é a língua de comunicação dos fronteiriços habitantes das fronteiras entre o Brasil e seus países vizinhos falantes de Espanhol. Outra acepção apresentada pela autora é do portunhol como interlíngua dentro do processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira pelos nativos em português.

Nessa condição, Sturza (2005) salienta a dificuldade na definição do portunhol como língua, pois o senso comum o reconhece como o mal falar das línguas, principalmente do espanhol pelos brasileiros. Contudo, reconhecemos que portunhol nasce como ponte, não como língua intermediária, uma vez que é meio de ligação entre os sujeitos da comunidade fronteiriça. O portunhol é o código fronteiriço do espaço territorial entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, é utilizado como língua de comunicação da comunidade de modo simultâneo junto ao português e ao espanhol. Nessa conjuntura, reconhecer o portunhol é proclamar a presença do fenômeno do bilinguismo nessa região.

O bilinguismo, então, configura-se como característica fundamental da formação identitária do fronteiriço, pois ele está entre duas cidades ou países, conseqüentemente, entre duas ou mais línguas. Em outras palavras, o sujeito da fronteira está em um entrelugar¹⁸ social, geográfico, psicológico e, sobretudo, linguístico. Mas em que consiste exatamente definir os fronteiriços como bi/plurilíngues? Em primeiro lugar, precisamos retomar algumas concepções do que é o bilinguismo.

¹⁸ Na atualidade, o sentido de espaço cunhado pelos Estados-nações não possui sentido tão estável e rígido. A globalização e os novos meios de comunicação aproximaram as pessoas e incrementou as trocas histórico-político-culturais e, também, linguísticas entre os sujeitos, possibilitando uma transgressão da percepção de espaço-tempo. No entanto, nas regiões fronteiriças, os sujeitos já experimentavam a sensação de estar em um não lugar, de não se sentir pertencente ao seu espaço geográfico. Sobretudo, no contexto latino-americano, a sensação de não pertencimento parece se ampliar, pois a formação identitária perpassa por uma grande interação entre povos e culturas distintas. Por conseguinte, na década de 70, Silvano Santiago utilizou a expressão *entrelugar* para denominar uma região caracterizada por fronteira, que ao mesmo tempo separa e aproxima uma comunidade (FERRAZ, 2010).

Comumente, o bilinguismo é conceituado como “a prática de usar alternadamente duas línguas” (WEINREICH, 1968, p. 1) e o sujeito que realiza essa prática é nomeado como bilíngue. No entanto, o fenômeno do bilinguismo não é algo estático, mas fluido e não é simples classificar um indivíduo como bilíngue, afinal, como medir o domínio sobre uma segunda língua a ponto de considerar uma pessoa bilíngue? Soma-se a esses questionamentos, outros mais, como os levantados por Barker e Prys Jones (1998): Quem é o bilíngue? Que grau de competência linguística nas quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) deve possuir um indivíduo para considerar-se bilíngue?

Classificações rígidas como entender o bilíngue como o indivíduo que possui controle sobre duas línguas de modo semelhante aos que possuem os nativos (BLOOMFIELD, 1973) não dão conta do sujeito bilíngue fronteiriço, pois desprezam o contexto político, social, cultural e econômico no qual esses indivíduos estão inseridos e que influenciam diretamente na formação de sua identidade e das suas produções discursivas.

Por conseguinte, em oposição à visão habitual do que é bilinguismo, Hamers e Blanc (2000) defendem que o bilinguismo é multidimensional e deve ser estudado a partir de contextos individuais, interpessoais, intergrupais e sociais. Nesse sentido, é insuficiente defini-lo exclusivamente pelos fatores linguísticos, deve-se considerar os fatores extralinguísticos (WEINREICH, 1968). Corroboram Megale (2019a) sobre o problema das categorizações por meio (exclusivo) dos aspectos linguísticos dizendo que:

O problema encontrado nessas classificações é que elas remetem, em primeiro lugar, à possibilidade da existência de bilíngues que possuiriam conhecimento linguístico equivalente em suas duas línguas, desconsiderando o fato de que, dependendo das demandas comunicativas dos diferentes contextos sociais com os quais o indivíduo convive (família, escola, igreja, trabalho e vizinhança, por exemplo), ele sempre desenvolverá conhecimentos distintos nas línguas de seu repertório (MEGALE, 2019a, p. 18).

Logo, a análise da competência linguística dos sujeitos bilíngues não deve apoiar-se somente na estrutura da língua, mas levar em conta os aspectos socioculturais. Isso porque nem nas sociedades classificadas equivocadamente como monolíngues, os indivíduos conseguem pertencer a todos os grupos sociais e empregar a língua em todas as situações comunicativas possíveis. Isso posto, a determinação do grau de fluência de um indivíduo depende diretamente dos contextos de uso da língua e não se faz necessário estabelecer compreensão proporcional em todas as habilidades linguísticas (MEGALE, 2005).

Considerando o caráter multidimensional do bilinguismo, Hamers e Blanc (2000) propõem seis dimensões para tornar possível a análise do mesmo. São elas:

- Competência relativa: nos revela a competência linguística em ambas as línguas e divide-se em bilinguismo balanceado, quando há competência proporcional nas duas línguas e bilinguismo dominante, quando a competência em uma das línguas é superior em relação à outra.

- Organização cognitiva: diz que a cognição pode interferir sobre a competência linguística. Dispõe-se em sistema cognitivo composto em que o sujeito atribui um mesmo significado às duas línguas e sistema cognitivo coordenado para quando o indivíduo atribui representações distintas para as línguas.

- Idade de aquisição: considera-se que a idade em que o sujeito é exposto à língua meta é fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas. A idade de aquisição pode ser infantil, adolescente ou adulta.

- Exogeneidade: dispõe sobre a presença (ou não) da língua no meio social, quando as duas línguas são utilizadas na comunidade, chama-se bilinguismo exógeno e, quando somente uma das línguas é utilizada com propósito comunicacional, nomeia-se como bilinguismo endógeno.

- *Status* cultural e social da língua: esse aspecto leva em conta o prestígio da língua no meio social, pois quando a L1 e a LA detêm o mesmo grau de valor, o indivíduo será melhor estimulado na experiência bilíngue, isto é chamado de bilinguismo aditivo. Ao contrário, quando a L1 é desvalorizada no contexto social, ocorre prejuízo no seu aprendizado ao se introduzir uma LA, fenômeno nomeado como bilinguismo subtrativo.

- Identidade cultural: essa dimensão revela que os bilíngues podem ser determinados pelo grau de identificação com as culturas da qual provêm as línguas que eles falam. Isto é, o bilinguismo equilibrado está para o biculturalismo equilibrado (quando há identificação do sujeito com as duas culturas); entretanto, o sujeito pode tornar-se fluente se identificando com apenas um grupo, monocultural; ainda, ser acultural, ao adotar a cultura relacionada à LA; por último, descultural, quando não se identifica nem com sua cultura e nem com a cultura da LA.

Considerando as dimensões do bilinguismo propostas por Hamers e Blanc (2000) e considerando sua aplicabilidade no contexto fronteiro, nos opomos à concepção de bilinguismo balanceado, uma vez que os sujeitos de nenhuma comunidade, em particular, a comunidade fronteira atingem competência plena das línguas utilizadas em seu meio. Desse modo, nos atemos ao exposto por Megale (2019a) de que a língua não é independente das relações humanas e nem o uso da língua é realizado de forma homogênea pelos indivíduos.

Em segundo lugar, ao falar sobre o bilinguismo aditivo e subtrativo, a notoriedade das línguas no contexto de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero não são as mesmas. Enquanto no lado brasileiro há a valorização do português, no lado paraguaio considera-se o espanhol e o guarani como línguas oficiais. E, ainda há o portunhol, cunhado de modo geral como interlíngua e não língua, porém amplamente difundido pelos fronteiriços da região.

Por último, cabe discutir acerca da dimensão identidade cultural. Megale (2019a, p. 20) assinala que “as identidades nacionais não são estáticas nem monolíticas. Elas estão em constante mutação e há, no interior dos países, toda uma gama de diversidade de identidades culturais”. Em relação ao fronteiriço a questão da identidade cultural torna-se ainda mais volátil, uma vez que ele, por vezes, não se vê identificado com um lado, nem com o outro.

Em vista do exposto, no intuito de desvelar quem é e como se define o sujeito bilíngue e para atestar o fronteiriço da região entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero como tal, adotamos a concepção de que o bilíngue é aquele que utiliza duas línguas. Contudo, consideramos que o nível de proficiência nas habilidades de falar, ouvir, ler e escrever não são os mesmos pelos diversos fatores extralinguísticos citados anteriormente e que gostaríamos de reafirmá-los, a título de exemplo: o quão exposto ele está em relação a L1 e a LA no seu cotidiano, em quais situações comunicativas ele está empregando a L1 e a LA, o grau de identificação com a sua cultura e a cultura de outrem e outros. Logo, os fronteiriços desse espaço, por se utilizarem do português, do espanhol, do guarani e do portunhol e serem habitantes de um espaço em que há o encontro entre culturas devem ser caracterizados como sujeitos bilíngues.

2.3. Interculturalidade

No capítulo anterior discutimos acerca da interferência europeia sobre a consolidação da identidade de suas ex-colônias. Considerando esse fato, a invasão ao continente americano pelos europeus reforçou a construção de uma fronteira simbólica em que a identidade latino-americana foi concebida como não europeia, não civilizada, entre outras negações/privações (QUIJANO, 2002). Por conseguinte, o *descobrimento* das Américas consistiu no *encobrimento* da identidade originária dos povos já assentados no território antes de 1492, uma vez que os elementos ideológicos, políticos, culturais e econômicos na América Latina passaram a obedecer ao padrão imposto pelo continente europeu.

A cultura eurocêntrica ganhou proporção universalista. Assinala Estermann (2010) que nos últimos séculos a cultura ocidental (europeia e norte-americana) foi decretada como a cultura dominante, logo valores como Direitos Humanos, democracia e a economia capitalista passaram a reger as culturas de todo o mundo. Quanto ao disposto anteriormente, ressalta Piovesan (2016, p. 237), “a pretensão de universalidade desses instrumentos simboliza a arrogância do imperialismo cultural do mundo ocidental, que tenta universalizar suas próprias crenças”.

O colonialismo constata o eurocentrismo e evidencia o que Estermann (2010) denomina como superculturalismo, isto é, as relações entre culturas é estabelecida mediante uma supercultura que prevalece sobre as outras que são postas à margem. E por resultado, tem-se o supra/metaculturalismo (ESTERNMANN, 2010) que expressa a supremacia dessa cultura particular por meio da assimilação forçada por todos, indistintamente, culminando no universalismo cultural.

É sabido que o universalismo pressupõe a supressão dos elementos culturais de grupos marginalizados e como produto desse movimento, há o etnocentrismo. Giddens (2008) define a etnicidade como os modos de entender o mundo que diferem um grupo social de outro. Podemos inferir que a etnia é um grupo de pessoas que se identifica a partir de elementos comuns, a título de exemplo, a religião, língua, território, valores etc. Entretanto, a partir da “nossa perspectiva cultural própria [...] começamos a emitir juízos de valor”¹⁹ (ESTERNMANN, 2010, p. 31), favorecendo o surgimento das desigualdades sociais como o racismo, preconceito e a discriminação social. Ou seja, o etnocentrismo é manifestado ao declarar que nossa cultura é melhor que outra.

Em decorrência do exposto, o multiculturalismo como projeto de afirmação das identidades admite a existência das muitas ou várias culturas dentro de um âmbito territorial ou político (ESTERNMANN, 2010). Constitui-se, também, como movimento teórico-político em defesa da pluralidade e da diversidade cultural para reconhecer as minorias marginalizadas. No entanto, o multiculturalismo salienta “uma coleção de culturas singulares sem relação entre eles [...], indica uma convivência de culturas no mesmo espaço territorial, ainda que sem profunda interrelação equitativa”²⁰ (WALSH, 2008, p. 140).

Em contrapartida, o multiculturalismo implica o contato entre diferentes culturas em um mesmo ambiente sem considerar o cruzamento ou interação entre elas. Nesse sentido, nos

¹⁹ Nuestra perspectiva cultural propia [...] empezamos a emitir juicios de valor.

²⁰ Una colección de culturas singulares sin relación entre ellos [...], indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa.

familiarizamos em defesa da interculturalidade, uma vez que vemos o hibridismo como consequência direta do cruzamento entre culturas. Acrescentamos, em defesa da interculturalidade, que essa propicia o estabelecimento de uma relação dialógica entre culturas. E, além de prever o diálogo, contempla as relações interculturais em condições equitativas, projeta “relações simétricas e horizontais entre dois ou mais culturas”²¹ (ESTERNMANN, 2010, p. 33). Por conseguinte, o diálogo intercultural pressupõe um grau de receptividade, pois a interculturalidade vai além do respeito, da tolerância e do reconhecimento da diversidade; porque deve apontar e encorajar um processo e projeto social político dirigido à construção de sociedades, relações e condições de vida novas e distintas” (WALSH, 2008).

Em síntese, a interculturalidade emerge como proposta para que conheçamos nossa própria cultura e a cultura do outro, no sentido em que a cultura do outro é capaz de desvelar minha identidade (ESTERNMANN, 2010). Em segundo lugar, compreender que nem a minha cultura e nem a do outro se constituem como verdades absolutas, mas como pontos de vista distintos sobre a realidade. Em seguida, valorizar as diferenças para que, como aponta Estermann (2010), exista uma coexistência pacífica entre os diferentes grupos sociais e para que ocorra o desenvolvimento mútuo destes. Por fim, e mais importante, romper com as estruturas de poder eurocêntricas para que as diversas identidades culturais sejam postas em cena por meio de relações horizontais (WALSH, 2008).

2.4. A educação bilíngue e intercultural

A sala de aula é um microcosmos do cosmos que é a sociedade; discorre Mendes (2008), que este é o ambiente onde ocorrem choques provenientes do encontro entre diversas culturas. Esta não está isenta de contradições, principalmente quando falamos em educar em línguas, pois por diversas vezes reproduz práticas discursivas racistas, preconceituosas etc. Contudo, esse é um ambiente propício para se obter relações horizontalizadas entre as culturas, ao criar um espaço de diálogo a partir desses conflitos, propondo a aproximação com o outro, com o diferente. Nesse sentido, é a interação que permite aos alunos, professores e toda a comunidade escolar assimilar não apenas o espaço físico da escola, mas dispor das relações dialógicas que permitam a identificação e localização dos sujeitos fronteiriços no mundo em que vivem.

²¹ Relaciones simétricas y horizontales entre dos o más culturas.

É certo que nas comunidades fronteiriças entre Brasil e Paraguai existem práticas linguísticas resultantes do contato entre línguas, assim não devemos igualar a estrutura comunicativa dos sujeitos residentes nesses espaços com a utilizada pelos sujeitos encarados como monolíngues. Em consequência desse fato, a escola de fronteira deve servir como meio de integração e difusão de elementos e valores linguísticos e culturais dessa comunidade.

Contudo, planejar uma educação nesses moldes é uma tarefa sensível, Megale (2019a) reverbera que a concretização de uma educação bilíngue depende de diversos contextos sociais como:

A comunidade em que se insere, os interesses dos agentes nela envolvidos, o status econômico e social dos sujeitos que a compõem, a presença (ou não) de regulamentação para seu funcionamento, o prestígio das línguas utilizadas e como os meios de comunicação compreendem e propagam o fenômeno (MEGALE, 2019a, p. 21).

Desse modo, para que uma escola contemple a educação bilíngue, esta deve se atentar ao caráter multidimensional do bilinguismo e perceber que fatores como a idade de aquisição da língua, o *status* da língua e seu uso no meio social e a identificação do falante com a cultura da qual emana a língua adquirida e utilizada serão fundamentais na efetividade da escolarização nesses moldes.

Por conseguinte, é indispensável pensar nas diversas metodologias que podem ser aplicadas em contextos educacionais plurilíngues, como o de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, para impulsionar os aspectos comunicativo-culturais no ensino-aprendizagem de línguas. Em primeiro lugar, vale ressaltar, que o uso das línguas em sala de aula deve servir como meio de instrução, empregada na difusão dos conteúdos e conhecimentos, não apenas como disciplinas isoladas (HAMERS; BLANC, 2000) compreendendo que o contexto de uso faz diferença na assimilação de uma língua. Destaca-se, também, a disposição de recursos multimodais diversificados (imagens, vídeos, gestos, fala, escrita, leitura etc.) para ampliar as possibilidades de construção de significados nas aulas.

Agregamos que se faz necessário atrelar, de forma consciente, educação bilíngue à formação intercultural, posto que uma educação intercultural não é resultado instantâneo da escolarização bilíngue, mas do desenvolvimento de um trabalho político e pedagógico. Para que a interculturalidade esteja efetivamente nas práticas de sala de aula, é preciso, entre outras coisas, que tais conceitos estejam previstos nas diretrizes curriculares das escolas, de modo que os professores à introduzam nos seus planejamentos (MEGALE, 2019b).

É caro lembrar que essas não são práticas novas, posto que os documentos oficiais sobre educação no Brasil contemplam a multidimensionalidade e a multimodalidade. Isto posto,

entende-se a necessidade de se pensar o ensino bilíngue nesses moldes com o diferencial da translinguagem/*translanguaging*. Reis e Grande (2017) definem que o pensamento translíngue entende o sistema linguístico dos bilíngues como únicos. Um falante monolíngue faz escolhas dentro do seu repertório linguístico; um falante bi/plurilíngue faz seleções que permeiam o uso de uma ou outra língua de acordo com o contexto de uso.

Dessa forma, abordar a translinguagem na educação no contexto fronteiriço é favorecer a integração de elementos linguísticos e culturais dos diversos grupos sociais que ali habitam; é constituir ações que incrementem as possibilidades de construção de significados através do uso de recursos multimodais, conforme Liberali (2019), para que se ultrapasse o domínio linguístico possibilitando a compreensão do lugar dos sujeitos no mundo; e é entender que o contexto de uso faz diferença na assimilação de uma língua, assim utilizá-la para transmitir conteúdos pode facilitar o seu aprendizado. Nesse pormenor, a o papel da sala de aula avança para além da educação formal, por conseguinte, há desenvolvimento de cidadãos aptos a conviver em sociedade.

3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM DIREÇÃO A UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL

Falar em direitos linguísticos é falar em garantias, em direitos individuais fundamentais da pessoa humana e coletivos dos grupos sociais e comunidades linguísticas (RODRIGUES, 2018). Contudo, embora haja diversos documentos internacionais ratificados pelos mais diversos países, inclusive pelo Brasil, que garantam os direitos dos povos, estes estão à deriva quanto à sua efetivação interna pelos Estados, sobretudo quando nos deparamos com o tema da diversidade linguística e cultural.

Neste capítulo abordamos o que são políticas linguísticas e planejamento linguístico para compreender como favorecem o contexto fronteiriço. Em seguida, para repensar caminhos acerca do ensino bi/plurilíngue e intercultural nessa fronteira, tratamos ligeiramente da construção do espaço de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero e como suas comunidades passaram a compartilhar o território. Por fim, aborda-se o PEIF e como os desafios enfrentados na execução do programa contribuíram para o encerramento do mesmo nas duas cidades.

3.1. As cidades fronteiriças e as políticas linguísticas

Com a difusão dos direitos humanos a partir dos anos 50 do século XX, os direitos dos indivíduos e grupos marginalizados passaram a estar em pauta. Entretanto, ainda que os inúmeros documentos internacionais atestem os direitos dos indivíduos e grupos sociais, em relação à temática linguística, não há regulamentação que torne o direito de uso das línguas efetivo na prática.

Discorrer acerca dos direitos linguísticos é afirmar direitos tanto individuais quanto coletivos. Em relação ao primeiro, assegurar o uso da língua é colocar em agenda o art. 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que discorre que “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão”, ou seja, oportunizar o uso de uma língua é assegurar a comunicação verbal por parte dos sujeitos. Quanto ao segundo, o art. 1 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966) profere que “todos os povos têm direito à autodeterminação”, em razão desse direito, o uso da língua torna-se um direito dos povos, assegurando-lhes o desenvolvimento econômico, social e cultural.

Em consequência dos documentos assinados e ratificados em âmbito internacional, os Estados passaram a ver a necessidade de regularizar o uso da língua dentro de seus territórios.

Entre esses documentos estão, conforme Rodrigues (2018), a Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias (Estrasburgo, 1992), a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Barcelona, 1996), a Carta Europeia de Plurilinguismo (Paris, 2005) e o Manifesto de Girona sobre os Direitos Linguísticos (2010). Ademais, Rodrigues (2018) frisa que a maioria dos documentos acordados em relação aos direitos linguísticos após a declaração dos direitos humanos foram realizados pelos Estados europeus.

A propósito, os documentos foram assinados pelos Estados que promoveram o colonialismo no mundo, que preconizaram o modelo de um Estado, uma língua e, em vista disso, promoveram o apagamento identitário de diversos grupos sociais e linguísticos. Partimos do entendimento de que o interesse dos Estados europeus na criação desses acordos internacionais é atenuar os efeitos da colonização por eles mesmos provocados e atestar uma falsa inocência de um processo que tem por resultado a desigualdade dos povos estigmatizados, como os fronteiriços. E, ainda que esses acordos atestem uma falsa igualdade em relação ao uso da língua, só provam o quanto os povos não dominantes persistem em tal grau de dependência que até mesmo as regras lhes continuam a serem impostas desde a antiga matriz colonial.

Diante desse contexto, definir o que são políticas linguísticas e a planificação linguística torna-se essencial para criar estratégias de afirmação identitária dos grupos sociais e das mais diversas comunidades linguísticas, sobretudo, nos territórios que sofreram com a colonização europeia. Acerca da política linguística, aborda Savedra (2003, p. 44 *apud* ESPÍRITO SANTO, 2009) que essa “é definida como um conjunto de medidas e de projetos, ou de estratégias determinadas, que tem por objetivo regular sobre o *status* ou a forma de uma ou mais línguas”.

Em relação a planificação linguística, Savedra (2003, p. 44 *apud* ESPÍRITO SANTO, 2009) a define como “a política posta em prática”, ao que acrescentamos, com Calvet (2002 *apud* ESPÍRITO SANTO, 2009), que a planificação linguística é a fase de aplicação na prática da política. Percebe-se, portanto, que há uma relação de dependência entre política linguística e planificação linguística, uma vez que sem a planificação, os preceitos desenvolvidos pela política se encontrariam apenas na ordem das ideias, sem efetivação prática.

O primeiro país sul-americano que se preocupou com a afirmação linguística de um povo dentro do seu território foi o Paraguai com a Constituição da República (1992) na qual admitiu o guarani como língua oficial ao lado do espanhol. Ainda, em 2010, o país foi o primeiro da América Latina a estabelecer uma lei que deu destaque a uma língua indígena no âmbito educacional. Nesse tocante, somente após a afirmação da Constituição de 1988 no Brasil que podemos pensar de fato em políticas linguísticas no território nacional. Apesar da

Constituição Federal apresentar o português como língua oficial, o art. 210 do documento assegura o uso das línguas indígenas nos espaços sociais e no espaço educacional. Ainda, em nível municipal, existem diversas línguas indígenas e de migração que receberam *status* de cooficiais dentro do território brasileiro (RODRIGUES, 2018).

Nesse pormenor, a legislação mostra-se como frente ampla de estratégia para o protagonismo das línguas. Contudo, em âmbito estatal, o Brasil ainda precisa criar legislações para efetivação do uso das línguas nacionais em espaços públicos e educacionais. Acerca do espanhol, em 2005 foi sancionada a Lei nº 11.161 que garantia a oferta obrigatória do idioma nas escolas. Entretanto, em 2017, entrou em vigor a Lei nº 13.415 que revogou a lei anterior, prejudicando tanto o ensino do espanhol em território nacional como sua utilização como língua de fronteira. Quanto ao guarani e outras línguas indígenas, nunca houve uma lei específica para tal que abrangesse todo o território brasileiro. E, no que diz respeito ao português, menos ainda se fala em âmbito governamental, uma vez que nem há seu reconhecimento como língua nesse meio.

Conforme o IBGE (2021) há 588 municípios brasileiros na faixa de fronteira, destes, apenas os que fazem limite com a Guiana, Guiana Francesa e o Suriname não têm fronteira com países hispano-falantes. Esse quantitativo fronteiriço gera uma demanda de se pensar políticas que contemplem o caso particular das zonas fronteiriças (i) por serem espaços plurilíngues naturalmente e não por instrução escolar; (ii) porque diferente de outras regiões do Brasil que preconizam o ensino de línguas com foco na leitura, essas regiões não podem focar apenas a leitura se a interação oral plurilíngue é uma realidade para essas comunidades.

O que chama atenção é que estamos em 2022 e, mesmo que o contato entre essas comunidades seja uma realidade desde a constituição dos estados nacionais latino-americanos, ainda não há políticas linguísticas que deem a devida atenção a essa situação, priorizando, por exemplo, o ensino intercultural e bilíngue nas escolas de fronteira. A criação dos programas de escola intercultural não basta como mero planejamento se não se prevê a formação dos professores que atuam nesse programa bem como um suporte que lhes permita dedicar um tempo extra para a preparação das aulas, um reajuste salarial etc. Outro fator que reflete a ausência de políticas linguísticas eficazes neste âmbito é o fato de terem sido criados PEIF's nas fronteiras do Brasil com a Argentina, Venezuela, Paraguai haverem todos sido extintos por motivos semelhantes. O insucesso do programa em uma fronteira não serviu para fazer diferente nas outras fronteiras, pelo contrário, foi uma questão de tempo para que a energia dos professores e pesquisadores engajados no programa acabassem diante de tanto descaso.

3.2. Ponta Porã e Pedro Juan Caballero: um espaço compartilhado

Para entender o espaço compartilhado pelos habitantes de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, é necessário revisitar a história local e alguns dados acerca das duas cidades. Ponta Porã é uma cidade localizada no estado do Mato Grosso do Sul - Brasil, constitui-se como cidade-gêmea de Pedro Juan Caballero, localizado no Departamento de Amambay - Paraguai. O Ministério da Integração Nacional (2014) estabeleceu os critérios de cidades-gêmeas, sendo estes “os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural”. Sob essa ótica, o cotidiano nas duas cidades é entrelaçado de tal maneira que é impossível visualizá-lo de modo independente.

A história do município brasileiro se encontra com a história da cidade paraguaia. Desde antes das navegações que levaram ao conhecimento de novas terras no mundo, as coroas portuguesa e espanhola assinaram um acordo com a intenção de dividir o mundo e estabelecer os limites de exploração das terras sul-americanas, o Tratado de Tordesilhas (1494). O acordo demarcava os territórios pertencentes às duas coroas, tanto de terras já descobertas, como aquelas ainda por descobrir. Entretanto, a Guerra do Paraguai (1864-1870) se consolidou como o acontecimento histórico mais marcante para a demarcação das fronteiras entre Brasil e Paraguai.

Acerca da fixação populacional nas duas cidades, o território onde é o município de Ponta Porã se chamava Punta Porá e se localizava no Paraguai, uma região habitada pelas tribos indígenas Nhandevas e os Caiuás, descendentes dos guaranis (IBGE, 201-). Durante o período imperial (1822-1889), se consolidou como uma região importante por onde passava o escoamento da produção de erva-mate. Foi nesse período em que ocorreu a Guerra do Paraguai e, com a finalização da guerra, o povoado de Punta Porá foi incorporado ao território brasileiro. Nos anos de 1880, se construiu uma delegacia policial por um senhor chamado Nazareth perto da *Laguna Punta Porã*, assim nasceu a cidade que hoje é Pedro Juan Caballero (IBGE). Essa lagoa fica a duas ruas dos limites territoriais entre Brasil e Paraguai, incidindo na proximidade das/dos duas cidades/dois países.

Pela expansão urbana nas duas cidades, uma acabou encontrando a outra, separadas por uma avenida. Segundo estimativa do IBGE para 2021, haveriam 95.320 pessoas situadas na região, enquanto o último censo realizado em Pedro Juan Caballero, em 2016, revelava uma população de 115.583 habitantes (ANASTÁCIO; JUNIOR, 2020, p. 8). Por conseguinte,

embora os limites formais realizem uma divisão geográfica e política, as duas cidades compartilham sua organização econômica e social.

3.3. O PEIF em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero

Com a constatação do compartilhamento do espaço pelos habitantes de cidades-gêmeas, como Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, deve-se pensar em políticas públicas específicas à região, principalmente sobre os temas linguísticos, culturais e educacionais. É certo que nas comunidades fronteiriças existem práticas plurilíngues e interculturais, desse modo, a escola deve servir como meio de difusão de elementos linguísticos e culturais da comunidade em que se assenta. Portanto, estudar o Projeto Escola Intercultural de Fronteira (PEIF) para determinar seus erros e acertos é fundamental para pensar-se em uma educação inclusiva aos fronteiriços.

3.3.1. De PEBF a PEIBF: a escola fronteiriça e os primeiros passos do programa

As fronteiras, desde sempre, são objeto de preocupação dos estudos geográficos, históricos, linguísticos etc., principalmente para o Brasil, um país continental com uma extensa faixa de fronteira no qual faz limite com 10 países sul-americanos: Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. Percebe-se, então, que a região fronteiriça aproxima as relações entre brasileiros e os habitantes dos países vizinhos (SILVA; JUNIOR, 2019). Desse modo, pela grandeza da faixa de fronteira, o país acaba por assumir responsabilidades tanto sobre os habitantes que vivem do lado brasileiro como pelos habitantes que vivem do outro lado.

Nesse contexto, o desafio da escola fronteiriça é buscar maneiras de atender os alunos fruto da mescla cultural. É uma escola que deve pensar o eu e o outro, levando em conta a especificidade dessa comunidade, adequando o currículo escolar para o desenvolvimento das competências necessárias para a inclusão das diferenças. É a partir dessa problemática que surge o Projeto Escola Bilíngue de Fronteira (PEBF), que se originou das relações bilaterais entre Argentina e Brasil em 2005, foi implementado pelo Ministério da Educação do Brasil e incluiu “cinco escolas brasileiras de Educação Básica, nos municípios de Dionísio Cerqueira (SC), Foz do Iguaçu (PR), Uruguaiana, São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul, e em escolas argentinas na fronteira com estas cidades” (PEREIRA, 2014, p. 104).

O foco do PEBF é a educação dos fronteiriços por meio do reconhecimento das distintas identidades e realidades culturais que permeiam a vivência dos alunos em suas comunidades fronteiriças. Dessa forma, planejou-se um ensino bilíngue, confirmando que não há um monolinguismo autêntico e, intercultural, para que os estudantes verificassem a fronteira nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Portanto, com o projeto, a educação na fronteira passou a olhar o outro (ANASTÁCIO; JUNIOR, 2020), mas também o eu que vive na fronteira e não é cidadão apenas de um país, mas do outro país também em alguma medida e, principalmente, cidadão desse entrelugar chamado fronteira.

Com o projeto em andamento lançou-se uma segunda versão do documento que visava regulamentar a proposta do programa entre Brasil e Argentina em 2008. Esse documento versou sobre o bilinguismo na região, “no intuito de proporcionar aos alunos fronteiriços uma aprendizagem da segunda língua, já praticadas na oralidade por muitos deles, em seu cotidiano” (ANASTÁCIO; JUNIOR, 2020, p. 4); mas também, dispor da “interação e do diálogo entre os grupos envolvidos, têm-se, então, relações entre as culturas” (MECyT & MEC, 2008, p. 14), assim, atestando a interculturalidade da região. Nesse momento, houve uma modificação na nomenclatura do projeto, agora PEIBF – Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira, para incluir o objetivo intercultural.

Além da afirmação do bilinguismo e da interculturalidade, com o documento regulatório desenvolvido pelo *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología* (MECyT) da Argentina e pelo Ministério da Educação no Brasil estabeleceu-se a metodologia do programa. A ideia era integrar escolas nos dois países, Argentina e Brasil, no que chamaram de “escolas-espelho”, em que docentes da escola brasileira iriam ao outro país uma vez por semana e vice-versa. O ensino se daria por meio de projetos de aprendizagem, em que os alunos pudessem escolher os temas a serem trabalhados (BRASIL, 2008), prezando a interculturalidade. E quanto ao bilinguismo, os alunos brasileiros teriam as aulas do projeto praticadas em espanhol, enquanto os argentinos em português.

De acordo com Anastácio e Junior (2020), o objetivo central do programa era “o desenvolvimento de um modelo de ensino comum nas escolas de fronteira, garantindo que alunos e professores fossem oportunizados, com educação e comunicação nas duas línguas (português e espanhol), desenvolvido através de Programa Intercultural Bilíngue (ANASTÁCIO; JUNIOR, 2020, p. 4). Sua idealização era, portanto, integrar escolas, professores, estudantes e a comunidade em si, aumentando seus repertórios sobre a cultura do outro e desenvolvendo habilidades linguísticas nos idiomas utilizados localmente.

3.3.2. De PEIBF à PEIF: perspectivas, desafios, resultados em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero

Apresentados os aspectos que levaram à constituição do projeto de ensino bilíngue e intercultural entre Brasil e Argentina, nesta seção veremos como se desenvolveu o PEIBF nas cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, tentando refletir sobre suas perspectivas, desafios e resultados na região. Uma vez que a Constituição Federal Brasileira (1988) estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado, as questões da escolarização dos alunos da comunidade fronteiriça entre Brasil e Paraguai se tornam complexas, pois o Brasil assume a educação de muitos alunos paraguaios.

Diante dessa complexidade, no ano de 2008, os dois países acordaram a participação do Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira, “com assessoria pedagógica da Secretaria de Estado de Educação (SED) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através do Instituto de Investigação de Política Linguística (IPOL) (ANASTÁCIO; JUNIOR, 2020, p. 9). O programa também se estendeu a outros países do Mercosul como Uruguai, Paraguai, Venezuela e à Bolívia.

O programa estreou nas cidades-gêmeas Pedro Juan Caballero e Ponta Porã em 2009. A escola-espelho paraguaia foi inicialmente a *Escuela Básica Generación de La Paz*, posteriormente a *Escuela Básica nº 290 - Defensores del Chaco*. Do lado brasileiro, houve a participação da Escola Estadual João Brembatti. O cenário educacional encontrado pelo programa em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero foi: a variedade linguística da região e as escolas que não contemplam a condição de fronteira.

Verificou-se que “as escolas do Paraguai, atendem somente alunos paraguaios, enquanto as escolas brasileiras, da faixa de fronteira, atendem alunos brasileiros e paraguaios, diversificando as salas de aula” (ANASTÁCIO; JUNIOR, 2020, p. 3). Isso ocorre por diversos motivos, mas os principais são a qualidade do ensino no lado brasileiro e os benefícios oferecidos pelo governo brasileiro para os alunos da rede municipal e estadual de Ponta Porã. Contudo, esses alunos não são falantes apenas do português e/ou espanhol, inclui-se também o guarani, e foi a partir da constatação de que a fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero não é apenas bilíngue, mas plurilíngue, que em 2010 o programa mudou novamente de nomenclatura, de PEIBF à PEIF – Programa de Escolas Interculturais de Fronteira para

contemplar mais a questão da diversidade cultural, deixando de lado o aspecto linguístico (ANASTÁCIO; JUNIOR, 2020).

Acerca da condição de fronteira dentro de sala de aula, dispõem Gonzalez e Calonga (2018) que as escolas de Ponta Porã, mesmo após o programa, ainda não colaboram para a inclusão dos alunos paraguaios em sala de aula, pois tem um ensino padronizado e não abordam as questões interculturais da comunidade. Pereira (2014, p. 104), acerca da interculturalidade, expõe que “os diversos grupos que formam a população local devem ser reconhecidos e estar devidamente representados. Com isso, temáticas pertinentes à identidade, aos grupos sociais e a cultura possibilitam à escola ser um lugar de aproximação interpessoal e diminuição das diferenças”.

Ao introduzir o programa nas cidades, percebeu-se ainda mais desafios a serem enfrentados, principalmente em relação à metodologia do programa (a não formação dos professores para atuar com a metodologia de projetos e a mobilidade destes entre as escolas-espelho), a remuneração dos professores e a escassez de tempo para preparar essas aulas.

Em primeiro lugar, destaca-se que a metodologia do programa nas duas cidades colocava o aluno como protagonista, pois seus questionamentos eram base para os estudos durante a execução do programa, além de que a partir dessas curiosidades, os alunos deveriam desenvolver uma pesquisa prévia para embasar o diálogo em sala de aula. Então, o papel do professor era o de facilitador do conhecimento. Conforme Anastácio e Junior (2020), o professor deveria desconstruir-se e adequar-se a seu novo papel em sala de aula, adaptando os conteúdos que os alunos queriam estudar ao seu planejamento. Contudo, pela dificuldade de prever o desenvolvimento das pesquisas dos alunos acerca do tema do mês, essa metodologia significou um desafio a ser superado pelos professores.

Outra questão metodológica que representou um desafio foi a mobilidade dos professores entre as escolas-espelho. Os educadores brasileiros deveriam preparar atividades em português para levar ao Paraguai de acordo com o tema escolhido pelos alunos da escola paraguaia, enquanto os educadores paraguaios preparavam atividades em espanhol conforme os conteúdos escolhidos na escola brasileira. Devido à metodologia do intercâmbio de professores e o planejamento das aulas, o programa representava uma carga extra de trabalho não remunerada para os docentes do Paraguai, dado que estes tinham remuneração mais baixa que os brasileiros e não recebiam incentivos para participação no programa (DUTRA; GODOI, 2019).

Problemas, principalmente, políticos levaram ao fim do programa nas cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, entre outras coisas, com a suspensão do Paraguai do Mercosul em 2012. Contudo, o projeto mostrou-se extremamente significativo para a questão da educação na fronteira entre Brasil e Paraguai, pois mostrou que uma educação fronteiriça deve visar a interculturalidade dentro de sala de aula, diminuindo a discriminação do que lhes é diferente, valorizando as culturas e a interação bi/plurilíngue.

3.4. Repensando caminhos para o ensino bilíngue e intercultural em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero

Não é somente nas cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero que ocorreu o encerramento do PEIF, mas em todo o território nacional, e pelos mais diversos motivos. Adiante apresentaremos 3 países participantes e as razões que levaram ao término do programa, sendo estes: Argentina, Venezuela e o próprio Paraguai (objeto de investigação desta pesquisa). Em primeiro lugar, acerca da Argentina, Sousa e Albuquerque (2019) apontam que

O PEIF não funcionou formalmente entre as duas escolas no ano de 2017. O governo argentino não autorizou o *cruce* e no Brasil faltaram incentivos básicos para o deslocamento das professoras, ainda que estas tenham realizado o intercâmbio informalmente. A ascensão de novos governos em 2016 nos dois países, não identificados com as políticas de integração regional dos presidentes anteriores, tem prejudicado o funcionamento dessa política educacional de cooperação transfronteiriça (SOUSA; ALBUQUERQUE, 2019, p. 634).

Em relação à Venezuela, Santos (2020) aborda que a descontinuidade do programa se deu tanto por problemas na economia brasileira quanto pela crise política venezuelana. Quanto ao Paraguai, os problemas com o *cruce*, a remuneração dos professores, a falta de investimentos para a continuidade do programa e os problemas políticos no que diz respeito à participação do Paraguai no Mercosul foram os principais motivos para o fim do programa.

Conclui-se, portanto, que houve um desinteresse governamental tanto do Brasil quanto dos outros países envolvidos na manutenção dos PEIF's. Ainda, podemos declarar que a questão do ensino do espanhol no Brasil não ser mais obrigatório desde 2017 atingiu a destinação de recursos ao ensino de ELE – Espanhol como Língua Estrangeira, afetando severamente as regiões fronteiriças.

Contudo, o PEIF deixou um legado inigualável em relação ao ensino bilíngue e intercultural nas regiões fronteiriças. Acerca do programa em Ponta Porã e Pedro Juan

Caballero, Bueno (2019) “constatou que as escolas, ao realizarem a adesão ao PEBF [posteriormente PEIF], apresentaram uma evolução significativa que culminou em experiências gratificantes para alunos e professores”. Ainda, se enfatizou que houve “melhorias na aprendizagem dos alunos, mesmo após o término das ações do PEIF vinculadas ao MEC” (BUENO, ano, p. 200).

Anastácio e Junior (2020) também destacam que a interação proporcionada pelo PEIF foi “importante tanto para paraguaios estudantes em escolas brasileiras, quanto para os alunos brasileiros e paraguaios fronteiriços que apreendem um pouco mais sobre o país vizinho, especialmente no reconhecimento da diversidade cultural” (2020, p. 13). E, notavelmente, a Escola Estadual João Brembatti Calvoso (a escola brasileira do PEIF), mesmo após a descontinuidade, continuou a adotar a metodologia de projetos do programa na sua realidade, diferenciando-se pela ausência do *cruce*.

É imprescindível pensar a manutenção de políticas linguísticas que favoreçam grupos sociais marginalizados, como é o caso dos fronteiriços, pois é a partir dessas políticas que podemos falar na autoafirmação identitária dos mesmos. Em vista disso, o que chama atenção é que mesmo com tantos pontos significativos proporcionados pelo PEIF como a interação intercultural, o aprendizado em uma língua adicional que não é apenas uma língua de instrução formal, mas a língua utilizada no contexto fronteiriço e o avanço na aprendizagem dos alunos oportunizado pelos projetos desenvolvidos não se buscou realizar grupos de trabalho que visassem enfrentar os problemas identificados na execução do programa.

É com base nos obstáculos identificados que pretendemos repensar caminhos para uma possível reestruturação do PEIF nas fronteiras brasileiras. Quanto aos recursos financeiros e problemas políticos, é de responsabilidade governamental a resolução a partir da compreensão da importância de se manter programas como o PEIF para o avanço educacional, desenvolvimento cidadão e integração regional e intercultural entre o Brasil e seus países vizinhos.

E em relação aos procedimentos metodológicos, há algumas possíveis maneiras de resolução dos problemas apontados. Recapitulando, a metodologia empregada no PEIF era a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), na qual se favorecia do protagonismo dos alunos, uma vez que estes deveriam escolher os temas a serem trabalhados no projeto e, após isso, realizar uma pesquisa com supervisão dos familiares acerca dessa temática (ANASTÁCIO; JUNIOR, 2020).

Desse modo, deve-se manter a ação dos alunos para com a escolha do tema a ser trabalhado e a elaboração dessas investigações, dado que isso presume uma maior autonomia e desperta o interesse pela cultura do outro. Ainda, para facilitar o papel do professor como mediador do conhecimento adquirido, pode-se pensar em realizar formações com os docentes das escolas participantes para que consigam desenvolver melhor a aplicabilidade dessa metodologia ativa.

Acerca do *cruce* realizado pelos professores das escolas-espelho, afim de evitar os obstáculos legais de se cruzar a fronteira e os desafios cotidianos de se trabalhar em uma escola que não é a de origem, o projeto poderia ser realizado em sua maior parte virtualmente. Os professores das escolas-espelho poderiam elaborar as aulas em conjunto por meio de chamadas de vídeo. Caso não houvesse compreensão pela diferença no idioma, poder-se-ia pensar em um mediador para facilitar o intercâmbio e o planejamento pedagógico, ou que na formação desses professores estivesse previsto o ensino do espanhol/português.

Para complementar o aprendizado dos alunos e continuar amparados nas ferramentas propiciadas pela tecnologia, os professores poderiam atuar na organização de troca de *e-mails* entre alunos conforme a temática envolvida nos planejamentos pedagógicos. Por exemplo, se o tema escolhido pelos alunos paraguaios para a semana fosse cachoeiras do Brasil, os alunos brasileiros enviariam por e-mail textos por eles escritos e áudios a partir das pesquisas desenvolvidas ou de experiências contando sobre o tema. Dessa forma, o programa traria ainda mais proximidade entre os alunos das escola-espelho e as culturas envolvidas.

Por fim, nenhuma ação proposta (cursos de formação de professores, salários dignos aos professores, mobilidade facilitadas entre as fronteiras etc.) terá valor se não houver uma mudança na orientação política do Brasil em relação às políticas linguísticas. Embora houvessem acordos em nível ministerial para a manutenção do projeto, deveria ser pautada, no âmbito legislativo, a situação da educação nos municípios fronteiriços visando a criação de um projeto de lei que instituísse a obrigatoriedade do ensino bilíngue e intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho desenhava o panorama geral da situação das fronteiras, em muitos casos, densas em população como é a situação de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Ademais, abordamos a questão das identidades, tanto impostas pela ação colonial, quanto estabelecidas pelas circunstâncias sociais, como é a questão da identidade fronteiriça. A partir da percepção do que é o fronteiriço, pode-se falar acerca do contato linguístico e do cultural para projetar-se sobre uma definição de educação que contemplasse esses dois aspectos, abordada por esse projeto na qualidade de ensino bilíngue e intercultural. Todo esse caminho foi traçado para certificar a importância das políticas linguísticas no espaço fronteiriço e afirmar que projetos como o Programa Escola Intercultural de Fronteira (PEIF) são imprescindíveis para sujeitos que vivem em contextos de hibridismo étnico, linguístico etc.

Detínhamos quatro objetivos centrais ao realizar essa investigação. Em princípio, visitar o território fronteiriço e toda a simbologia que envolve este entrelugar. Posteriormente, assinalar a relevância do reconhecimento das comunidades fronteiriças como plurilíngues. Em terceiro lugar, discutir as políticas linguísticas (in)existentes na região investigada, em particular, o Programa Escola Intercultural de Fronteira (PEIF). Por último, apresentar propostas que contribuam para a reimplantação e manutenção de um ensino bilíngue e intercultural na fronteira estudada. Dessa maneira, tendo em vista os propósitos citados anteriormente e os aspectos observados ao longo dessa pesquisa, podemos finalizar nosso trabalho expondo algumas considerações.

O conceito de fronteira é iminentemente multifacetado, precisamos olhar delicadamente para tal e, embora, as fronteiras em gênese estejam atreladas aos recursos naturais, não há como descartar os sociais. As fronteiras em si são, portanto, espaços de interação entre o natural e o social, principalmente em contextos como o de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero em que os limites estão sobrepostos pelos elementos sociais e culturais.

Além disso, é impossível desassociar a fronteira estudada da sua constituição histórica, pois seus limites começaram a ser determinados antes mesmo do período colonial e, a partir desse fato histórico, não se deixou de haver imposições à região dos valores europeus de política, cultura, economia etc. Dentre esses muitos elementos, há a definição de nacionalidade, que não respeitam as tradições originárias, que impõem fronteiras sob um povo que se organiza em mesmo espaço e tem seus próprios valores culturais desenvolvidos junto à sua história.

Ainda, há de se falar do uso da língua como o elemento unificador dessa tal nação, desprezando sua função primordial que é a comunicação. A ideia de uma nação e uma língua infringe os direitos do fronteiroço a se comunicar com seu par, que vive do outro lado da sua rua. Além do mais, impede a sua autoafirmação como fronteiroço, uma vez que já são vistos como um povo marginalizado e de lugar nenhum. Contudo, para afirmar quem é o fronteiroço não deve submeter-se as características negativas que lhes são atribuídas, eles são fruto do hibridismo cultural, de sua história particular e do entrelugar o qual ocupam.

As línguas da fronteira estudada são: português, espanhol, guarani e portunhol. Logo, há de se falar que o fronteiroço é bilíngue, maior ou menor grau de instrução ou em contextos de uso distintos, ou seja, independentemente do grau de competência linguística atingida pelo sujeito nas línguas utilizadas. E reafirmamos que o monolinguismo não é uma realidade do contexto fronteiroço, portanto, nenhuma dessas línguas deve ficar de fora de políticas linguísticas.

Políticas linguísticas são imprescindíveis para assegurar por meio do uso da língua que os sujeitos sociais possam usufruir dos seus direitos. Deste modo, todas as línguas utilizadas no meio social são importantes para uma boa interação entre os sujeitos locais e todas devem estar contempladas em políticas de modo a elevar o *status* social das línguas a um nível equilibrado/igualitário/horizontal entre elas para que não haja preconceitos e prejuízos aos seus usuários.

O Programa Escola Intercultural de Fronteira (PEIF) representou uma dessas políticas linguísticas, o programa surgiu na intenção de solucionar alguns dos problemas relacionados as diferenças culturais, linguísticas e educacionais nas fronteiras a partir da sala de aula. No contexto de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero foi fundamental para duas cidades visto que seus habitantes compartilham o mesmo espaço. Realçamos a magnitude desse programa, pois utilizou do espaço escolar como espaço de diálogo, propondo interações interculturais na tentativa de se alcançar uma relativa igualdade entre línguas e culturas nas fronteiras brasileiras com seus países vizinhos.

Apesar disso, percebe-se que o programa não recebeu devida atenção. Muitos obstáculos não resolvidos – como o desinteresse governamental tanto do Brasil quanto dos outros países participantes que criaram barreiras físicas e econômicas para a manutenção do mesmo, no caso do Paraguai problemas políticos em sua relação com o Mercosul, adversidades acerca da metodologia aplicada, a falta de incentivo e outros mais – levaram à extinção do programa ao logo da faixa de fronteira brasileira, incluso em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

Dado a sua importância, concluímos que um programa dessa relevância deve ser restaurado mediante reparação das suas falhas. Nesse sentido, nos propusemos a refletir ações que aperfeiçoassem o PEIF para complementar o extenso debate existente que gira em torno da busca pelas motivações que levaram à extinção desse programa. E, por fim, destacar que políticas linguísticas devem ser pensadas no âmbito legislativo para que seja dada a devida importância aos sujeitos das comunidades fronteiriças do Brasil.

REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO, L. M. C.; JUNIOR, O. M. Educação e fronteira: possibilidades e desafios a partir da experiência do PEIF em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY). **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4353>. Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4353>. Acesso em: 16 jun. 2022.

ANDRADE, Alessandra Moraes de; CARLOS, Valeska Gracioso. Portunhol – Língua, interlíngua ou dialeto?: uma revisão bibliográfica. **Web Revista SOCIODIALETO**, [S.l.], v. 11, n. 32, p. 175 - 199, maio 2021. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/275>. Acesso em: 23 set. 2022. doi: <https://doi.org/10.48211/sociodialeto.v11i32.275>.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKER, C.; PRYS JONES, S. **Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education: School or Education**. University of Wales, Bangor: Multilingual Matters Ltd, 1998.

BERGER, Isis Ribeiro; LECHETA, Michelle. A paisagem linguística de um campus universitário fronteiriço: língua e poder em perspectiva. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 396-414, maio-ago/2019.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London: George Allen & Unwin, 1973.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 1570, de 26 de dezembro de 1933. Promulga as Convenções sobre direitos e deveres dos Estados e sobre Asilo político, assinadas em Montevideo a 26 de dezembro de 1933, por ocasião da Sétima Conferencia internacional americana. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 8673, 13 abr. 1937.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. Brasília, 5 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 23 set. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BUENO, Mara Lucineia Marques Correa. **Política Supranacional de Formação de Professores: O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na Faixa de Fronteira Brasil/Paraguai**. Orientador: Elisângela Alves da Silva Scaff. 2019. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), [S. l.], 2019. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Teses%20Defendidas/Mara%20Lucineia%20Marques%20Correa%20Bueno.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

BUENO, Silveira. **Dicionário Global Escolar Silveira Bueno da Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Global, 2017. *E-book* (2265p.).

CANAGARAJAH, Suresh. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, vol. 91, p. 923–39, 2007. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4626141>. Acesso em: 16 maio 2022.

CAÑETE, G. L. R.; KERSCH, D. F. Representações sociais de envolvidos na implementação do PEIBF – um exemplo do Rio Grande do Sul. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 102–128, 2012. DOI: 10.26512/les.v13i1.11824. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/11824>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CENOZ, Jasone; GORTER, Durk. El estudio del paisaje lingüístico. **Hizkunea**, Amsterdam, 2008. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11245/1.293687>. Acesso em: 29 jul. 2022.

CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN, III., 2018, Corumbá. **Um olhar na fronteira Ponta Porã-BR e Pedro Juan Caballero-PY: uma perspectiva intercultural pedagógica [...]**. Corumbá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C_01.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PARAGUAY. Ley nº 4251, de 29 de dezembro de 2010. Establece modalidades y uso de las lenguas oficiales del Paraguay. **De lenguas**, Asunción, 30 dez. 2010. Disponível em: <https://bacn.gov.py/archivos/2895/20141202094319.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

DERROSSO, Giuliano Silveira; CURY, Mauro José Ferreira. A dimensão da identidade em espaços fronteiriços: um diálogo entre territorialidade, identidade e fronteiras. **Orbis Latina**, Foz do Iguaçu, v. 7, n. 3, 15 dez. 2017. Disponível em: [https://revistas.unila.edu.br/orbis/article/view/957#:~:text=Como%20proposta%20te%C3%B3rica%20a%20Identidade,realidade%20\(re\)cria%20cotidianamente](https://revistas.unila.edu.br/orbis/article/view/957#:~:text=Como%20proposta%20te%C3%B3rica%20a%20Identidade,realidade%20(re)cria%20cotidianamente). Acesso em: 31 jul. 2022.

DIAS, Camila. Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues. In: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. Fundação Santillana, 2019.

DUTRA, Maria Elena Aquino; GODOI, Rozana Vanessa Fagundes Valentim de. Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF): um desafio para as escolas no município de Ponta Porã. **Educação, Psicologia e Interfaces**, Campo Grande, v. 3, n. 3, p. 35-47, 2019. DOI <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i3.209>. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/209>. Acesso em: 2 ago. 2022.

ESTERMANN, Josef. **Interculturalidad**: Vivir la diversidad. La Paz: ISEAT, 2010.

ESPÍRITO SANTO, Marilucia Marques do. **De Oiapoque a Saint-Georges**: uma pesquisa sociolinguística em meio escolar na fronteira Brasil e Guiana Francesa. Orientador: Mônica Guimarães SAVEDRA BARRETTO. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14451/14451_1.PDF. Acesso em: 19 set. 2022.

FERRAZ, Claudio Benito. **Entre-Lugar**: apresentação. Entre-Lugar, Dourados, MS, Ano 1. n. 01, p. 15-31, 2010. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/download/610/406>. Acesso em: 01 out. 2022.

GARCÍA, Carla. La lengua guaraní, orgullo de un país. **Noticias ONU**, [S. l.], 21 fev. 2019. Disponível em: <https://news.un.org/es/story/2019/02/1451281>. Acesso em: 10 set. 2022.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Municípios da Faixa de Fronteira e Cidades Gêmeas**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/24073-municipios-da-faixa-de-fronteira.html?=&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: 20 set. 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Ponta Porã**. [S. l.], 201-. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/ponta-pora/>. Acesso em: 20 set. 2022.

KERSCH, Dorotea Frank; CAÑETE, Greici Lenir Reginatto; MELLO, Fabiane Cristina de. El contacto español-portugués en Chuy-Chuí, en el sur del Brasil: Política lingüística y diálogo intercultural en tiempos de globalización. In: TERBORG, Roland; ALARCÓN, Amado; NERI, Lourdes (coord.). **Lengua española, contacto lingüístico y globalización**. 1. ed. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015. cap. Fronteras e identidades en época de globalización, p. 183-207. Disponível em: https://publicaciones.enallt.unam.mx/index.php?press=Publicaciones_ENALLT&page=catalog&op=view&path%5B%5D=64&path%5B%5D=92&path%5B%5D=299-1. Acesso em: 23 set. 2022.

LANDRY, Rodrigue; BOURHIS, Richard Y. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. **Journal of Language and Social Psychology**, Califórnia, v. 16, ed. 1, p. 23-49, 1997. DOI <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0261927X970161002>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LIMÃO, Paula Cristina de Paiva. O “portunhol” da América Latina no ciberespaço: de interlíngua e língua de fronteira a língua de intercompreensão e língua literária sem fronteiras. In: LIMÃO, Paula; OLIVEIRA, Vera Lúcia de; RUSSO, Mariagrazia (coords.), **Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, Simposio 55 - Construção e desconstrução de fronteiras geo-linguística, sócio-culturais e literárias**: Lecce, Università del Salento, 2015, 141-157.

LEE, Guilherme Von Streber. Paraguay y las complejidades de una nación bilingüe: la contradicción del idioma guaraní como símbolo nacional y su condición de diglosia. **Encuentros**, Barranquilla, v. 16, ed. 1, p. 107-119, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.15665/v16i01.1401>. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582018000100107. Acesso em: 15 set. 2022.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilingue. In: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. Fundação Santillana, 2019. MECyT & MEC. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira: modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol**. Buenos Aires e Brasília: 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf. Acesso em: 23 set 2022.

MEGALE, Antonieta. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. Fundação Santillana, 2019a.

_____. Por uma Educação Bilíngue inter/multicultural. In: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. Fundação Santillana, 2019b.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise. CASTRO, M.L.S. **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas/SP: Pontes, 2008. p. 57-77.

MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL (Brasil). **Portaria nº 125, de 21 de março de 2014**. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. [S. l.], 21 mar. 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=24/03/2014>. Acesso em: 11 set. 2022.

MOTA, Sara dos Santos. **Portunhol e sua re-territorialização na/pela escrit(ur)a literária**: os sentidos de um gesto político. Orientador: Eliana Rosa Sturza. 2014. 186 p. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3991>. Acesso em: 23 set. 2022.

MUYSKEN, Pieter. Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing. Cambridge: Cambridge University Press. In.: HICKEY, Raymond (ed.). **The handbook of language contact**. 2000.

OLIVEIRA, G. M. de. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, n. 21, p.52-72, Jul/Dez, 2016.

ONU. Declaração Universal dos Direitos. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 23 set. 2022.

ONU. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. 1966. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero. **Papeis**: Revista do Programa de Pós-Graduação em estudos de linguagens – UFMS, Campo Grande, v. 18, ed. 36, p. 93-106, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3015/2443>. Acesso em: 25 maio 2022.

PHILIPPI, Jeanine Nicolazzi. **O sujeito do Direito**: Uma abordagem interdisciplinar. Orientador: Christian Guy Caubet. 1991. Dissertação (Mestre em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/75744>. Acesso em: 30 jul. 2022.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 16. ed., rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2016.

PONTA PORÃ (MS). **Google Maps**. Disponível em: <https://maps.google.com>. Acesso em: 04 out. 2022.

PONTES, Camilla Guimarães Santero. **O espanhol como língua franca**: rompendo barreiras, abrindo caminhos. Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira. 2019. 190 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31523>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PORFÍRIO DE CASTRO VIEIRA, D.; MARIANO DOS SANTOS, T. T. Direitos fundamentais e a participação social da mulher no Islã. **Lex Humana**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1–31, 2019. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/1809>. Acesso em: 23 set. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, [s. l.], n. 37, p. 4-29, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 20 set. 2022.

REIS, Regiane Coelho Pereira. Atlas lingüístico do município de Ponta Porã, MS. ALIPP: Marcas culturais e lingüísticas na fronteira do Brasil com o Paraguai. Uberlândia, EDUFU,

2008, p. 2522-2532. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.) **Múltiplas perspectivas em Lingüística**. Coletânea de trabalhos apresentados no XI Simpósio Nacional de Letras e Lingüística e I Simpósio Internacional de Letras e Lingüística, realizado em Uberlândia de 22 a 24 de novembro de 2006. Uberlândia: EDUFU, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/sumario.html>. Acesso em: 04 set. 2022.

REIS, Milena Oliveira; GRANDE, Gabriela Claudino. A translinguagem como ferramenta de aprendizagem e identidade na escrita acadêmica. **Papéis**, Campo Grande, v. 21, ed. 41, p. 129-150, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/6622/5067>. Acesso em: 04 out. 2022.

RODRIGUES, F. C. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 42, n. 42, 2020. DOI: 10.20396/lil.v42i42.8661563. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661563>. Acesso em: 23 set. 2022.

RODRIGUES, Luana. **Práticas e Políticas Linguísticas no Alto Solimões: plurilinguismo e formação de professores na tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru**. 2021. 265 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

RODRÍGUEZ, Juan Carlos Arriaga. El concepto frontera en la geografía humana.

Perspectiva Geográfica, Boyacá, v. 17, p. 71-96, 2012. DOI

<https://doi.org/10.19053/01233769.2263>. Disponível em:

<https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/2263/2219>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. **Travessias**, Coimbra, v.7, n.6, p. 15-36. 2008.

SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira. In:

SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos. **Caderno educação escolar de fronteira**. 1. ed.

Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020. p. 13-19. Disponível em:

http://praticaseducativas.org.br/documentos/educacao_escolar_frenteira.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

SILVA, Guilherme A.; GONÇALVES, Williams. **Dicionário de relações internacionais**. 2. ed. rev. e ampl. Barueri: Manole, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Rodrigo Rocha da; JUNIOR, Orlando Moreira. A educação na fronteira entre Brasil e Paraguai: narrativas (auto)biográficas de um fronteiriço. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador**, v. 4, n. 12, p. 1110-1124, 2019. DOI

<http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2019.v4.n12.p1110-1124>. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/5894/pdf/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SOUSA, Flávia Alves de; ALBUQUERQUE, José Lindomar C. Nação e integração nas escolas de fronteira: a mobilidade docente e a aprendizagem das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina. **Etnográfica**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 627-248, 2019. DOI <https://doi.org/10.4000/etnografica.7313>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/etnografica/7313#ftn15>. Acesso em: 22 set. 2022.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 57, ed. 2, p. 47-50, 1 abr. 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200021&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 maio 2022.

STURZA, Eliana Rosa; TATSCH, Juliane. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da UFF: Línguas e culturas em contato**, Rio de Janeiro, v. 26, ed. 53, p. 83-98, 15 jan. 2017. DOI <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.v26i53>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43635/24919>. Acesso em: 16 maio 2022.

VARELLA, Marcelo D. **Direito internacional público**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

WALLERSTEIN, Immanuel. **European universalism: the rhetoric of power**. New York: The New Press, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, ed. 9, p. 131-152, 2008.

WEINREICH, Uriel. **Languages in Contact: Findings and Problems**. The Hague: Mouton Publishers, 1968.