

A LÍNGUA ESCRITA E OS FALARES REGIONAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO EM ÁREAS DE FRONTEIRA INTERNACIONAL DE MATO GROSSO DO SUL

Jacira Helena do Valle Pereira Assis

Doutora em Educação (FEUSP). Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).
Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/FAED/UFMS) Líder do Grupo
de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (Gepase)
E-mail: jacira.pereira@ufms.br

Sandra Novais Sousa

Doutora em Educação (UFMS). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso
do Sul (UFMS). Coordenadora do Curso de Pedagogia (FAED/UFMS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisas
em Narrativas Formativas (Gepenaf)
E-mail: sandra.novais@ufms.br

Resumo:

O artigo tem como objetivo tecer considerações sobre as influências na língua escrita do plurilinguismo e dos falares regionais típicos da fronteira em Mato Grosso do Sul. Para tanto, debate questões que envolvem os conceitos de nacionalismo, mono, bi e multilinguismo, aprendizagem, uso e avaliação da língua escrita em contextos escolares. Aponta-se que, embora tenha sido cada vez mais recorrente o discurso a favor da diversidade e do respeito às diferenças, em relação à variedade linguística presente em áreas fronteiriças, nestas encontram-se práticas pedagógicas que marginalizam os sujeitos que apresentam, na fala e na escrita, variedades linguísticas e dialetais. Problematisa-se, assim, a necessidade de buscar formas de se trabalhar as diferenças a favor da aprendizagem da língua escrita, sem centrar a avaliação na consideração da língua oficial como modelo único, hegemônico, em que a expressão escrita ou falada em outras línguas deva ser tratada como um desvio.

Palavras-chave: *Fronteiras. Multilinguismo. Avaliação textual.*

Introdução

O estado de Mato Grosso do Sul, assim como outras localidades fronteiriças do Brasil, apresenta algumas especificidades no que se refere às influências do contato linguístico entre seus habitantes e os habitantes do Paraguai e Bolívia. Essa influência se manifesta não somente na língua falada, mas também em textos escritos por sujeitos alfabetizados, o que pode ser exemplificado com o fragmento de uma produção textual realizada por um candidato ao ingresso na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em um vestibular de inverno em 2007, que assim escreveu: “Cada dia que passa as pessoas matam *miles e miles* de floresta no mundo, *al* matar as florestas estamos *acavando* com todo nosso ecossistema, com a vegetação, fauna, flora e o *mas* importante os animais silvestres que vários deles *estam* em extinção.”

O plurilinguismo e os falares regionais típicos da fronteira podem ser observados nas palavras em itálico no excerto acima. Em uma situação de avaliação, como é o caso não

somente dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mas de diversas situações didáticas encontradas no cotidiano escolar, eles revelam a complexidade da tarefa avaliativa, pois não se trata meramente de erros ortográficos ou gramaticais, mas das trocas linguísticas e simbólicas que ocorrem entre grupos e nações que estão cotidianamente em contato.

Segundo Elizaincín, Behares e Barrios (2008, p. 181), “[...] a problemática do contato linguístico tem que ser sempre considerada no contexto amplo do contato cultural: as línguas, é sabido, fazem parte das culturas, e é impensável um contato só linguístico.” Assim, a não homogeneidade da língua e da cultura não é uma prerrogativa apenas das regiões de fronteira, uma vez que em outras localidades - devido a movimentos migratórios, negociações, intercâmbios, casamentos, entre outros - também podem ser encontrados conflitos linguísticos e culturais e, conseqüentemente, variedade linguística entre os falantes. No entanto, em estados que apresentam quilômetros de fronteira, não raro com apenas uma rua, ponte ou estrada entre o Brasil e outro país, como é o caso de Mato Grosso do Sul, as influências da fronteira, tornam-se mais acentuadas. De fato,

A diversidade cultural tem forte influência no Estado, constituindo-se numa de suas variações; e as regiões fronteiriças: marcadas pelo espaço e pelos seus habitantes com sérias interferências na linguagem das regiões. São frequentes as ações comerciais e culturais dos paraguaios e bolivianos, além das relações empregatícias nas fazendas dos Pantanaís. Desnecessário é afirmar que essas três causas da variação da linguagem em Mato Grosso do Sul aparecem sob a forma de empréstimos (adoção do item lexical com alteração na sua estrutura), interferências (expressão da língua A, usada na língua B) e xenismos (palavra importada sem alteração). (OLIVEIRA, 2006, p. 173).

Pode-se considerar que nas fronteiras sul-mato-grossenses encontramos situações de bilinguismo e trilinguismo, visto que nelas se falam espanhol, português e guarani. Nas situações cotidianas de interação social, os falantes, não raro, entrecruzam expressões e palavras ou passam de uma língua à outra, com o único objetivo de comunicar-se ou fazer-se compreender pelo outro. Em geral, há a aceitação dos falares, ou seja, da pronúncia e dos estrangeirismos.

A prática cotidiana das pessoas que vivem em áreas fronteiriças revela variadas formas de hibridismo linguístico. Os moradores fronteiriços estão acostumados a misturar os idiomas, as músicas, a culinária, etc., a criar estereótipos sobre os outros e se identificar com suas respectivas nações. Mas os governos e a maioria dos educadores veem a mistura como um perigo e um medo de perder a soberania nacional. O alarme imediato é feito a partir da associação imediata entre língua e identidade nacional, ou seja, os espaços culturais em que as línguas nacionais perdem espaços para línguas estrangeiras são logo vistos como lugares desnacionalizados. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 15).

A ideia de fronteira plurilíngue, entretanto, não acontece de forma harmoniosa em Mato Grosso do Sul, pois não são todos os fronteiriços que se comunicam incorporando elementos das línguas em contato. Historicamente, há resistência de ambos os lados, devido não somente à dificuldade de aprender outra língua, mas, sobretudo, à consciente negação do “outro” e à tentativa de afirmação de uma identidade cultural e afirmação (ou não negação) do país de origem. A fronteira, como nos lembra Bourdieu (1989), é produto de uma divisão arbitrária:

A fronteira nunca é mais do que o produto de uma divisão a que se atribuirá maior ou menor fundamento na “realidade” segundo os elementos que ela reúne, tenham entre si semelhanças mais ou menos numerosas e mais ou menos fortes [...] as “regiões” delimitadas em função dos diferentes critérios concebíveis (língua, habitat, amanho da terra, etc.) nunca coincidem perfeitamente. Mas não é tudo: a “realidade”, neste caso, é social de parte a parte e as classificações mais naturais apoiam-se em características que nada têm de natural e que quer dizer, de um estado anterior da relação de forças no campo de lutas pela delimitação legítima. A fronteira, esse produto de um acto jurídico de delimitação, produz a diferença cultural do mesmo modo que é produto desta. (BOURDIEU, 1989, p. 114-115).

Goiris (1999) no centenário da cidade de Pedro Juan Caballero, publicou um estudo sobre a fronteira nordeste do Paraguai, recuperando sua origem e sua história até a época do centenário. O referido autor enumera alguns vetores que concorreram como fenômenos de aproximação social dos fronteiriços de Pedro Juan Caballero. Ao abordar a questão linguística para os fronteiriços, focalizou o espanhol e o guarani, destacando também o papel desempenhado pelo português na área fronteira, referindo-se ao plurilinguismo da fronteira de Ponta Porã-Pedro Juan Caballero.

Neste sentido, há diferentes elementos a serem captados na vivência do fronteiriço que podem evidenciar as relações conflituosas entre os moradores das cidades geminadas: no caso da língua, observa-se que alguns moradores de ambos os lados da fronteira não se expressam fora do seu idioma de origem.

Existem moradores da cidade de Pedro Juan, mesmo entre os “modernos”, que por falta de oportunidade ou de interesse não chegam a dominar o português. Alguns destes desconhecem tanto o português até o ponto de aproximar-se do que eram os “pioneiros culturais”, que quase não entendiam nada desse idioma; outros, em contrapartida, chegam a alcançar níveis elevados de conhecimento do português. (GOIRIS, 1999, p. 224)¹.

¹ Tradução das autoras. Citação original, em espanhol: Existen pedrojuaninos, mismo entre los “modernos”, que por falta de oportunidad o de interés no llegan a dominar el portugués. Algunos pedrojuaninos desconocen tanto el portugués hasta el punto de aproximarse de lo que eran los “pioneros culturales”, que casi no entendían nada de ese idioma; otros, en contrapartida, llegan a alcanzar niveles elevados de conocimiento del portugués. (GOIRIS, 1999, p. 224).

A resistência dos paraguaios em falar o português e a dos brasileiros em falar o espanhol e o guarani é antiga na fronteira. Benitez (1991) registra alguns depoimentos dos primeiros moradores da fronteira no lado paraguaio. Com base nesses depoimentos, constata-se comportamentos paradoxais em relação à língua: Eis dois depoimentos que exemplificam o comportamento linguístico de uma fronteira trilingüe:

O fronteiriço pensa e escreve de forma diferente, às vezes mescla ao falar o guarani com o português ou o castelhano com o português. A mesma coisa ocorre em Ponta Porã em todos os níveis; e na população trabalhadora, por exemplo, os nossos [os paraguaios] aprendem o guarani desde a infância e o português por necessidade. Falamos um idioma que se caracteriza por essa fusão, falamos um idioma fronteiriço. (BENITEZ, 1991, p. 60) ².

Nós, por exemplo, que estamos aqui na fronteira, não sei se é assim com vocês, ocorre isso, meu marido, por exemplo, é nacionalista fanático; ele não é capaz de falar em português... e mesmo tendo trabalhado quase 40 anos, em Ponta Porã, [...]. Embora tenhamos constantes contatos com brasileiros de Ponta Porã [...]. (BENITEZ, 1991, p. 201) ³.

Constata-se que o primeiro depoimento anuncia a configuração de uma “língua fronteiriça”, já o segundo depoimento contraria essa pretensa harmonização na fronteira. Uma pessoa pode conviver 40 anos entre falantes do português, mas sua resistência cultural impede-o de incorporar o outro idioma.

Essa resistência não é apenas uma dificuldade em aprender outro sistema linguístico, trata-se de uma problemática mais complexa de operar com o “outro” que rejeita sua língua, sua cultura, portanto, constitui um ato de transgressão e uma tentativa de afirmar sua identidade nacional, a fim de que seu país de origem afirme-se, em face da hegemonia brasileira no continente e da força dos atuais mercados mundiais.

As identidades nacionais também desempenham funções internas, mais íntimas, que afetam os indivíduos das comunidades. Entre estas, a mais evidente é a socialização de seus membros para que cheguem a ser “cidadãos” e “naturais” da nação. Essa função atualmente é desempenhada pelos sistemas públicos de educação normalizada e obrigatória, por meio dos quais as autoridades estatais esperam inculcar em seus membros a adesão à nação e uma cultura homogênea e singular. É uma atividade a que a maioria dos regimes dedicam consideráveis recursos, influenciados pelos ideais nacionalistas de autenticidade e unidade cultural⁴. (SMITH, 1997, p. 15).

² Tradução das autoras. Citação original, em espanhol: El fronterizo piensa y obra en forma diferente, a veces mezcla al hablar el guaraní con el portugués o el castellano con el portugués. La misma cosa ocurre en Ponta Porã y ocurre en todos los niveles, y en la masa trabajadora, por ejemplo, los nuestros, mamaron el guaraní y aprendieron el portugués por necesidad. Hablamos un idioma que se caracteriza por esa mezcla, hablamos un idioma fronterizo. (BENITEZ, 1991, p. 60).

³ Tradução das autoras. Citação original, em espanhol: Nosotros por ejemplo que estamos aquí en la frontera, no sé si a Uds. Les ocurre eso, mi marido por ejemplo, es fanático nacionalista; él no es capaz de hablar en portugués y trabajó casi 40 años en Ponta Porã [...] estamos teniendo constantemente con los brasileños de Ponta Porã [...]. (BENITEZ, 1991, p. 201).

⁴ Tradução das autoras. Citação original, em espanhol: Las identidades nacionales también desempeñan funciones internas, más íntimas, que atañen a los individuos de las comunidades. Entre éstas, la más evidente es la socialización de sus miembros para que lleguen a ser «ciudadanos» y «naturales» de la nación. Esta función actualmente es desempeñada por los sistemas públicos de educación normalizada y obligatoria, por medio de los cuales las autoridades estatales esperan inculcar en sus miembros adhesión a la nación y una cultura homogénea y singular.

Mas, qual tem sido o papel do português, do espanhol e do guarani para a maioria dos fronteiriços de nacionalidades brasileira e paraguaia? Para aqueles que nasceram na fronteira do lado paraguaio, há maior convivência com ambas as línguas, haja vista que no Paraguai há o hábito de se ler em português nas lojas e de acompanhar os programas televisivos brasileiros. Há também em Pedro Juan Caballero uma situação vivenciada por mães paraguaias pobres que trabalham em serviços gerais em Ponta Porã e que, ao retornarem às suas casas, falam com seus filhos algumas palavras em português, disseminando o contato com um terceiro idioma.

Já em situação escolar, espera-se que o estrangeiro que frequenta uma escola brasileira deva ser alfabetizado em língua portuguesa e, da mesma forma, o brasileiro que estuda em uma escola paraguaia ou boliviana também seja alfabetizado na língua oficial do país em que se encontra. No próximo tópico trataremos especificamente dessa particularidade do plurilinguismo: a escolarização daqueles que vivem em contato direto com duas ou três línguas, mas precisam se expressar por escrito na língua oficial do país no qual estão sendo avaliados.

Multilinguismo, escolarização e nacionalismo

O discurso a favor da diversidade tem sido cada vez mais recorrente, incluindo o respeito à diversidade de línguas. Para Ferreiro e Teruggi (2013, p. 39), “[...] não se trata de elogiar a diversidade. Pelo contrário, trata-se de lutar contra as diferenças.” Afinal, é na diversidade que as diferenças ganham relacionamentos. Dessa forma, não somente as diferenças marcadas por limites físicos e geopolíticos precisam ser levadas em consideração, mas também, sobretudo, aquelas que se passam no campo cultural, na fala e na escrita que denunciam a origem e muitas vezes despertam o sentimento de preconceito, discriminação, exclusão e xenofobia.

O contato linguístico, em países em que há um controle mais rígido de suas fronteiras, pode aparecer marginalizado, não “oficializado”. De fato, a ideia de fronteira como vigiada e costumeiramente fechada para salvaguardar os interesses nacionais pode se manifestar de forma explícita nas práticas escolares.

Es una actividad a la que la mayo-ría de los regímenes dedican considerables recursos, influidos por los ideales nacionalistas de autenticidad y unidad cultural. (SMITH, 1997, p. 15).

Ferreiro e Teruggi (2013), citando o exemplo dos Estados Unidos, apontam a respeito da complexidade do ensino em contextos bilíngues:

Em vários estados dos EUA, o medo de perder a identidade por razões demográficas se expressa através de instrumentos que colocam o bilinguismo em desvantagem, seja por parte dos alunos - com severas restrições à aprendizagem na língua de origem - seja por parte dos docentes, com limitações para exercer a profissão aos que não têm um sotaque "inglês" nativo. (FERREIRO; TERUGGI, 2013, p. 39).

Em um extremo oposto, há a procura consciente pelo bilinguismo, como estratégia utilizada por uma minoria que possui condições de investir na internacionalização de estudos e busca sucesso escolar e profissional por meio da aprendizagem de uma língua majoritária, a exemplo do Inglês. No entanto, ainda que seja uma escolha baseada em estratégias de sucesso escolar, não se deixa de ter como consequências a influência das línguas faladas e aprendidas nas produções de textos escritos.

Santos (2015), ao realizar em sua pesquisa uma análise sobre erros nas redações, tendo como sujeitos estudantes de uma escola internacional que trabalha simultaneamente as línguas portuguesa e inglesa e recebe sujeitos de várias nacionalidades, especialmente filhos de funcionários do corpo diplomático de diversos países, aponta:

Vale frisar que nenhuma das produções de textos analisadas nesta pesquisa foi produzida por alunos com laudos de disgrafia, dislexia, problemas cognitivos, ou de aprendizagem, que comprometessem a escrita. Um fator que deve ser considerado, contudo, é o fato de a escola oferecer um ensino bilíngue (português e inglês), pois a semelhança entre algumas palavras, comuns às duas línguas, influenciam a escrita de alguns alunos, como nos exemplos a seguir.

1dPT143 — “sua bola de futboll”.

1dPT147 — “a organização da informação e efectuada [...]”.

1dPT011 — “a falar melhor português [...]”

1dPT014 — “pessoas analfabetas [...]”

1dPT029 — “ter dificuldades em ler textos [...]”. (SANTOS, 2015, p. 139).

Dados esses exemplos de contatos linguísticos, queremos centrar nossa atenção no contexto brasileiro, sobretudo de Mato Grosso do Sul, em que há uma relativa mobilidade territorial entre brasileiros, paraguaios e bolivianos, a qual propicia que a sala de aula seja palco de uma intensa diversidade linguística e cultural.

A maior flexibilização de acesso nesses países vizinhos pode ser observada no excerto de uma entrevista realizada no âmbito de uma pesquisa sobre professores alfabetizadores iniciantes. Uma professora, a qual nomearemos como P.A, narra:

Eu fui alfabetizada em casa, antes de ir para a escola eu já fui alfabetizada por minha mãe. Eu fui alfabetizada no Paraguai. Minha mãe me alfabetizava em português em casa e eu ia para a escola e aprendia o guarani. Tinha algumas palavras em espanhol, mas era o guarani o idioma de lá. Então, eu fui alfabetizada em casa, antes de entrar na escola eu já sabia ler e contar, e na escola eu só fui aprendendo em guarani, no caso. Mas, eu comecei a ter problema com isso, porque eu não conseguia mais diferenciar uma coisa da outra, eu já estava falando o guarani, e meu pai achava que estava atrapalhando, porque eu estava misturando quando conversava e não conseguia mais dissociar as duas coisas. Então, me levaram para o Brasil para estudar. *Meu pai me levava de bicicleta, todos os dias a gente atravessava a ponte.* (P.A, entrevistada em maio/2017, grifo nosso).

A professora, nessa entrevista, narrou que, devido a uma proposta de trabalho, seus pais se mudaram para Bella Vista do Norte, no Paraguai, cidade-gêmea de Bela Vista/MS, à época em que ela estava iniciando seu processo de escolarização. Apesar de não apresentar dificuldades de alfabetização, segundo a entrevistada, houve problemas em relação à língua, pois o contato com o português, o espanhol e o guarani fez com que começasse a não “diferenciar uma coisa da outra”, não somente na escrita como também na fala: “estava misturando quando conversava e não conseguia mais dissociar as duas coisas” (P.A). Assim, a família decidiu matriculá-la no Brasil, de forma que todos os dias o pai atravessava de bicicleta a ponte entre Brasil e Paraguai e a levava para a escola.

Esse trecho nos traz algumas reflexões, a começar pelo próprio conceito de cidade-gêmea. Antes cabe observar que, em geral, são adotadas três nomenclaturas para classificar os municípios situados em área de fronteira, a saber: a) municípios de faixa de fronteira, isto é, que estão dentro da faixa de 150 quilômetros da linha demarcatória oficial, conforme a Constituição brasileira de 1988; b) municípios na linha de fronteira, que estão próximos a uma faixa de poucos metros, que as comissões limítrofes reservam nas fronteiras urbanas e; c) municípios fronteiriços que são denominados de cidades gêmeas, por se desenvolverem nas linhas demarcatórias de países vizinhos.

Dessa forma, de acordo com o Ministério da Integração Regional, há 7 das 32 cidades-gêmeas do país no Mato Grosso do Sul. Essa denominação é atribuída

[...] aos municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, integrada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande *potencial de integração econômica e cultural*, podendo ou não apresentar a unificação da malha urbana com cidade do país vizinho, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações “condensadas” dos *problemas característicos da fronteira*, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania e se desenvolveram em conjunto. (BRASIL, 2014, p. 45, grifo nosso).

Destacamos no trecho acima um aspecto para se pensar o plurilinguismo e os falares regionais: o governo brasileiro considera que sobretudo as cidades da linha de fronteira - cidades-gêmeas - mas não somente elas - apresentam um potencial de integração econômica e cultural, bem como problemas característicos de fronteira, o que inclui a questão da linguagem falada e escrita.

Na entrevista de P.A podemos observar que um desses problemas consistiu em ter uma língua de berço, com pais falantes da língua portuguesa, e conviver socialmente com falantes de outro idioma, além de precisar aprender a expressar-se por escrito em guarani, o que influenciou não somente sua alfabetização como sua comunicação oral.

Emília Ferreiro, pesquisadora das questões de aprendizagem da língua escrita, discorda da expressão “língua materna”, preferindo os termos “língua ou línguas de berço” ou “línguas de nascimento”. Segundo ela, por duas razões importantes: “Em primeiro lugar porque em uma época de feminismo militante, ocorre que os homens também reivindicam o direito sobre a primeira língua de seus filhos. Em segundo lugar, porque esta expressão, em particular, não atende às necessidades do multilinguismo.” (FERREIRO, 2013, p. 40).

Smith (1997, p. 72), na mesma perspectiva, considera que a metáfora de família é indispensável para o ideário nacionalista, porque se descreve a nação como uma grande família, na qual seus componentes são irmãos e irmãs da mãe pátria que utilizam uma língua materna. Assim, ainda que se “[...] tolerem as lealdades locais [...], a linguagem e o simbolismo da nação fazem valer sua prioridade e, por meio do Estado e da cidadania, exercem pressão legal e burocrática sobre a família, utilizados metáforas de parentesco similares para justificar-se.”⁵

Embora, conforme Ferreiro (2013, p. 39-40) o “monolinguismo de nascimento” seja considerado como a situação habitual e, portanto, a mais estudada, o “[...] bilinguismo de nascimento - às vezes multilinguismo - é a situação normal da maioria das crianças do planeta Terra. Para constatá-lo basta analisar um mapa de distribuição geográfica das línguas.” No entanto, essas situações apresentam peculiaridades, uma vez que existem línguas dominantes e línguas dominadas. “Uma criança bilíngue alemão-inglês terá mais chances de ter êxito

⁵ Tradução das autoras. Citação original, em espanhol: [...] Aunque se toleren las lealtades locales [...], el lenguaje y el simbolismo de la nación hacen valer su prioridad y, a través del Estado y la ciudadanía, ejercen presión legal y burocrática sobre la familia, utilizando metáforas de parentesco similares para justificarse. (SMITH, 1997, p. 72).

neste mundo que uma boliviana também bilíngue, mas em quéchua-aymara.” (FERREIRO, 2013, p. 39).

No caso de Mato Grosso do Sul, o bilinguismo ou multilinguismo está presente tanto pela proximidade com o Paraguai e Bolívia como pela história da formação do estado, que recebeu diversos imigrantes e possui a segunda maior população indígena do país, com aproximadamente 80.459 habitantes, presentes em 29 municípios. Representados por 08 etnias: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató. Ainda, pelo fato de esta região estar encravada no coração da América do Sul, recebe fortes influências culturais de outras regiões brasileiras e dos dois países fronteiriços: Paraguai e Bolívia. Ao redor de 50% de sua população é composta de “pardos e negros”, além de possuir, atualmente, 21 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

Como observam Radtke e Thun (1996, p. 41), “É preciso documentar não somente a coexistência de línguas e variedades, mas também a mútua influência que exercem umas sobre as outras.” No que se refere à escolarização, um dos aspectos a serem levados em consideração são as relações estabelecidas entre a língua falada em família e a língua utilizada na escola. Em muitos casos, a criança que frequenta a escola e passa a ter contato com a língua oficial do país converte-se em tradutora ou mediadora entre a língua da escola e a língua da família, tornando-se “crianças intérpretes”, conforme termo utilizado por Ferreira (2013, p. 40), o que implica a qualidade da comunicação entre família e escola e do apoio familiar na execução das tarefas escolares, entre outros aspectos que demonstram a complexidade desse contexto de aprendizagem.

A avaliação de textos em contextos multiculturais

Como avaliar textos em um contexto multicultural, de plurilinguismo e falares regionais decorrentes das proximidades de fronteiras com países latino-americanos?

Biderman (1998, p. 13) aponta que “[...] é o léxico o único domínio da língua que constitui um sistema aberto, diversamente dos demais, que constituem sistemas fechados”, consistindo, portanto, no “[...] nível linguístico que melhor expressa a mobilidade das estruturas sociais, a maneira como uma sociedade vê e representa o mundo.”

Nessa perspectiva, cabe considerar que duas posições paradoxais se colocam na situação de avaliação da utilização da língua em textos escritos: a primeira, uma postura

asséptica e assimétrica, em que o profissional que faz a correção adota uma visão monolíngue, baseada no que compreende como língua culta, homogênea, urbana e que, destarte, desconsidera que a fronteira possui um movimento constante de circulação de pessoas com diferenças linguísticas e dialetais; a segunda, uma postura em que o avaliador expressa reconhecimento e respeito aos valores culturais, rompe as rígidas e espessas linhas que separam os estudantes dos países vizinhos latino-americanos, percebendo a língua como um dos principais elementos de uma cultura, elemento responsável pela socialização, pela formação da identidade cultural da pessoa e pelo sentimento de pertença a um determinado grupo.

Deste modo, a avaliação da produção textual no contexto regional é desafiadora, uma vez que vai de encontro aos critérios rígidos, tal como o “bom uso da língua padrão”, conceito semelhante à camisa de força, que olha para as variedades linguísticas e dialetais do texto como deficiência e não como diferença, sentenciando ao fracasso o “inapto” autor do texto.

No que tange aos falantes que mesclam o castelhano e o português, gerando o “portunhol”, é preciso considerar que estes sujeitos vivenciam situações sociais de estigmatização; portanto, estão a demandar uma postura acolhedora e crítica, atenta à capacidade conceitual e ao pensamento lógico empregado na estrutura textual.

Para Ferreiro e Teruggi (2013), as práticas pedagógicas deveriam dar maior visibilidade aos sujeitos que convivem em comunidades que apresentam diversidade linguística, a fim de

[...] evitar duas atitudes opostas e igualmente inúteis do ponto de vista educativo: por um lado, ignorar as diferenças e tratar todas as crianças do mesmo modo, qualquer que sejam as diferenças de origem; ou mesmo, no extremo oposto, celebrar a diversidade em ocasiões específicas, sem que a diversidade mesma, com os aspectos dramáticos que lhe são próprios, entre verdadeiramente no dia a dia das aprendizagens escolares. (FERREIRO; TERUGGI, 2013, p. 43).

A presença hegemônica do Brasil na América Latina tem imposto um imperialismo da língua portuguesa, a diversidade linguística-cultural das variantes dialetais e linguísticas são costumeiramente naturalizadas, isto é, compreendidas como natureza morta, gerando desprezo e ignorância.

Ferreiro e Teruggi (2013), apresentando alguns exemplos de experiências didáticas realizadas em escolas da comunidade europeia, demonstram como aceitar o desafio de transformar a diversidade das línguas de nascimento em tema de trabalho pedagógico. Nas situações didáticas analisadas pelas autoras as professoras utilizaram livros escritos em várias

línguas, que foram colocados em circulação em classes de uma escola italiana que atendia crianças que falavam diversas línguas (italiano, português, árabe, francês, espanhol).

As crianças observavam os aspectos gráficos das escritas, ora explorando letras conhecidas e desconhecidas, ora fazendo descobertas como a de que o livro em árabe apresentava uma ordem de páginas diferenciada. Em uma ocasião, a professora (bilíngue) leu em voz alta a mesma história, primeiro em italiano e depois em português, o que gerou intensos debates sobre a proximidade e as diferenças entre a sonoridade das palavras.

Em outra situação, um estudante peruano quis escrever uma carta aos avós que viviam no Peru, e a professora incentivou os colegas estrangeiros a auxiliá-lo: “A carta (em italiano) está quase terminada quando, de repente, Lucas se detém e exclama: ‘Esperem! Meus avós não falam italiano!’ Seus companheiros resolvem o empecilho: ‘Terminamos em italiano e depois você coloca em peruano (sic!).’” (FERREIRO; TERUGGI, 2013, p. 46).

Essas experiências, entre outras narradas pelas autoras, mostram como se pode trabalhar com as diferenças a favor da aprendizagem da língua escrita, sem centrar a avaliação na consideração da língua oficial como modelo único, hegemônico ou asséptico, em que a expressão escrita ou falada em outras línguas deva ser tratada como um desvio. Mais do que o ensino da língua, tais ações suscitam o debate sobre alteridade, possibilitam “[...] dar visibilidade aos estrangeiros, sem estigmatizá-los.” (FERREIRO; TERUGGI, 2013, p. 59), ao mesmo tempo em que não se deixa perder de vista os objetivos de ensino da língua oficial de uma instituição. No caso exemplificado pelas autoras, uma escola italiana. No tema de nossa discussão, escolas brasileiras, localizadas em Mato Grosso do Sul, que recebem estudantes dos países vizinhos.

Considerações Finais

A incursão na temática do plurilinguismo sinalizou a existência de relações assimétricas entre as línguas na fronteira de Mato Grosso do Sul, assimetria relacionada com a hegemonia política e econômica do Brasil entre os países da América do Sul. Os textos dos estudantes que residem em área de fronteira internacional indicam que as produções escritas dos sujeitos de fronteira geram tensões na prática educativa, que se apresenta monolíngue, culta, homogênea e urbana.

Esta prática educativa ignora que a língua é um dos elementos de aproximação de latino-americanos e das vivências dos sujeitos, sendo flexível, viva e abastada em matizes e

conteúdos. Essas implicações culturais em cidades de fronteira exigem respostas educativas e curriculares que atendam a uma população diferenciada pela língua, pelos costumes, pelas crenças e pelos saberes. (TRINDADE, BEHARES, FONSECA, 1995; TRINDADE, BEHARES, 1996; BEHARES, 1997; ROSSATO, 2003).

A língua é, sem dúvida, o elemento principal a ser focalizado em políticas curriculares. Em síntese, as dificuldades para o reconhecimento das diferenças linguísticas e dialetais em área de fronteira internacional concorre para o que expõe Quant (1994) ao estudar as trajetórias e meandros linguístico-culturais dos habitantes na fronteira da Argentina.

A população estudada por Quant (1994) é bilíngue em espanhol e em guarani, o que se assemelha à situação registrada na fronteira de Mato Grosso do Sul, que foi o motor deste estudo. Segundo a autora, aqueles que têm o guarani como a primeira língua vivenciam situações de exclusão social, parcialmente em virtude da relação de subordinação estabelecida com a língua de maior prestígio, o espanhol, visto que possuem em língua espanhola apenas um repertório básico, o que limita o convívio social.

Séculos depois que Portugal e Espanha dominaram e nortearam os destinos das áreas continentais mais centralizadas dos países que compõem a parte sul do continente americano, a América do Sul, ainda se nota que as diferenças culturais criadas por essa divisão territorial erguem barreiras às políticas educacionais, impedindo que prestigiem esse entrelaçamento cultural regional. Tal situação constitui-se em um desafio à implantação de políticas educacionais que visem atender as demandas linguísticas para estudantes de cidades e estados fronteiriços que se encontram diferenciados pela língua.

O trabalho com a diversidade humana proporciona tanto à/ao professor/a quanto ao sujeito aprendiz a superação das diferenças culturais e linguísticas, consequentemente, ambos assumem responsabilidade ética na promoção de uma escola de qualidade para todos. No entanto, não basta responsabilizar o/a professor/a pela minimização das diferenças culturais, escamoteando o foco de atenção de seu legítimo alvo, ou seja, a necessidade de uma reflexão rigorosa sobre a Pedagogia para área de fronteira, estando nela inclusas os fatores econômicos, políticos e culturais – e não apenas aquelas que se referem às condições singulares daquela população, que por sua vez constituem o ponto de partida.

Essas concepções devidamente problematizadas é que nos aproximam do que é singular na fronteira, sem ignorar sua relação com o universal. Com isso, elementos da identidade cultural, dos pertencimentos grupais e da língua intercambiam e respeitam as

peculiaridades da realidade local, tornando a educação e, por conseguinte, as instituições educativas, em um lugar de aproximação e de diminuição das diferenças, sem privações que impedem o indivíduo de ter acesso ao que há mais de universal e permanente nas produções do pensamento humano.

Referências

- ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. O desafio da interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural. 2006. 1 CD-ROM.
- BENITEZ, Apolonio Jimenez. Testimonios nordestinos. Asunción: Imprenta Salesiana, 1991.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. O Léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). As ciências do léxico, lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Trad. Fernando de Tomaz. Lisboa: Difel. 1989.
- 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. Diário Oficial da União, Brasília, n. 56, p. 45, mar. 2014.
- ELIZAINCÍN, Adolfo; BEHARES, Luis; BARRIOS, Graciela. Nos falemo brasileiro: Dialectos portugueses en Uruguay. Montevideo: AMESUR, 1987.
- FERREIRO, Emília. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERREIRO, Emília; TERUGGI, Lilia. A diversidade de línguas e de escritas: um desafio pedagógico para a alfabetização inicial. In: FERREIRO, Emília. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- GOIRIS, Fabio Aníbal Jará. Descubriendo la frontera: historia, sociedad y política en Pedro Juan Caballero. Ponta Grossa: INPAG, 1999.
- OLIVEIRA, Dercir Pedro de. O Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul. SIGNUM: Estudos Linguísticos, Londrina, n. 9/2, p. 169-183, dez. 2006.
- QUANT, Inês Abadia. Lengua y cultura en áreas de frontera del MERCOSUR – problemática y propuestas. In: SHÄFFER, Neiva Otero et al (Org.). Fronteiras no Mercosul. Porto Alegre: UFRGS/Prefeitura Municipal de Uruguaiana, 1994.
- RADTKE, Edgar; THUN, Harold. Nuevos caminos de la geolingüística românica: un balance. In: RADTKE, Edgar; THUN, Harold. Neue Wege der Romanischen Geolinguistik. Kiel: Westensee-Verlag, 1996. p.25-49.

ROSSATO, César Augusto. A cultura do controle vigilante e sua ética enganosa: globalização e neoliberalismo na fronteira México/Estados Unidos. Currículo sem Fronteiras. v. 3, n. 2, p. 70-90, jul./dez. 2003.

SANTOS, Priscilla da Silva. A redação nas séries finais do ensino fundamental: da análise de erros às estratégias didáticas. 2015. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TRINDADE, A. M.; BEHARES, L.E.; FONSECA, M. C. Educação e linguagem em áreas de fronteira Brasil-Uruguaí. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 1995.

TRINDADE, A. M.; BEHARES, L. E. (Org.). Fronteiras, educação, integração. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 1996.

SMITH, Anthony. La identidad nacional. Madri: Trama Editorial, 1997.

WRITTEN LANGUAGE AND REGIONAL SPEAKING: CONSIDERATIONS ON TEACHING IN INTERNATIONAL BORDER AREAS OF MATO GROSSO DO SUL

Abstract:

The article aims to make considerations about the influences in the written language of plurilingualism and the typical regional speeches of the border in Mato Grosso do Sul. To this end, it discusses issues involving the concepts of nationalism, mono, bi and multilingualism, learning, use and assessment of written language in school contexts. It is pointed out that, although the discourse in favor of diversity and respect for differences has been increasingly recurrent, with regard to the linguistic variety present in border areas, there are pedagogical practices that marginalize the subjects who present, in speech and in writing, linguistic and dialectal varieties. Thus, the need to seek ways to work out differences in favor of learning the written language is questioned, without focusing the assessment on the consideration of the official language as a unique, hegemonic model, in which the written or spoken expression in other languages should be treated as a diversion.

Keywords: *Border. Multilingualism. Textual evaluation.*

LENGUA ESCRITA Y HABLA REGIONAL: CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA EN ÁREAS FRONTERIZAS INTERNACIONALES DE MATO GROSSO DO SUL

Resumen:

El artículo tiene como objetivo hacer consideraciones sobre las influencias en el lenguaje escrito del plurilingüismo y los discursos regionales típicos de la frontera en Mato Grosso do Sul. Para este fin, analiza cuestiones relacionadas con los conceptos de nacionalismo, mono, bi y multilingüismo, aprendizaje, uso y evaluación del lenguaje escrito en contextos escolares. Se señala que, aunque el discurso a favor de la diversidad y el respeto por las diferencias ha sido cada vez más recurrente, con respecto a la variedad lingüística presente en las zonas fronterizas, existen prácticas pedagógicas que marginan a los sujetos que presentan, en el habla y en escritura, variedades lingüísticas y dialectales. Por lo tanto, la necesidad de buscar formas de resolver las diferencias a favor del aprendizaje del idioma escrito se problematiza, sin centrar la evaluación en la consideración del idioma oficial como un modelo hegemónico único, en el que la expresión escrita o hablada en otros idiomas debe ser tratado como una diversión.

Palabras clave: *Fronteras. Multilingüismo. Evaluación textual.*

Submetido: 22/04/2020

Aceite: 17/10/2020