

TERRITÓRIOS EM DISPUTA

Línguas, Memórias e Identidades

Volume 2

Diana Araujo Pereira
Laura Fortes
Lívia Santos de Souza
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro
(Organizadoras)

Territórios em disputa: Línguas, Memórias e Identidades

Volume 2



COLEÇÃO

**América Latina interdisciplinar e plural -
Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em
Estudos Latino-Americanos**



Pedro & João
editores

The logo for Pedro & João editores features a stylized black icon of a chair or stool above the text 'Pedro & João' in a bold, black, sans-serif font, with 'editores' in a smaller font below it.

Diana Araujo Pereira
Laura Fortes
Lívia Santos de Souza
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro
(Organizadoras)

Territórios em disputa:
Línguas, Memórias e Identidades

Volume 2

COLEÇÃO

**América Latina interdisciplinar e plural -
Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em
Estudos Latino-Americanos**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Diana Araujo Pereira; Laura Fortes; Lívia Santos de Souza; Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro [Orgs.]

Territórios em disputa: línguas, memórias e identidades. (Coleção: América Latina interdisciplinar e plural. Vol. 2). São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 219p.

ISBN: 978-65-5869-085-6 [Impresso]

978-65-5869-086-3 [Digital]

1. Arte. 2. América Latina. 3. Diálogo. 4. Memória. I. Título.

CDD – 300

Capa: Andersen Bianchi com fotografia de Maíra Gamarra

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2020

revolucionar dormitorios economías
ropas servicios multas filas
mercados agencias sapatús tarifas
barrios bares playas familias

revolucionar hipocrisias miel opciones
provincias justicia calles horarios
parques veredas aeroportos salarios
taxas amistades negocios diversiones

mudar mudar mudar
relutar renovar osar
injetar nuevo ar
encontrar antes mismo de buscar

hacer la cosa acontecer
bolver a viver

(Douglas Diegues, poema 11. In:
Dá gusto andar desnudo por estas selvas. Curitiba:
Travessa dos Editores, 2002)

Sumário

Apresentação	9
Políticas linguísticas e educacionais em espaços multilíngues de fronteira Carina Chaves Dos Santos Livi Laura Fortes	17
A marcação simbólica e a sua relação com as práticas linguísticas de fronteira Dario Velazquez Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro	43
O ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para crianças imigrantes em espaços sociolinguísticos de fronteira Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro	67
Frontera Paraguay-Brasil: un mapa nocturno para Pedro Juan Caballero y Ponta Porã Aníbal Orué Pozzo Diana Araujo Pereira	95
O “Epônimo”: biografia, política e História em <i>Stroessner</i>, de Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo (1972-1979) Leticia Consalter de Lima Paulo Renato da Silva	125

Globalización, interculturalidad y subjetividad filosófica	155
J. O. Obando Moran	
Componentes curriculares pedagógicos na formação de professores: o caso da geografia da UNILA frente a outras geografias latino- americanas	189
Marcelo Augusto Rocha Léia Aparecida Veiga Nathan Heringer C. da Silva	
Sobre os/as autores/as	213

Apresentação

O Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA) representa uma proposta inovadora de natureza interdisciplinar que, com pesquisas transnacionais, procura viabilizar a produção de saberes críticos, tanto em suas bases – em razão de um diversificado corpo permanente de pesquisadores –, como também no processo de circulação dos conhecimentos produzidos – resultante do movimento natural típico da zona de Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, na qual se localiza a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Cabe sublinhar ainda a presença, de caráter estrutural na UNILA, de discentes e docentes oriundos de vários países da América Latina e do Caribe.

Por sua implantação estratégica na UNILA, o PPG-IELA pressupõe, em seus fundamentos, uma problematização dos limites da noção de “nacional”, em favor do conceito de “comarcas culturais” transnacionais, ou mesmo em benefício da análise de semelhanças e diferenças político-econômicas ou culturais que caracterizam as diferentes regiões latino-americanas. Tais reconhecimentos valorizam a circulação de saberes em territórios definidos por biomas, cuja especificidade constitui o foco central das pesquisas. O PPG-IELA adota uma perspectiva interdisciplinar com múltiplos instrumentos de análise, e opera com categorias de observação de situações de vida de grupos e de comunidades, bem como de temáticas inovadoras, com o objetivo de produzir abordagens críticas para problemas socioculturais que emergem do tempo e espaço fronteiriços e, em maior medida, latino-americanos.

A área de concentração do PPG-IELA centra-se em Cultura e Sociedade da América Latina e conta com três linhas de pesquisa: Trânsitos Culturais; Práticas e Saberes; e Fronteiras, Diásporas e Mediações.

As perspectivas propostas pela linha de pesquisa Trânsitos Culturais privilegiam o estudo interdisciplinar de contatos, diálogos e processos intermediáticos entre contextos artísticos, culturais e históricos através de perspectivas transculturais que ressaltam fenômenos e dinâmicas que transcendem múltiplas fronteiras nacionais, artísticas e midiáticas. Propõem-se pesquisas transversais e relacionais de diversas interações e manifestações artísticas e/ou narrativas (orais, literárias, poéticas, cinematográficas, audiovisuais e outras), bem como linguagens e suas confluências, culturas de imagem, produtos e processos culturais através da abordagem transcultural de dinâmicas de construção e circulação dos saberes, imaginários, identidades e memórias na América Latina e o Caribe. Os horizontes metodológicos propostos enfatizam fenômenos transnacionais e transculturais perceptíveis em processos e produtos artísticos (em diferentes dimensões de criação, circulação, percepção e leituras), em linguagens, narrativas e poéticas, nas mídias, nas práticas artísticas e culturais, bem como na construção de memórias em contextos e/ou períodos históricos e contemporâneos.

Na linha de pesquisa Práticas e Saberes, propõem-se estudos sobre a diversidade de práticas e saberes de populações, grupos e comunidades que integram a experiência histórica, artística e cultural da América Latina, em diferentes espaços e temporalidades. Dentre os métodos e técnicas de pesquisa consideram-se as fontes escritas, iconográficas, orais na investigação bibliográfica, etnográfica e de arquivo. Privilegia-se o estudo das seguintes problemáticas: modos de vida; configurações sociais; história das ideias e campos intelectuais e científicos; representações e concepções de mundo; e gestão dos patrimônios; arranjos e estratégias de coletivos e sujeitos.

A linha Fronteiras, Diásporas e Mediações se caracteriza pelo estudo transversal e relacional das práticas e processos de mediações socioculturais, inseridas nas esferas geopolíticas da América Latina e do Caribe, através da abordagem dos processos de construção e circulação dos saberes, imaginários, identidades e

memórias que tomem as fronteiras como espaços territoriais, geográficos e simbólicos. Assim como pela observação e análise do campo das mediações entre os âmbitos da cultura, da estética, da esfera política e das práticas sociais; novas sociabilidades, fluxos e interculturalidade; pesquisas sobre as práticas descoloniais e o transbordamento dos limites dos estados-nação que reconfiguram narrativas e sujeitos em contextos de diáspora, populações indígenas e movimentos transnacionais.

Por conseguinte, as linhas de pesquisa do PPG-IELA visam reunir em diferentes suportes registros materiais referentes à memória coletiva e à história; analisar processos de circulação nos campos social, político e cultural com vistas ao questionamento das categorias e fundamentos que, tradicionalmente, constituíram os campos do saber; compreender práticas sociais que envolvam redes de memória e seus eventuais processos de transformação, fragmentação e descontinuidade.

O diálogo entre as áreas de Letras, Artes, História, Antropologia, Comunicação, Geografia e Filosofia, e disciplinas afins, tem como objetivo principal a atuação sobre os processos de produção e circulação do conhecimento, em sua articulação com as práticas e mobilidades sociais e culturais da América Latina.

Por ter sido o primeiro programa de pós-graduação aprovado pela CAPES na UNILA, o PPG-IELA tem um valor histórico inegável na construção das bases interdisciplinares e de internacionalização do projeto UNILA, assim como um valor social que deve ser ressaltado. Sua proposta busca registrar e compreender práticas sociais e culturais que emergem dos cenários significativos dos seus atores, colaborando com a construção de uma geopolítica do conhecimento diferenciada e acorde com as reais necessidades e demandas do continente.

Em março de 2014, o PPG-IELA iniciou suas atividades com a primeira turma (composta por dez estudantes, sendo cinco discentes do Brasil e cinco internacionais: Argentina, Paraguai e Colômbia) e vem se afirmando em um contexto trinacional,

comprometido com o seu entorno regional, porém com o olhar crítico voltado para toda a América Latina e Caribe.

Em 2020, o PPG-IELA já conta com 76 egressos(as): 48 Mestres brasileiros(as) e 28 Mestres internacionais, com isso contribuindo para o fortalecimento da missão institucional da UNILA, de cooperação solidária e integração latino-americana.

Atualmente o Programa conta com 43 estudantes ativos(as), orientados(as) por professores permanentes e colaboradores que formam o corpo docente do Programa. Assim, considerando o caráter interdisciplinar do PPG-IELA e a alocação de seus educadores e educandos nas três Linhas de Pesquisa que o compõem, neste volume destacam-se sete artigos, tecidos de maneira individual e em parceria entre docentes ou entre docentes e discentes. Nosso objetivo é traçar um panorama dos trabalhos, com especial ênfase para a interlocução temática entre as linhas dispostas no Programa.

O espaço denominado de Tríplice Fronteira, formado pela região compartilhada entre Brasil, Paraguai e Argentina, é cenário de reflexão e discussão dos três primeiros capítulos deste volume, cujo foco político e educacional em torno do multilinguismo presente nesta região fronteiriça é abordado a partir da relação de contato e de conflito existente nas mais variadas práticas linguísticas desta fronteira. Neste sentido, autores(as) refletem sobre a necessidade de políticas linguísticas e interculturais pensadas para espaços fronteiriços.

Assim, Carina Chaves dos Santos Livi e Laura Fortes, com o capítulo “Políticas linguísticas e educacionais em espaços multilíngues de fronteira” iniciam o debate em torno do cenário linguístico desta região trinacional, caracterizada por práticas translíngues que perpassam o uso das línguas portuguesa, espanhola, guarani, inglesa, árabe, entre outras. Embora Livi e Fortes destaquem tal diversidade linguística vivenciada cotidianamente, é fato que a sociedade e a escola ainda reforçam o monolinguismo e o ideal de língua nacional, assim como o caráter de língua hegemônica atribuída ao português e ao espanhol neste

contexto fronteiriço. Desse modo, as autoras, ao tecer as suas reflexões a partir de abordagens interculturais e de valorização do multilinguismo, apresentam resultados iniciais da pesquisa em andamento no PPG-IELA, na Linha de Trânsitos Culturais, e que se insere nos postulados da Análise do Discurso e das Políticas Linguísticas, buscando contribuir com os debates em torno do ensino de línguas em regiões fronteiriças.

Dario Velazquez e Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, ao considerar que os cenários sociolinguísticos de fronteira caracterizam-se pelo constante movimento de línguas, de culturas e de pessoas que levam e trazem consigo histórias de vida, por meio do capítulo “A marcação simbólica e a sua relação com as práticas linguísticas de fronteira” - estudo desenvolvido na Linha de Fronteiras, Diásporas e Mediações - dialogam com Livi e Fortes ao destacarem a urgência de uma reformulação política linguística consoante com as especificidades do espaço compartilhado na Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. Para tanto, Velazquez e Ribeiro, a partir da ótica da sociedade iguaçuense e de abordagens sociolinguísticas específicas, sugerem a conscientização de uma educação de línguas que possibilite o plurilinguismo, tendo em vista que é possível, em conjunto com a comunidade, planejar e implementar ações políticas e linguísticas que “rechacem”/“valorizem” o apagamento de línguas e que valorize essa realidade multilíngue, contribuindo para a manutenção da Língua Materna de imigrantes, indígenas, refugiados e estrangeiros.

Contudo, nem sempre essa riqueza linguística destacada por Velazquez e Ribeiro é valorizada e algumas línguas acabam sendo desprestigiadas porque são consideradas “línguas fáceis” pela semelhança com o português, como ocorre com a Língua Espanhola, cujo incentivo à sua aprendizagem é pouco promovido. Diante disso, Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, no capítulo “O ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para crianças imigrantes em espaços sociolinguísticos de fronteira”, ao correlacionar duas pesquisas realizadas em regiões fronteiriças

(Foz do Iguaçu/*Ciudad del Este/Puerto Iguazu* (na Linha de Fronteiras, Diásporas e Mediações) e Guairá – *Salto del Guairá*), reflete a respeito do ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para discentes imigrantes, especialmente hispano falantes, indígenas e estrangeiros, no Ensino Fundamental I das escolas municipais iguaçuenses e guairenses. Nesta perspectiva, a autora sugere uma pedagogia linguístico-cultural em correlato com os direitos linguísticos, com vistas a dirimir e/ou extirpar as práticas monolíngues que reforçam o apagamento da Língua Materna de discentes que não possuem o português como Primeira Língua.

A fronteira, como espaço compartilhado, também está presente no capítulo subsequente, “*Frontera Paraguay-Brasil: Un mapa nocturno para Pedro Juan Caballero y Ponta Porã*”, de Aníbal Orué Pozzo e Diana Araujo Pereira, cuja abordagem trabalhada na Linha de Fronteiras, Diásporas e Mediações, conduzem o(a) leitor(a) a outro cenário fronteiriço, o de Pedro Juan Caballero e Ponta Porã. Para tanto, Orué Pozzo e Pereira deslocam-se do eixo político linguístico, enfatizado nos textos anteriores, e apresentam uma cartografia social com ênfase nas subjetividades conformadas por identidades e identificações cotidianamente tensionadas e mediadas entre o ethos do Estado Nacional e as práticas e processos socioculturais marcados pelas reflexões sobre a memória e a violência inerentes a este lugar.

Na sequência, Leticia Consalter de Lima e Paulo Renato da Silva, com o capítulo intitulado “*O ‘Epônimo’: biografia, política e História em Stroessner*”, de Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo (1972-1979)”, transpõem as fronteiras internacionais e adentram-se no país vizinho para tratar da memória social em torno da história e da vida política de Alfredo Stroessner, cujo sistema ditatorial governou o Paraguai por quase 35 anos. Para tanto, a partir da obra biográfica *Stroessner*, de Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo, Lima e Silva analisam, na Linha de Trânsitos Culturais, dados político-culturais ligados à história paraguaia e que foram utilizados na construção da liderança ditatorial do ex-presidente, destacando o

emprego do vocábulo “epônimo”, cujo conceito coloca em destaque lideranças de uma dada geração.

Johnny Octavio Obando Moran, na Linha de Práticas e Saberes, ao refletir sobre a problemática que envolve a conformação do Estado-nação do Peru, nos leva a outras latitudes e nos submerge em várias reflexões em torno de conceitos relacionados à globalização e à constituição das subjetividades contemporâneas, concernentes às discussões sobre identidade e interculturalidade. Assim como os capítulos anteriores à sua proposta, intitulada “Globalización, interculturalidad y subjetividad filosófica”, agrega a perspectiva filosófica às demandas sociais e políticas. Dessa forma, Obando Moran, tal qual Lima e Silva, transpassa as fronteiras internacionais e, ao deslocar-se do eixo fronteiro brasileiro, adentra-se na nação peruana para tratar de aspectos políticos e sociais ligados à fundação da República do Peru, seus desdobramentos e consequências atuais. O artigo aborda, também, uma profícua discussão filosófica em disputa no contexto peruano.

Marcelo Augusto Rocha, Léia Aparecida Veiga e Nathan Heringer C. da Silva vêm fechar o rol de artigos deste volume com o capítulo “Componentes curriculares pedagógicos na formação de professores: o caso da geografia da UNILA frente a outras geografias latino-americanas”. Rocha, Veiga e Silva tendo como base a Linha de Práticas e Saberes, investigam os componentes curriculares de cursos de geografia latino-americanos e caribenhos, realizando um estudo comparativo desses componentes em âmbito internacional, e procurando apresentar as discrepâncias e analogias entre as grades curriculares nacionais. Dessa maneira, compreendendo o currículo escolar como um território sob disputas políticas, este capítulo realiza um enlace interdisciplinar significativo com os demais artigos, ao envolver o entorno regional-internacional da América-Latina e do Caribe em consonância com a abrangência da internacionalização acadêmica do PPG-IELA.

Em 2020, a UNILA celebra seus dez anos de fundação realizando um balanço de suas conquistas e desafios. Neste contexto, o PPG-IELA soma-se aos processos de autoavaliação coletivos, com o objetivo de qualificar a produção do programa, bem como seus valores e prioridades. Portanto, este volume agrega pesquisas individuais ou em parceria entre docentes, além de frutos de parcerias orientando(a)-orientador(a), em curso nas três Linhas de Pesquisa do PPG-IELA e vem fechar um ciclo de amadurecimento científico-acadêmico, fortalecendo seus princípios basilares: a interdisciplinaridade e a perspectiva crítica, latinoamericanista e intercultural do Programa.

Assim, em decorrência da pandemia, com a impossibilidade de viagens externas e de intercâmbios pessoais, o PPG-IELA decidiu investir em uma viagem interna, à sua própria história de configuração e crescimento. Convidamos nossos(as) leitores(as) a atravessar conosco um mapa latino-americano construído pelas diversas e distintas peças que o compõem. E, por que não, convidá-los(as) a continuar, a escrever essa história aberta, inconclusa, criativa e móvel.

invente, ouse, inove, chute a gol, no perca mais este dia
faça você mesmo sua própria antologia.

(Douglas Diegues, poema 29)

Diana Araujo Pereira
Laura Fortes
Lívia Santos de Souza e
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Políticas linguísticas e educacionais em espaços multilíngues de fronteira

Carina Chaves Dos Santos Livi¹

Laura Fortes²

Resumo: O intenso trânsito de pessoas na tríplice fronteira composta por Foz do Iguazu (Brasil), Ciudad Del Este (Paraguai) e Puerto Iguazu (Argentina), seja por motivos de comércio, imigração ou turismo, constitui espaços multilíngues de fronteira caracterizados por práticas translíngues dinâmicas nas quais os sujeitos (se) significam nas/pelas línguas nomeadas (tais como português, espanhol, árabe, guarani, inglês, entre outras). Entretanto, essa grande diversidade linguístico-cultural é, muitas vezes, invisibilizada, uma vez que as línguas hegemônicas na região são o espanhol e o português. Ao mesmo tempo, no âmbito escolar, predomina o imaginário do monolingüismo da língua nacional. Neste texto, trazemos reflexões iniciais de nossa pesquisa de mestrado em andamento no PPG IELA, UNILA, acerca de pesquisas sobre políticas linguísticas pautadas em práticas interculturais voltadas ao ensino de línguas em contextos educacionais de fronteira.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Multilingüismo. Fronteira. Interculturalidade.

Introdução

Este texto apresenta reflexões iniciais a partir de nossa pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latina Americana (PPG IELA-UNILA). O projeto, ainda em fase inicial de execução, insere-se nas

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos na UNILA.

² Doutora em Letras pela USP. Professora do Ciclo Comum de Estudos e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos na UNILA.

recentes discussões filiadas ao campo das Políticas Linguísticas, à Análise de Discurso e suas relações com o ensino de línguas em contexto de fronteira.

A tríplice fronteira formada pelas cidades de Foz do Iguaçu (Brasil), Ciudad Del Este (Paraguai) e Puerto Iguazu (Argentina) tem como uma de suas características o multilinguismo. Esses espaços multilíngues se constituem por meio das diferentes línguas nomeadas inglês, português, espanhol, guarani, árabe, chinês, etc. que coexistem neste mesmo ambiente. Porém, o fato de tantas línguas coexistirem neste espaço não determina que seus habitantes sejam todos bi/plurilíngues (RIBEIRO-BERGER, 2015), pois o paradigma do monolinguismo é predominante, vinculado ao imaginário de unidade historicamente construído pelos processos de formação dos Estados nacionais:

No final do século XVIII e início do século XIX, a idéia de nacionalidade havia se tornado intimamente ligada ao conceito de uma língua (por oposição à língua em seu sentido genérico) e toda a equação foi resumida no slogan “Uma nação, um povo, uma língua”. (RAJAGOPALAN, 2001, p. 20, grifo do autor, tradução nossa³).

Similarmente, Makoni e Pennycook (2007) discutem o paradigma monolíngue como resultado histórico de projetos nacionalistas, que empreenderam processos de “invenção das línguas”. Desse modo, as línguas podem ser compreendidas como construtos historicamente produzidos, unidades enumeráveis e ligadas à noção de território (MAKONI; PENNYCOOK, 2007).

A partir dessas reflexões iniciais, durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa, pensamos nas políticas linguísticas como uma forma de entender a língua enquanto instrumento de integração social entre pessoas de diferentes etnias

³ Texto original: “By the late 18th and early 19th centuries, the idea of nationhood had become closely linked with the concept of a language (as opposed to language in its generic sense) and the whole equation was summed up in the slogan ‘One nation, one people, one language’”. (RAJAGOPALAN, 2001, p. 20, grifo do autor).

e que buscavam a região trinacional como residência, o que contribuiu para Foz do Iguaçu se constituir enquanto um espaço multilíngue de fronteira.

Este texto está dividido em três partes: na primeira, contextualizamos a discussão da relação entre multilinguismo, língua e fronteira; na segunda, abordamos os conceitos relacionados a políticas linguísticas e educacionais que mobilizam nosso estudo; e, na terceira, fazemos um levantamento e uma análise discursiva inicial de pesquisas que abordam especificamente políticas linguísticas e educacionais nas escolas de Foz do Iguaçu.

Multilinguismo, língua, fronteira

Considerando a extensa área de fronteira do Brasil e o fato de estas fronteiras serem, em sua grande maioria, com países hispanofalantes⁴, caberia pensarmos em políticas tanto linguísticas quanto educacionais voltadas a tal contexto de fronteira, que levassem em conta práticas pelas quais os alunos, das escolas públicas municipais, pudessem se reconhecer enquanto pertencentes a um espaço multilíngue de fronteira.

Nesse sentido, embora a maioria dos documentos curriculares oficiais voltados ao ensino de língua estrangeira mencione uma preocupação com a “diversidade”, de modo geral, há uma ausência/apagamento de sentidos de políticas especificamente voltadas a atender/promover tal diversidade. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), por exemplo, no que tange ao ensino de língua estrangeira, afirmam que têm como intuito principal respeitar a diversidade cultural do país. De modo similar, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) embora traga, em sua textualidade, sintagmas como “interculturalidade”, “pluralidade”,

⁴ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), o Brasil possui ao longo de seus mais de 15mil km de comprimento, cerca de 588 municípios localizados na faixa de fronteira que é a faixa interna de 150 km de largura, totalizando assim 16,6% do território e tem como vizinhos 10 (dez) países.

“diversidade”, determina que a língua inglesa será a única língua estrangeira obrigatória no currículo da Educação Básica (a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental). Contudo, historicamente as representações de língua persistem, (re)produzindo uma memória, um imaginário do monolinguismo, que é muito difundido nas escolas, de forma geral, desconsiderando a valorização da diversidade linguística do país e promovendo, hegemonicamente, o ensino de apenas uma língua: o inglês.

[...] na textualidade desses documentos, significantes que apontam para a pluralidade, diversidade e abertura às diferenças culturais no contato com línguas estrangeiras têm seus sentidos restringidos à relação com a língua inglesa, reforçando, assim, as equivocidades e contradições dessa política educacional de viés utilitarista dentro de uma formação ideológica neoliberal [...] (GRIGOLETTO; PFEIFFER, 2018, P. 19).

No dito mundo globalizado, a língua inglesa se torna a língua mundial, dotada de um poder político e econômico e o falar inglês é embasado em um discurso que o coloca como imprescindível para quem quer obter sucesso neste mundo. A construção deste discurso e do imaginário de que o profissional “completo”, “pronto” para pertencer a este mundo globalizado é o profissional bilíngue, está ligado ao discurso veiculado pela mídia e que conferiria a estes indivíduos a constituição de identidades globalizadas (GRIGOLETTO 2007). Assim, os discursos sobre a língua inglesa constituem um lugar de estabilização de uma memória, que convoca à identificação com sentidos de “globalização”, “internacionalização”, “sucesso”, “necessidade”, “ascensão socioeconômica”, entre outros (CELADA, 2002; 2008; FORTES, 2008; SOUSA, 2007).

Este *status* conferido à língua inglesa faz com que ela seja a mais buscada em escolas de idiomas, e há alguns anos já ultrapassa este espaço, o que pode ser observado no aumento considerável de escolas bilíngues português-inglês no Brasil (MEGALE, 2016) e mesmo em uma região de fronteira com países hispanofalantes, no caso de Foz do Iguaçu, especificamente, o inglês mantém sua força

e é ofertado predominantemente como língua estrangeira tanto nas escolas da rede pública quanto nas da rede privada, em detrimento da língua espanhola. Ressaltamos que o ensino de espanhol, embora encontre lugar em projetos específicos e iniciativas pontuais no âmbito escolar, não tem sido contemplado prioritariamente pelas políticas públicas municipais, dificultando sua inserção efetiva no currículo.

Desse modo, tal diversidade não tem sido contemplada no âmbito de políticas linguísticas, por exemplo, que atuem de forma a promover o contato-confronto com as línguas (BERTOLDO, 2003) dentro de uma perspectiva intercultural. Neste sentido, concordamos com Papin (2005) quando diz que “as escolas desempenham um papel essencial no aprendizado do respeito às diferenças”, ou seja, é neste espaço que é possível apresentar e debater assuntos que promovam o interesse por diferentes culturas e línguas dos sujeitos que compartilham este espaço.

No contexto específico da fronteira trinacional, historicamente, Brasil e Argentina apresentam maiores similaridades no que tange ao ensino de línguas em ambos os países. Dentre estas similaridades podemos citar a forte herança monolíngue, onde as línguas Portuguesa no Brasil e Espanhola na Argentina foram utilizadas principalmente como ferramentas no processo de formação da identidade nacional desses países (GIL, 2009). Já o Paraguai é um país que se reconhece como bilíngue tem o espanhol e o guarani como as línguas oficiais⁵. No entanto, também apresenta uma diversidade linguística ainda maior devido, principalmente, às demais línguas indígenas, além do guarani, faladas naquele país.

Partindo deste contexto, no âmbito escolar, é muito comum em Foz do Iguaçu, as salas de aula serem constituídas por estudantes de diferentes descendências, nacionalidades ou oriundos(as) de

⁵ Para uma análise das complexidades do bilinguismo estabelecido no Paraguai, cf.: Fortes e Ramirez (2019) e Verón (2017).

outras regiões do país e por isso trazerem de casa diferentes línguas e variações linguísticas.

No caso das escolas municipais de Foz do Iguaçu, no âmbito do Ensino Fundamental I, segundo dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, há atualmente 372 (trezentas e setenta e duas) crianças estrangeiras matriculadas em quarenta e uma (41), das cinquenta e uma (51) instituições municipais de ensino. (RIBEIRO, 2018, p. 954).

Os dados preliminares de um levantamento realizado em 2019 pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania (UNILA) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED) indicam que esse número chegou a 568. Esses estudantes são provenientes do Paraguai, Argentina, Colômbia, Espanha, Japão, Estados Unidos, Síria, Peru, México, França, entre outras nacionalidades (cf.: UNILA/UNIOESTE/IFPR, 2018).

Não obstante, o(a) professor(a) enquanto agente modificador(a) da linguagem (SPOLSKY, 2016) atua como um mediador neste espaço marcado pela diversidade linguística. Contudo, devido ao enquadre político-linguístico em que a escola se encontra (RIBEIRO-BERGER, 2015) os(as) professores(as), de forma geral, reproduzem o discurso do monolinguismo. Isto reforça a importância da formação continuada para professores(as) e que enfoquem temas pertinentes à educação bilíngue, tais como a translíngua e a interculturalidade.

Políticas linguísticas e educacionais

Segundo Spolsky (2016) as políticas linguísticas devem ser consideradas dentro de suas comunidades de fala⁶, entendendo

⁶ Segundo Spolsky, a comunidade de fala pode ser definida como: “aqueles que compartilham uma rede de comunicação, unidos pela relativa aceitação da adequação do uso das múltiplas variedades usadas naquela comunidade” (SPOLSKY, 2016, p. 33).

que o indivíduo faz escolhas⁷ e essas escolhas condizem com o domínio⁸ ao qual faz parte, e também definiriam as variedades de língua a serem usadas. Ao abordar a língua como um fenômeno social, o autor nos diz que em uma comunidade de fala os usos de uma determinada variedade linguística, como um dialeto⁹, por exemplo, se dá de forma consensual entre os falantes, atua como uma forma de pertencimento àquele local permeadas pelas relações sociais entre os mesmos.

⁷ Ressaltamos que o conceito de “indivíduo” adotado por Spolsky se alinha ao conceito de sujeito no campo da sociolinguística: sujeito que “escolhe”, reduzido a um sujeito falante consciente e agente social. Embora essa concepção de sujeito se distancie consideravelmente da noção de sujeito em Análise de Discurso, decidimos trazer o autor para dialogar com nosso estudo, pois sua conceitualização sobre políticas linguísticas constitui um lugar de construção teórica pertinente aos estudos da linguagem. Destacamos que, na perspectiva da Análise de Discurso, o sujeito é considerado em seu atravessamento pela ideologia e pelo inconsciente, um sujeito não centrado e, portanto, afetado pelo inconsciente e pela(s) língua(s) de modo singular: “o sujeito é sempre, e ao mesmo tempo, sujeito à ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação” (HENRY, 1992, p. 188, 189).

⁸ Segundo Spolsky, o domínio seria um “espaço social, como o lar ou família, escola, vizinhança, igreja(...) local de trabalho, imprensa ou governo” (SPOLSKY, 2016, p. 34).

⁹ Como ressalva às designações da sociolinguística distinguindo “língua” e “dialeto”, trazemos as reflexões de Derrida ([1996] 2001): “Não ignoro a necessidade dessas distinções. Os linguistas e os sábios podem ter boas razões para as manter. Com um rigor absoluto, e até ao seu limite extremo, não me parece, todavia, que possam manter-se. [...] Em todo o caso, mesmo que o que acabo de dizer permaneça problemático, colocar-me-ei sempre no ponto de vista a partir do qual, pelo menos por convenção, aqui entre nós, esta distinção ainda está suspensa. Porque os fenômenos que me interessam são justamente aqueles que vêm misturar estas fronteiras, aqueles que as ultrapassam deixando assim aparecer o seu artifício histórico, isto é, as relações de força que aí se concentram e, na verdade, aí se capitalizam a perder de vista”. (DERRIDA, [1996] 2001, p. 21, grifos do autor). O gesto de interpretação de Derrida desconstrói a evidência da distinção língua/dialeto/idioma, propondo sua “suspensão” e destacando o seu “artifício histórico”. Mais do que negar as distinções taxonômicas da linguística, o filósofo abre um espaço para pensar a exterioridade constitutiva daquilo que o significativo “língua” recobre – a historicidade, o político, as relações de poder – para além dos recortes do discurso científico (cf.: FORTES, 2016, p. 187).

No âmbito dos estudos da sociolinguística, no que diz respeito aos domínios que constituem as comunidades de fala, ou seja, escola, empresas, igrejas, clubes, as pessoas fazem escolhas sobre como falar de acordo com o papel/posição que exercem nesse lugar. No ambiente escolar o sujeito professor fará diferentes escolhas ao falar com o aluno, com os pais ou com o diretor. Para Spolsky (2016), ainda sobre essa posição do indivíduo, é importante observarmos, então, quem fala e de onde fala, pois suas palavras se significam, o sujeito se significa a partir do que diz e de onde diz (ORLANDI, 2009). Além disso, a forma como o sujeito se significa e se identifica em relação às variedades linguísticas são baseadas nas “crenças” que este desenvolve em relação à linguagem, e isso ocorre durante todo seu processo de aprendizagem da linguagem. (SPOLSKY, 2016).

Desse modo, as políticas linguísticas, em geral, são concebidas como as decisões que são tomadas em relação às línguas, quando concernentes ao Estado, apresentam-se em formato de leis. As leis funcionam, para o Estado, como uma ferramenta com a função de garantir, juridicamente, suas intervenções sobre as línguas (CALVET, 2007). Para Calvet (2007, p. 79), “a política linguística começa realmente quando se renomeia, e uns dos efeitos das leis linguísticas pode se manifestar simplesmente no nome que o texto jurídico dá às línguas.”

Entretanto, pensar políticas linguísticas em contexto de fronteira apresenta algumas especificidades, devido tanto a questões de imigração quanto ao turismo e ao trabalho. Apesar de existir, como já mencionamos, um número relativamente grande de línguas em circulação, as línguas hegemônicas são o português e o espanhol, e uma característica pertinente a este contato é o uso doportunhol, principalmente na região da ponte da Amizade, delimitação geográfica entre Foz do Iguaçu e Ciudad Del Este.

É este contato linguístico, determinado, então, pelas línguas do Estado, como aponta Sturza (2005), que torna possível percebermos que, muito mais do que um instrumento de comunicação, o falante estabelece uma relação com a língua

cercada de sentimentos e atitudes de forma que geram determinados comportamentos linguísticos (CALVET, 2002). Neste caso, a aproximação do português com o espanhol atua no processo de construção de sentidos para a comunicação entre os falantes desta variante linguística. Em outras palavras, são as trocas linguísticas que permitem que a comunicação aconteça.

Pertinente, também, às regiões de fronteira, são as questões ligadas à diversidade cultural, bastante característica às Américas, e que geram reflexões acerca dos elementos que constituem e/ou definem a cultura de uma sociedade (MONTE MÓR, 2002). Dado este contexto, a interculturalidade tem sido tema de muitas pesquisas nos últimos anos e, atrelada a uma perspectiva pedagógica decolonial, traz a diversidade que compõe a América-Latina para o centro das discussões. (WALSH, 2005).

Nesse sentido, é importante construir um olhar decolonial/ decolonizante que contemple as complexidades envolvidas nas políticas linguísticas em contextos de fronteira - um olhar direcionado não apenas à relação língua-Estado-Nação, mas, principalmente, à relação língua-subjetividade, que atravessa/ ultrapassa os limites das fronteiras territorialmente estabelecidas.

Produzindo um deslocamento em relação à noção de políticas linguísticas no campo da sociolinguística, Diniz (2012) critica a noção de política linguística de Calvet (2002; 2007) a partir da perspectiva da História das Ideias Linguísticas (HIL)¹⁰:

“[a]o definir política linguística como a “determinação das **grandes** decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (2007, p. 11), ou como “um conjunto de escolhas **conscientes** referentes às relações entre língua(s) e vida social” (2002, p. 145), Calvet coloca em segundo plano o fato de que diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística – mesmo quando não guardam uma

¹⁰ Domínio historiográfico pautado no entrelaçamento interdisciplinar entre Linguística e História, cuja circulação teórico-científica no Brasil está vinculada a estudos desenvolvidos por Auroux (1992), Guimarães e Orlandi (2002) e Orlandi (2001). Complementarmente, para uma compreensão sobre a constituição desse campo, cf.: SILVA (2018).

relação direta com ações do Estado, e mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas.” (DINIZ, 2012, p. 43, grifos do autor).

Similarmente, Guimarães (2001), ao tratar das políticas de línguas na América Latina, aborda o processo de “globalização enquanto espaço de produção linguística”. Nesse sentido, as políticas de línguas envolvem, a “ampliação do espaço enunciativo” (GUIMARÃES, 2001, p. 6), ou seja, uma maior circulação de sentidos na(s)/pela(s) língua(s), implicando, assim, maior visibilidade aos sujeitos inseridos nesses espaços enunciativos. Em um movimento de análise semelhante no campo da História das Ideias Linguísticas, Orlandi (2007) discute tal espaço eminentemente político, que é construído nas discursividades das línguas em que os sujeitos se inscrevem, configurando as políticas linguísticas enquanto políticas de línguas.

Quando falamos de Política Linguística enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos em sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político dos sentidos. § A pergunta que se coloca, na perspectiva em que estamos interrogando a língua como uma questão política é: que discursos sobre a língua são admitidos como verdadeiros determinando um conjunto de práticas? Que práticas são essas? (ORLANDI, 2007, p. 8)

A partir dessas reflexões, compreendemos que as políticas de línguas envolvem discussões, por exemplo, em relação à língua, poder, ideologia e identidade ou em como o Estado se vale da determinação da língua oficial como identidade nacional. Desse modo, o que pretendemos aqui, é entender como as políticas linguísticas e/ou gestão de línguas (OLIVEIRA, 2016; RIBEIRO-BERGER, 2015) podem ser pensadas como espaços de visibilidade dos direitos linguísticos dos sujeitos que habitam a tríplice fronteira, considerando que “a língua materna de um grupo de

falantes não é necessariamente igual à língua nacional, ou oficial desse mesmo grupo” (GUIMARÃES, 2005, p. 22).

Além dessas questões, também está em jogo a complexidade dos modos pelos quais a diversidade cultural atravessa as línguas e as relações de poder, como podemos ver no excerto a seguir:

As línguas fronteiriças são faladas por grupos linguísticos oriundos de uma fronteira internacional e podem parecer insignificantes, mas exercem um importante papel na comunicação e na socialização dos povos fronteiriços. (CAMPOS, MORAIS, PEREIRA, 2017).

Isso reforça o que vem sendo estudado em relação ao contato entre as línguas e o resultado desses contatos, não só peloportunhol, mas, também, pelas práticas translíngues observadas no falar dos fronteiriços (STURZA, 2005; SANTOS PIRES, 1999).

Trazer essa reflexão para o espaço de fronteira, caracterizado por seus aspectos tanto multilíngues quanto multiculturais, nos faz pensar em como os sujeitos (se) significam pelas/nas línguas nomeadas, e, ao mesmo tempo, como se constituem por meio de práticas translíngues dinâmicas, sejam eles bilíngues ou não. Assim, a perspectiva de “translinguagens” (CANAGARAJAH, 2011) abrange o leque de práticas tanto plurilíngues como multilíngues. Canagarajah (2013) analisa novos modos de comunicação – que não se pautam nas unidades linguísticas, mas no espaço de contingência das interações – como “práticas translíngues” [*translingual practices*], marcando uma mudança de paradigma na concepção de comunicação: de uma visão predominante monolíngue para uma visão “translíngue”, segundo a qual “a comunicação transcende as línguas individuais” (CANAGARAJAH, 2013, p. 6).

Nos últimos anos, a translinguagem, enquanto prática pedagógica, tem sido usada como ferramenta no ensino de línguas adicionais, partindo do pressuposto de que o aluno faz uso de seu repertório linguístico da língua materna para se expressar na língua alvo (REIS; GRANDE, 2017). Assim, conforme constataremos a partir das pesquisas selecionadas para este trabalho, o conceito de

translinguagem nos parece promissor para refletir sobre políticas linguístico-educacionais, currículo e formação docente em contextos multilíngues / interculturais de fronteira.

Pesquisas em políticas linguísticas na/para a fronteira

Considerando as relações entre a atuação/formação docente e as políticas linguísticas e educacionais, neste trabalho apresentamos um levantamento e uma análise inicial de pesquisas acadêmicas que abordam especificamente políticas linguísticas e educacionais na/para a fronteira. O *corpus* deste artigo foi configurado a partir da construção de um arquivo tal como Pêcheux designou como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” ([1982] 2010, p. 51).

Embora o campo das políticas linguísticas seja relativamente novo no Brasil, (OLIVEIRA, 2016) muitas pesquisas têm se dedicado a explorar e debater o tema, bem como suas áreas relacionadas. Parece consenso entre diversos(as) pesquisadores(as) que as fronteiras, neste caso, merecem uma atenção voltada para suas características multilíngues, com políticas específicas para estas regiões.

Como já dissemos anteriormente, políticas linguísticas implicam em escolhas (mais ou menos conscientes, conforme discutimos), e, neste âmbito, tais decisões podem se dar tanto na esfera nacional, quanto estadual ou municipal. Seriam as políticas *top down* aquelas nas quais os governos decidem quais línguas usar; a língua portuguesa enquanto língua nacional é um bom exemplo disso, assim como outras regulamentações, tais como documentos oficiais, contratos, registros. Por outro lado, as políticas *bottom-up* seriam, neste caso, as decisões que as pessoas tomam em relação às línguas e que podem ser observadas através de suas práticas linguísticas, - como a translinguagem, que é uma prática comum nesta região e facilmente observada nas escolas, comércios, centros religiosos, etc.

Neste texto relacionamos algumas pesquisas acadêmicas que abordam as políticas linguísticas na tríplice fronteira (Brasil, Paraguai, Argentina). Em nosso levantamento, identificamos

pesquisas acerca do planejamento/gestão de línguas nas escolas, políticas de acolhimento para imigrantes, ensino/aprendizagem de línguas adicionais, formação de professores, assim como sobre a paisagem linguística que configura a diversidade linguístico-cultural da cidade.

No entanto, devido à amplitude dos temas abordados, faremos aqui um recorte delimitando nossa análise as políticas linguísticas e educacionais na/para a fronteira que os(as) autores(as) selecionados(as) apresentaram em suas pesquisas, mais especificamente as que envolvem escolas em Foz do Iguaçu, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Corpus de Arquivo constituído de seleção de pesquisas acadêmicas

Autor(a)	Título da pesquisa	Instituição/nível	Ano
Gasparin, Marlene	Políticas de Ensino do Espanhol em Foz do Iguaçu: O Desafio do Ensino da Língua em Contexto de Fronteira	UNILA (TCC)	2019
Giongo-Kuerten, Miriam R.	Valorização do Multilinguismo: Um Mapeamento e Planejamento Linguístico Escolar em Foz do Iguaçu, PR	UNIOESTE (Dissertação de Mestrado)	2019
Oliveira, Renata A.	Programa Escolas Bilingües de Fronteira: Das Generalizações do Documento às Especificidades da Fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu	UFSCAR (Dissertação de Mestrado)	2011
Lima de Paiva, Tatiane	Ser aluno transfronteiriço em contexto de fronteira: Representações e Identidades	UNIOESTE (Dissertação de Mestrado)	2018
Santos-Pires, Maria Elena	Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem sociolinguística	UFPR (Dissertação de Mestrado)	1999

Fonte: Autoras.

Giongo-Kuerten (2019) fez um mapeamento das línguas faladas pelos alunos de uma escola particular da cidade apontando o multilinguismo dentro do ambiente escolar. É interessante observar como neste enquadre político-linguístico (RIBEIRO-BERGER, 2015) as línguas aparecem e como são tratadas por todos na escola, apontando a importância do planejamento linguístico e da translanguagem como instrumento pedagógico de valorização do multilinguismo. É importante ressaltar que nesta escola, assim como em várias outras em Foz do Iguaçu, a diversidade linguística cultural é muito presente e perceptível, sejam pelas línguas, ou outras formas de expressão cultural.

A partir dos dados coletados pela autora, ressaltamos o modo como o alunado da escola em questão se relaciona com as línguas dentro das diferentes habilidades: ler, escrever, ouvir e falar¹¹. É nessa relação sujeito-língua que a translanguagem se manifesta como modos de relação singular dos sujeitos com as línguas. Acreditamos que esteja justamente aí um dos pontos mais importantes destacados pela autora quando esta também analisa relação dos(as) professores(as) com as línguas, não só as faladas pelos alunos, mas também por eles e como isso se dá na dinâmica de sala de aula. Segundo a autora “dos professores que responderam o questionário 68,4% disseram que nem todos os seus alunos falam português como língua materna.” Isso nos mostra a percepção que muitos professores têm em relação à diversidade linguística na escola e reforça a importância de incorporar reflexões sobre práticas translíngues na formação docente.

Ao lançar o olhar para estudantes cujas línguas são consideradas minoritárias no ambiente escolar, Yip e Garcia (2018),

¹¹ Não entraremos aqui na discussão sobre as quatro habilidades linguísticas pressupostas e difundidas pela abordagem comunicativa na década de 1970: compreensão, fala, leitura e escrita. Cf.: Candlin ([1973]1991), Widdowson ([1972]1991) e Wilkins ([1974]1991). Tais “habilidades” são, até hoje, abordadas como características “naturalmente” atribuídas ao “sujeito falante”. Entretanto, constituem um construto teórico bastante delimitado histórica e epistemologicamente.

afirmam que os sistemas educacionais estão calcados em modelos que apagam as diversidades linguísticas e étnicas nas salas de aula e excluem esses alunos de uma educação plena. Isso reforça a importância da translíngua, principalmente no seu aspecto enquanto uma forma de justiça social, ou seja, é uma questão de mudança de paradigma e de desconstruir o conceito de língua enquanto sistema, mas também pensar nos afetos, negociações de sentido, entre outros aspectos. Sobre isso, as autoras complementam:

Nas escolas, a língua muitas vezes funciona como o instrumento de exclusão mais importante, literalmente castigando e punindo as crianças por falar (escrever) a língua “errada” ou por usar características de linguagem também consideradas “erradas”. (YIP; GARCIA, 2018, p. 167)

Uma política linguística importante, também abordada pelas pesquisas selecionadas, diz respeito ao ensino de espanhol na fronteira. A língua espanhola está em maior contato com a língua portuguesa, por exemplo. Segundo Santos-Pires (1999) há um número considerável de estudantes brasiguaios nas escolas de Foz do Iguaçu. Esses estudantes geralmente são filhos de brasileiros nascidos no Paraguai e que frequentam escolas no Brasil. A autora chama a atenção para a falta de políticas linguísticas de acolhimento a estes alunos, e conseqüentemente, para o fato de os professores não estarem preparados para atender os alunos com este perfil. Mais uma vez a translíngua aparece como um recurso pedagógico fundamental, também, para a construção da identidade destes alunos. Ela aborda a questão do sucesso escolar destes alunos, partindo de discussões acerca do bilinguismo e da diglossia tão presentes no seu falar.

No contexto escolar, a atitude do professor é fundamental para a superação dessa fase inicial, principalmente por causa da semelhança entre as duas línguas, o que dificulta a diferenciação, pelo aluno, do que pertence a uma ou a outra. No ambiente escolar a maioria dos professores vê esta escrita como problemática e não sabem como lidar com a situação. A tendência é considerar como errado e penalizar o aluno por isto. (SANTOS-PIRES, 1999, p. 86)

Tais questões chamam a atenção para a importância da implementação de políticas linguístico-educacionais que contemplem a educação bi/multilíngue na formação de professores, também como uma forma de não silenciar estes alunos e suas vivências em suas línguas.

Dado esse contexto, que reforça a aproximação das línguas portuguesa e espanhola na fronteira, Oliveira (2011) e Gasparin (2019) abordam projetos que foram desenvolvidos com a intenção de promover uma integração entre Brasil e Argentina levando muito em consideração os aspectos linguístico-culturais de ambos os países.

O PEBF (Projeto Escolas Bilingües de Fronteira), que também figura sob o nome de PEIF (Projeto Escolas Interculturais de Fronteira), fruto de uma parceria entre Brasil e Argentina, aproximou os dois países através de um diálogo voltado ao desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem com foco no bilinguismo e na interculturalidade (OLIVEIRA, 2011). A autora, a partir da análise do documento que viabiliza o projeto, contextualiza o processo de sua elaboração até a sua implementação em 2005 e aponta, especialmente para o desenrolar do projeto entre as cidades de Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú (AR), abordando questões como a interculturalidade e bilingüidade. Segundo autora, a bilingüidade está relacionada ao aprendizado da língua em si, com base em relatos de professores participantes do programa, a autora pontua: “Elas afirmam com convicção que o desempenho dos alunos argentinos em português é mais eficiente que o desempenho dos alunos brasileiros em espanhol” (OLIVEIRA, 2011, p. 58). Esta é uma percepção interessante por parte da autora, pois mostra, também, um pouco desse sujeito professor e sua relação não só com a língua, mas também com o alunado e as diferenças em relação ao aprendizado no Brasil e na Argentina, pois, segundo ela, os alunos argentinos têm por hábito acessar programas rádio ou televisão do Brasil, enquanto os brasileiros não fazem a mesma coisa em relação à Argentina, logo, isso configuraria este entendimento por parte das professoras argentinas.

Este mesmo projeto é também abordado por Gasparin (2019), que ressalta a interculturalidade como a principal característica da

política linguística presente no documento do projeto, que consiste no intercâmbio de professores, baseado em uma dinâmica de trocas semanais, onde professoras brasileiras davam aulas em português para alunos argentinos e vice-versa. A interculturalidade, permitiria, assim, que os alunos das diferentes nacionalidades tivessem acesso às culturas um do outro a partir das línguas, vivências e história.

Isso corrobora a importância de um olhar para os sujeitos transfronteiriços em relação à suas representações identitárias, alteridade a partir da interculturalidade, questões essas levantadas por Lima de Paiva (2018) em sua dissertação acerca do ser aluno transfronteiriço em contexto de fronteira. A partir de pressupostos no campo da sociolinguística, a autora mobiliza questões de identidade deste sujeito aluno, que muitas vezes é invisibilizado tanto em aspectos linguísticos quanto econômicos, políticos, sociais e culturais. Ela coloca que:

As identidades são formadas de acordo com o trânsito ao qual estão inseridos, logo, as identidades são formadas com características pertencentes aos dois países e também tem influências que resultam da globalização (...) foi possível perceber que eles se posicionam em um entre-lugar, ora lá, ora cá, (...) o fato de haver outros alunos transfronteiriços no mesmo ambiente escolar auxilia na adaptação e ao mesmo tempo gera identificação. (LIMA DE PAIVA, 2018, p. 133).

Conforme as pesquisas analisadas, este compartilhamento de experiências de ensino aprendizagem, dentro de uma abordagem intercultural, aponta e reforça a importância de uma formação continuada para professores que contemple elementos não só referentes às línguas hegemônicas em questão, mas à diversidade de formas de linguagem, expressão cultural e línguas indígenas de ambos os países.

Entretanto, a partir de uma perspectiva discursiva, analisamos que as pesquisas selecionadas deixam entrever um imaginário de que uma “boa formação dos alunos” implica o “domínio” da língua portuguesa, tida como língua “nacional”/ “oficial”, no caso do

Brasil. O imaginário da língua nacional perpassa, também, o contexto da fronteira e atua como uma negação e/ou invisibilização da diversidade/alteridade linguística no ambiente escolar, o que vem reforçar práticas pedagógicas alicerçadas em uma concepção colonizadora de ensino-aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, entendemos a translanguagem e a interculturalidade como caminhos possíveis para pensar políticas públicas e ferramentas pedagógicas que ressignifiquem esse imaginário hegemônico e potencializem as subjetividades nas quais estudantes e professores(as) se inscrevem em suas relações diversas e singulares com as línguas.

Considerações finais

A fronteira é um espaço multilíngue. A diversidade linguística é ainda mais visível nas escolas, porém, se tornam, em muitos casos, espaços de silenciamento dessa diversidade (SANTOS PIRES, 1999; GIONGO-KUERTEN, 2019; GRIGOLETTO, 2007) mediante práticas pedagógicas moldadas sob o monolinguismo da identidade nacional que valoriza a norma culta da língua portuguesa.

Ao fazermos este levantamento das políticas linguísticas e educacionais nas escolas de Foz do Iguaçu, por meio de pesquisas acadêmicas, percebemos, em nossa análise, uma preocupação por parte dos(as) pesquisadores(as) com a falta de políticas que contemplem o multilinguismo.

Considerando Foz do Iguaçu enquanto um espaço multilíngue de fronteira, é pertinente pensarmos em ações que possam contribuir para a promoção do multilinguismo. Neste sentido, as escolas podem exercer um papel fundamental através de atividades com perspectivas em interculturalidade e translanguagem.

Assim, concordamos com Rocha e Maciel (2015, p. 432), quando propõem que “o ensino de línguas estrangeiras como prática translíngue” constitua uma “estratégia de resistência”

(criticidade) por meio da qual os sujeitos possam “imprimir suas línguas (sociais), suas vozes, suas subjetividades e identidades”.

Com base nessa proposta, consideramos a importância da formação de professores no âmbito da educação bi/multilíngue para avançar na compreensão da diversidade das salas de aula, bem como na elaboração/implementação de práticas pedagógicas e políticas de línguas que potencializem e deem mais visibilidade à diversidade de línguas e subjetividades em contextos multilíngues de fronteira.

Referências

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- BERTOLDO, E. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 83-118.
- CALVET, L.-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola editorial; IPOL, 2007.
- CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, De Gruyter, v. 2, p. 1-28, 2011.
- CANAGARAJAH, A. S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. New York and Abingdon: Routledge, 2013.
- CANDLIN, C. N. [1973] The status of pedagogical grammar. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Orgs.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Campinas. 2002. 278 f. Tese

(Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2002.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua: língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. In: **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145–168, jul./dez. 2008.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade**: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas, SP, 2012.

FORTES, L. **Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/língua estrangeira**: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas. 2008. 176p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FORTES, L. **Entre o silêncio e o dizível**: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês. 2016. 444 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FORTES, L.; RAMIREZ, L. Sentidos sobre as línguas em contextos multilíngues a partir do discurso político-educacional. **Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura - SEMLACult**, Brasil, mai. 2019. Disponível em: <<http://eventos.claec.org/index.php/semlacult/2/paper/view/1067>>. Acesso em 08 Mar. 2020.

GASPARIN, M. N. **Políticas do Ensino do Espanhol em Foz do Iguaçu**: O Desafio do Ensino da Língua em Contexto de Fronteira. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. 2019.

GIL, G. O Ensino do Inglês, do Português e do Espanhol como Línguas Estrangeiras no Brasil e na Argentina: Uma Comparação Glotopolítica. **HELB**, ano 3, nº 3-1/2009. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/108-o-ensino-do-ingles-do-portugues-e-do-espanhol-como-linguas->

estrangeiras-no-brasil-e-na-argentina-uma-comparacao-gltopolitica>

GIONGO KUERTEN, M. R. **Valorização do Multilinguismo: Um Mapeamento e Planejamento Linguístico Escolar em Foz do Iguaçu.** Dissertação (mestrado) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2019.

GRIGOLETTO, M.; PFEIFFER, C. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações.** Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018, p. 07-25. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/237561/0>>. Acesso em 06 ago. 2020.

GRIGOLETTO, M. Língua, Discurso e Identidade: A Língua Inglesa no Discurso da Mídia e à Construção Identitária de Brasileiros. **Filol. lingüíst. port.**, n. 9, p. 213-227, 2007.

GUIMARÃES, E. Política de Línguas na América Latina. **Relatos 7**, Campinas-HIL/UNICAMP, n. 7, p. 5-11, 2001. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/42Politica%20de%20Linguas%20na%20America%20Latina.pdf>. Acesso em 16 jan. 2012.

GUIMARÃES, E. Brasil: País Multilíngue. **Ciência e Cultura.** São Paulo. Vol. 57. n. 2. p. 22-23. Abril/Jun. 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a14v57n2.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.) **Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas.** Campinas, SP: Pontes, 2002.

HENRY, P. [1977] **A ferramenta imperfeita: Língua, sujeito e discurso.** Trad. Maria Fausta P. de Castro. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA. **IBGE divulga relação dos municípios na faixa de fronteira,** 2020. Disponível em: <[37](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28009-ibge-</p></div><div data-bbox=)

divulga-relacao-dos-municipios-na-faixa-de-fronteira>. Acesso em: 30 jul. 2020.

JUNG, N. M.; SEMECHECHEN, J. Plurilinguismo na Escola: Políticas Linguísticas Locais. **Organon**, V. 32, N. 62, Porto Alegre, 2017.

LIMA de PAIVA. Tatiane. **Ser Aluno Transfronteiriço em Contexto de Fronteira**: Representações de Identidades. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde. Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. 2018.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: _____. (Orgs.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon, Buffalo, Toronto. Multilingual Matters LTD, 2007. p. 1-41.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil: Perspectivas da Linguística Aplicada. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016, ISSN 1984-4018.

MONTE MÓR, W. Língua e Diversidade Cultural nas Américas Multiculturais. **Interfaces Brasil/Canadá**. Porto Alegre, V. 1, N. 2, 2002.

OLIVEIRA, G. M. de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br].

OLIVEIRA, R. A. de. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira**: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. 2011.

ORLANDI, E. P. (Org.) **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas, Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: _____. **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP. Pontes, 2007.

PAPIN, D. O Inglês e as Minorias Étnicas no Reino Unido. IN: LACOSTE, Yves. [org.] **A Geopolítica do Inglês**. SP: Parábola Editorial, 2005.

RAJAGOPALAN, K. The politics of language and the concept of linguistic identity. In: **CAUCE: Revista de Filología y su Didáctica**. Nº 24. 2001.p. 17-28.

REIS, M. O.; GRANDE, G. C. A Translinguagem como ferramenta de aprendizagem e identidade na escrita acadêmica. **Revista Papéis**, v. 21, n. 41, UFMS, 2017.

RIBEIRO-BERGER, I. O ensino de língua estrangeira em Foz do Iguaçu: por uma política sensível à tríplice fronteira. In: **Ideação**. UNIOESTE-Foz do Iguaçu, v.12, n. 2, p. 117-130, 2. sem. 2010

RIBEIRO-BERGER, I. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira /**, Isis Ribeiro Berger; Orientador, Gilvan Müller de Oliveira. - Florianópolis, SC, 2015.

RIBEIRO DA SILVA, E. **A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos**. UNIFAL, Alfenas MG, 2011.

RIBEIRO, S. B. C. Acolhimento Intercultural e Ensino de Português como Língua Adicional nas Escolas Municipais de Foz do Iguaçu. In **Revista Domínios de Linguagem**. v. 12; n. 1, março de 2018, p. 940-973, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosde_linguagem/article/view/40327> Acesso em: 31 mar. 2020.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 411-445, 2015.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas** - Campinas, SP: [s.n.], 2004. Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

SANTOS PIRES, M. E. **Fatores de Risco para o Sucesso Escolar de Crianças Brasiguaias nas Escolas de Foz do Iguaçu: Uma Abordagem**

Sociolinguística. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Paraná. 1999. Orientadora: Dra. Odete Pereira da Silva Menon.

Silva, A. História das Ideias Linguísticas: história, ideias e caminhos. **VERBUM. CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**. ISSN 2316-3267, 7(1), 23-39. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/35912/25500>. Acesso em 16 out. 2020.

SOUSA, G. de N. e. **Entre línguas de negócios e de cultura**: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola. 2007. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. **ReVEL**, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. [www.revel.inf.br].

STURZA, E. R. Fronteiras e práticas linguísticas: um olhar sobre oportunhol. In: **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**. RILI, volume I (3) Madri: editorial Vervuert, 151-160. 2004.

STURZA, E. R. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 47-50, Jun. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Out. 2020.

UNILA/ UNIOESTE/ IFPR. **Projeto de implementação de línguas adicionais nas escolas municipais**: espanhol e inglês nas escolas. Grupo de Pesquisa: Linguagem, Política e Cidadania. UNILA/ UNIOESTE/IFPR. Foz do Iguaçu, 2018.

VERÓN, M. A. Paraguay: una nación pluricultural con dos lenguas oficiales. **Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law**, núm. 67, 2017, p. 106-128. DOI: 10.2436/rld.i67.2017.2948.

WALSH, C. **Interculturalidad Crítica Y Pedagogía De-Colonial**: Apuestas (Des)de El In-Surgir, Re-Existir Y Re-vivir. 2005. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado nr Seq=13582@1>>

WIDDOWSON, H. G. [1972] The teaching of English as communication. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Orgs.) [1979] **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991. p. 117-121.

WILKINS, A. D. [1974] Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Orgs.) [1979] **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991. p. 91-98.

YIP, J. GARCIA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX**, pp. 164-177. 2018 em: <https://iberomericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>.

A marcação simbólica e a sua relação com as práticas linguísticas de fronteira¹

Dario Velazquez²

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro³

Resumo: A problematização que envolve aspectos linguístico-culturais em regiões de fronteiras tem sido uma grande fonte de estudos ligados à Linguística e aos processos culturais como um todo. Diante disso, este trabalho almejou fazer um compilarmento panorâmico de atividades que envolvem os sujeitos em situações de contato fronteiriço, haja vista a presença de uma série de pontos relevantes que permeiam a construção do sujeito multicultural e multilíngue. Portanto, buscou-se levantar dados para reforçar algumas situações nas quais existe uma necessidade de entender e de conceituar de forma mais objetiva certas situações decorrentes de uma ausência de políticas linguísticas (CALVET, 2002, 2007; OLIVEIRA, 2005; RAJAGOPALAN, 2013) - ou até mesmo, falta de conhecimento por parte das autoridades - dentro de um contexto mais regionalizado ou local (VON BORSTEL, 2013; RIBEIRO, 2015). Diante disso, tanto pela pesquisa de campo desenvolvida como pelos referenciais teóricos que embasaram o estudo, foi possível observar que, por conta da complexidade existente na região trinacional, é necessário uma reformulação de Políticas Linguísticas que envolvam as particularidades deste espaço compartilhado, para que se valorize o multilinguismo e promova-se a manutenção da Língua Primeira de imigrantes, indígenas e refugiados.

Palavras-chave: Fronteira. Espaços compartilhados. Práticas linguísticas. Multilinguismo. Educação de línguas.

¹ Este texto apresenta uma relação entre o disposto no Projeto de Pesquisa do mestrando submetido ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos e o Projeto de Pesquisa “Ensino de línguas de fronteiras sob a perspectiva de fronteira geográfica enunciativa”, coordenado pela docente.

² Mestrando do programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

³ Doutora em Letras. Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Introdução

Considerando-se o tamanho do município iguaçuense em relação à sua população e geografia, pode-se dizer que Foz do Iguaçu é uma cidade pequena ou no máximo média. No entanto, após diversos processos transitórios e migratórios, a região da Terra das Cataratas passou a ser de grande envergadura em questões relacionadas às áreas da linguística, cultura e identidade. Foz do Iguaçu abriga hoje pessoas oriundas de diversos lugares. Além dos nascidos na cidade (muitos deles filhos de imigrantes), há também pessoas que vieram de outros municípios paranaenses, outros estados brasileiros e de outros países.

Há alguns motivos importantes nesse processo que tratam do entendimento da construção social dos habitantes de Foz. O primeiro decorre da situação de fronteira com dois países da América do Sul: Paraguai e Argentina, formando o conjunto da Tríplice Fronteira. Na sequência temos a consolidação do Projeto da Usina de Itaipu que, a partir dos anos 1970, trouxe consigo a necessidade de mão de obra especializada em várias áreas. Foz não dispunha na época de trabalhadores específicos e, logo, engenheiros, médicos, arquitetos, pedreiros, eletricitas, geólogos, mestres de obras e muitos outros profissionais começaram a vir para a região.

Além desses dois pontos, nos anos 1980, na ânsia de transformar a fronteira numa nova "Eldorado", Foz começou a receber comerciantes vindos de lugares mais longínquos, como Líbano e China. Somam-se também coreanos, indianos, árabes, palestinos, entre outros, sobretudo em função do comércio com *Ciudad Del Este*, no Paraguai, e com *Puerto Iguazú*, na Argentina. Por fim, nos anos de 1990, a vinda da sede da Conscienciologia também trouxe diversas pessoas, práticas e culturas distintas.

Embora uma espécie de distância simbólica do resto do Brasil permeie os limites da cidade iguaçuense e o seu entorno, a região chega a ser quase volátil em alguns aspectos culturais, mas que em si são partes de um quebra-cabeça que ainda está sendo criado ou

transformado. Nesta acepção, destacam-se as práticas linguístico-culturais de fronteira e a sua relação no sentido de subsidiar os processos de ensino de línguas nas escolas, ao questionar-se sobre como tem sido praticado o ensino de línguas estrangeiras nas instituições públicas de ensino de Foz do Iguaçu e como poderiam ser aperfeiçoados esses processos, de acordo com a natureza multicultural e plurilíngue da cidade.

Portanto, considerando que a escola pode estar mais alinhada às relações interculturais e interlinguísticas que se dão nesta região trinacional de forte características fronteiriças e migratórias, entende-se que a temática do multiculturalismo e do plurilinguismo (MAHER, 1998) é relevante dentro do meio acadêmico local, pois os encontros e confrontos culturais e identitários estão em constante ebulição e transição. Ora são apenas entendidos como algo do nosso imaginário, ora são situações reais, no entanto, efêmeras e que escapam da nossa compreensão; algo que permeia a tríade do real, do simbólico e do imaginário tal como definida por Lacan (1982).

Sendo assim, as escolas constituem-se como um âmbito privilegiado de análise e atuação - ao menos em termos laboratoriais - dos processos em línguas e culturas que não sejam a materna (SERRANI, 1998). Sabe-se que as escolas em si não dão conta da totalidade dos processos e, mesmo que dessem, seria necessário trabalhar a chamada educação do entorno, nos moldes em que Maher (1998) coloca.

Diante disso, segundo Horst (2009), há de considerar a importância em investir em uma educação multicultural que, não somente busque conhecer as diferentes línguas e culturas, mas também integrá-las, respeitando, desse modo, a diversidade étnica, cultural e linguística dos educandos, para que estes “quando em situações reais de uso de outras línguas, se permitam e possam experimentar satisfação ao interagir em outra língua, sem sofrer preconceitos e/ou passar por cobranças sistêmicas que vissem exclusivamente aspectos normativos” (RIBEIRO, 2020, p. 106-107).

Faz-se necessário delinear propostas que possam promover a inclusão de temas ligados ao espectro do Multilinguismo que possam despertar uma melhor aceitação ou quem sabe entendimento, por parte da sociedade fronteiriça, uma vez que apesar de a fronteira ser vista como “uma área tão multilíngue, é ainda uma região, do ponto de vista das instituições e das políticas linguísticas, pouco plurilíngue...” (OLIVEIRA, 2016, p. 68-69). Por conseguinte, tem-se o plurilinguismo quando há “uma valorização positiva deste multilinguismo, a sua utilização como efetivo recurso para a vida das pessoas envolvidas nas práticas comunicativas em questão, para as instituições e para o país” (OLIVEIRA, 2016, p. 69).

Breve percurso investigativo

Ao relacionar a teoria Qualitativa e a teoria Crítica, parte-se da identificação e da reflexão à transformação da realidade, com vistas a propor à sociedade um retorno significativo. Sendo assim, a presente pesquisa, executada em Foz do Iguaçu, Paraná, está fundamentada nos paradigmas dessas duas perspectivas e se insere no campo aplicado, cuja investigação *in loco* contou com o levantamento de dados através da elaboração e da aplicação de uma entrevista semiestruturada que foi gravada e na sequência transcrita.

A entrevista desenvolveu-se a partir de um roteiro semiestruturado composto por 66 perguntas, divididas em 4 campos, sendo: A – Dados pessoais e socioculturais; B – Atitudes; C – Didático, pedagógico e curricular; e D – Função (escala de bem, regular e mal). Os dados de amostragem observados e levantados, obtidos pela inter-relação comunicativa entre a Universidade e a comunidade, neste caso escolar, visaram à reflexão sobre o contexto fronteiriço multilíngue e multicultural, sob a ótica da sociedade iguaçuense.

Para tanto, por meio de visitas realizadas a 11, das 51 das escolas municipais de Ensino Fundamental I de Foz do Iguaçu, foram concretizadas 20 entrevistas com representantes da direção ou coordenação pedagógica e professores que têm ou já tiveram

alunos estrangeiros, tendo em vista a proposta do Projeto de Pesquisa “Ensino de línguas de fronteira sob a perspectiva de fronteira geográfica enunciativa”, em curso na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

No que diz respeito ao campo de pesquisa, o município iguaçuense, fundado em 10 de junho de 1914, encontra-se localizado na divisa com *Ciudad del Este* (Paraguai) e com *Puerto Iguazu* (Argentina), formando o conjunto denominado de Tríplice Fronteira. Conforme os dados do IBGE para o censo de 2020, apresenta uma população estimada de 258.248 habitantes e uma área territorial de 618,057 Km².

Segundo informações disponibilizadas pela Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu (FOZ DO IGUAÇU, s/d), o ano era de 1881 quando a cidade recebeu seus primeiros habitantes vindos de regiões distintas. Pedro Martins da Silva, brasileiro, e Manuel González, espanhol, são dois dos primeiros habitantes de nossa cidade. Enquanto isso, outras pessoas começaram a chegar a Foz do Iguaçu com a intenção de explorar muitos dos recursos naturais que aqui eram abundantes e em 1889, com a fundação da Colônia Militar na fronteira, iniciou-se o desenvolvimento da cidade.

Nessa época, os dados oficiais, sinalizavam que a população de Foz do Iguaçu era de 324 pessoas, sendo sua maioria de paraguaios e argentinos, além de espanhóis e ingleses que se dedicavam ao processo de extração de erva-mate e madeira. A História nos conta que nossa cidade, oficialmente brasileira, teve como desbravadores pessoas que vieram de outras culturas e nações, que por sua vez tinham outras línguas, concepções de ideias e visões de mundo.

No que diz respeito ao trânsito circulatório nesta região trinacional, o trajeto entre *Ciudad del Este* e Foz do Iguaçu é possível pela Ponte Internacional da Amizade que foi aberta em 1965. A Ponte da Amizade, como é mais conhecida, possui 552,4 metros e consiste em um meio transfronteiriço de movimento sobre o Rio Paraná. Já a ligação entre as cidades de *Puerto Iguazu* e Foz do Iguaçu se dá através da Ponte Internacional da Fraternidade,

inaugurada em 1985 e que possui 489 metros de extensão, cujo nome oficial é Ponte Tranquedo Neves.

Destarte, ademais de seu contexto fronteiriço, o município iguaçuense é, ainda, rotineiramente narrado “a partir de suas características geográficas, sejam as modificadas pelo homem, como a barragem de Itaipu e seu lago, sejam as legadas pela natureza, as Cataratas do Iguaçu, sejam aquelas erigidas nas historicidades humanas, sua tríplice fronteira” (REISDORFER, 2017, p. 38). Dita marcação simbólica de características históricas e geográficas da cidade são fortemente destacadas nos discursos dos Entrevistados quando estes narram e justificam os diferentes usos linguísticos relacionados ao contexto fronteiriço, ao turismo e ao comércio de fronteira, como veremos mais adiante.

Espaços sociolinguísticos compartilhados

Embora as fronteiras sejam comumente imaginadas e representadas como demarcadores limítrofes entre os povos, determinando o início e o fim do domínio político e territorial de cada nação, “a vida da fronteira, o *habitar a fronteira* [significa], para quem nela vive, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações” (STURZA, 2006, p. 26 – grifos da autora). Portanto, devem ser observadas “como fenômenos bem mais complexos, não se resumindo a limites, divisas, tratados diplomáticos, ou mesmo ser simplificados como lugar do narcotráfico e do contrabando” (REIS, 2015, p. 9).

Sob essa premissa, a fronteira consiste em um contexto de enunciação em que duas ou mais línguas entram em contato e em conflito. Destarte, por apresentarem situações sociolinguísticas diversificadas, essas comunidades plurais, que coabitam este espaço compartilhado, podem vivenciar “divergências conceituais, culturais, linguísticas, políticas, econômicas, entre outras, porque são constituídas de sujeitos e campos sociais diferentes que podem

e são influenciados” (RIBEIRO, 2015, p. 150), por suas próprias histórias, línguas e culturas.

Deste modo, ao contemplar mais aproximadamente a fronteira, verificam-se “diferentes práticas linguísticas [que são] usadas em situações sociolinguísticas específicas” (OLIVEIRA, 2016, p.64) e que são proporcionadas pela “gama de fenômenos sociolinguísticos, identitários e políticos que decorrem das interações das várias comunidades linguísticas em ambiente de multilinguismo” (OLIVEIRA, 2016, p. 68), uma vez que as regiões fronteiriças constituem-se como “áreas onde determinados grupos étnicos se reúnem/vivem, preservando suas culturas e, em muitos casos, suas línguas de ‘berço’” (PEREIRA, 2011, p. 1).

Neste sentido, quando se considera o ambiente enunciativo como “um espaço configurado por uma relação de línguas e de falantes” (STURZA, 2008, p. 2538), corrobora-se que não há como desvincular os falantes das práticas comunicativas vivenciadas nas interações (trans)fronteiriças cotidianas, tendo em vista a “intrínseca relação entre a linguagem, os indivíduos, suas identidades e a sociedade” (VON BORSTEL, 2013, p. 3). Ou seja, nesta acepção, considera-se que a interação linguística em regiões fronteiriças desenvolve-se por meio da comunicação enquanto um representativo de vozes que entram em contato e conflito pela expressão de línguas e de culturas existentes em ambos os lados da divisa física, caracterizando-as como *fronteiras geográficas enunciativas*⁴ (RIBEIRO, 2015).

Diante disso, em decorrência desse contato linguístico-cultural existente na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, para que haja uma interação recíproca entre os povos, bem como uma integração entre as nações, as Línguas Portuguesa e Espanhola, em conjunto com a Guaraní, precisam ser valorizadas nos diferentes espaços sociolinguísticos desta região trinacional. No caso de Foz do

⁴ De acordo com a Ribeiro (2015), a palavra “enunciativa” agregada à expressão “fronteira geográfica”, surgiu do entendimento de que a fronteira não é apenas geográfica ou enunciativa, mas sim a junção de ambas.

Iguaçu, contexto brasileiro ao qual este artigo direciona-se, compartilhe-se do posicionamento de Sedycias (2005) quando este afirma que o “fato de sermos vizinhos é um motivo a mais para aprendermos sua língua e nos familiarizarmos com sua cultura” (p. 39), pois a exceção de Suriname, Guiana e Guiana Francesa, todos os países fronteiriços com o Brasil têm como Língua Oficial o espanhol.

Política Linguística e educação de línguas

Os conceitos de língua variam de acordo com as funções a ela atribuídas, por isso é importante destacar as diferenças entre Língua Materna, Língua Oficial, Segunda Língua e Língua Estrangeira, que serão utilizadas nesta pesquisa.

Na obra *Multilinguismo*, de Geneviève Vermes e Josiane Boutet (1989), a língua materna é a primeira que se aprende. Via de regra, é aquela que os pais costumam falar em casa. Já a língua oficial corresponde àquela determinada na Constituição de um país. É utilizada para a comunicação internacional e é sinônimo de Língua Padrão ou Nacional. A Segunda Língua é a que se aprende tendo o envolvimento com os costumes, com o ensino e com a cultura do país onde o sujeito está inserido nas situações de imigração. Enquanto isso, a Língua Estrangeira é aquela que se aprende nas escolas sem haver envolvimento direto com a cultura do país, sem que se esteja geograficamente no país onde a língua aprendida é falada.

Marcos Bagno (2003) afirma que, ao tratarmos de língua, estamos tratando de política e, por isso, tem-se uma espécie de encontro e confronto cultural, pois quando se pensa em contexto de fronteira, deve-se sempre lembrar das questões políticas envolvidas em todas as esferas sociais, neste caso, dos mais de 600 mil habitantes que moram neste espaço compartilhado trinacional. Neste sentido, a política linguística consiste na “arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21).

De acordo com Calvet (2002, p. 133), “chamaremos de *política linguística* um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e de *planejamento linguístico*, a implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato”. Portanto, a planificação linguística representa uma maneira de intervenção em “conjunto com as comunidades linguísticas que conformam o país” (OLIVEIRA, 2005, p. 87) em prol “da necessidade de se encontrar uma solução para um problema” (CALVET, 2007, p. 21).

Desse modo, como reiterado por von Borstel (2013), as políticas linguísticas se efetivam por meio da planificação educacional quando “há um grande número de grupos de interesse, embora muitas vezes não se tenha consciência dos interesses linguísticos e da planificação linguística desses mesmos grupos ou dessa comunidade de imigrantes e de fronteira geográfica” (VON BORSTEL, 2013, p. 5). Sendo assim, ao “desenvolvermos quadros descritivos das políticas linguísticas deveríamos então levar em conta não apenas o ‘que’ se planeja, mas também e, sobretudo, o ‘por que’, o ‘como’ e o ‘quando’” (LAGARES, 2013, p. 182).

A esse respeito, Ribeiro (2015, p. 155) destaca que “é necessário, quando se trata de estudos sobre o ensino e a formação continuada de professores, que se investiguem os falares utilizados na esfera regional ou local como práticas de ensino e de aprendizagem”. Logo, é imprescindível “um plano de políticas que considere uma visão de educação condizente com os desafios da sociedade atual” (MONTE MÓR, 2013, p. 233), especialmente, em espaços sociolinguísticos compartilhados, como, por exemplo, os fronteiriços em que o contato de línguas é cotidiano e frequente.

Neste sentido, considera-se que o processo de dominância discursiva nas fronteiras é um emaranhado de trocas linguísticas (BOURDIEU, 2008), e ideológicas feitas pelos vários povos residentes na região. No caso mais específico em que o português domina o espanhol/guarani uma saída tem sido a inclusão do espanhol PCN como língua obrigatória nas escolas públicas e

privadas da cidade de Foz do Iguaçu, mas mesmo que exista o estudo da Língua Espanhola nas escolas, ainda falta a questão do ensino do guarani, cuja relevância seria de extrema importância para os paraguaios.

Um outro aspecto relevante na temática de fronteira é o de se encontrar na região situações de preconceito linguístico e situações onde a xenofobia pode marcar situações de poder e submissão. Um dos resultados obtidos pela prática da xenofobia é o de sentenciar os imigrantes, como que por meio de um espelho, mencionado por Orlandi (1998), a marginalização dos mesmos, fazendo com que os forasteiros-residentes em Foz do Iguaçu, sintam, mesmo que de forma velada, pressionados a não fazerem uso de sua língua considerada mais íntima.

Um exemplo dessa ocorrência de apagamento linguístico é apresentado por Ribeiro (2018) quando esta descreve uma prática de sala de aula de Português como Segunda Língua para crianças imigrantes paraguaias em contexto educacional iguaçuense:

No transcorrer da aula foi possível observar também que o irmão de 9 anos fala em espanhol e em guarani, mas que prefere falar em português porque está no Brasil e todos falam em português; ; o irmão de 8 anos que está na 1ª série fala pouca coisa em espanhol, palavras soltas, alternando com o português e fala guarani porque foi ensinado, mas acha muito chato. Segundo ele o português é muito legal e é “a nossa língua”; o irmão de 7 anos que está na 1ª série fala apenas o português e acha uma língua muito legal, que tem uma “voz legal”, entende em espanhol, mas apenas contesta em português. Como pode ser observado, a idade dos irmãos é muito próxima, mas a relação que os três têm com a Língua Espanhola e com a Língua Guarani é muito diferente. Houve uma perda muito grande no uso da Língua Espanhola em tão pouco tempo e o novo ambiente em que estão inseridos não está contribuindo para que o plurilinguismo se mantenha e para que os irmãos não percam a sua Língua Materna. A Língua Portuguesa está assumindo o lugar antes ocupado pela Língua Espanhola e Guarani e se fortalecendo no apagamento das mesmas porque não há com quem falar ou porque a nossa língua agora é outra (RIBEIRO, 2018, p. 968-969).

Socialmente desalinhados no contexto linguístico estão cometendo uma espécie de contravenção ao que entende como

“bons costumes” dos brasileiros. Isto faz que muitos dos habitantes não nascidos no Brasil possam ter suas manifestações linguísticas e culturais oprimidas pela sociedade em que vivem. Suas raízes ficam a mercê de rupturas que futuramente seriam capazes de, talvez, apagarem suas identidades sociais e linguísticas.

Em referência, Certeau (1995), em *A Cultura no Plural*, no capítulo que se refere às minorias, enfatiza:

Os pontos de referência tradicionais (linguísticos, consuetudinários, familiares) distanciam-se, apagam-se, por vezes se perdem: o uso da língua própria localiza-se em atividades marginais, torna-se periférico, por vezes desaparece. Esse desaparecimento torna a identificação difícil, às vezes impossível ou angustiante. Como se encontrar uma identidade bretã ou ocitana, quando os pontos de referência que a tornavam possível aos pais ou aos avós que se apagam ou se tornam inoperantes? (CERTEAU, 1995, p. 148).

Segundo Fair Clough (*apud*, Vermes e Boutet, 1989), a formação discursiva ideológica determina que cada instituição social contenha diversas formações associadas a diferentes grupos dentro das instituições aos quais elas pertençam. Como há sempre uma formação discursiva dominante cuja característica é a de neutralizar ou impor suas ideologias e como ela corresponde intrinsecamente à língua dominante, o bilinguismo seria afetado negativamente por esse segmento. Por isso é necessário que se faça um trabalho de desnaturalização, a fim de destruir mitos como língua feia/bonita; fácil/difícil; preconceito com *code-mixing* (mistura de línguas); preconceito com sotaque e outros.

Neste contexto é importante destacar a relevância do contato linguístico e das forças que o compõem: o *deslocamento* “quando uma língua tenta se impor à outra e a *resistência* é a luta para que tal fato não aconteça” (ALVARENGA, 1990 - grifos nossos). Neste mesmo sentido o autor destaca as seguintes situações que podem acontecer: 1º) o dominador ganha; 2º) o dominado ganha; 3º) a convivência entre as duas línguas e 4º) a morte das línguas, que se misturam dando origem a uma terceira.

Dessa maneira, ao se investigar o tema fronteira entre países, frequentemente, aborda-se o conceito de bilinguismo e, neste caso, é imprescindível tratar também da noção de diglossia, fenômeno que ocorre no país vizinho, Paraguai, tendo em vista que ambos os conceitos estão extremamente ligados entre si. Para Vermes e Boutet (1989), o emprego do termo bilinguismo é inadequado para a descrição de línguas em contato (que supõe conflito e/ou subordinação). Por outro lado, o conceito de diglossia coloca uma relação de hierarquia entre uma língua dominante e outra(s) dominada(s).

Já para Meliá (1988), a noção de diglossia, ao ser utilizada na análise das línguas em contato, possui a vantagem de não disfarçar a realidade dos conflitos linguísticos e do poder de dominação que normalmente uma língua exerce sobre outra. Outro aspecto divergente é que o bilinguismo é essencialmente uma caracterização de conduta linguística individual e a diglossia, por sua vez, é uma caracterização de organização linguística no plano social.

No caso mais específico do Paraguai, é interessante ressaltar que a diglossia existente é de aspecto complementar, pois muitas vezes um paraguaio ao falar um de seus dois idiomas, pode fazer uso do outro, como numa espécie de recorte, para que sua frase seja entendida, não havendo, portanto nenhuma espécie de falta de comunicação ou de entendimento, pois neste caso um idioma estará preenchendo as lacunas lexicais do outro utilizando-se de uma ou mais palavras e expressões. Para explicar melhor tal contexto apresenta-se o seguinte exemplo:

Ao dizer em espanhol:

“Até amanhã, vou para o Banco pagar as contas.”

Diz-se:

Hasta mañana, voy al banco pagar las cuentas.

Em Guaraní diria-se:

Jajo hecháta ko'erõ , ahata banco paga p'ê cuenta p'ê[2].

(F.E.V, 26/09/2012).

Portanto, sabe-se que paraguaios fazem uso dois idiomas oficiais que convivem mutuamente, como numa analogia a simbiose propriamente dita, uma vez que os termos *Jajo hecháta ko'erõ* (Nos vemos amanhã) *Ahata* (vou) são de etimologia guarani e *banco, cuentas* são léxicos do espanhol. Ao usar os dois idiomas juntos somente os paraguaios poderão entender o que o outro falante está dizendo e, mesmo que um brasileiro saiba ou tenha noções de espanhol, não terá a mínima noção dos termos em guarani, o que Bakhtin (1981) chamaria de estranhamento linguístico.

Sendo assim, a ocorrência de estranhamento linguístico poderia ser estendida às demais línguas faladas nesta região fronteiriça, como o árabe, chinês, coreano entre outros. Consequentemente, reconhece-se a necessidade de uma abordagem educacional que possa ser inclusiva, pois além de abrigar diversos povos e culturas, a cidade é turística e recebe diariamente pessoas dos mais variados lugares do mundo.

A marcação simbólica e reforço do monolinguismo em regiões fronteiriças de línguas em/de contato

Como “o movimento de pessoas traz consigo o movimento de línguas” (OLIVEIRA e SILVA, 2017, p. 133), pode-se dizer que há características únicas dentro da cidade iguaçuense: a convivência é tida como pacífica e localmente os habitantes da região trinacional se chamam de “amiga/o” ou “hermamola”; tem-se vizinhos de várias etnias distintas; famílias compostas por pessoas de diferentes países e até mesmo crenças; há ainda as divergências políticas inerentes a cada povo que aqui está situado. Isso tudo é somado à população flutuante da cidade, que segundo dados da Secretaria Municipal de Turismo (FOZ DO IGUAÇU, 2019), pode chegar a mais de 1 milhão de visitantes ao ano, o que confere a esta localidade um lugar privilegiado em vários aspectos ligados aos processos de trocas culturais, incluindo as linguísticas, artísticas e simbólicas.

Isto é, como pode ser observado ao analisar as respostas para a pergunta de número 21 (Com quais línguas você tem contato),

dezenove (19), dos vinte (20), participantes mencionaram ter contato com a Língua Espanhola, havendo o acréscimo de oito (08) menções para a inglesa, duas (02) para a árabe, uma (01) para a alemã e uma (01) para a portuguesa. Embora muitos Participantes limitaram-se apenas em informar a língua com que tinham contato, abstendo-se de relacioná-la a alguma prática, pode-se inferir que as interações comunicativas enfatizadas pelos iguaçuenses versam tanto pelo contexto geográfico quanto pelo turismo, seja local ou de fronteira.

Consequentemente, os enunciados a seguir, em resposta à questão 24 (Quais são as línguas que você considera mais importantes e nós deveríamos falar?), são exemplificativos desse entendimento discursivo simbólico e fronteiriço implícito na pergunta 21:

ENTREVISTADO.15 – R: 01

Olha...aqui pra... eu acho que deveria ser o espanhol e o inglês porque elas facilitam mais a comunicação pelo fato de ser fronteira, aí você se comunica melhor. (Entrevista em 16/04/2018).

ENTREVISTADO.16 – R: 01

Então... eu acho que o inglês é universal, é extremamente importante, devido à mídia, provas, vestibulares, essas coisas assim, concursos. *Agora pra nós fronteira seria o espanhol porque é algo que a gente convive cotidianamente.* Então pra nós seria o espanhol. (Entrevista em 13/04/2018 – grifos nossos).

ENTREVISTADO.19 – R: 01

Como eu disse... aqui pra nós o espanhol. Como segunda o inglês, mas assim por necessidade até de trabalho, não por convivência. *Por trabalho o inglês, mas aqui por convivência da fronteira o espanhol.* (Entrevista em 29/08/2018 – grifos nossos).

É factual, nestas enunciações, a marcação simbólica de características históricas e geográficas do município iguaçuense estabelecidas por agentes que narram as suas perspectivas do viver (n)a fronteira, o comércio e o turismo neste espaço sociolinguístico de contato. Portanto,

as situações de contato linguístico vão muito além de práticas exclusivas de fronteira, pois envolvem uma gama diversificada de línguas em virtude da fixação de vários grupos étnicos na cidade e de turistas de diferentes lugares

do mundo, que buscam tanto pelos atrativos turísticos como também pelo comércio de fronteira (RIBEIRO, 2020, p. 107).

As particularidades enunciadas pelos Participantes e também exemplificadas por Ribeiro (2020) possibilitam, em sua polissemia, que a Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina “seja indicada como um local em que se encontram muitos imaginários, estes construídos não somente sobre essa territorialidade, mas que povoam outros espaços” (SANTOS, 2017, p. 60).

Desse modo, quando questionados se consideravam as Línguas Portuguesa e Espanhola como línguas importantes na América Latina, os Entrevistados foram unânimes em afirmar que sim, tendo em vista a relação de contato linguístico existente nesta região trinacional:

ENTREVISTADO.14 – R: 01

Com certeza. *Por causa dessa relação...* porque a todo momento nós que *somos fronteira ... a gente se depara com pessoas do Paraguai, da Argentina, né que transitam entre nós*, então eu acho bem importante essa questão de você saber se comunicar com essas pessoas... de repente de estar ajudando, colaborando com alguma coisa. (Entrevista em 23/03/2018 – grifos nossos).

ENTREVISTADO.01 – R: 01

Com certeza... Pela nossa... vamos dizer assim... *pela tríplice fronteira. Você convive com pessoal do Paraguai, com pessoal da Argentina*, então tem assim, vamos dizer... um diálogo... melhor. (Entrevista em 02/04/2018 – grifos nossos).

ENTREVISTADO.15 – R: 02

Sim. Porque *facilita para você se comunicar*, principalmente... *passar informações para turistas*. Às vezes você está... já aconteceu comigo, você está andando e a pessoa te pedir uma informação e você não entender nada do que ela está falando. Então se você tem um conhecimento, pelo menos do espanhol, você já consegue se comunicar. (Entrevista em 16/04/2018 – grifos nossos).

ENTREVISTADO.18 – R: 01

Considero. Porque é um jeito onde... de a pessoa vai... vai se fazer entendida e entender. Por que deve ser muito difícil você ir num lugar e você não entender o que as pessoas estão falando, te perguntando, né. Então *acho até para a sobrevivência aqui... porque... aqui... em Cidade de Leste eles ainda entendem*

um pouco o português, mas se você vai lá pra [regiões mais afastadas da fronteira] lá eles não te entendem, né. E se você tem um contato... com a linguagem... porque além do espanhol eles misturam o guarani, né... e eles não entendem a gente. Então eu acho que seria importante sim ser trabalhado o espanhol. (Entrevista em 29/08/2018 – grifos nossos).

ENTREVISTADO.19 – R: 02

Sim. Oh, mais a questão de comunicação entre as pessoas, né. É uma acessibilidade para compreender os outros e *principalmente por causa dos alunos... que a gente tem alguns alunos que vem do Paraguai. Demora um pouquinho até eles aprenderem o português, tudo. E a gente compreender um pouquinho do lado deles.* (Entrevista em 29/08/2018 – grifos nossos).

Para Vermes e Boutet (1989), num ambiente multilíngue ou em um *melting pot* é possível encontrar dois, três ou mais idiomas usados por comunidades emigradas que fazem uso de um idioma local para estabelecerem comunicação entre si. Assim, neste contexto fronteiriço são faladas três línguas reconhecidas geopoliticamente: o Português, o Espanhol e o Guarani, este último compondo o bilinguismo diglósico no Paraguai que, de acordo com Vermes e Boutet (1989), é o uso concomitante de dois ou mais idiomas onde há uma relação de hierarquia entre as línguas A - dominantes - e uma ou várias outras línguas B - dominadas; além das línguas utilizadas pelos diversos imigrantes vindos da China, Líbano, Índia, entre outros.

Isso tudo faz com que a população existente na cidade esteja em contato diário com práticas multilíngues, contudo,

ENTREVISTADO.03 – R: 01

[...]. *Olha, eu vejo assim que infelizmente o espanhol ele não é valorizado e bem visto na nossa região como deveria, né... Se você pegar a história da América Latina, né... A questão dos nossos vizinhos, o espanhol é extremamente necessário, mas... né? [...]* (Entrevista em 29/03/2018 – grifos da pesquisadora).

Neste sentido, é possível observar que

esta fronteira multicultural e comercial tri nacional, para quem nela vive e transita, caracteriza-se por ser um espaço de troca, de diversidade de línguas, culturas e costumes, assim como, um lugar de conflito, em que

diferentes expectativas de vida entrecruzam cenários fronteiriços, trazendo, levando e vivenciando situações de discriminação e divergências que, ao invés de atenuarem, colocam ainda mais em evidência estereótipos e preconceitos, como, por exemplo, os relacionados ao uso das línguas (RIBEIRO, 2020, p. 107).

Ou seja, nessa relação de contato linguístico duas situações podem se desenvolver, de um lado, pode ocorrer a manutenção da sua Língua Materna em correlato ao aprendizado da Segunda Língua e, de outro, o abandono da sua Língua Primeira em virtude da sua substituição pela Língua Segunda, tendo em vista que os fatores de manutenção ou de abandono da língua de origem, segundo Vermes e Boutet (1989), dividem-se em sociais e comportamentais.

Enquanto que entre os fatores sociais destacam-se: o caráter temporário ou permanente da imigração; a religião; o agrupamento dos imigrantes em um bairro ou o seu isolamento; a mobilidade social no país receptor; etc. Os fatores comportamentais estão ligados ao peso das atitudes que as pessoas têm em relação à sua língua, à língua da maioria, ao bilinguismo e também aos valores e à identidade cultural de origem (WOODWARD, 2000), ao biculturalismo, etc.

Dito de outro modo, quando a relação linguístico-cultural se dá de maneira igualitária, a diversidade interage de modo horizontal e sem se sobrepor. Esta “relação implica que haja respeito na heterogeneidade e mesmo que nem sempre as relações vivenciadas na diversidade se dêem sem conflitos, estes podem ser deliberados a partir do diálogo e do respeito, ou seja, através da prática da interculturalidade” (RIBEIRO, 2017, p. 4). No entanto, o “não respeito à cultura do outro provoca o etnocentrismo, uma vez que só se considera como aceitável os padrões de comportamento da cultura dominante, que gera a discriminação e a exclusão” (JOSGRILBERT e BOUFLEUR, 2012, p. 5), provendo, portanto, para a discriminação.

Neste sentido, entende-se que para a promoção do bi/multilinguismo é imperativo que ocorra uma relação de reciprocidade, visto que:

ENTREVISTADO.20 – R: 01

Sim, com certeza. *Pelo respeito e a convivência.* Eu acho que se a gente... *não é porque eu falo o português que eu tenho que falar só o português... porque eu também quero compreender as outras pessoas, né... e vice e versa, eu acho que também quem fala o espanhol também pode aprender o português.* Então é uma troca, eu não posso obrigar, ne... *tem que haver uma troca.* (Entrevista em 29/08/2018 – grifos nossos).

Destarte, em referência à perspectiva do Participante 20, um “avanço nesse discurso poderia existir se a ideia de harmonia social – convivência não conflitiva entre diferentes – pudesse ser ampliada para integração, interculturalidade, enfim, relações que colocam os grupos em diálogo e relações de troca” (REISDORFER, 2017, p. 56), para que se pudesse falar realmente de “práticas linguísticas de fronteira, para além simplesmente das línguas de fronteira” (OLIVEIRA, 2016, p. 63).

Algumas considerações

Certeau (1995) sugere que há uma lacuna, um vacilo em certas propostas pedagógicas onde os discursos científicos são apenas metáforas, fazendo com que o aluno busque conhecimentos mais rentáveis em outras fontes deixando a escola desacreditada em sua essência. Do mesmo modo, pode-se acreditar que a Língua Materna de muitos imigrantes naturalmente se perde com o passar do tempo como num processo natural, pois estão vivendo em outras terras, falando outros idiomas, vivendo com outras culturas, quando na verdade a marcação simbólica de sujeito pertencente a outra comunidade linguística o impele, mesmo que inconscientemente, a escolher entre uma ou outra língua, seja para ser entendido, seja para ser ou sentir-se aceito.

No caso mais específico dos paraguaios, por questão mais baseada na “sobrevivência econômica”, como disse Bourdieu (2008), observa-se algo um pouco mais contundente devido ao preconceito que sofrem (num primeiro momento, o preconceito por serem paraguaios, no outro momento o preconceito por falarem uma língua indígena). Portanto, é importante ressaltar que este trabalho não tem como foco implantar o ensino de várias Línguas em solo brasileiro, mas sim de propor uma abordagem multilíngue e multicultural, sustentada em uma educação de línguas, que possa criar mais pontes que muros e, conseqüentemente, relações mais harmoniosas, baseadas no respeito e na valorização do multilinguismo e da diversidade neste espaço sociolinguístico da Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina.

Referências

- ALVARENGA, D. Nicolau, ET alli. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização. In **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n.16. 2º semestre de 1990. Campinas/SP. p, 37.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. RJ: Forense – Universitária, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Editora da USP, 2008.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- _____. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.
- CÂMARA Municipal de Foz do Iguaçu. **Indicação 863/2018** (do vereador Márcio Rosa). Foz do Iguaçu, 6 Jul. 2018. Disponível em: http://www.camarafoz.pr.gov.br/pdf/projetos/6219_1.pdf. Acesso: Set. 2019.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

FOZ DO IGUAÇU. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Turismo. **Número total de visitantes 2018**. PMFI/SMTU, Jan. 2019. Disponível em: <http://www.pmfi.pr.gov.br/ArquivosDB?idMidia=108315>. Acesso: Jul. 2019.

FOZ DO IGUAÇU. Prefeitura Municipal. **História da cidade**. Disponível em: <http://www.pmfi.pr.gov.br/conteudo/?idMenu=1007>. PMFI, s/d. Acesso: Jul. 2019.

HORST, C. A situação da alfabetização dos falantes de línguas de imigração no contexto brasileiro. **Revista Contingentia**, v. 4, n. 2, nov. 2009, p. 73-84, 2009. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/download/11417/6762 Acesso em ago. 2018.

IBGE Cidades. Foz do Iguaçu. **Censo de 2020**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama> Acesso em 16 out. 2020.

JOSGRILBET, Maria de F. V; BOUFLEUR, Emne M. A ação docente na fronteira entre dois países frente à multiculturalidade: diversidade e diferenças culturais na perspectiva do processo civilizatório. In **Anais XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: 'Civilização, fronteiras e diversidade' e IV Seminário do Grupo de pesquisa 'Educação e Processo Civilizados'**, 2012, Dourados – MS, p. 1-13, 2012.

LACAN, Jacques. **O seminário (Livro 2): o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Trad.: Marie Laznik Penot et al. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

LAGARES, X. C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 181-198.

MAHER, Terezinha. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

MELIÁ, B. In **Suplemento Antropológico**. V. VIII, n.º 12. Assunción – PY: 1988. Tradução realizada por um conhecedor da língua guarani F.E.V.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 219-236.

OLIVEIRA, G. M. de. Política Linguística na Educação e para além da Educação Formal. **Estudos linguísticos XXXIV**, p. 87-94, 2005. Disponível em <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/journal%3Aestudos/oliveira_2005_politica.pdf> Acesso em set. 2013.

_____. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. **GeoPantanal**. 21,11: 59-72, 2016. Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2573/2347>. Acesso em 3 jun. 2018.

_____; SILVA, Julia I. da. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? In **Revista Gragoatá**. v. 22; n. 42, jan.-abr. 2017, p. 131-153. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/909> Acesso em março de 2018.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; SOUZA, Tânia C.C. **Política Linguística na América Latina: A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem**. Campinas-SP: Pontes, 1988.

PEREIRA, Maria Ceres. O português e as línguas nas fronteiras: desafios para a escola. **Revista Siple**. Ed. 2. Ano 2, n. 1. Brasília: 2011. Disponível em <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=172:3-o-portugues-e-as-linguas-nas-fronteiras--desafios-para-a-escola&catid=57:edicao-2&Itemid=92> Acesso em nov. De 2014.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In NICOLAIDES, Christine *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 19-42.

REIS, Márcio R. C. dos. Relações culturais na tríplice fronteira (Argentina, Brasil, Paraguai): a questão dos “brasiguaios”. In

Revista Periferia, v. 7, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/21974/15953>. Acesso em 28 fev. 2020.

REISDORFER, Thiago. Entre passado e presente: narrativas de multiculturalidade na fronteira. In **Revista TEL**, Irati, v. 8, n. 1. P. 37-58, jan./jun, 2017. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/tel/article/view/9912/6157>. Acesso em 28 fev. 2020.

RIBEIRO, Simone B. C. “Les sale muy bien el portuñol, entonces no quieren aprender la lengua que está estructurada, la gramática, esas cosas así”: atitudes (mono)linguísticas e perspectivas multilíngues em regiões de fronteira. In BERGER, Isis Ribeiro; REDEL, Elisângela. (Orgs.). **Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 89-108.

_____. Acolhimento Intercultural e Ensino de Português como Língua Adicional nas Escolas Municipais de Foz do Iguaçu. **Revista Domínios de Linguagem**. v. 12; n. 1, março de 2018, p. 940-973, 2018.

_____. A Marginalidade em Detrimento da Interculturalidade em Regiões de Fronteira Geográfica Enunciativa. In **RELACult**. v. 3. Edição Especial, dez. de 2017, artigo nº 510, p. 1-23, 2017.

_____. **Língua(s) de fronteira: o ensino da língua espanhola em Guaíra, Paraná**. 259 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2015.

SANTOS, José C. dos. Polissemia e multiculturalismo em fronteiras. In **Revista TEL**, Irati, v. 8, n. 1. P. 59-82, jan./jun, 2017. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/tel/article/view/10750/6186>. Acesso em 28 fev. 2020

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 35-44.

SERRANI, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.).

Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

STURZA, E. R. **Línguas de Fronteira e Políticas de línguas:** uma história das idéias linguísticas. Campinas, 2006. Tese de Doutorado. Campinas. UNICAMP, 2006.

_____. A Interface Português/Espanhol: a Constituição de um Espaço de Enunciação Fronteiriço. **IV Congresso Brasileiro de Hispanistas**, 2008, Belo Horizonte: UFMG, v. 1. p. 2537-2545, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/Interface%20portugu%EAS.pdf> Acesso em setembro de 2013.

VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. **Multilinguismo**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1989.

VON BORSTEL, C. N. Políticas linguísticas e educacionais em situações de línguas em/de contato. **LLJournal**, v. 8, n. 1, p.1-10. 2013. Disponível em <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/1365/1452> Acesso em jun. 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: TADEU DA SILVA, Tomaz (Org. e Trad.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

O ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para crianças imigrantes em espaços sociolinguísticos de fronteira¹

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro²

Resumo: Em cenários fronteiriços, o movimento de línguas e de pessoas ao transpor espaços vizinhos envolve e encobre uma realidade multilíngue, muitas vezes, suprimida por práticas monolíngues. Diante disso, este estudo objetiva refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua, no Ensino Fundamental I, das escolas municipais de Guaíra, Paraná e de Foz do Iguaçu, Paraná. Para tanto, realizaram-se duas pesquisas de campo que contaram com a observação, a elaboração e a aplicação de uma entrevista semiestruturada, que foi gravada e, posteriormente, transcrita. A partir dessas práticas observou-se que os agentes escolares acabavam impelindo esses alunos a aprenderem a Língua Portuguesa por meio de metodologias de ensino de Português Língua Materna, corroborando para a prática e para a manutenção de ações pedagógicas de ensino de línguas inadequadas e que conduziam ao apagamento linguístico. Portanto, entende-se que são necessárias discussões, reflexões e planejamentos linguísticos (OLIVEIRA, 2005) condizentes com as regiões multilíngues de fronteira (STURZA, 2006), quanto à valorização do multilinguismo, da diversidade cultural, e dos direitos linguísticos (HAMEL, 2003).

Palavras-Chave: Espaços Sociolinguísticos de Fronteira. Português como Segunda Língua. Imigrantes e Migrações. Multilinguismo. Acolhimento Intercultural.

¹ Este artigo traz um recorte da pesquisa de doutorado de Ribeiro (2015), defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste, sob a orientação da professora Dra. Clarice Nadir von Borstel, e da pesquisa de Ribeiro (2018) desenvolvida por meio do Projeto “Ensino de línguas de fronteira sob a perspectiva de *fronteira geográfica enunciativa*, na Unila.

² Doutora em Letras. Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Introdução

[...] estamos muito mais conscientes de que o pertencimento a uma comunidade não é algo que aconteça simplesmente a uma pessoa, mas que muito desse sentido de pertencimento é criado no aqui e no agora.
(Ben Rampton, 2006, p. 114)

Magalhães (2013) alerta que “não podemos ensinar como fomos ensinados simplesmente porque o mundo em que vivíamos não existe mais” (p. 251). Esta visão de transformação e mudança defendida pela pesquisadora corrobora a perspectiva dialética de modificação e instabilidade argumentada por Heráclito, na Grécia Antiga, em que “um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio” (KONDER, 1985, p. 8), uma vez que ambos, rio e homem, já não serão os mesmos.

A reflexão apresentada pelo pensador grego reforça o disposto na epígrafe desta introdução, pois demonstra a fluidez e o movimento do ser humano que, dado a sua capacidade de transformação e adaptação, se reformula para atender às mais variadas e emergentes situações. Comprovando que o sentimento de pertencer a um grupo tornou-se algo mais instável e menos estático.

Nesta acepção, destacam-se as regiões fronteiriças, especialmente, as de divisa internacional que, em decorrência do grande fluxo transitório, caracterizam-se como espaços compartilhados, pois, quando se observa a fronteira mais de perto, visualiza-se “uma gama de fenômenos sociolinguísticos, identitários e políticos que decorrem das interações das várias comunidades linguísticas em ambiente de multilinguismo” (OLIVEIRA, 2016, p. 68).

Consequentemente, quando se considera somente a cartografia como o âmbito que marca os limites físicos entre os territórios, a fronteira é vista apenas como o lugar que estabelece o início ou fim de um território, que dita regras de circulação e de controle por parte do Estado ao evidenciar a transgressão, no caso dos “movimentos migratórios de ocupação social e política; [e a]

contenção pelos mecanismos de limitações, de vigília e de controle” (STURZA, 2006, p. 19). Contudo, além deste limite físico-político que delimita o espaço, determinando condições de poder, “a vida da fronteira, o *habitar a fronteira* [significa] para quem nela vive, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações” (STURZA, 2006, p. 26 – grifos da autora).

Diante disso, o presente artigo propõe correlacionar duas pesquisas desenvolvidas por Ribeiro e que foram realizadas em duas regiões sociolinguísticas fronteiriças do oeste paranaense, Guaíra (RIBEIRO, 2015) e Foz do Iguaçu (RIBEIRO, 2018). Geograficamente, Guaíra, Paraná, está situada na divisa com *Salto del Guairá* (Paraguai), e Foz do Iguaçu, Paraná, encontra-se localizada na Tríplice Fronteira Brasil Paraguai e Argentina, divisa com *Ciudad del Este* (Paraguai) e *Puerto Iguazu* (Argentina).

Assim, objetivando refletir sobre a relevância de um ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua aos discentes imigrantes, principalmente paraguaios e argentinos, que frequentam as instituições de ensino municipais, no que diz respeito ao Ensino Fundamental I, destas duas cidades, serviu de base a literatura teórica das Políticas Linguísticas (CALVET, 2002 e 2007; OLIVEIRA, 2005 e 2013; RAJAGOPALAN, 2013), do Ensino de Segunda Língua (OLIVEIRA, 2016) e de Língua(s) de Fronteira (STURZA, 2006; RIBEIRO, 2015; OLIVEIRA e RIBEIRO, 2016).

Quanto ao caráter metodológico do estudo, ambas as pesquisas são de natureza aplicada, obtidas a partir de investigações *in loco*, com o levantamento de dados por meio da observação, da elaboração e da realização de entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas, transcritas e analisadas a partir dos paradigmas qualitativos e críticos propostos por Sandín Esteban (2010).

Sendo assim, tanto os referenciais teóricos quanto os metodológicos foram basilares para estabelecer o objeto e interpretar os dados levantados, cuja premissa destaca a necessidade de políticas e planejamentos linguísticos que versem sobre o ensino da Língua

Portuguesa como Segunda Língua para crianças imigrantes que não possuem o português como Língua Materna.

Para tanto, é fundamental uma pedagogia linguística e intercultural que envolva uma *educação de línguas* e os direitos linguísticos, possibilitando uma relação mais harmoniosa e significativa entre os usos reais da Primeira e da Segunda Língua³, visto que se objetiva mediar os saberes e não os reduzir às concepções e práticas monolíngues. Dessa maneira, são necessárias medidas que favoreçam as regiões fronteiriças e promovam/garantam a manutenção da Língua Materna de imigrantes, indígenas, estrangeiros, refugiados, entre outros.

O percurso metodológico das pesquisas

Contextos super diversificados, como os fronteiriços, suscitam novas propostas de educação bi/multilíngue e de abordagens sociolinguísticas quanto à valorização do multilinguismo, da diversidade sociocultural e dos direitos linguísticos. Por conseguinte, pesquisas envoltas em abordagens de cunho aplicado e que envolvem toda a problemática advinda da contemporaneidade, orientada não por teorias, mas sim por problemas que extrapolem as fronteiras da linguagem e do contexto social são muito relevantes para a construção do conhecimento científico, principalmente, em espaços fronteiriços compartilhados, em que a integração e a interação linguístico-cultural se dão por meio de práticas sociolinguísticas específicas.

Diante disso, em ambas as pesquisas realizadas (Guaíra e Foz do Iguaçu), cuja tessitura comparativa consiste na proposta deste artigo, procurou-se estabelecer uma relação entre a Teoria Qualitativa e a Teoria Crítica, cuja metodologia constou de observação, de identificação, de reflexão e de proposta de

³ O termo Primeira Língua, neste texto, refere-se à Língua Materna do sujeito enquanto que a Segunda Língua é empregada àqueles que já possuem uma Primeira Língua.

transformação da realidade, visando apresentar um retorno significativo às sociedades em estudo por meio de uma educação de línguas em que a Língua Portuguesa seria ensinada às crianças imigrantes como Segunda Língua.

Portanto, considerando a delimitação do objeto dos dois estudos, a construção do roteiro de entrevista aplicado em Foz do Iguaçu deu-se a partir do roteiro empregado em Guaíra, diferenciando-se apenas no acréscimo do ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua a ser ensinada nas escolas municipais, haja vista que em Guaíra focou-se somente na sugestão de inserção da Língua Espanhola na matriz curricular das instituições públicas.

No que diz respeito à pesquisa realizada em Guaíra, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas durante o final do ano de 2013 e todo o ano de 2014, com 33 (trinta e três) pessoas, distribuídas em dois grupos. O primeiro grupo composto pela Secretaria Municipal de Educação e equipes pedagógicas das 14 escolas municipais existentes na cidade; o segundo grupo pela sociedade em geral, com vistas a angariar informações que pudessem evidenciar a construção enunciativa e reflexiva da pesquisa.

Quanto à pesquisa realizada em Foz do Iguaçu, a mesma ainda se encontra em andamento, sendo iniciada em 2017 por meio de visitas realizadas em algumas escolas com o objetivo de verificar a presença de alunos imigrantes, cuja Língua Materna não é a Língua Portuguesa, como também visando confirmar se havia alguma e qual era a Língua Estrangeira presente na grade curricular das instituições iguaçuenses. Assim, em 2018 foram visitadas 11, das 51 escolas municipais iguaçuenses, e realizadas 20 entrevistas com diretoras e/ou pedagogas e professoras que tinha ou já tiveram alunos imigrantes, principalmente vindos do Paraguai e Argentina, haja vista esta região trinacional.

Dado os seus contextos histórico-geográficos, tanto a cidade de Guaíra como a de Foz do Iguaçu estão localizadas no oeste do Paraná e ambas fazem fronteira com países de Língua Espanhola (Paraguai e Argentina). Segundo Campigoto, (2006), essa linha de

divisa entre os países “é um ‘objeto’ dito e escrito de vários modos. Podemos expressá-la como um traçado imaginário na periferia geográfica das nações, estabelecimento jurídico que separa os povos ou, ainda, ponto de junção entre nacionalidades” (p. 153).

No que diz respeito à Foz do Iguaçu, o município foi fundado em 1914 e faz parte do conjunto denominado de Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, uma vez que faz divisa com *Ciudad del Este* (Paraguai) e *Puerto Iguazu* (Argentina). O trânsito nesta região trinacional se dá pelo cruzamento do Rio Paraná, por meio das Pontes Internacionais da Amizade e da Fraternidade (cujo nome oficial é Tranquedo Neves). A Ponte da Amizade, como é mais conhecida, possui 552,4 metros de extensão e foi aberta em 1965, já a Ponte da Fraternidade possui 489 metros e foi inaugurada em 1985.

Quanto à cidade de Guaíra, foi fundada em 1951 e por encontrar-se às margens do Rio Paraná faz fronteira com as cidades de *Salto del Guairá*, Paraguai e Mundo Novo, Mato Grosso do Sul (Brasil). O trânsito entre as duas nações ocorre de dois modos: pelo trajeto em balsa e/ou pela Ponte Ayrton Senna que tem 3.600 metros de extensão (divisa com o estado do Mato Grosso do Sul que faz fronteira seca com o Paraguai).

Considerando que as fronteiras ora apresentadas nem sempre foram assim e que o fator histórico tem grande valia para a compreensão de determinadas crenças e atitudes dos diferentes povos, optou-se por apresentar, na seção seguinte, uma breve contextualização histórico-geográfica do *Guairá*, desde a delimitação dos territórios portugueses e espanhóis ao que atualmente define-se como território de domínio brasileiro, paraguaio e argentino.

Breve contextualização histórico-geográfica da região oeste paranaense

Em busca de uma nova rota para as Índias após a queda de Constantinopla, a capital do Império Bizantino e também marco de uma rota comercial entre a Europa e o Oriente, os habitantes da

Península Ibérica descobriram a América, território habitado e pertencente aos indígenas. Os reis católicos, Fernando e Isabel, para garantir a posse de suas terras, dirigiram-se ao papa Alexandre VI, que era considerado o “árbitro supremo dos negócios entre os príncipes cristãos e usava o direito de *‘tudo ligar e desligar no Céu e na Terra’*” (MARTINS, 1995 [1907]⁴, p. 51) e, em quatro de maio de 1493, através da assinatura da Bula Papal, determinou-se que as terras descobertas ou a serem descobertas a 100 léguas (660 quilômetros) da parte oeste das ilhas de Açores e Cabo Verde pertenceriam aos reinos de Castela e Aragão (MUNTOREANU, 1992). Contudo, Portugal não aceitou essa divisão e preparou-se para um conflito nos mares.

De acordo com Martins (1995 [1907]), Muntoreanu (1992) e van Erven (2010), foi com o Tratado de Tordesilhas, assinado em 07 de junho de 1494, que se estabeleceu outra demarcação dos territórios da América e de seus domínios. Neste tratado definiu-se que as terras a 370 léguas (2500 quilômetros) a oeste das ilhas de Cabo Verde e Açores seriam de propriedade espanhola, enquanto que as terras localizadas a leste destas ilhas seriam de Portugal.

Foi a partir da linha imaginária definida pelo Tratado de Tordesilhas (1494), que se partiu posteriormente para a divisão das Capitânicas Hereditárias⁵ no domínio português. Na época em questão, as disputas para determinar o ponto específico que dava início à divisão dos domínios foram inúmeras, uma vez que se fez “referência ao arquipélago e não a um determinado ponto de partida para a contagem das 370 léguas para o ocidente” (MARTINS, 1995 [1907], p. 52).

Assim, em torno de 60 anos depois da celebração do Tratado de Tordesilhas, uma ampla região do Estado do Paraná foi

⁴Depósito legal junto à Biblioteca Nacional, conforme Decreto n.º 1823, de 20 de dezembro de 1907.

⁵ Capitânicas Hereditárias: faixas de terra que foram doadas às pessoas da nobreza e àquelas de confiança pelo rei de Portugal. Os receptários destas terras eram denominados de capitães donatários e tinham como responsabilidade a colonização e a produção nas capitânicas recebidas.

colonizada pelos espanhóis que iniciaram o processo de catequização dos índios que ali viviam. Este espaço, cuja extensão envolvia vários territórios, foi denominado de *Guairá*. Essas ditas missões percorreram também o que posteriormente se definiu como sendo o Rio Grande do Sul, o Paraná e o Paraguai.

Martins (1995 [1907]) descreve três fundações espanholas presentes no *Guairá*:

Em Ontiveros, efêmera fundação junto à foz do Piquiri, à sua margem direita, uma légua distante das Sete Quedas, em 1954; Ciudad Real Del Guayra, também na confluência do Piquiri no Paraná três e meia léguas a montante dos Saltos das Sete Quedas, de onde se ouvia o estrondo das águas “*como se estuvieran debajo de el*”; e Vila Rica do Espírito Santo, em 1576, [...] [que] foi logo depois transferida para a confluência de Corumbataí no Ivaí (MARTINS, 1995 [1907]p. 60-61).

Ainda na região do *Guairá*, na *Ciudad Real de Guayra*, havia as reduções da companhia de Jesus que datam do início do século XVII, quando de fato “domínio legal [...] do governo do Paraguai e da sua província eclesiástica” (MARTINS, 1995 [1907], p. 71).

Em complemento à apresentação de Martins (1995 [1907]) sobre o *Guairá*, tem-se a descrição geográfica de Gregory e Schallenberger (2008, p. 72):

A Província do Guairá correspondia às terras do sul do rio Paranapanema, estendia-se até a linha imaginária do Tratado de Tordesilhas, na fronteira leste, e se projetava para o sul até encontrar o rio Uruguai, tendo a oeste o limite do rio Paraná. Este espaço geográfico era cortado transversalmente por grandes rios, como o Iguaçu, o Piquiri, o Ivaí e o Tibagi, que tiveram grande importância para a penetração dos colonizadores e para a circulação de produtos coloniais.

Os historiadores acrescentam que a região do *Guairá* estabelecia-se como um território de acesso a outras regiões, pois se “constituía num ponto de confluência dos colonialismos espanhol e português. Representava uma zona de passagem do Atlântico para o Mato Grosso, Assunção e Peru e da capitania de São Vicente

para as áreas contíguas do estatuário do rio da Prata” (GREGORY e SCHALLENBERGER, 2008, p. 72).

Em 1617, o vice-rei do Peru sugeriu a Felipe II que o território do *Guairá* se constituísse como um governo próprio, o que se determinou em 16 de dezembro do corrido ano por meio da Carta Régia (MARTINS, 1995 [1907]), mas como a província parecia não estar dando resultados, o governador do Paraguai, em 1620, sugeriu que se realizasse uma nova modificação.

Segundo Muntoreanu (1992, p. 16-17),

As reduções eram auto-suficientes e tinham bases econômicas definidas. Os índios plantavam mandioca, batata, milho, feijão, cevada, arroz e outros vegetais; faziam farinha de milho e de trigo e polvilho de mandioca para a fabricação de pães, broas e biscoitos; criavam porcos, retiravam sua gordura, salgavam a carne e fabricavam lingüiça. Do gado, além da carne e do leite, obtinham o couro, que depois de curtido era utilizado na fabricação de sapatos, jaquetas e sacos para mantimentos. Também criavam galinhas, patos e marrecos. Todas as necessidades para a manutenção do povoado eram retiradas da terra [...] (MUNTOREANU, 1992, p. 16-17).

De certo modo, o desenvolvimento dessas culturas e conhecimentos praticados pelos índios fizeram com que milhares de nativos fossem vendidos no Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo e Pernambuco quando da invasão dos portugueses, que ocorreu na região oeste do Paraná, durante os anos de 1628 a 1632. Momento em que os Bandeirantes acabaram com as missões espanholas e apossaram-se de suas terras, deixando apenas abandono e destruição (MUNTOREANU, 1992).

Gregory e Schallenberger (2008, p. 93) acrescentam que o “período que sucede o desmantelamento dos povoados missioneiros do *Guairá* é caracterizado pela historiografia como sendo de um vazio demográfico de longa duração”, tendo em vista a dificuldade no acesso a documentos que comprovassem as ocupações, pois embora os portugueses tivessem se dedicado a “ocupar e dilatar a sua possessão americana [...], os bandeirantes, geralmente rústicos mestiços, não documentavam suas viagens, nem escrevia memórias” (ALEKSIEJUK, 2008, p. 85).

Desse modo,

somente depois que os paulistas romperam a linha empírica demarcadora das duas conquistas ibéricas e destruíram os “*pueblos*” espanhóis e as reduções dos jesuítas em Guaira [Guairá], derrotando a pretensão do governo do Paraguai de prolongar nesse rumo o seu domínio até ao Atlântico, foi que a diplomacia lusitana praticou ou permitiu os atos de posse e jurisdição portuguesas, tanto no litoral de Paranaguá como no sertão de Curitiba (MARTINS, 1995 [1907], p. 66 – grifos do autor).

Muntoreanu (1992) esclarece que as terras conquistadas, principalmente a região do *Guairá*, tornaram-se parte do território brasileiro por meio do Tratado de Madrid, celebrado em 1750, que, baseado nos interesses espanhóis, visava impedir outras invasões pela colônia portuguesa. Assim,

na região que interessa ao nosso Estado, estabeleceu a fronteira pelo Ibicuí até o Uruguai, por este abaixo até o Pipiri, por este acima até suas cabeceiras, daí em reta até o Santo Antônio e por este até sua foz no Iguazu, por este até a sua confluência no Paraná e por este acima até o Iguareí. Daí a fronteira prosseguia pelo Iguareí até suas cabeceiras, até encontrar o Paraguai, etc. (MARTINS, 1995 [1907], p. 56).

Contudo, o Tratado de Madrid não agradou ambas as partes e uma nova convenção foi celebrada em 1761, dando início a uma guerra que perdurou por 15 anos e que terminou com a posse da princesa espanhola, Maria I, ao reino de Portugal, quando se acordou a respeito dos domínios fronteiriços luso-castelhanos por meio do Tratado de Santo Ildefonso, em 1777 (MARTINS, 1995 [1907]).

Pode-se inferir que a celebração desses tratados desempenhou fortes influências nas disputas territoriais e fronteiriças desse espaço em disputa, uma vez que

após o tratado de Madrid de 1750, que reconheceu o rio Paraná, no trecho entre as Sete Quedas e a foz do rio Iguazu, como marco de fronteiras entre as colônias espanhola e portuguesa, confirmado pelo Tratado de Santo Ildefonso, a (re)construção regional sofreu alterações. As emancipações políticas e a constituição dos estados nacionais na Bacia do Prata, durante o século XIX, reforçaram tais mudanças e expuseram o extremo Oeste do

Paraná às disputas fronteiriças entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai. Diversos empreendimentos foram implantados em cima desta realidade. A navegabilidade dos rios da região e as concessões de terras contribuíram para uma sistemática exploração das riquezas naturais de territórios brasileiros, argentinos e paraguaios. [...] Neste sentido, a história recente do Oeste do Paraná, no que concerne à ocupação brasileira e à colonização, tem como pano de fundo as disputas de fronteiras (GREGORY e SCHALLENBERGER, 2008, p. 132).

Em relação às disputas de fronteira mencionadas pelos historiadores, tem-se a Guerra da Tríplice Aliança que perdurou de dezembro de 1864 a março de 1870. Segundo Gomes (2009) o Brasil resolveu os “seus limites com o Paraguai no ano de 1872. O longo processo de negociação culminou em um Tratado de Limites assinado logo após o fim da Guerra da Tríplice Aliança. O processo de demarcação da fronteira foi realizado entre os anos de 1872 e 1874” (p. 2). Momento em que os limites territoriais brasileiros e paraguaios foram definidos, tendo em vista que o Paraguai, no pós-guerra, cedeu territórios tanto para a Argentina quanto para o Brasil. Este recebeu faixas de terra que atualmente se concentram nos estados do Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Por conseguinte, no que se refere ao estado paranaense, como pode ser aferido na descrição geográfica de Martins (1995 [1907]):

a fronteira passou a ser pelo álveo do rio Paraná, desde a foz do Iguaçu até o salto grande das Sete Quedas, continuando pelo mais alto da serra de Maracaju até onde ela finda. Daí em diante, fora das linhas com o nosso Estado, a linha divisória segue a linha reta pelos terrenos mais levados a encontrar a serra Amambé e prossegue pelo mais alto desta até a nascente principal do rio Apa e baixa pelo álveo deste até sua foz na margem oriental do rio Paraguai. Todas as vertentes que correm para o norte e leste pertencem ao Brasil e as que correm para o sul o oeste pertencem ao Paraguai. A ilha do Fecho dos Morros é do domínio do Brasil (MARTINS, 1995 [1907], p. 57-58).

Desse modo, pode-se dizer que os limites em disputa estavam envoltos em questões políticas, uma vez que as relações de poder e dominação desenvolveram-se a partir de conflitos de interesses e

de domínios territoriais, que resultaram em inúmeras perdas de militares, de civis e de territórios.

Destarte, apesar de ter sido marcado por conflitos e disputas de territórios, o que se verifica atualmente é que estes cenários sociolinguísticos de fronteira entre o Brasil, o Paraguai e a Argentina, tanto no nível histórico e geográfico quanto no âmbito político e linguístico, serviram, de um lado, para que a fronteira fosse vista e considerada como o início e o fim de uma jurisdição e, de outro, como ambiente enunciativo compartilhado, pois a fronteira como “espaço de enunciação é um espaço configurado por uma relação de línguas e de falantes” (STURZA, 2008, p. 2538).

Sendo assim, as fronteiras devem ser observadas “como fenômenos bem mais complexos, não se resumindo a limites, divisas, tratados diplomáticos, ou mesmo ser simplificados como lugar do narcotráfico e do contrabando” (REIS, 2015, p. 9), visto que a “fluidez das relações sociais fez surgir uma fronteira significada bem mais como espaço de interações e muito menos como um território delimitado” (STURZA, 2006, p. 29). Ou seja, a situação linguística fronteiriça se desenvolve por meio da comunicação enquanto um representativo de vozes que entram em contato e conflito pela expressão de línguas e de culturas existentes em ambos os lados da fronteira física (RIBEIRO, 2015). Caracterizando esse espaço compartilhado como uma *fronteira geográfica enunciativa*⁶.

Políticas Linguísticas e ensino de línguas

Rajagopalan, em entrevista concedida a Silva, Santos e Justina (2011, p.5), afirma que “precisamos atrelar as duas coisas [política linguística e ensino de línguas] cada vez mais. A gente tem que pensar o ensino de línguas desde a abordagem, a metodologia a ser

⁶ A *fronteira geográfica enunciativa* consiste em uma junção das qualidades física e enunciativa da fronteira, cuja configuração se delinea a partir de histórias de vida, limites cartográficos, culturas, etnias, linguagens e políticas que, em contato e em conflito, reelaboram-se em condições híbridas de interação e enunciação (RIBEIRO, 2015).

adotada em função da política linguística adotada no país”. Dessa maneira, para que as políticas e planificações da linguagem tornem-se efetivas é preciso respeitar os direitos linguísticos da comunidade ou do grupo, tanto em sua implementação como em sua defesa, pois “todo o direito linguístico se embasa, em última instância, na comunidade, e tem, portanto, um caráter coletivo” (HAMEL, 2003, p. 63).

Nesse sentido, como toda ação política repercute no âmbito da sociedade, é fundamental que em uma “democracia todos os cidadãos [tenham] o mesmo direito de expressar suas opiniões e serem consultados na tomada de decisões” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 23). Nesta acepção, a política linguística compreende o campo da política e é o instrumento pelo qual as leis e mudanças linguísticas são elaboradas, providas e pensadas.

Isto é, a política linguística corresponde, de um lado, à “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade [de outro] à sua implementação” (CALVET, 2007, p. 11), a sua “transformação em realidade” (OLIVEIRA, 2013, p. 1). Logo, a política linguística é “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, o *planejamento linguístico*: a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (CALVET, 2002, p. 145 – grifos do autor).

Oliveira (2005), também acede que a planificação linguística é a ação de pôr em prática as políticas linguísticas, pois é uma forma de intervenção e pode ter a participação de diferentes sujeitos da sociedade. Sendo assim, como destaca Rajagopalan (2013), a política linguística deve ser planejada com vistas a atender realmente às necessidades da comunidade ou ao grupo a que se destina, intensificando a participação dos cidadãos nas escolhas e determinações linguísticas e permitindo que as avaliações quanto à viabilidade e necessidade decididas pelas autoridades durante o planejamento linguístico, não sejam consideradas de maneira secundária, visto que intervenção significa “trabalho conjunto com

as comunidades lingüísticas que conformam o país” (OLIVEIRA, 2005, p. 87).

Diante disso, ao “desenvolvermos quadros descritivos das políticas linguísticas deveríamos então levar em conta não apenas o ‘que’ se planeja, mas também e, sobretudo, o ‘por que’, o ‘como’ e o ‘quando’” (LAGARES, 2013, p. 182), uma vez que, nesse contexto transfronteiriço multicultural e plurilingüístico, em que as “relações entre as línguas se significam no conflito, ou seja, no político” (STURZA, 2010, p. 346), tornam-se necessárias políticas e planificações linguísticas condizentes com a realidade local emergente.

Para isso, tanto o conhecimento já produzido quanto o saber a ser construído devem ser “adaptados para cada região, cada lugar, cada realidade. Cada um de nós, apesar de vivermos no mesmo país, temos realidades imediatas diferentes. Assim, como nossas circunstâncias são diferentes, nossas situações são diferentes” (SILVA, SANTOS e JUSTINA, 2011, p. 3), e fatores como a sociedade e as suas particularidades precisam ser considerados.

Conforme Maciel (2013) é possível que se contemple o aspecto local e se busque por pesquisas que possibilitem considerar a complexidade das políticas públicas para o ensino de línguas, aqui neste estudo sobre a abordagem de Segunda Língua e a formação de professores, “destacando a importância de um aporte metodológico de caráter qualitativo e de natureza etnográfica crítica” (MACIEL, 2013, p. 243), pois a política linguística deve ser planejada com vistas a atender realmente às necessidades da comunidade ou ao grupo a que se destina.

Neste sentido, a política linguística enquanto “um conjunto de escolhas conscientes referentes às *relações entre língua(s) e vida social*” (CALVET, 2002, p. 145), suscita a “necessidade de intervir nos assuntos relativos à linguagem, deixando de lado a famigerada objetividade e isenção ideológica apregoadas pela ciência e a postura que ela exige” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 42), para considerar e a valorizar as línguas de imigrantes, indígenas e de fronteira. Dessa forma, “se houver uma política linguística educacional municipal com

a ajuda da comunidade e de setores econômicos locais [...] talvez [isso] seja possível" (VON BORSTEL, 2013, p. 5).

Ou seja, somente um planejamento coletivo resultará em uma intervenção significativa, pois não há como desenvolver um trabalho que atenda aos contextos emergentes se os agentes sociais são desconsiderados (OLIVEIRA, 2005). Assim, a política linguística deve buscar o "equilíbrio entre as línguas dos usuários" (PEREIRA e COSTA, 2011, p. 49).

O ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para crianças imigrantes

"Pois é... Aí depende de cada professor."
(Entrevistado 17, Foz do Iguaçu, 16/04/2018)

A epígrafe desta seção instiga à reflexão sobre a urgência de políticas linguísticas e de formação de professores a nível nacional e local quanto ao direito e à preservação da Língua Materna de minorias étnicas em contexto de imigração, evidenciando a importância da manutenção e da continuidade de aprendizado da Língua Primeira dessas crianças em processo de alfabetização, principalmente em contextos de contato de línguas, uma vez que como esclarece Santana (2018, p. 79) é "comum em escolas brasileiras de regiões fronteiriças haver estudantes de origem identitária de outros países".

É possível observar nas informações disponibilizadas pelos Participantes 07 de Guaíra e 05 de Foz do Iguaçu, que em ambos os contextos sociolinguísticos de fronteira investigados por Ribeiro (2015 e 2018), há a presença de crianças oriundas de outros países, majoritariamente de nações limítrofes com o Brasil, como a paraguaia e a argentina, mas também há a presença de outros países, em menor ocorrência, como no caso da Espanha:

ENTREVISTADO.07 GUAÍRA – R: 01

Muitos, muitos. [...] a gente tem muitos alunos aqui que vem do Paraguai.
(Entrevista em 19/11/2014 – grifos da pesquisadora).

ENTREVISTADO.05 FOZ DO IGUAÇU – R: 01

Agora que nós estamos com 3 alunos né. Duas crianças que são brasileiras e estudavam no Paraguai que falam só o guarani, e uma criança que veio da Espanha que fala mais ou menos assim, fala um pouco o português porque os pais são brasileiros, mas foi alfabetizado no espanhol. (Entrevista em 20/03/2018 – grifos da pesquisadora)

Segundo os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu e que foram quantificados pela pesquisadora, em 2017 havia 372 crianças estrangeiras já com documentação brasileira matriculadas em 41 das 51 escolas municipais do Ensino Fundamental I (RIBEIRO, 2018). Desse quantitativo total de estudantes contabilizados, 315 vieram do Paraguai e 31 da Argentina. Embora não tenha sido realizado um levantamento do número de discentes imigrantes e/ou estrangeiros que frequentavam as instituições de ensino de Guaíra no período de realização do estudo, das catorze (14) escolas municipais guairense, doze (12) confirmaram que recebem alunos vindos de outros países, principalmente do Paraguai (RIBEIRO, 2015).

Geralmente, quando os pais são brasileiros ou brasileiros com paraguaios, as crianças vindas dos países vizinhos para estudar nas instituições de ensino guairense e iguaçuense falam português. Condição que de certo modo facilita o processo de aprendizagem como um todo. No entanto, quando essas crianças são imigrantes hispano falantes, indígenas ou em casos como o descrito pelo Entrevistado 05, de Foz do Iguaçu, em que são brasileiras, mas que não falam o português, a situação se complica e a ausência de metodologias inclusivas e de capacitação docente em línguas pode contribuir para intensificar a marginalidade ao “forçar” uma prática comunicativa monolíngue:

ENTREVISTADO.07 GUAÍRA – R: 02

[...] Porque na realidade a gente sempre fala assim, tanto nossos alunos vindos do Paraguai como nossos indígenas, é, a gente sempre preconiza assim, não fomos nós que viemos da sua cultura, então é vocês que tem que se adaptar ao português. Mas porque, porque nós não temos base nenhuma da língua deles, né, então talvez se a gente tivesse uma base, tivesse um conhecimento,

talvez fosse até mais fácil ajudar a essa criança. Mas a gente sempre preconiza, *você está numa escola de português, então tem que aprender a língua portuguesa, né*. Então é uma exigência do aluno quando ele está aqui, as provas deles são em português, a leitura é em português, então é difícil você colocar pra ele uma, ah você vai fazer na sua língua. *Não, se está aqui no Brasil fala-se o português, então você vai se adaptar ao português [...]*. (Entrevista em 19/11/2014 – grifos da pesquisadora).

ENTREVISTADO.02 FOZ DO IGUAÇU – R: 01

Não, a gente fala em português. Então assim os que são mais desenvolto... desde o começo eles escrevem muito errado, misturam bastante, pra falar também, mas como são pequenos, é questão de dias, rapidinho eles se adaptam [...]. (Entrevista em 02/04/2018 – grifos da pesquisadora).

A esse respeito, Oliveira e Ribeiro (2016) esclarecem que

não tem professores qualificados para trabalhar com essas crianças falantes de outra língua, o certo seria nas escolas ter profissionais capacitados para, além de alfabetizar a criança na língua portuguesa também alfabetizá-la em sua língua materna, porém não temos, e o método usado para alfabetizar, apenas tentando inserir na vida deles a língua portuguesa, assim deixando de lado a realidade da criança e sua cultura (OLIVEIRA e RIBEIRO, 2016, p. 35).

Como os professores e as equipes pedagógicas entrevistadas mencionaram que nem sempre dominam a Língua Espanhola ou a Língua Guarani, não conseguem se comunicar adequadamente com essas crianças imigrantes, principalmente, vindas do Paraguai e da Argentina e, inclusive, com as indígenas brasileiras que também não têm o português como Língua Materna. Desse modo, “basicamente ensinávamos a nossa língua à eles (LIMONGE *et al.*, 2016, p. 31), como comprovam os discursos seguintes:

ENTREVISTADO.04 GUAÍRA – R: 01

[...] eles [alunos] vem do Paraguai e [...] eles falam espanhol e escrevem e eles vêm pra cá e não entendem o que a gente, a gente fala com eles. Então, aí a dificuldade nossa também de ensinar, porque eles já vêm aprendendo espanhol, né [...]. (Entrevista em 19/11/2014).

ENTREVISTADO.07 GUAÍRA – R: 03

[...] ele [aluno vindo do Paraguai] não fala uma palavra do português, e quando ele aprende ele ainda mistura, então é bastante complicadinho [...]. (Entrevista em 19/11/2014).

ENTREVISTADO.07 FOZ DO IGUAÇU – R: 01

A gente não ensina o espanhol. A gente às vezes ouve uma criança [falando espanhol] e o que a gente tenta é falar bem devagar para que ela possa entender. É o que a gente tenta fazer. (Entrevista em 02/04/).

ENTREVISTADO.04 GUAÍRA – R: 02

[...] a gente às vezes vai falar com uma criança, já aconteceu isso aqui na escola, de a gente ter crianças indígenas, que agente ia conversar e eles não entendiam, aí o que a gente fazia? Tinha que chamar outra criança, outra criança maior, falar assim: oh, traduz pra ele. Aí ele traduzia e a gente conseguia responder pra ele [...]. (Entrevista em 19/11/2014).

ENTREVISTADO.01 FOZ DO IGUAÇU – R: 01

Não, não. Eu acho que a maior dificuldade deles é por isso, a professora continua normal... a gente só tenta se comunicar, mas assim que eles tenham um atendimento especial, a escola não tem estrutura pra ofertar. Nós não temos formação em línguas [...]. (Entrevista em 02/04/2018).

Desse modo, sem conhecimento da Língua Espanhola ou da Língua Guarani, bem como de uma abordagem de Português como Segunda Língua, os professores alfabetizadores acabavam inculcando nesses alunos imigrantes e indígenas a aprendizagem da Língua Portuguesa por meio de metodologias de ensino de Português Língua Materna, corroborando a prática e a manutenção de ações pedagógicas de ensino de línguas inadequadas e promotoras do apagamento linguístico, como assevera o Entrevistados 07 de Guaíra e o Participante 12 de Foz do Iguaçu:

ENTREVISTADO.07 GUAÍRA – R: 04

[...] Então o professor não tem muito conhecimento da língua dele pra tá auxiliando, a gente força ele a falar o português. (Entrevista em 19/11/2014).

ENTREVISTADO.12 FOZ DO IGUAÇU – R: 01

Não é usada uma metodologia diferente. A gente tenta no máximo possível colocar a criança num reforço se ela tem muita dificuldade. (Entrevista em 23/03/2018).

Ribeiro (2015, p. 211) aclara que “embora seja um estrangeiro [ou imigrante] que está em contexto de imersão, lhe é ensinada a Língua Portuguesa a partir de abordagens de ensino de Língua Materna porque o mesmo não está frequentando um curso de Português Língua Adicional” ou de Segunda Língua. Portanto, é “de extrema importância que se invista na educação multicultural, que busquem integrá-las e não apenas conhecer, respeitando assim a diversidade cultural, étnica e linguística dos nossos educandos” (HORST, 2009, p. 82). Do contrário, a responsabilidade de aprender será sempre apregoada à criança:

ENTREVISTADO.01 FOZ DO IGUAÇU – R: 02

Era como se fosse assim: é uma obrigação da criança aprender o português... né. (Entrevista em 02/04/2018 – grifos nossos).

Bem como deixada à custa do professor ou ainda dependente do apoio pedagógico por parte da coordenação quando esta possui algum conhecimento acerca da Língua Materna desses discentes imigrantes e indígenas:

ENTREVISTADO.07 GUAÍRA – R: 05

Ajudaria, claro [conhecer a língua do outro]. A gente tem aluno aqui dentro, alunos que vem aqui sem falar uma palavra em português, daí você tem que começar do zero, zero, zero, zero, como se tivesse com um bebê ensinando pra ele o que é uma caneta, fazendo ele repetir caneta, aí pedindo pra ele como é na língua dele, aí ele fala, aí a gente fala caneta de novo para ele compreender que aquilo que ele compreendeu na língua dele é uma caneta. Então é um retorno da infância, tem que aprender a falar tudo de novo. (Entrevista em 19/11/2014 – grifos da pesquisadora).

ENTREVISTADO.33 GUAÍRA – R: 01

Bem mais complicado... trabalhei anos alfabetizando crianças, é muito mais complicado você alfabetizar uma criança que é a língua materna dela o espanhol, ela demora muito mais para aprender do que... porque é fora do

contexto dela, é bem mais difícil para ela, muito mais, agente tem que usar... muito mais mecanismos para a criança chegar naquele..., dá um dó. [...]. (Entrevista em 07/04/2014).

ENTREVISTADO.10 FOZ DO IGUAÇU – R: 01

O conteúdo é passado o mesmo, só que a gente sempre tem que ter atividade diferenciada e um método diferenciado para cada um, dependendo da sua dúvida. (Entrevista em 02/04/2018).

ENTREVISTADO.13 FOZ DO IGUAÇU – R: 01

A metodologia é a mesma. A gente só dá um suporte [coordenação], aula de apoio que é um reforço pela tarde. É por conta do professor. (Entrevista em 28/03/2018).

ENTREVISTADO.06 FOZ DO IGUAÇU – R: 01

Oficialmente não [metodologia diferenciada]. O que acontece é uma orientação informal por parte da coordenação. Aqui na escola como eu tenho essa formação em espanhol, os professores me procuram para tentar auxiliar. (Entrevista em 23/03/2018).

Neste sentido, a crença de que o professor não precisa saber ou dominar a língua de seus discentes, acrescida da ausência de uma abordagem de ensino de Português como Segunda Língua, trazem inúmeros prejuízos e problemas de aquisição linguística e identitária aos alunos que, nesta perspectiva, são vistos como seres que nada sabem, pois como evidencia o Entrevistado 07 de Guaíra, no recorte 05, o conhecimento linguístico anterior desse discente não é válido e precisa ser iniciado do zero.

Assim, tanto uma educação de línguas aplicada aos discentes como uma capacitação em línguas destinada aos docentes poderia minimizar e/ou extirpar os prejuízos advindos de processos de ensino e de aprendizagem incoerentes com as duas realidades e que estavam em curso até aquele momento, tendo em vista que:

ENTREVISTADO.03 GUAÍRA – R: 01

[...] Sempre é a criança que vai sair perdendo. (Entrevista em 19/11/2014).

Assim, ao ensinar-lhes o português como se fosse a sua Língua Materna, o professor alfabetizador desconsidera o contexto linguístico-

cultural desses alunos e, conseqüentemente, não permite uma reflexão crítica da linguagem que se está aprendendo. Em contrapartida, o ensino da Língua Portuguesa pelo enfoque de Segunda Língua constitui-se em uma alternativa e em uma metodologia mais coerente com a realidade linguística das crianças imigrantes e estrangeiras, tendo em vista que sugere uma prática que propicie o acréscimo de saberes, ao contrário do que vem sendo praticado.

Dessa maneira, nesses contextos transfronteiriços, multiculturais e multilinguísticos, tornam-se necessárias políticas e planificações linguísticas condizentes com a realidade contemporânea local. Para tanto,

ENTREVISTADO.08 FOZ DO IGUAÇU – R: 01

Sim, tem que ter uma metodologia diferente. [...]. (Entrevista em 20/03/2018).

Sendo assim, é imperativo que se planejem e implementem políticas linguísticas que promovam e preservem as línguas de imigrantes, de indígenas, de refugiados e de contato fronteiriço, uma vez que em um “mundo que serve de palco para o contato, o intercâmbio sem precedentes entre povos, o multilingüismo adquire novas conotações. O cidadão desse novo mundo emergente é, por definição, multilíngue” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Logo, a prática de sala de aula e a metodologia de ensino de português justificam-se na valorização desse multilinguismo, seja pelo aproveitamento do contexto de imersão e pelo uso do português nas várias esferas de comunicação cotidiana, como também pela manutenção da Língua Materna dos discentes imigrantes, pois

ENTREVISTADO.10 FOZ DO IGUAÇU – R: 02

[...] *principalmente, os alunos que têm outra língua, a gente tem que ensinar a língua portuguesa de modo que não tire a língua tradicional deles.* (Entrevista em 02/04/2018 – grifos da pesquisadora).

Diante disso, em virtude do contexto de *fronteira geográfica enunciativa* existente nestes dois espaços sociolinguísticos fronteiriços,

a ação do professor alfabetizador deveria ser a de “valorizar a língua materna dos alunos ‘paraguaios’ [e argentinos] que atravessam a linha de fronteira para serem alfabetizados no Brasil, tendo que se adequar a uma nova língua que é o português e ao método utilizado na alfabetização” (OLIVEIRA e RIBEIRO, 2016, p. 39), assim como propõe o Entrevistado 01 de Foz do Iguaçu:

ENTREVISTADO.01 FOZ DO IGUAÇU – R: 03

Agora pra ela chegar e falar “es muy difícil”, ela deve ter ouvido muito português também... né, mas ela foi... foi uma experiência assim... nossa... chocou... porque eu pensei assim, Meu Deus, o que a gente fez com essa criança né... ela viu o quadro cheio e pensou e agora? [...] E agora e uma criança *né*... ela já vem do país, onde tudo é diferente, chega já assustada, aí no primeiro dia de aula se depara com aquele texto [...] o que que eu vou fazer se eu não estou entendendo nada do que tem ali... né... nossa eu fiquei chocada... A partir daquele dia toda criança que vem [de outro país] eu já falo pra professora: olha, ela está chegando hoje, um pouquinho de paciência... né, por causa dessa experiência, mas até então, toda a criança que chegava nós não tínhamos assim o cuidado de pensar que ela estava vindo de outro país e com outra língua. Era como se fosse assim: é uma obrigação da criança aprender o português... né. (Entrevista em 02/04/2018).

Este enunciado do Entrevistado 01, ao ilustrar a situação vivenciada pelos alunos imigrantes e estrangeiros que frequentam as escolas municipais do Ensino Fundamental I, corrobora o discurso do Participante 10 de Foz do Iguaçu, recorte 02, e traz um dado novo a esse respeito, a conscientização por parte dos professores sobre a situação linguística-cultural de seus discentes, demonstrando que é “possível atuar no sentido de que as línguas destas comunidades estejam aqui no futuro” (OLIVEIRA, 2005, p.88).

Para tanto, os direitos linguísticos dessas comunidades de fala migratórias precisam ser praticados e garantidos, como também, é fundamental o investimento em formações e/ou capacitações docente condizentes com a realidade dessas *fronteiras geográficas enunciativas* compartilhadas e super diversificadas.

Tecendo algumas considerações

Como a presença de alunos estrangeiros e imigrantes, principalmente hispano falantes, tem sido uma realidade frequente nas instituições de ensino brasileiras é preciso que haja políticas linguísticas que considerem essa pluralidade linguístico-cultural e que pensem em abordagens de ensino diferenciadas e inclusivas, pois muitos desses alunos passam a frequentar a escola sem conhecimento algum da Língua Portuguesa, uma vez que a sua Língua Materna é outra. Nesta dinâmica, passam a aprender o português sob a perspectiva de Primeira Língua, uma prática de ensino que acaba contribuindo tanto para a exclusão como para o apagamento da Língua Materna e da cultura desses discentes migrantes.

Neste sentido, embora seja amplamente difundido pelo senso comum o discurso de que as Línguas Espanhola e Portuguesa são muito semelhantes e de que não há a necessidade de serem estudadas, infere-se que somente os sujeitos que precisam se comunicar por meio de uma delas compreendem como a falta desse conhecimento linguístico prejudica a comunicação e os conduz à margem, principalmente, quando se encontram fora do seu país de origem.

Diante disso, considera-se que os enunciados destacados neste artigo são representativos do dia a dia dessas escolas localizadas em regiões de fronteira e demonstram como a ausência de uma metodologia concernente à realidade bi/multilíngues dessas crianças imigrantes e indígenas os conduz a margem, ao passo que ampliam a desigualdade, dificultam o acesso aos saberes de modo igualitário e reforçam o monolinguismo.

Referências

- ALEKSIEJUK, O. F. **Esta terra tem dono**: Guayrá. Curitiba: Copi Batel, 2008.
- CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

- _____. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.
- CAMPIGOTO, J. A. Narradores de fronteira: malhas da pré-compreensão. **Anais do Simpósio Nacional em Ciências Humanas** – Universidade e Sociedade. Unioeste, Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, junho/2006, p. 153-157.
- GOMES, E. D. M. **Os limites entre Brasil e Paraguai**: das primeiras negociações à demarcação e o caso da Serra de Maracaju. Brasília. Dissertação (Mestrado). Instituto Rio Branco. Ministério das Relações Exteriores, 2009.
- GREGORY, V; SCHALLENBERGER, E. *Guáira*: um mundo de águas e histórias. Marechal Cândido Rondon: Germânica, 2008.
- HAMEL, R. E. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In OLIVEIRA, Gilvan M de (Orgs.). **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 47- 80.
- HORST, C. A situação da alfabetização dos falantes de línguas de imigração no contexto brasileiro. **Revista Contingentia**, v. 4, n. 2, nov. 2009, p. 73-84, 2009. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/download/11417/6762 Acesso em ago. 2018.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- LAGARES, X. C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In NICOLAIDES, Christine *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 181-198.
- LIMONGE, G; *et al.* Alfabetização de alunos paraguaios no âmbito escolar brasileiro. **Revista Magsul de Educação da Fronteira**, v. 1, n. 1, dez. 2016, p.27 -33, 2016. Disponível em: bibmagsul.kinghost.net/revista2016/index.php/educfronteira/article/download/.../124 Acesso em ago. 2018.
- MACIEL, R. F. Políticas Linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In NICOLAIDES, Christine *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 237-262.

MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças. In TONELLI, Juliana R. A; CHAGURI, Jonathas de P. (Orgs.). **O ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013, p. 239-260.

MARTINS, R. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995 [1907].

MUNTOREANU, Hortência Z. **Guahyrá – Guáira**. São Paulo: Arte Impressa, 1992.

OLIVEIRA, G. M. de. Política Linguística na e para além da Educação Formal. **Estudos linguísticos XXXIV**, p. 87-94, 2005. Disponível em <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/journal%3Aestudos/oliveira_2005_politica.pdf> Acesso em set. 2013.

_____. **Políticas linguísticas como políticas públicas**. 2013. Disponível em <<http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas_linguísticas_e_Políticas_publicas.pdf>> Acesso em set. 2013.

_____. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. **GeoPantanal**. 21,11: 59-72, 2016. Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2573/2347>. Acesso em 3 jun. 2018.

OLIVEIRA, J. D. de O; RIBEIRO, S. V. Desafios encontrados pelos professores no processo de alfabetização de alunos paraguaios em escolas brasileiras da região de fronteira. **Revista Magsul de Educação da Fronteira**, v. 1, n. 1, Dez. 2016, p.34-40, 2016. Disponível em: <http://bibmagsul.kinghost.net/revista2016/index.php/educfronteira/article/view/140/125> Acesso em ago. 2018

PEREIRA, M. C; COSTA, R. V. Políticas linguística: o caso dos cenários bi(multi)língues. In VON BORSTEL, Clarice N. e COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.). **Linguagem, Cultura e Ensino**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011, p. 49- 66.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In NICOLAIDES, Christine *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p, 19-42.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In MOITA LOPES, Luiz P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 109-128.

REIS, M. R. C. dos. Relações culturais na tríplice fronteira (Argentina, Brasil, Paraguai): a questão dos “brasiguaios”. In **Revista Periferia**, v. 7, n. 1, 2015. p. 1-14, jan./jun. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/21974/15953>. Acesso em 28 fev. 2020.

RIBEIRO, S. B. C. **Língua(s) de fronteira: o ensino da língua espanhola em Guaíra, Paraná**. 2015. 259 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2015.

_____. Acolhimento Intercultural e Ensino de Português como Língua Adicional nas Escolas Municipais de Foz do Iguaçu. **Revista Domínios de Linguagem**. v. 12; n. 1, março de 2018, p. 940-973, 2018.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa: fundamentos e tradições**. Trad. Miguel Cabrera. São Paulo: Artmed, 2010.

SANTANA, M. L. da S. Práticas pedagógicas na região de fronteira: um olhar a partir de escolas de Ponta Porã. **Revista Educação**, v. 43, n. 1, jan./mar. 2018, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/23299/pdf> Acesso em ago. 2018

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos** – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em: http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos Acesso em março de 2014.

STURZA, E. R. **Línguas de Fronteira e Políticas de línguas: uma história das idéias linguísticas**. Campinas, 2006. Tese de Doutorado. Campinas. UNICAMP, 2006.

_____. A Interface Português/Espanhol: a Constituição de um Espaço de Enunciação Fronteiriço. **IV Congresso Brasileiro de Hispanistas**, 2008, Belo Horizonte: UFMG, v. 1. p. 2537-2545, 2008. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/Interface%20portugu%EAS.pdf> Acesso em setembro de 2013.

_____. No tempo e no espaço: mapeando as línguas de fronteira. In **I CIPLOM**, de 19 a 22 de outubro de 2010. Foz do Iguaçu, 2010, p. 1-7. Disponível em <<<http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/elianasturza.pdf>>> Acesso em setembro de 2013.

VAN ERVEN, D. O “Paraná Espanhol”. Disponível em <http://www.dvetextos.blogspot.com.br/2010/02/o-parana-espanhol.html> Acesso em 30 de set. 2013

VON BORSTEL, C. N. Políticas linguísticas e educacionais em situações de línguas em/de contato. **LLJournal**, v. 8, n. 1, p.1-10. 2013. Disponível em <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/1365/1452> Acesso em jun. 2014.

Frontera Paraguay-Brasil: Un mapa nocturno para Pedro Juan Caballero y Ponta Porã¹

Aníbal Orué Pozzo²
Diana Araujo Pereira³

Resumen: Este trabajo se propone a reflexionar, teórica y metodológicamente, desde la investigación académica en el marco del proyecto “Construcciones socioculturales de las fronteras Paraguay-Brasil”. Mediante trabajo de campo en la frontera entre Pedro Juan Caballero y Ponta Porã, contando con entrevistas abiertas y semiestructuradas, pesquisa bibliográfica local y observación participante construimos un mapa nocturno capaz de dar visibilidad a los tres ejes sobre los cuales diseñamos esta cartografía social y subjetiva a la vez: las identidades, la memoria y la violencia.

Palabras clave. Frontera. Metodología. Comarca Cultural. Mediación Cultural.

Introducción

Esta propuesta se organiza a partir de la constatación de que tanto los temas de investigación como las prácticas metodológicas empleadas para la observación, estudio y análisis de los espacios

¹ Este texto es parte del proyecto “Construcciones socioculturales de las fronteras Paraguay-Brasil”, financiado por el Programa Agenda Tríplice (PRPPG-UNILA).

² Profesor investigador de la Universidad Federal de la Integración Latino Americana (UNILA), Coordinador del Curso de Posgrado en Integración Paraguay-Brasil (UNILA) y docente del Programa de Pos graduación Interdisciplinar en Estudios Latino Americanos (PPG-IELA). investigador del Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios (CERI), y Universidad Nacional del Este (UNE), Escuela de Posgrado.

³ Profesora Investigadora de la Universidad Federal de la Integración Latino Americana (UNILA) y Coordinadora del Programa de Pos graduación Interdisciplinar en Estudios Latino Americanos (PPG-IELA).

de frontera enfatizan, en su mayor parte, lo institucional de la vida social, cultural, económica y política de estos territorios.⁴

Sin embargo, entendemos que el ámbito institucional impone limitaciones o, en el mejor de los casos, cristaliza relaciones sociales y culturales por enmarcarse en la lógica estatal, que abarca pero no agota, los procesamientos sociales y simbólicos.

El camino que nos hemos propuesto transitar busca establecer relaciones y diálogos con el repertorio (TAYLOR, 2013), es decir, conexiones con otros ámbitos performativos, orales y visuales que componen las “prácticas promiscuas”, emergentes desde otras racionalidades (SANTOS, 2001) que, cotidianamente, negocian su vigencia con las regulaciones institucionalizadas y de recorte nacional.

En este sentido, nos orientamos hacia una práctica de observación situada de forma que se priorice la *invención del cotidiano* (CERTEAU, 2009) de personas que conviven con las culturas y espacios sociales fronterizos. Personas que en lo cotidiano elaboran una serie de acuerdos – que van de lo económico a lo simbólico y afectivo – de (re)organización social. Tales convivencias, basadas en tácticas y estrategias de subjetivación de las relaciones interpersonales y/o identitarias, fomentan flujos y dinamismos que intensifican las especificidades de cada contexto. Esto nos acerca a la etnopesquisa crítica que busca “compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujetos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma bacia semântica culturalmente mediada” (MACEDO, 2010, p. 9).

⁴ Queda pendiente un balance respecto a los abordajes de las investigaciones de frontera. Por lo pronto, no es difícil afirmar que la mayoría de estos estudios se vuelcan a las relaciones de trabajo, criminalidad, flujos migratorios y tráficos “ilegales”, desde la perspectiva estatal. Asimismo, aun en el caso de aquellas investigaciones que destacan aspectos no contemplados por el ámbito económico u otras centradas en relaciones de integración y cooperación transnacionales y regionales, es decir, investigaciones que buscan adentrarse en la vida sociocultural con sus flujos y tránsitos, normalmente se detienen en el ámbito institucional o en el institucionalizado.

Estudiar estos procesos sociales requiere ampliar contextos investigativos más allá de lo institucional, incluyendo entre sus intereses aquellas prácticas muy variadas que iluminen situaciones identitarias siempre oscilantes en formaciones desarrolladas en espacios de frontera. Las mediaciones que se establecen entre personas – asimismo las interacciones sociales, colectivas – pueden asumir prácticas cotidianas que no hallan cabida en el ámbito de la institucionalidad estatal.

De esta manera, priorizamos el entendimiento de la frontera como un espacio marcado por movilidades objetivas (personas y mercancías) y subjetivas (significados e identidades). Y buscamos orientarnos hacia las diversas dinámicas creativas, híbridas (GARCÍA CANCLINI, 2000), que generan procesos propios de naturaleza variada: de la construcción del conocimiento a los modos de convivencia.

Observación situada

El ojo que mira, el cuerpo que camina, es un territorio impregnado de sus propias redes, migraciones y flujos, sus propias referencias y memorias. Identificado, por lo tanto, con el estar más que con el ser, el/la investigador/a necesita practicar una profunda *auto-investigación/auto-pesquisa/auto-mediación* (PEREIRA, 2018), de manera a recomponer sus propias cartografías sensibles a partir de los referenciales objetivos y de las opacidades con las cuales se encuentra en los desplazamientos espacio-temporales de los espacios de frontera. En otras palabras, tales investigaciones requieren estar conscientes de los filtros con los cuales analizamos lo real, entendiendo que tales filtros influyen la percepción, siempre condicionada a los referentes propios.

Desde la perspectiva de la *autopoiética* del sociólogo Orlando Fals Borda (2015), incluida en su metodología IAP – Investigación Acción Participativa -, la investigación académica se sujeta al accionar de memorias e identidades que requieren permanente atención, mediante la práctica de re-posicionamientos perceptivos

que lleven al investigador/a a atenerse tanto a los datos externos como a sus datos internos (condicionamientos y legados). El conocimiento vivencial (FALS BORDA, 1985) nos ayuda a desmontar la tendencia jerarquizante que establece la superioridad del sujeto en relación a su objeto de estudio. De hecho, sujeto y objeto ya no existirán, en la medida en que la investigación se dé como un encuentro entre diferentes que dialogan.

En la misma línea, la etnopesquisa crítica entiende que el/la investigador/a no es quien está en una posición superior a los sujetos de su investigación, sino al contrario, se iguala como co-constructor/a de conocimientos que se crean en conjunto. El/la investigador/a, por tanto, “traz pelas vias de uma tensa interpretação dialógica e dialética a voz do ator social para o corpus empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui um papel co-constitutivo central.” (MACEDO, 2010, p. 10).

Desde la perspectiva de la investigación como ejercicio de observación situada o contextualizada, en la cual el/la investigador/a es consciente de sus limitaciones y no teme los conflictos y tensiones inherentes a cualquier relación de alteridad⁵, otro punto significativo es aquel que incluye, junto con la observación analítica y racional, los demás sentidos que nos conforman como seres humanos.

El cuerpo se transforma en observatorio y gana participación en el proceso investigativo, en la medida en que los sentidos, asimismo los sentimientos, abren ventanas perceptivas a una consciencia (el/la investigador/a) cada vez más atenta a sí misma en relación a los sujetos a quienes observa. Así también convirtiéndose en parte fundamental de la observación, para que ocurra el

⁵“Por tensiones entendemos aquí estados de oposición latente, que pueden presentarse entre personas, grupos, clases, razas, naciones, etc. Reconocemos que la capacidad indagatoria de las tensiones tiene una larga tradición en la acción política y en las ciencias sociales, por ejemplo, ya los marxistas hablaban de un tipo particular de tensiones –en el sentido de contradicciones estructurales– al referirse a la “lucha de clases como el motor de la historia” (LEYVA SOLANO, 2013, p. 592).

“quiebre de relaciones asimétricas entre sujeto/objeto con el fin de conformar la vivencia participante horizontal” (FALS BORDA, 2015, p.306) y con ello fortalecer las bases del paradigma alterno que considera el conocimiento de los marginados y su capacidad reflexiva y activa (FALS BORDA, 2015). Por otro lado, el dato afectivo que entra al juego perceptivo le agrega una suerte de “libertad intersticial” (MAFFESOLI, 2009, p. 130) entre quienes sienten-piensen la realidad vinculada al estar específico, en un contexto determinado.

Todo ello va generando, poco a poco, puentes de interacción entre las subjetividades y racionalidades en cuestión, es decir, la empatía necesaria a un acercamiento que no elude el compromiso social, político e histórico que tiene toda investigación. Fals Borda establece como uno de los puntos de su “guía general de los trabajos” el siguiente ítem: “la empatía y la observación participante”, considerando que “son de las técnicas más apropiadas para investigar la naturaleza íntima o encubierta de las situaciones que interesan en la investigación participativa y sus vivencias.” (FALS BORDA, 2015, p. 327). En esta misma guía, también convoca al “rompimiento de la díada investigador/ investigado para quebrar la asimetría y *horizontalizar la relación*” (FALS BORDA, 2015, p. 329), entre otros cuidados, para finalmente cerrar dicha guía con el siguiente punto:

La objetividad y la subjetividad pueden coincidir en el arte, en la imagen sensual y en la expresión literaria y estética del trabajo científico, lo que justifica la incursión creadora de la imaginación y de la expresión en los trabajos de investigación participativa. Ésta ya viene a ser una técnica de índole hermenéutica. (FALS BORDA, 2015, p. 330)

Tomando palabras de otro de los libros del autor, complementamos las ideas elaboradas en este apartado:

Comprobamos la inutilidad de la arrogancia académica y en cambio aprendimos a desarrollar una actitud de empatía con el Otro, actitud que llamamos “vivencia” (el *Erfahrung* de Husserl). Nos fue fácil así, con el toque humano de la vivencia y la incorporación de la simetría en la relación

social, escuchar bien aquellos discursos que provenían de orígenes intelectuales diversos o que habían sido concebidos en sintaxis culturales diferentes. [...] Se definió entonces a la investigación participativa como una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo, que dan sentido a la praxis en el terreno. (FALS BORDA, 2014, p. 274)

La investigación sociocultural de las fronteras geográficas entre Paraguay y Brasil convoca a estas elaboraciones, pues se conforma desde intersticios de gran porosidad que permiten vislumbrar las horizontalidades (SANTOS, 2001) del poder que generan comunidad. Por otro lado, si no se permite el “quiebre de asimetrías” no se podrán observar las variadas sensibilidades que acompañan las constantes negociaciones puestas en marcha. Para verlas, la investigación requiere situarse en esta otra frontera donde se presenta y se asume una posición que asocia investigación académica y construcción ética, tan necesaria a una “epistemología de frontera” (MIGNOLO, 2003) en sintonía con la necesidad histórica de empoderamiento de las capas más profundas del hacer colectivo latinoamericano.

El sentir, asociado al pensar, extiende la percepción y abarca la complejidad de una realidad entendida, cada vez más, como “realidad perspectival” (MACEDO, 2010), en la cual la *duda* se inserta como condición constitutiva previa al sumergirse en territorios cognitivos propios a cada lugar.

De este modo, “pensar la creatividad del hombre, sin atributos, pensar la vitalidad de la vida cotidiana, pensar la ética en gestación. Limpiar, para permitir la construcción. Desprenderse de lo *instituido* de manera que pueda emerger lo *instituyente*” (MAFFESOLI, 2009, p. 27). Desde esta perspectiva, el hacer investigativo – como observación situada/contextualizada – es inherentemente dinámico, instaurándose en la movilidad (interna y externa) como construcción de conocimientos cada vez más mediados. Mediación que se da, fundamentalmente por el cuerpo-memoria de los sujetos, asimismo del/a investigador/a en contacto

con el territorio, cuerpos y memorias que componen su paisaje (KALISH & UNRHU, 2018).

Si consideramos que los pasos escriben relatos, de igual manera que las manos hilvanan, sean las letras en la escritura, los ingredientes en la cocina o los hilos de los tejidos, así también las voces expresan caminos y significados. La corporalidad y las “artes del hacer” cotidiano, definitivamente incluidas en el ámbito de la investigación científica (ratificadas tanto por Michel de Certeau, 1990 o anteriormente por Jesús Martín Barbero, 1987, entre otros) instauraban el ámbito de lo cotidiano, mediado política y culturalmente por lo popular, en una escala adecuada a la reflexión investigativa y académica, cuya “verdad objetiva, científica, aquella que *representa* el mundo, debe ser completada por la verdad metafórica que se contenta con presentarlo.” (MAFFESOLI, 2009, p. 26).

Estos autores, a pesar de situarse en latitudes diferentes, en espacios sociales distintos, se introducen entre las brechas abiertas por las tácticas y resistencias variadas, imbricadas en el ámbito de lo cotidiano y en la escala territorial del barrio, de la villa. Prácticas mediadoras que buscan eludir la tendencia hegemónica de la industria cultural, al priorizar los vínculos con la memoria y las matrices culturales locales, cuya presencia fortalece lo comunitario.

Tanto Certeau como Martín Barbero trabajan el proceso de lectura – más que el de escritura – como acto de producción de sentidos y significaciones. La lectura, asociada al consumo (para Martín Barbero) sería parte de un proceso de negociaciones políticas e identitarias elaboradas por un sujeto que ya no se puede identificar como pasivo. Así, tanto investigadores/as como investigados/as – ambos sujetos del proceso de construcción de conocimiento – erigen la región mediada por un puente o por una calle como espacios de interacción: “a fronteira é como um vácuo, símbolo narrativo de intercâmbios e encontros.” (CERTEAU, 2009, p. 195)

Por esta misma vía, Martín Barbero, trabajando de cerca con Fals Borda, sostiene la necesidad de construir *mapas nocturnos* para dar cuenta de la realidad en América Latina. Estos mapas nocturnos orientarían las sinuosidades de los procesos sociales y,

principalmente las varias realidades presentes en las fronteras físicas/geográficas, asimismo simbólicas, existentes en nuestro continente. Mapas nocturnos, poco visibles, pero tan reales como los que se muestran a la luz del día.

Mapas nocturnos y la frontera Paraguay-Brasil

En las próximas líneas vamos a tratar de hacer dialogar las reflexiones anteriores con la experiencia concreta del trabajo de campo vinculado al proyecto *Construcciones socioculturales de las fronteras Paraguay-Brasil*⁶. Se trata de la investigación en la frontera entre Pedro Juan Caballero (Departamento de Amambay, Paraguay) y Ponta Porã (Estado do Mato Grosso, Brasil). Dicho trabajo de campo contó con varias entrevistas abiertas y semiestructuradas, pesquisa bibliográfica y observación participante, lo que nos permitió un contrapunto muy importante con la vivencia fronteriza de los autores de este texto, ambos ubicados entre Ciudad del Este (Departamento de Alto Paraná, Paraguay) y Foz do Iguaçu (Estado do Paraná, Brasil).

Para encontrar el mapa nocturno de esta región, hemos buscado otros tránsitos y cruces, alejándonos del énfasis en las armas o las drogas para, siguiendo a Fals Borda, aceptar el reto de insertarnos por los costados, entrar “por debajo” de la realidad social, entendiéndola como un *sistema constituyente observable* (FALS BORDA, 2015).

Al iniciar la investigación, ya situados en la frontera Pedro Juan Caballero-Ponta Porã, abrimos el diario de campo con esta reflexión:

Logo na chegada, em frente ao hotel, do outro lado da rua está o Paraguai. A fronteira é mesmo uma linha artificial. E a Nação, uma fantasmagoria que mais assombra do que esclarece. Estar a “13cm” de outra Nação, ser fronteiriço e trilingue. Como se sentem estas realidades? Como conflito? Como tensão?

⁶Investigación financiada por UNILA en el marco del programa Agenda Tríplice de la misma universidad.

Ambivalência? Como resolvem internamente este sentido territorial-identitário? O fazem da mesma maneira de um lado e de outro da avenida?

A estas preguntas, escritas en los primeros minutos luego de la llegada al hotel, ubicado a pocos metros de la avenida que marca la línea de frontera, se fueron sumando muchas otras, según se iban conociendo los relatos de personas muy distintas, pero que tenían algo en común: la vivencia cotidiana del espacio de frontera como “lugar practicado”, es decir, como correlación y coexistencia:

Os lugares são histórias fragmentadas e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim, simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo. (CERTEAU, 2009, pp. 175-176).

Lo que sigue es una propuesta metodológica de construcción de un mapa nocturno (MARTÍN BARBERO, 1987) que sea capaz de visibilizar lo no aparente de la frontera entre las ciudades de Pedro Juan Caballero y Ponta Porã. La imagen del mapa nocturno nos ayuda a situar las subjetividades, fragmentos de memorias y simbolizaciones, para colocarlos como piezas de un rompecabezas, en el espacio-tiempo de sus prácticas socioculturales actuales. Este mapa nocturno nos permite, por lo tanto, tejer una cartografía capaz de dar sentido a las piezas aparentemente dispersas del entramado social fronterizo.

A continuación daremos a conocer algunos relatos que componen este mapa nocturno desde la perspectiva de los/as sujetos entrevistados/as, que fueron denominados a partir de la flora existente en el lugar, de manera a mantener su privacidad.

Mediante las publicaciones locales, entrevistas y observaciones en campo hemos desarrollado tres ejes constitutivos de este mapa nocturno: identidad, memoria histórica y violencia. Desde estos puntos buscamos abrirnos a las subjetividades, a lo simbólico y a aquello que es insuficientemente observado desde la superficie.

El lugar de la identidad

Con María Elena Pires Santos abordaremos las identidades e identificaciones generadas en los espacios de frontera, relacionándolas a la diferenciación que construye Certeau entre las estrategias y tácticas:

As estratégias permitem o gerenciamento do tempo para garantir um lugar próprio, e assim se valem de um saber em que um poder é a preliminar desse saber. Por outro lado, as táticas, na ausência de um lugar próprio, se introduzem de surpresa no lugar do outro, para aproveitar a ocasião. Seguindo essa perspectiva, busco relacionar o conceito de identidade às estratégias e o de identificação, às táticas. Explicando melhor, as rápidas e grandes mudanças que ocorrem atualmente e as respectivas transformações dos valores agregados a essas mudanças geram, conseqüentemente, diferentes modos de integração, transformação, combinação, distorção, isto é, de apropriação [...], tornando difícil o surgimento de identidades classificáveis, o que provoca também o deslocamento constante das identificações. As identificações, como as identidades, tornam-se então sempre complexas, provisórias, contraditórias e mutantes (SANTOS, 2014, p. 125).

Procesos y relatos que se mueven entre las identidades y las identificaciones, de forma más o menos explícita, están muy presentes en el cotidiano de la frontera Paraguay-Brasil. Aspectos históricos fuertemente asentados en el territorio aparecen, desaparecen y vuelven a emerger a lo largo de las conversaciones con los/as entrevistados/as de las dos ciudades.

Es el caso de *Tayi*, quien viviendo a buena distancia del centro de Ponta Porã, y trabajando en casa con un puesto comercial, la realidad de frontera se presenta para ella como si estuviera todavía habitando el lugar de su niñez y adolescencia *en* Paraguay, en una ciudad situada aproximadamente a 200 km. A pesar de tener un pequeño negocio en casa, toda su relación social y simbólica se da con Paraguay, sea la propia – salvo las relaciones asociadas a su trabajo, pues su “clientela” está en el barrio -, asimismo aquella relacionada con su familia inmediata, hijos y nietos.

Paraguay les habita, siendo que lleva viviendo en Ponta Porã más de 30 años. En el barrio, *Tayi* es conocida como la “paraguaya”, siendo que gran parte de los pobladores del mismo son de origen paraguayo; en términos lingüísticos, ella nos cuenta que algunos han pasado del guaraní directamente al portugués. En un contexto más amplio, hemos encontrado situaciones similares en casi todas las personas con las cuales dialogamos a lo largo de la investigación en estas dos ciudades.

Otro de nuestros entrevistados es *Cedro*, artista y productor cultural que, si bien vive en Pedro Juan Caballero, la ciudad vecina a la cual accede cruzando una calle a pocos metros de su casa, Ponta Porã también está incorporada en su cotidiano pues no solo forma parte de varias instituciones culturales pontaporanenses, como también participa activamente en el movimiento cultural y educativo de esta ciudad. Ser pedrojuanino (de Pedro Juan Caballero), para él, es sentirse en ese lugar específico, en esa ciudad paraguaya, pero también estar en Ponta Porã.

Una situación similar, pero desde Ponta Porã, se da con *Yerba Mate*, quien trabaja con políticas públicas, con la mirada puesta en ambas ciudades. *Yerba Mate* expresa la relación fronteriza: de padre brasileño y madre paraguaya, creció hablando guaraní y portugués, siguiendo sus estudios en Ponta Porã y luego en otras ciudades de Brasil, para regresar a la región y trabajar en el área de producción cultural y de la información.

Con *Ybyra Pyta* sucede algo particular y sumamente ilustrativo de esta urdimbre social que se está tratando de hacerla visible: trabaja en el sistema educativo de Ponta Porã, aunque sus relaciones familiares originales se dan atravesando la calle, al otro lado, es decir, en Pedro Juan Caballero.

Ya con *Tayi*, todos sus hijos siendo brasileños han estudiado en Pedro Juan Caballero y hoy trabajan en esta ciudad paraguaya. Para ella, la ciudad es una sola, o varias al mismo tiempo; en algún momento pasa del español al guaraní, para concluir una frase en portugués. Es el cotidiano al cual están acostumbrados.

Cedro, por otro lado, desarrolla una parte importante de su actividad profesional en Pedro Juan Caballero, pero Ponta Porã constituye un horizonte físico y simbólico en su práctica diaria. Como estuvo casado con una brasileña, viviendo en Pedro Juan Caballero, los poros o canales de interconexión social y familiar parecen un tejido de ñanduti, con varios puntos de pasaje, desde varios centros, desde varias pieles que se intercambian y se recambian permanentemente.

Por otra parte, *Peroba* y *Mburucuya*, viviendo y trabajando del lado paraguayo, nos recuerdan la cara conflictiva de esta vivencia en frontera, que mantiene viva la *herida* de la guerra. Y para ellos hay que recordarla a cada momento. El primero trabaja en el campo de las políticas públicas en Pedro Juan Caballero, mientras que el segundo en el área cultural. Ambos con tránsito personal y laboral entre las dos ciudades, aunque mayormente asentados en las tradiciones paraguayas para, desde ellas, relacionarse con la ciudad contigua de Ponta Porã.

Es importante destacar que, salvo *Tayi* e *Ypé* – que no son originarios de una u otra ciudad, aunque viven en ellas desde por lo menos 30 años -, todas las demás personas citadas tienen vínculos profundos con el territorio en el sentido de pertenencia, pues nacieron y viven en estas ciudades. *Ypé* trabaja en el periodismo local de Ponta Porã, habiendo realizado su formación profesional en São Paulo, de donde es originario. En general los dos han expresado entendimientos diferentes de esta frontera con la cual conviven diariamente.

Nos cuenta *Tayi*: “Aquí todos tienen doble nacionalidad: o son paraguayos o son hijos de paraguayos.” Su hijo menor tuvo que optar por la nacionalidad paraguaya, aunque haya nacido en Brasil, porque le convenía para un trabajo en la fiscalía paraguaya. Sobre la condición generalizada de la doble nacionalidad, afirma que hay un silencio tácito.

En uno de los diálogos mantenidos con *Ybyra Pyta*, se destacaba el hecho que el/la brasileño/a (de Ponta Porã) saca provecho en el ámbito privado, mientras que el paraguayo (de Pedro Juan Caballero

y municipios vecinos), saca ventaja del ámbito público. La doble nacionalidad “é um acréscimo, um benefício”.

De esa manera el uso de los artefactos públicos de salud y educativos, entre otros, que los paraguayos hacen “suyos” al otro lado de la línea divisoria nacional, tiene su correlato en el uso de instituciones asistenciales privadas que una parte de la población de Ponta Porã la hace también “suya” al atravesar la línea divisoria nacional. Es también el caso de los miles de estudiantes de medicina brasileños en universidades privadas de Pedro Juan Caballero y estudiantes paraguayos en el sistema público brasileño.

Ambas partes dialogan fluidamente, sin conflictos aparentes. El conflicto se presenta cuando el Estado-nación impone sus normativas; en ese momento es posible observar las limitaciones de la construcción nacional. Es lo que destaca *Santa Rita*, quien trabaja en el área educativa, cuando sostiene que, con relación a la estadística de estudiantes paraguayos/brasileños que cursan escuelas o colegios en el Municipio de Ponta Porã, una parte importante de ellos son de origen paraguayo, pero inscriptos por sus padres en el registro brasileño de manera que tienen cédula de identidad de este país.

Esto, sin embargo, no los convierte en brasileños, es algo instrumental, como una parte de la vestimenta social que adoptan porque les trae consecuencias benéficas. Señala que es imposible identificar quien es de origen paraguayo, pues no tienen acceso a los registros originales de los mismos. Para fines estadísticos, son todos brasileños. Esta realidad que desde lejos puede parecer compleja, tensa y contradictoria es parte del cotidiano de las personas que la habitan.

Si bien hay, en el paisaje geográfico y social, tensiones y contradicciones, relaciones asimétricas que se establecen como fruto de este tránsito y cruce socio-cultural permanente entre ambas ciudades, mayormente se experimenta una convivencia *sentipensante* como estrategia para hacer frente a la realidad, inclusive por los bordes de los límites que impone el Estado-nación en ambas márgenes.

Este concepto [sentipensar/sentipensante] lo encontró Orlando Fals Borda en sus investigaciones para los dos tomos de la "Historia doble de la Costa", conversando con pescadores de San Martín de la Loba, en donde según Víctor Manuel Moncayo en su texto "Orlando Fals Borda: Una sociología sentipensante para América Latina", un hombre le habló de las prácticas ancestrales de "pensar con el corazón y sentir con la cabeza". Muy relacionado con ese concepto de "lo sentipensante" está la idea que se deriva de la cultura anfibia, del "Hombre Hicotea", que surge de los pescadores del río San Jorge, y que no solo recoge el "ser sentipensante", si no que implica algo más, y es el ser aguantador frente a los reveses de la vida, saber superar las dificultades, ya que respeta los tiempos, espera; idea utópica que podría pensarse en los procesos de resiliencia social. La hicotea tiene sus tiempos, en el verano duerme, y en tiempo húmedo vuelve a la vida con interés y energía, igual o superior a la época lluviosa de antes; según los sujetos, protagonistas de la investigación y a los cuales se les llama *hombre hicotea*, dicen que sufren pero también disfrutan, y al hacer el balance, pese a la pobreza, va ganando la alegría, y así la cultura anfibia es el resumen de la forma de vida dominante en las culturas ribereñas y del ser sentipensante que asimila con una filosofía sencilla de la vida, las contingencias del trabajo y de las vivencias de seres que sienten y piensan con los sentidos conectados a la naturaleza del río y de sus sabanas, y de sus sociedades comunitarias ancestrales (<http://sentipensante.red/>).

Si el Estado-nación impone límites al tránsito de personas, las personas lo transitan sin miramientos por sus márgenes, transbordando estas reglamentaciones o normas. Si el Estado-nación impone la necesidad de identificación nacional, los tránsitos culturales y sociales la trasvasan, generando identidades móviles en uno y otro momento, asimismo identificaciones varias. Al estar cruzando permanentemente estos límites nacionales, las personas que la habitan "asumen" una identidad fronteriza, que no es nada más que aquella que les permite vivir con mayor resiliencia de manera permanente.

Habitar la frontera es ser uno y otro al mismo tiempo, siendo primero uno y después el otro, y viceversa, y ambos simultáneamente, no sólo en una margen, también en dos y en tres márgenes al mismo tiempo. En este contexto, se conjugan culturas nacionales y otras, anteriores al Estado-nación. Para Mburucuya "la integración es sabiduría". Es más:

Sé que nuestra raza puede mucho más
Yo represento a mi cultura nacional
Mi lengua guaraní y mi gran creador Tupã.
Yo represento a las calles de Pedro Juan
Desde aquí yo voy aprendiendo a compartir en la frontera la igualdad
Porque somos la paz que renació
Después de tanta crueldad que se vivió
(...y hemos despertado varias veces)

Este espíritu de frontera lo hemos escuchado varias veces a ambos lados de la línea internacional; no solo por pedrojuaninos, también por pontaporanenses. Esta identidad, según *Santa Rita*, puede observarse en los gestos, en la vestimenta, inclusive en la gastronomía, entre otros ámbitos.

Yerba Mate señala, en reiteradas oportunidades, que en las escuelas del municipio la realidad es trilingüe, es decir, la cultura, el pensamiento y su accionar se dan en español-portugués-guaraní, en función principalmente a la gran presencia de estudiantes de origen paraguayo en las escuelas de Ponta Porã.

Desde estas prácticas cotidianas es posible pensar la existencia de un pensamiento particular al territorio. Se da en estos cruces y tránsitos culturales, desde los cuales se siente y se piensa la convivencia entre ambas ciudades. Pero todo eso no se lleva solo en la mente, en lo simbólico. Tales experiencias también están pegadas a la piel, impregnadas a los cuerpos que transitan, con sus historias y sus matrices culturales.

Entre los libros encontrados en las librerías locales, salta a la vista el volumen dedicado a los cien años de fundación de Ponta Porã comprado, por cierto, en una pequeña librería del lado paraguayo. En sus páginas, dedicadas a su centenario, “um grupo de intelectuais de Ponta Porã presenteia a cidade [...] com o livro *Ponta Porã, o centenário*”, en el cual “abordam-se aspectos desta cultura [da fronteira]. O objetivo não é contar a História oficial da cidade, mas as histórias, contos, causos que fizeram a história da fronteira.” (MARIBONDO, p. 9. In ROSSI 2012)

En este libro se leen varios relatos memorialistas, escritos en portugués dado que se trata de una publicación independiente, hecha por brasileños (aunque con patrocinadores comerciales de ambos lados de la línea). No obstante, al final del libro se destacan dos voces diferentes de las demás. La primera, en portuñol y la segunda en castellano. Entre los intelectuales pontaporanenses se encuentra el poeta Douglas Diegues, nacido en Río de Janeiro (1965), pero tempranamente trasladado con la familia a Ponta Porã y el licenciado Sacha Aníbal Cardona Benítez, paraguayo. De Douglas Diegues leemos, en el portuñol que se convierte en su marca poética:

Mio abuelo tinha uma loja en la línea de la frontera. [...] La loja de mio abuelo non existe mais. Onde estava el Cine Teatro Brasil hoy se encuentra um importante salón velatório. [...] Quando eu tinha siete años, las cosas mais importantes eram los cines de la frontera. [...] Después, el pop arte se revelou para mim en los supermercados de la frontera. [...] El arte en la frontera, el arte mais radical, non tinha autores, brotava de la nada, estaba mesclada com la propria vida (DIEGUES, 2012, p. 76).

Según nos dice Carlos Bonfim:

Lo que habitualmente –en el sentido común y en los estudios lingüísticos– se define como portuñol (o portunhol) resulta ser lo que algunos estudiosos definieron como una “tercera lengua”. Es decir, sería el resultado de la mezcla entre el portugués y el español. Existen, sin embargo, algunos matices: no es lo mismo, por ejemplo, el portuñol que es el resultado de los atropellos idiomáticos de quienes, muchas veces cargados de prejuicios, consideran innecesario estudiar el español, que las naturales contaminaciones propias de un brasileño aprendiz de español como lengua extranjera. [...] En el segundo caso, se trata de lo que los lingüistas denominan interlengua; es decir, se trata del estadio intermedio de tránsito entre la lengua materna (en este caso, el portugués) y la lengua meta, el español. Durante este estadio, resulta natural que los aprendices mezclen elementos gramaticales y discursivos de los dos idiomas. Por otra parte, existe también el portuñol como fenómeno lingüístico característico de las zonas de frontera. En este sentido, no está de más recordar que Brasil comparte con sus vecinos sudamericanos más de 16 mil kilómetros de frontera y que el intenso tránsito de personas y productos, los intercambios

y las dinámicas socioculturales que se advierten en esos sectores incluye, como es natural, prácticas lingüísticas entremezcladas (BONFIM, pp. 72-73).

Como “projeto poético, ético, estético e político que se materializa em cada obra publicada sob sua rubrica” (ALÓS, 2014, p. 141), la escritura de Douglas Diegues redimensiona esta lengua fronteriza y la propaga entre Brasil y Paraguay, contaminando a muchos más autores⁷.

Ya cerrando el libro dedicado al centenario de Ponta Porã, nos encontramos con una breve síntesis respecto a la disputa historiográfica de quienes fueron los primeros habitantes o las familias fundadoras de la actual ciudad. Curiosamente, es un historiador pedrojuanino quien cierra el libro dedicado al centenario de Ponta Porã, con un texto que se diferencia de los demás por estar escrito en español. Es decir, y en coherencia con lo abordado en este apartado, los cien años de Ponta Porã se escriben en portugués, portuñol y español, con autores y patrocinadores de ambos lados de la línea.

El lugar de la memoria histórica

El espacio social que hoy conforma las ciudades de Pedro Juan Caballero y Ponta Porã, según el investigador paraguayo Cardona Benítez (2008), ya contaba con un tránsito sumamente fluido en tiempos de la colonia. A partir del Tratado de Tordesillas (1494) el Imperio español y portugués se dividen los recién invadidos territorios de América y esta región queda ubicada en ambos lados de la línea divisoria imperial. Durante todo el período colonial, y postcolonial, gran parte de las relaciones y tráficós de toda índole -asimismo las tensiones en función a la demarcación de estas fronteras - entre el Imperio español y el portugués y, posteriormente entre la República de Paraguay y el Imperio de Brasil, se realizan, según Cardona Benítez, a través de estos

⁷ Ver CABRERA, Damián. “Notas para representarse. Decires en frontera”. In: PEREIRA (2014).

territorios que comprenden el actual norte y noreste paraguayo, y la región hoy denominada por los brasileños de Mato Grosso.

Con la culminación de la Guerra contra la Triple Alianza o Guerra Guasú⁸ (1864-1870), la frontera paraguaya - brasileña comienza a ser efectivamente demarcada. Estos territorios se constituyen también en torno a la yerba mate, uno de los principales elementos definidores de la frontera y que, posteriormente, incidirá en el desarrollo de las dos ciudades mencionadas.

Anteriormente a la demarcación fronteriza, el puesto de pasaje de tropas, mercancías diversas y yerba mate ya era conocido como Punta Porá. La denominación “hace referencia a la geografía local, en especial a la hermosa elevación”. Para este investigador, la región ya figuraba en “los mapas trazados por el General Isidoro Resquín⁹ en 1862, y aparece en su libro, *La guerra del Paraguay contra la Triple Alianza de 1875*” (CARDONA BENÍTEZ, 2008, p.19). Resquín, pocos años antes del inicio de la guerra, fue comisionado por Francisco Solano López para realizar un levantamiento y mapeamiento de la región. Posteriormente, encabeza las tropas paraguayas que durante la denominada Campaña del Mato Grosso, ocupa estos territorios a fines de 1865.

El Coronel de Caballería Francisco I. Resquín, comandante de la división del Norte, que tenía como segundo al mando al mayor de la misma arma, Don Martín Urbietta, llevaron a cabo las operaciones ofensivas en el Mato Grosso, dividiendo sus fuerzas en dos columnas, la primera tomó el Mato Grosso por Bella Vista, avanzando sobre la Colonia del Miranda, y las Villas Nioaque y Miranda, la segunda a cargo del Mayor Martín Urbietta, cruzó el camino Carretero del Norte destino a la Colonia Militar de Dorados, con sus trescientos setenta y cinco hombres. (CARDONA BENÍTEZ, 2008, p. 27)

⁸ Guerra Grande en Guaraní.

⁹ Isidro Resquín, militar del ejército paraguayo. Fue una de las figuras más destacadas durante la Guerra contra la Triple Alianza (1864-1870). Juntamente con el General Barrios encabezó la ocupación de los territorios brasileños de Mato Grosso al inicio de la guerra.

De esta manera, es posible observar que la región hoy conocida como el nordeste paraguayo y el Mato Grosso brasileño fue parte de un territorio en disputa durante dicha contienda; pero también durante la colonia entre ambos imperios, el español y el portugués. Al culminar la guerra, el tratado de Paz y Límite entre Paraguay y Brasil, firmado en Asunción en 1872 – conocido como Tratado Loizaga-Cotegipe – establecía nuevas fronteras entre ambos países, acompañando lo expresado en el Art. 16 del Tratado de la Triple Alianza del 1º de mayo de 1865. En 1873, la comisión de límites recién formada comienza a orientar “sus trabajos en la frontera seca” (CARDONA BENÍTEZ, 2008, p. 68); la delimitación de la frontera entre Paraguay y Brasil comienza a ser concretizada, finalmente.

En las últimas décadas del siglo XIX, el paraje conocido inicialmente como Punta Porá comienza a transformarse en función a la intensa circulación de mercancías, incluyendo la yerba mate que, desde Mato Grosso, se llevaba para el puerto de Concepción en Paraguay, facilitando su salida hacia el Río de la Plata. Es decir, que en este paraje también se daba un intenso tránsito de personas y mercaderías provenientes del puerto de Concepción, la principal vía de acceso de mercancías para gran parte del Mato Grosso. Con la llegada del ferrocarril a Campo Grande (Brasil) a mediados de la segunda década del siglo XX, este intenso tráfico vía el paraje Punta Porá comienza a disminuir. Con el ferrocarril llegando a Mato Grosso, desde São Paulo, se da su integración a otras regiones de Brasil, principalmente a los grandes centros políticos: Río de Janeiro y São Paulo.

En 1898, el paraje conocido como Punta Pora en Paraguay se transforma oficialmente en ciudad Pedro Juan Caballero. Poco más tarde Ponta Porã, en Brasil, también se oficializa, primero como parroquia y luego como municipio, en 1912. Es decir, para inicios del siglo XX, ambas ciudades están constituidas.

El reconocimiento y nacimiento oficial del poblado de Ponta Porã se da con la resolución No. 255 de 10 de Abril de 1900, por el cual el gobierno del Estado crea la Paróquia de Paz de Ponta Porã. Este

relevante acontecimiento es el que debe señalar el nacimiento oficial de la ciudad pues constituye el acta fundacional. (CARDONA BENÍTEZ, 2008, p. 435)

Por otro lado, el intenso tránsito entre ambas ciudades, previo a sus orígenes demarcados por los Estados Nacionales Paraguay y Brasil, nunca ha cesado a lo largo de todos estos años. Es así que lo legal o ilegal, lo lícito o ilícito desbordan el recién demarcado espacio nacional, convirtiéndose en flujos que se mantienen por los costados, o por debajo, de las capas institucionales de estos estados. Como práctica cotidiana ancestral, mantienen su existencia sentipensante y resiliente.

No obstante, además de los fuertes lazos o conexiones familiares y comerciales, en la región también existen memorias en tensión. La Guerra contra la Triple Alianza, Guerra Guasú, es una de ellas. Está presente como un fantasma que se extiende en la amplia geografía social que atraviesa a sus habitantes.

Tanto *Ypé* como *Yerba Mate* señalan la *herida* generada a partir de dicha Guerra como un elemento muy presente en la región, incorporada a las relaciones sociales y familiares a ambos lados de la línea; es decir, una herida en el paisaje social y geográfico del territorio. Estas memorias, en mayor o menor grado, activan todos los ámbitos sociales y todavía requieren ser sanadas.

A pocos kilómetros de la línea que divide Pedro Juan Caballero y Ponta Porã se sitúan dos espacios de importancia geopolítica y simbólica: i) Cerro Corá, lugar donde Francisco Solano López es asesinado y en consecuencia se da fin a la sangrienta Guerra contra la Triple Alianza; ii) el Cerro Jasuka Vendá o Cerro Guazú, sitio sagrado de los Pãi Tavyterã¹⁰, de la familia lingüística Guaraní. Ambos lugares constituyen hitos que intervienen en la configuración actual de las ciudades fronterizas: una referencia ancestral, que se extiende a varias centenas de años

¹⁰ Conocidos como Kaiowás en Mato Grosso, Brasil.

– el Cerro Jesuka Vendá -, y otra más reciente, que conlleva aún la herida de la guerra – el Cerro Corá.

Mburucuya, desde el campo de la cultura, produce piezas artísticas en las cuales está presente, y con gran fuerza, la herida asociada a la guerra, lo que implica una caracterización de Brasil como Estado Nación sub-imperialista. El artista reconoce este imaginario y lo expresa en sus producciones, aunque también afirma que “nosotros somos la generación que ha dejado atrás toda la secuela de la guerra y la dictadura.”

Él nos cuenta, por ejemplo, sobre la “Copa Morena”, un campeonato de fútbol que integra escuelas de ambos lados de la línea. Si sale campeón el equipo paraguayo o el brasileño, esto no implica conflicto o peleas por el campeonato. Por otra parte, nos llama la atención al uso compartido de un parque público situado en Ponta Porã - Parque dos Ervais - donde se escuchan todas las lenguas de la frontera.

La música, para él, es parte del proceso de dejar atrás un pasado marcado por distintas opresiones. Como otros ejemplos de distintos procesos de superación de su generación, nos cuenta que tiene una amiga que mantiene un bazar autosustentable y crea un movimiento menos capitalista, de compra y venta de ropas usadas; otra amiga suya vende cerámica indígena y promueve un día cultural con colores y expresiones ancestrales. Para terminar, nos dice: “Yo hago mi rap y hago mis videos”, y luego los sube al canal de YouTube compartido con varios otros artistas fronterizos¹¹.

Por otro lado, si *Mburucuya* convive bien con el tradicional tránsito cultural de la región, también nos llama la atención a un nuevo flujo más reciente, de estudiantes de medicina brasileños. Este flujo viene marcado por una musicalidad y gastronomía más intensamente asociadas a Brasil y tal vez eso es lo que le hace destacar

¹¹ Se puede acceder a la producción de Mburucuya y a los demás colectivos en el siguiente sitio: https://www.youtube.com/channel/UC5kS_cRAR1y7u1_IH7oE6lA/videos.

las grandezas históricas del Estado paraguayo, para el refuerzo de la parte de su identidad fronteriza vinculada a estas raíces.

Volviendo al ámbito musical, el canal de hip hop de la frontera en YouTube, que nos presenta *Mburucuya*, reúne a una diversidad de jóvenes que llaman Babilonia a esta gran ciudad compartida, y donde se puede ver y escuchar la canción Guala, de DaFront, como una entre tantas que se construyen sobre las lenguas predominantes en esta frontera: el guaraní, español, portugués y portuñol.

El canal es, por sí mismo, bastante representativo de este lenguaje estético y comunicacional de los jóvenes locales. Expresa a la vez una integración localizada, enmarcada por las cuestiones sociales y políticas de su territorio fronterizo. Un canal que, para *Mburucuya*, es parte de “la resistencia: acá no necesitamos ser bancados. Nosotros tenemos el material humano y las herramientas” para “empezar a pensar y poner una pausa en el tiempo comercial.” Así, valga la redundancia, la frontera es vivida de una manera *fronteriza*.

En el ámbito cultural del lado brasileño de la línea, también se vive la preocupación por esta herida aún abierta en el territorio. Al igual que la publicación del libro *Ponta Porã, 100 anos* (2012) ya mencionado, se presentan otras estrategias para superar esta herida. Así, por ejemplo, desde el Municipio se impulsan políticas públicas, como el proyecto “Fronteiras da Cultura”, activo desde 2017. En este contexto, el director de Cultura de la Fundación Cultural de la ciudad señala que

O projeto Fronteiras da Cultura possui cinco eixos bem definidos, elaborados por uma equipe técnica e educadores, tendo como objetivo geral promover vivências que contribuam aos processos educacionais por meio de ações voltadas para arte, a pesquisa e a formação de um público ávido para apreciar manifestações culturais (Ponta Porã Informa, 2018).

En entrevista, Yerba Mate nos señala el “Sarau Fronteiras da Cultura”, ocurrido en noviembre de 2018, que contó con una exposición de artes plásticas de *Cedro*, reconocido artista paraguayo de Pedro Juan Caballero. Durante el trabajo de campo (febrero de

2019), tuvimos la suerte de coincidir y participar de una nueva edición de este Sarau, desarrollado en la antigua estación de tren de la ciudad, donde actualmente funciona el área de Cultura del Municipio.

Aunque también para *Yerba Mate* exista una “angustia” derivada del conflicto de la guerra, como tensión silenciosa, el trabajo con el arte y la cultura tendrían la capacidad de sanarla, mediante el “optimismo para los pequeños diálogos”. Él reconoce que la frontera “é feita pelos seus elementos culturais” y el gran desafío “é o reconhecimento do pertencimento”. Un sentido de arraigo que es a la vez espacial, territorial, pero sobretodo histórico, vinculado a la memoria de la Guerra Guasú.

Sin duda la referencia a la guerra, su memoria, fue uno de los elementos más constantes en todas las entrevistas realizadas, referida como “herida”, “remordimiento” o “angustia”, como “tensión” subliminal o como “silencio tácito” aunque, desde luego, un silencio ensordecedor.

En el ámbito educacional, como también en el cultural, vale subrayar que hay diversas tentativas de tocar estos puntos dolorosos de la memoria histórica local. El libro didáctico *Um olhar fronteiriço: história e geografia*¹², destinado a estudiantes del tercer año de la enseñanza fundamental de las escuelas municipales de Ponta Porã, recoge esta situación e introduce algunas pistas para sanar esta herida. El libro ha sido escrito por autores locales, ambos profesores del sistema municipal, y publicado por la Secretaría de Educación de Ponta Porã.

El lugar de la violencia

Según *Tayi*, “la prensa crea el mapa del miedo” de una región estigmatizada por los discursos de la violencia. Para ella, Asunción, la capital paraguaya, es más violenta que la frontera. “Esto no es lugar para gente sin neurona; la gente tiene muchísimo equilibrio.

¹² Escovar Torraca, M. M. & Cantalippi de Souza, J.A. *Um olhar fronteiriço: História e Geografia*. Ponta Porã: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

Si no te metés con los narcos no tenés problemas”, dice ella. Entre todos hay “un saber tácito”, pues los narcos tienen sus ropas, accesorios, casas con una estética propia, “de ostentación”.

Entre todos los entrevistados se dibuja la afirmación de que la construcción de una *frontera delictiva*, apoyada sobre el tráfico de mercancías, drogas o armas es uno de los ejes que se prioriza desde “fuera”. Desde “adentro” es parte del cotidiano y pertenece a la realidad, sin que eso signifique que es lo más fundamental de esta misma realidad fronteriza.

Es lo que de alguna manera destaca *Tayi* cuando nos comenta el caso de una persona asociada a estas actividades, residente en el barrio, asesinada por sicarios. La comunidad consigue distinguir claramente que esta violencia es externa a la misma, aunque la atraviesa. Este es el sentido que *Tayi* da a lo que considera una “violencia externa” a la ciudad. Una violencia con la cual la comunidad convive mediante sus tácticas particulares.

Por otro lado, hay más violencias vinculadas a otro tipo de fronteras, como las demarcadas por clase y sexo. Es lo que señala *Ybyra Pyta*, quien sostiene que, en general, los paraguayos trabajan en Ponta Porã como albañiles, en la construcción civil; mientras las paraguayas lo hacen en el servicio doméstico. ¿Una división de los espacios sociales entre Pedro Juan Caballero y Ponta Porã? Sobre esta localidad también pesan las contradicciones generales del capitalismo vinculadas al género, clase y raza, y sus respectivas violencias.

En esta línea, *Ybyra Pyta* nos aclara que, en general, los paraguayos pobres vienen a utilizar el Servicio Único de Salud (SUS), servicio público en Brasil, mientras que los brasileños un poco menos pobres usan la red privada de salud en Pedro Juan Caballero.

Conclusiones

Si en general lo institucional tiende a restringir la vida social a datos estadísticos y archivos o bibliotecas coloniales (Mudimbe, 1988), también tiende a reducir las relaciones fronterizas,

fundamentalmente marcadas por la movilidad y adaptabilidad, con sus flujos y negociaciones de sentido.

La colonización del continente estableció otra frontera, de orden epistemológico entre la *ciudad letrada* (Rama, 2004) y los que conviven en condición de *extramuros*, excluidos del ordenamiento y de la producción del saber (o que producen otros saberes no contemplados *intramuros*).

Este fondo histórico sigue vigente en reflexiones distanciadas de la producción de conocimientos basados en otros sentidos y saberes. Al mismo tiempo ha llevado a repetir esquemas presentes en situación de colonialidad. Los archivos coloniales fueron construidos a lo largo de los últimos siglos, privilegiando artefactos tecnológicos y lingüísticos controlados y dominados por los colonizadores, dejando de lado la construcción de sentidos y de saberes que parten de otras perspectivas o lenguajes.

A lo largo de estas páginas hemos tratado de desarrollar toda una argumentación que nos permitiese ir más allá de dicha perspectiva colonial, con el objetivo de visualizar y sentir la frontera entre las ciudades de Pedro Juan Caballero (Paraguay) y Ponta Porã (Brasil). Para ello, adoptamos la observación, el diálogo y el tránsito por estos territorios, vinculándonos a procesos no tan visibles en su superficie.

Ponta Porã, y otras ciudades más alejadas de la frontera, han recibido a lo largo de los años a un número importante de migrantes paraguayos, sean éstos exilios políticos o económicos. Algunas de las personas con las cuales se ha tomado contacto pertenecen a esta configuración familiar, fruto de la migración. Lo que se ha podido observar es que la gente, al perdurar en estos territorios, a pesar de las varias reconfiguraciones por las cuales éstos han pasado, llega a configurar una extensa región o comarca cultural (RAMA, 2001), asentada en años de vivencia e intensas relaciones sociales, culturales, económicas. Una comarca cultural establecida desde antes del Estado nacional, y que emerge de los procesos independentistas de la América post colonial.

Mburucuya, al final de su entrevista nos dice: “Me siento un camaleón: entro en los ambientes y me adapto.” Con él aprendimos que es necesario tener fuertes raíces identitarias para solo entonces abrirse a los intercambios. Ambos movimientos tan propios de esta frontera - encerrarse en lo propio y abrirse a lo ajeno - se dan simultáneamente, en paralelo, en constante retroalimentación. Si se valora quien se es (con su *ethos* nacional o étnico) no hay razón para sentirse amenazado por el otro, este otro con quien convivo en espacios compartidos, con quien me cruzo diariamente en la línea de frontera, con quien asumo identidades múltiples, o simplemente una identidad fronteriza.

En otras palabras: en esta frontera se generan subjetividades que se mueven con mayor o menor grado de tensión en torno a las identidades, sean ellas nacionales, étnicas o comunitarias. Subjetividades con gran plasticidad cognitiva, lingüística y sentipensante que, por su vez, confluyen en contextos sociales, económicos, políticos y culturales movedizos o híbridos.

La configuración de ambas ciudades en el tiempo, asimismo en el espacio compartido del paraje Punta Porá, sin duda alguna mantiene aspectos todavía vigentes que hoy conviven con los frutos de sus cambios. Resáltense las tácticas asumidas por parte de la población que, en el tiempo, se vuelven políticas públicas.

En este sentido, la observación por los costados o por debajo de la superficie, de diversos fenómenos que se desarrollan en este espacio transnacional, tuvo que asociarse a una “contrapartida” institucional. Si niños y jóvenes paraguayos cruzan diariamente la frontera para estudiar en instituciones educativas de Ponta Porá; si son anotados como brasileños/as en instituciones oficiales de esta ciudad y si jóvenes de las dos nacionalidades desarrollan estrategias para venta de productos en ambas ciudades, al mismo tiempo que crean espacios en la web para difundir sus producciones musicales; si productores culturales o trabajadores de la educación piensan en un público en ambas ciudades y al mismo tiempo participan en actividades en ambas ciudades, sea cual sea su nacionalidad, todo esto solo es posible por las vías que

zigzaguean por debajo de la línea geográfica o geopolítica, con o sin la bendición institucional estatal.

Es decir, también existen experiencias institucionales que responden a dichas subjetividades y sociabilidades compartidas. Es el caso de la reciente publicación de un libro para estudiantes del ciclo fundamental de la enseñanza en Brasil, con contenidos que van más allá del Estado Nacional Brasileño y que comparten historias y geografías asociadas al espacio común, a la comarca cultural de la que nace.

Igualmente, cuando desde el propio Municipio surgen iniciativas como la del proyecto “Fronteira da Cultura” o el “Sarau da Fronteira”, que buscan integrar y compartir experiencias *en* y *desde* ambas ciudades, con perspectiva intercultural, podemos señalar que lo institucional también es un elemento en constante interrelación y retroalimentación con lo que fue levantado o visibilizado desde “abajo” o desde los costados de estos espacios de frontera.

En síntesis, las experiencias y prácticas sociales que se desarrollan fuera del eje institucional son sumamente diversas y desafiantes a las normativas del Estado nacional paraguayo o brasileño. Muchas de ellas son innovadoras, sumamente creativas y se construyen independientemente de las normativas institucionales de ambos países. Existe una reglamentación en relación a los tránsitos de mercancías, por ejemplo. No obstante, puede ser considerada como una normativa “externa”, a las que las personas dan la espalda y continúan desarrollando sus vidas, con los intercambios culturales y económicos que las caracteriza.

Entonces, es posible afirmar que las prácticas sociales y culturales entre estas ciudades de frontera cuestionan al Estado nacional, comprendido como una entidad abstracta y más o menos lejana. Dichas prácticas, poco a poco, van creando un pensamiento propio asociado al lugar específico de su existencia. Como también van construyendo políticas públicas que se doblegan a su lógica fronteriza.

Referências

- ALÓS, A. P. “Um bestiário digital narrado em portuñol selvagem: as breves narrativas transculturais de Bichos Paraguaios.” In: PEREIRA, D. A. (Org.) **Cartografia Imaginária da Tríplice Fronteira**. SP: Dobra, 2014.
- BONFIM, Carlos. Portuñol salvaje: arte licuafronteras. Revista Kipus. 31 / I semestre / 2012, Quito.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. RJ: Vozes, 2009.
- FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: CLACSO-Siglo XXI. Herrera Farfán Nicolás Armando / López Guzmán Lorena. (Comps.), 2015.
- _____. **Ciencia, compromiso y cambio social**. Textos de Orlando Fals Borda. 2a ed. - Buenos Aires: El Colectivo - Lanzas y Letras - Extensión Libros, 2014.
- _____. **Conocimiento y poder popular**. Bogotá: Siglo XXI-Punta de Lanza, 1985.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas**. SP: Edusp, 2000.
- KALISHC, Hannes & UNRUHU, Ernesto. **No llores!:** historia enlhet de la Guerra del Chaco. Asunción: Museo del Barro, 2018.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livros, 2010.
- MARTÍN-BARBERO. Jesus. **De los medios a las mediaciones:** comunicación, cultura y hegemonía. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.
- MIGNOLO, Walter D. **Historias locales/diseños globales**. Madrid: Akal, 2003.
- MUDIMBE, Valentin. **The Invention of Africa**. Bloomington: University of Indiana Press, 1988.
- PEREIRA, Diana A. “Escritas de si – sobre alteridades e mediações”. In: **Revista de Literatura, História e Memória**. Dossiê Confluências entre Literatura, Cultura e Outros Campos do Saber. Vol. 14 - Nº 23 – 2018, pp. 43-57. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/19577>. Acesso em 10 fev 20.
- RAMA, Angel. **Angel Rama. Literatura e Cultura na América Latina**. AGUIAR, F. & GUARDINI, S. (Org.). SP: Edusp, 2001.

- _____. **La ciudad letrada**. Santiago de Chile: Tamar, 2004.
- ROSSI, Marco (Org.). **Ponta Porã 100 anos**. Ponta Porã: Horizonte Verde, 2018.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal**. RJ: Record, 2001.
- SANTOS, Maria Elena Pires. "Narrativas de identidades: a linguagem como lugar de (in)visibilização". In: PEREIRA, Diana A (Org.) **Cartografia Imaginária da Tríplice Fronteira**. SP: Dobra, 2014.
- Sentipensante. El pensamiento de Fals Borda. In: <http://sentipensante.red/> Acceso en 20 agosto 2020.
- TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas**. BH: Editora da UFMG, 2013.

**O “Epônimo”:
biografia, política e História em *Stroessner*,
de Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo (1972-1979)¹**

Leticia Consalter de Lima²

Paulo Renato da Silva³

Resumo: O objetivo deste capítulo é analisar como elementos político-culturais da história paraguaia foram mobilizados para construir a “liderança” do ditador Alfredo Stroessner (1954-1989) na biografia *Stroessner* de Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo, publicada entre 1972 e 1979 em três tomos. Pretende-se analisar como esses elementos foram mobilizados a partir da materialidade dos seus tomos e de apropriações de biografias políticas e da obra do filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955) – do qual os autores usam no terceiro tomo (1979) o conceito de epônimo, o qual seria a liderança representativa de uma geração. Consideramos que o apelo a esses elementos político-culturais se enquadra no que a socióloga argentina Lorena Soler (2012) designa como “as outras fontes de legitimidade” usadas pela ditadura paraguaia para se manter no poder por quase 35 anos – para além do autoritarismo, censura e repressão.

Palavras-chaves: Paraguai. Ditadura. Biografia política. História. José Ortega y Gasset.

¹ Este capítulo é uma adaptação, acrescida de novas questões, da Dissertação de Mestrado “*Stroessner*”: *biografia, História e propaganda (1972-1979)*, defendida em 2018 por Leticia Consalter de Lima no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). O trabalho foi orientado por Paulo Renato da Silva.

² Bacharel em História com ênfase em América Latina e Mestre em Estudos Latino-Americanos pelo PPG-IELA, ambos pela UNILA.

³ Professor da UNILA, onde atua na graduação, no PPG-IELA e no Mestrado em História (PPG-HIS). Tem Doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pós-Doutorado pela Universidade de Évora (UÉ).

Introdução

Uma “isla rodeada por tierra”: assim o escritor paraguaio Augusto Roa Bastos se referiu ao seu país em 1977. A expressão se difundiu e ainda é recorrente nas referências ao Paraguai (cf. RUÍZ DÍAZ, 2018). Roa Bastos apontava a mediterraneidade e as particularidades do bilinguismo paraguaio como fatores do isolamento do país na América Latina. O escritor denunciava a imposição do espanhol sobre o guarani e as clivagens sociais que marcavam os falantes dos dois idiomas. O Paraguai vivia sob a ditadura do general Alfredo Stroessner (1954-1989) há 23 anos e Roa Bastos estava exilado. A expressão usada pelo escritor para se referir à história e cultura paraguaias passaria a ser fortemente associada ao stronismo, visto pelos opositores – como Roa Bastos – como um dos motivos do isolamento do país. A metáfora da ilha cercada por terra questionava a inserção internacional do Paraguai alardeada pela propaganda da ditadura e por seus aliados (cf. ARELLANO, 1973; SÁNCHEZ QUELL, 1980; MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DEL PARAGUAY, 1985). Segundo a propaganda stronista, o isolamento internacional tinha marcado o país até 1954, o que teria sido superado com a ascensão de Stroessner ao poder. A visão crítica de Roa Bastos sobre o bilinguismo, por sua vez, indicava que nem todos viviam em “Paz y Progreso con Stroessner”, um dos slogans mais conhecidos da ditadura.

Apesar da força e importância da expressão - “isla rodeada por tierra” - para denunciar processos marcados por autoritarismo e acentuadas desigualdades sociais, a sua generalização colabora para alimentar a perspectiva da “excepcionalidade” paraguaia. Se por um lado essa perspectiva busca apreender as particularidades do país, por outro desvincula o Paraguai de processos histórico-culturais regionais/internacionais e alimenta a imagem do “atraso” comumente associada ao país, inclusive quando comparado aos vizinhos do Cone Sul. Em 1991, apenas dois anos após a queda de Stroessner, José Carlos Rodríguez já criticava essa “visão fatalista” sobre o país e apontava que o “[...] régimen paraguayo fue

extraordinariamente sensible a las presiones internacionales, y que la sociedad supo aprovechar muy bien los alientos recibidos del exterior.” (s./p.). Acrescentamos: além de ter sido sensível às pressões internacionais - o que, por vezes, permitiu pequenos espaços de atuação a setores político-sociais do país em meio ao forte autoritarismo daqueles anos -, a busca de legitimidade pela ditadura Stroessner não se restringiu a apropriações da história nacional, como costuma ser enfatizado pela historiografia, e também contemplou elementos diversos da história e cultura ocidentais. Esses elementos, em determinados períodos do longo governo de Stroessner, podem ter dado verossimilhança à inserção internacional do país propalada pela ditadura, não apenas para setores da sociedade paraguaia como também no plano externo.

Andrew Nickson considera que a “ideologia nacionalista” foi um dos “mecanismos de sustentação do regime”. O autor aponta adequadamente como Stroessner se apresentava como um continuador de governantes do século XIX, especialmente Francisco Solano López (1862-1870) e Bernardino Caballero (1880-1886). Solano López enfrentou Brasil, Argentina e Uruguai na Guerra da Tríplice Aliança (1864/1865-1870) e, apesar da derrota militar, é celebrado no Paraguai por amplos e diferentes setores político-sociais por ter resistido à “invasão estrangeira” da Tríplice Aliança, vista como representante do imperialismo inglês pelo revisionismo histórico paraguaio - de viés nacionalista.⁴ Bernardino Caballero foi

⁴ Autores como Milda Rivarola (2013) e Guido Rodríguez Alcalá (2007) relacionam o auge do revisionismo histórico paraguaio ao nacionalismo antiliberal e conservador das décadas de 1920 e 1930, o qual, na Europa, resultou no nazifascismo. O revisionismo representaria, portanto, a busca de um mito de unidade nacional. Francisco Doratioto (2002) faz uma crítica sobre a forma como a interpretação revisionista da Guerra da Tríplice Aliança foi incorporada pela esquerda latino-americana, principalmente no pós-Revolução Cubana de 1959. Segundo Doratioto, a esquerda, influenciada pela Revolução Cubana, passou a considerar o Paraguai na Guerra da Tríplice Aliança como um precursor da luta contra o imperialismo na América Latina – em tempo, o autor minimiza o papel da Inglaterra no confronto e destaca que as disputas regionais foram preponderantes para o início do conflito.

um dos fundadores da Asociación Nacional Republicana (ANR) - partido de Stroessner, mais conhecido como Partido Colorado - e o seu governo é celebrado pelos colorados porque teria “reconstruído” o país após a Guerra da Tríplice Aliança. Stroessner se apresentava como o “segundo reconstrutor” por ter assumido o poder e “recuperado” o país após a “desordem” dos governos liberais que marcaram a primeira metade do século XX.⁵

Nickson destaca que a ditadura, ao usar a memória da Guerra da Tríplice Aliança, foi “hábil en manipular los arraigados sentimientos populares contra la ‘invasión extranjera’” (2010, p. 286). Considera que o nacionalismo “(...) sirvió para movilizar y unir las élites y las masas en torno a Stroessner y suavizar las inherentes tensiones de clase, género y otras identidades en competencia.” (2010, p. 288). Finalmente, Nickson defende que “El énfasis en el discurso sobre la tradición y el aislamiento condujo a un síndrome defensivo, a una mentalidad sitiada y a una hostilidad hacia el cambio y las nuevas ideas.” (2010, p. 288). As afirmações de Nickson são fundamentais para a compreensão da ditadura e de seu pesado legado ao país. Porém, é preciso cautela ao atribuir uma “mentalidade sitiada” ao Paraguai naqueles anos. O isolamento do país, crescente na década de 1980 em virtude da queda das ditaduras que marcavam a região, não pode ser estendido a todo o período do governo Stroessner. Como o próprio Nickson comenta, a ditadura combinou nacionalismo e anticomunismo nos anos de Guerra Fria no plano internacional:

La postura ferozmente anticomunista del régimen no fue una simple estrategia oportunista diseñada para acceder a la ayuda norteamericana. La guerra entre el Paraguay (Estado y sociedad) y la subversión nacional e internacional, del “bien contra el mal”, permitió al stronato justificar y legitimar la represión doméstica. (...) esto le permitió a Stroessner proclamar la defensa del país y de lo autóctono contra la (mítica) amenaza del

⁵ Os liberais predominaram na presidência do Paraguai entre 1904 e 1940, ainda que descontinuamente.

extranjero, el traidor y lo exótico, en una repetición de los conflictos pasados del Paraguay. (NICKSON, 2010, p. 287-288).⁶

O objetivo deste capítulo é analisar como elementos político-culturais da história paraguaia foram mobilizados para construir a “liderança” do ditador Alfredo Stroessner (1954-1989) na biografia *Stroessner* de Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo, publicada entre 1972 e 1979 em três tomos. Pretende-se analisar como esses elementos foram mobilizados a partir da materialidade dos seus tomos e de apropriações de biografias políticas e da obra do filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955) – do qual os autores usam no terceiro tomo (1979) o conceito de epônimo, o qual seria a liderança representativa de uma geração. Consideramos que o apelo a esses elementos político-culturais se enquadra no que a socióloga argentina Lorena Soler (2012) designa como “as outras fontes de legitimidade” usadas pela ditadura paraguaia para se manter no poder por quase 35 anos – para além do autoritarismo, censura e repressão. A favor da construção da “liderança” de Stroessner - pelo menos entre lideranças e bases da Asociación Nacional Republicana (ANR) - havia um contexto internacional de acentuado anticomunismo dado pela Guerra Fria e por ditaduras militares no Cone Sul. No plano interno, a economia paraguaia crescia em virtude da construção da Hidrelétrica de Itaipu⁷ e alguns dos principais nomes da oposição se encontravam presos ou exilados, o que limitava os questionamentos ao governo.

Além disso, Tzvi Medin destaca que a influência de Ortega y Gasset marcou a “cultura hispanoamericana” no decorrer de todo o século XX, ainda que os elementos e a intensidade desta influência tenham variado. De acordo com Medin, o conceito de

⁶ Um exemplo de repetição é o uso político do termo “legionário”. Os opositores exilados de Solano López que apoiaram a Tríplice Aliança na guerra ficaram conhecidos como legionários. Sob a ditadura Stroessner, o termo passou a ser utilizado para se referir aos opositores exilados, especialmente os comunistas, que estariam no exterior “tramando contra o país”.

⁷ A usina foi construída conjuntamente por Paraguai e Brasil. O Tratado de Itaipu foi assinado em 26 de abril de 1973.

geração de Ortega y Gasset - ao qual se relaciona o de epônimo utilizado por Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo para construírem a “liderança” de Stroessner - se manifestou “(...) en forma muy especial en la década de los sesenta (...)” (MEDIN, 1994, p. 257) na Argentina “(...) y en menor medida, y sin que la conexión con Ortega fuera siempre explícita, en Perú.” (MEDIN, 1994, p. 257). Ainda segundo Medin, na década de 1970 - quando a biografia *Stroessner* é publicada -, o conceito de geração de Ortega y Gasset perdeu importância na América Latina. O terceiro tomo, no qual a influência do filósofo espanhol é mais evidente, foi publicado somente no final da década, em 1979. Apesar disso, Medin destaca a permanência do conceito em “(...) dos excelentes historiadores mexicanos (...) y algún outro resabio en Perú” (MEDIN, 1994, p. 257) nos anos 1970.⁸

Cabe apreender a biografia *Stroessner* para além da mera e evidente propaganda política. Conforme apontam Isabella Nogueira e Maria Cristina Nunes Ferreira Neto, autores como François Dosse defendem que a biografia se trata de um gênero antigo, que remontaria à Antiguidade e seria calcado nas “virtudes” de um “modelo moral edificante”:

O gênero biográfico participa, pois, de um regime de historicidade no qual o futuro é reprodução dos modelos existentes, que devem perpetuar-se. Inscreve-se, durante esse longo período, no respeito absoluto a uma tradição que se organiza na Antiguidade em torno dos valores heroicos; em seguida, com a cristianização, os valores religiosos é que se difundem tomando por modelo as vidas exemplares. (DOSSE apud NOGUEIRA; NETO, 2016, p. 265).⁹

Segundo as autoras, a biografia foi desprestigiada como fonte por parte dos historiadores por ser considerada uma narrativa não

⁸ Os historiadores mexicanos aos quais se refere Medin são Luis González y González e Enrique Krauze.

⁹ Já autores como Sabina Loriga defendem que o termo biografia surgiu apenas no século XVII para designar uma obra verídica e realista, “(...) por oposição a outras formas antigas de escritura de si que idealizavam o personagem e as circunstâncias de sua vida (tais como o panegírico, o elogio, a oração fúnebre e a hagiografia).” (apud NOGUEIRA; NETO, 2016, p. 264).

confiável, mais ficcional do que histórica. Além disso, consideramos que biografias como *Stroessner*, de Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo, ainda são pouco pesquisadas pelos historiadores por suas ligações com a propaganda política de um governo ditatorial responsável por várias violações aos direitos humanos. Porém, Isabella Nogueira e Maria Cristina Nunes Ferreira Neto destacam que a Nova História Política colaborou para mudar essa perspectiva ao analisar as relações das biografias com o social. “A biografia não nos fala apenas de uma vida, mas de algo a mais, afinal, tudo aquilo que circunda o indivíduo faz parte de sua narrativa.” (NOGUEIRA; NETO, 2016, p. 277). Conforme desenvolveremos, apesar dos processos que favoreciam a construção da “liderança” de Stroessner na década de 1970, os questionamentos inclusive internos à ditadura cresceram entre a publicação do primeiro tomo da biografia em 1972 e a do terceiro em 1979. Logo, também é necessário ler a biografia enquanto resposta a esses questionamentos crescentes, lê-la “a contrapelo” – para nos apropriarmos da famosa expressão de Walter Benjamin.

Assim, *Stroessner*, de Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo, permite compreender como a biografia de Stroessner era atrelada à história do país a partir de cânones do gênero biográfico e de elementos histórico-culturais diversos que davam sentido - ainda que instável e provisório - à almejada inserção internacional do país, ponto disputado por stronistas e opositores.

***Stroessner*, de Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo e as biografias políticas**

Durante todo o período da ditadura, publicações oficiais e de aliados exaltavam o governo e o ditador, divulgando suas “qualidades” e “realizações”, principalmente obras de infraestrutura que acusassem o “desenvolvimento” econômico paraguaio que estaria sendo promovido através das políticas “modernizadoras” do stronismo. As publicações promoviam a “excepcional biografia de Stroessner” e a imagem de um “líder

notável, moderno e visionário”, destacando sua “inusual competência” e “disposição” para o trabalho. Dentre essas obras encontramos algumas biografias de Stroessner. Segundo Silva (2014), esse conjunto de publicações formava a “literatura stronista”. Para seus autores, esses livros serviam como forma de promoção pessoal. Essas obras, ao se configurarem como uma forma de apoio ao regime, podiam possibilitar a manutenção e obtenção de cargos e favores por parte do governo stronista aos seus apoiadores. (SILVA, 2014).

Nesse conjunto de obras que formam a “literatura stronista” encontramos a biografia *Stroessner* escrita por Sindulfo Pérez Moreno e Carlos Meo. O primeiro tomo veio a público em 1972, este possuindo uma segunda edição datada de 1979; o segundo tomo foi publicado em 1975 e o terceiro e último foi editado em 1979. No primeiro tomo, os autores analisam a trajetória de Stroessner - e do Paraguai - à luz da Filosofia, História e Política. Também são destacadas a “visão geopolítica do Estado” segundo Stroessner e a sua trajetória como militar. No segundo tomo, o tema é a atuação de Stroessner no Partido Colorado. No terceiro tomo, Stroessner é apresentado como “epônimo” de sua geração.

Conforme defende Roger Chartier, “Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados.” (2002, p. 62). Assim, a construção da biografia não se limita ao texto. Stroessner, por exemplo, está nas capas dos três tomos da biografia. No primeiro tomo, Stroessner está sentado na cadeira presidencial com uniforme militar. Segundo informação trazida pela edição, a fotografia foi uma cortesia de Ramón E. Adorno. No segundo tomo, Stroessner está novamente na cadeira presidencial, mas desta vez em trajes civis, de terno e gravata. No terceiro tomo, Stroessner reaparece com traje militar, mas sem indicação do lugar em que a foto foi tirada. Assim como no primeiro tomo, a edição atribui a foto a Ramón E. Adorno. Ramón Adorno foi uma referência da fotografia em Asunción e morou por três anos nos Estados Unidos após conseguir uma bolsa.

(cf. OVELAR, 19 set. 2018, s./p.). A parte superior das capas traz os nomes dos autores seguidos pelo título da biografia, *Stroessner*, em letras maiores. As letras estão em branco com um fundo vermelho, a cor do Partido Colorado.

Após o fim da Guerra Civil de 1947¹⁰, o Paraguai enfrentou um cenário de instabilidade política. Marcada pela fragmentação do Partido Colorado¹¹ e por seguidos golpes de Estado, essa época teve seis mandatos presidenciais até a ascensão de Stroessner em 1954. Esse período de desequilíbrio político acabaria favorecendo a chegada de Stroessner ao poder. A instabilidade política anterior foi apropriada pela propaganda stronista. A longevidade de Stroessner no poder, conquistada com autoritarismo, repressão e violência, era apresentada como “estabilidade”, em contraponto com o período precedente. A “estabilidade” também era apresentada como um contraponto aos países “ameaçados” pelo comunismo. As capas de trás do primeiro e segundo tomos da biografia trazem frases de Stroessner exaltando a “paz” paraguaia – o que não há na capa de trás do terceiro tomo. No primeiro tomo, por exemplo, lemos que “en el convulsionado mundo que nos toca vivir, el paraguay es un oasis de paz y tranquilidad.” (STROESSNER apud MORENO; MEO, 1972).¹²

¹⁰ A ditadura do general Higinio Morínigo (1940-1948) promoveu um processo de abertura política depois da vitória dos Aliados na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Morínigo formou um governo de coalizão com o Partido Colorado e o Partido Febrerista. Porém, o favorecimento do governo aos colorados levou à renúncia dos febreristas, que passaram à oposição ao lado do Partido Liberal e do Partido Comunista. Com a saída dos febreristas do governo, os militares se dividiram, o que colaborou para o início da guerra civil. A guerra foi vencida pelo governo Morínigo com o apoio dos colorados.

¹¹ Dentre os grupos que dividiam o Partido Colorado estavam os “democráticos” e os “guiones rojos”. Eram grupos muito heterogêneos, mas, de um modo geral, os “guiones rojos” eram claramente antiliberais e tinham características paramilitares, o que os aproximava do fascismo italiano. Porém, ambos os grupos eram conservadores e marcadamente anticomunistas.

¹² A capa de trás da segunda edição do primeiro tomo (1979) traz a mesma frase. No segundo tomo, a frase é “TRATAREMOS DE OPERAR LA REVOLUCIÓN ANHELADA SIN SOBRESALTOS, PERO A MARCHA DECIDIDA Y FIRME, HACIA EL LOGRO DE LAS CONQUISTAS NECESARIAS EN LO ECONÓMICO

Um dos fatores que contribuíram para a longevidade de Stroessner foi o logro em unir governo, Partido Colorado e Forças Armadas. Isso foi possível, pois Stroessner tratou de eliminar qualquer oposição tanto no Partido Colorado quanto nas Forças Armadas. Além de presidente, Stroessner se apresentava como líder do Partido Colorado e Comandante em Chefe das Forças Armadas - não por acaso as capas da biografia *Stroessner* alternam fotos do ditador como militar e civil; não casualmente a divisão dos tomos e a dos capítulos contemplam Stroessner, o Partido Colorado e as Forças Armadas. A própria autoria da biografia é dividida entre um militar, Sindulfo Perez Moreno, e um civil, Carlos Meo. Os textos de apresentação da biografia também são divididos entre militares e civis.¹³

Além dos fatores imediatos que explicam o culto à personalidade de Stroessner no governo, Partido Colorado e Forças Armadas, é preciso considerar elementos que remontam ao período colonial e às independências dos países latino-americanos e sua consolidação. Conforme relatam Silva e Silva (2017) em sua análise da propaganda stronista, “Existe una antigua y extensa tradición occidental de la representación del gobernante, del ‘héroe’, del ‘líder’, en los más diferentes formatos. En América Latina, antes de iniciarse los procesos de independencia, la imagen del rey era reverenciada con el mismo respeto que al propio rey.” (s./p.). Citando Lauro Malosetti Costa, os autores lembram ainda das representações dos próceres da independência e como presidentes do século XIX difundiam imagens auto-celebrativas de

Y SOCIAL PARA FUNDAR EN ELLAS, AL MISMO TIEMPO, UN ORDEN SUPERIOR EN LO POLÍTICO.” (STROESSNER apud MORENO; MEO, 1975).

¹³ Como exemplo, entre os que apresentam o primeiro tomo estão Juan R. Chaves, presidente da Junta de Gobierno de la Asociación Nacional Republicana - ou, simplesmente, o presidente do partido; o general Leodegar Cabello, Ministro de Defensa Nacional; Marcial Samaniego, Ministro de Obras Públicas y Comunicaciones e Absalon Arias, Presidente de la Administración Paraguaya de Alcoholes (APAL), empresa estatal responsável pela produção de derivados de cana de açúcar.

si ao lado dos próceres. Assim, as capas dos três tomos da biografia, centradas na figura de Stroessner, devem ser compreendidas a partir do centralismo da ditadura paraguaia e de uma tradição de longa duração na representação de lideranças políticas.¹⁴

Carlo Ginzburg (2014), em uma análise sobre *Leviatã* de Thomas Hobbes, destaca como medo, sujeição e reverência marcaram o surgimento do Estado moderno.¹⁵ As capas da biografia remetem a esses elementos. As imagens de Stroessner como militar e civil evocam, respectivamente, autoridade e proximidade - a capa do terceiro tomo é a mais representativa dessa ambiguidade, pois Stroessner esboça um sorriso com trajes militares. O medo do comunismo e do retorno da “instabilidade política anterior” do país desencadeariam sujeição e reverência - acrescentamos a sujeição pelo medo do autoritarismo. Em pleno século XX, a ditadura intenta conjugar esses elementos - medo, sujeição e reverência - com a democracia liberal. A política paraguaia era apresentada pelo governo e seus aliados como uma “democracia sem comunismo”. Eleições - fraudulentas - eram realizadas com periodicidade. Na biografia escrita por Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo encontramos, inclusive, uma

¹⁴ Desde a Comunicação Social, Débora Veríssimo Costa nos leva a pensar, ainda, sobre a necessidade de abordagens interdisciplinares que permitam apreender a complexidade da representação de Stroessner nas capas da biografia. Apesar das diferenças, as três imagens que ilustram as capas dos três tomos enfatizam, com variações, o busto do ditador. Segundo Costa, entre as décadas de 1930 e 1960, a fotografia em busto de personalidades do cinema foi difundida por estúdios como o francês Harcourt. (2014, p. 57). Em uma perspectiva de longa duração, Costa recorre a história do retrato e do busto na numismática, escultura, pintura e fotografia e lembra, por exemplo, como a representação de bustos, em moedas, é associada ao poder desde o período greco-romano (2014, p. 84).

¹⁵ “Para Aristóteles, o homem é um animal político (*zoon politikon*): por conseguinte, a *polis* existe por natureza, é um fenômeno natural. Para Hobbes, ao contrário, o estado de natureza não é caracterizado pela socialidade, mas por seu contrário: a guerra de todos contra todos. A agressão, real ou possível, gera de início o medo, e em seguida o impulso para sair do medo mediante um pacto baseado na renúncia de cada indivíduo aos próprios direitos naturais.” (GINZBURG, 2014, p. 18-19).

comparação entre Stroessner e o presidente norte-americano Franklin Delano Roosevelt nos Estados Unidos (1933-1945). Roosevelt teria permanecido por 12 anos no poder porque “(...) cumpria programas que conformaban las aspiraciones de la colectividad.” (MORENO; MEO, 1972, p. 131). Roosevelt rompeu a tradição dos presidentes norte-americanos, que governavam no máximo por dois mandatos - legalmente, o limite foi estabelecido apenas em 1951.

Stroessner, de Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo, não foi a primeira biografia de Stroessner. Já no início de seu governo foi publicado *Stroessner: el predestinado*.¹⁶ Para citar apenas mais um exemplo, dentre outros possíveis, em 1968 foi publicado *Stroessner, una Luz en la Noche*, de Cristóbal Alberto Frutos Neusffamer. Biografias políticas tampouco eram uma novidade entre presidentes paraguaios. Um exemplo que chama a atenção é *Higinio Morínigo: soldado, estadista, gobernante* (1943), publicado pela Imprenta Nacional: o título evoca Morínigo enquanto militar e presidente, conciliando as duas condições, a exemplo da biografia de Stroessner escrita por Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo.

Os paraguaios também conheciam biografias políticas de lideranças estrangeiras. *A Razão de Minha Vida*, da primeira-dama argentina Eva Perón, publicada originalmente em 1951 na Argentina, contou inclusive com uma edição em guarani, lançada no Paraguai em meio a uma aproximação entre os governos de Juan Domingo Perón (1946-1955) e Federico Chaves (1949-1954), antecessor de Stroessner. (DORATIOTO, 2012, p. 513). Não se trata de equiparar as biografias, tampouco as condições político-sociais em que foram publicadas, mas de considerar que os elementos nos quais se baseou a ditadura Stroessner não se limitaram a referências nacionais ou nacionalistas. Tampouco se trata de sugerir uma referência direta da biografia da primeira-dama argentina sobre a escrita por Sindulfo

¹⁶ Segundo o WorldCat, a biografia, escrita por Rafael Monzón, foi lançada ainda em 1954, ano da posse de Stroessner, e foi publicada em fascículos mensais pela Editora Blas Garay. (cf. <https://books.google.com.br/books/about/Stroessner.html?id=f70fmwEACAAJ&redir_esc=y>. Acesso em: 13 set. 2020.

Perez Moreno e Carlos Meo, mas de contemplar, também, o peso dos “esquemas”, conscientes ou inconscientes, na memória social. (BURKE, 2000, p. 77).¹⁷ No que se refere à materialidade das publicações, é notória, por exemplo, a semelhança entre a capa da primeira edição argentina de *A Razão de Minha Vida* (abaixo à esquerda) - não encontramos a edição em guarani - e a do terceiro tomo de *Stroessner* de Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo (à direita). As capas trazem imagens centradas nos bustos dos biografados, os quais dirigem levemente os seus olhares para o lado direito dos leitores e esboçam um sorriso.



Os autores Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo são apresentados nas orelhas das capas da frente e de trás do primeiro tomo publicado em 1972. Segundo informações apresentadas pela edição, Carlos Meo, italiano, graduado em Direito na Universidade de Roma, fez cursos de Jornalismo na Itália nos jornais *Il Giornale d'Italia* e *Il Piccolo*, e de Economia na Universidade de Leipsig, na Alemanha. Lutou como voluntário pela Itália na Segunda Guerra

¹⁷ “(...) a (...) literatura de Bunyan - incluindo sua autobiografia, *Grace Abounding* - (...) utiliza esquemas (...). Por exemplo, a história de sua conversão é claramente inspirada, de modo consciente ou inconsciente - é difícil de dizer qual dos dois -, na conversão de São Paulo segundo a descrição nos Atos dos Apóstolos. (BURKE, 2000, p. 77).

Mundial (1939-1945) e atuou na frente russa, onde foi ferido. Mudou-se para a América Latina em 1947 e teria vivido em diferentes países até se estabelecer no Paraguai em 1962. Foi comentarista de política internacional nas rádios Cháritas (1962-1963) e Comuneros (1965) de Asunción. Desde fevereiro de 1966 era diretor do programa *Panorama Internacional* da Radio Nacional del Paraguay, emissora oficial do Estado paraguaio. Em abril de 1967 foi nomeado professor convidado da Cátedra de Estrategia Política da então Escuela Superior de Guerra de las Fuerzas Armadas del Paraguay, que passou a ser designada como Escuela de Comando y Estado Mayor. É destacada a sua autoria do livro *Miopía Política de Occidente con Relación a la Infiltración Comunista en América Latina*. A apresentação é concluída com referência aos convites recebidos por Meo para falar sobre Política Internacional e Estrategia em vários países de diferentes continentes, com destaque para a viagem feita a Taiwan em 1971, onde ditou duas conferências. Os temas foram a Política de Segurança Nacional e as “(...) brillantes realizaciones gubernamentales alcanzadas por el Presidente Stroessner en el Paraguay.” (apud MEO; MORENO, 1972). As conferências foram tema de *China Post*, “(...) uno de los más importantes periódicos de idioma inglés del Lejano Oriente (...)” (apud MEO; MORENO, 1972).

Na orelha da capa de trás são destacadas a formação e a trajetória militar de Sindulfo Pérez Moreno, general de brigada. Nascido em Areguá, Paraguai, é destacada a sua atuação na “Guerra Civil del año 1947” – a qual foi responsável pela consolidação da Asociación Nacional Republicana (ANR) no poder. Como tenente-coronel, atuou em Paraguari sob o comando do “(...) entonces General de División, don Alfredo Stroessner” (apud MEO; MORENO, 1972). Em 1955, foi enviado a uma “missão de estudos” nos Estados Unidos. Foi agregado militar na Embaixada do Paraguai na Bolívia (1957-1958). Em 1964, quando atuava como instrutor da Cátedra de Geopolítica da Escuela Superior de Guerra de las Fuerzas Armadas, foi nomeado subdiretor comandante da instituição, cargo que ocupou até 1970.

Nesse período participou de manobras militares das Forças Armadas argentinas e foi “convidado de honra” do Comandante das Forças Terrestres dos Estados Unidos para ditar a conferência de encerramento do ano de 1970 na Escola das Américas. Em 1969, foi nomeado professor titular das cátedras de Política de Segurança Nacional e de Geopolítica da Faculdade de Ciências Políticas e Sociais da Universidad Católica de Asunción, onde seguia lecionando quando o livro foi publicado.

A apresentação dos autores indica as credenciais que a ditadura esperava de seus aliados, em especial o anticomunismo - ainda que o termo não seja explicitado na apresentação. No caso de Carlos Meo, a autoria do livro *Miopia Política de Occidente con Relación a la Infiltración Comunista en América Latina* e a conferência sobre Política de Segurança Nacional em *Taiwán*¹⁸ seriam exemplos do seu anticomunismo. No caso de Sindulfo Perez Moreno, também são destacadas a sua condição de professor titular da Cátedra de Política de Segurança Nacional e a conferência na Escola das Américas, a qual foi uma das principais referências das ditaduras latino-americanas e treinou milhares de policiais e militares para o combate ao comunismo. A Escola funcionava no Panamá e era administrada pelos Estados Unidos.¹⁹

A apresentação dos autores indica, ainda, a estratégia de inserir internacionalmente o Paraguai no combate ao comunismo. As citadas conferências dos autores em *Taiwán* e na Escola das

¹⁸ A vitória dos comunistas na Revolução Chinesa de 1949 não alcançou a ilha de *Taiwán* que, desde então, tem um governo autônomo, não reconhecido pelas autoridades chinesas.

¹⁹ A Política de Segurança Nacional pressupunha a existência de “inimigos” internos que colocariam em risco a soberania dos países. Foi um pretexto recorrente de governos para aumentar o autoritarismo contra opositores. Durante as ditaduras que marcaram a segunda metade do século XX na América Latina, os comunistas foram um dos principais alvos da Política de Segurança Nacional. A perseguição aos comunistas na América Latina fazia parte da política norte-americana para a região durante a Guerra Fria.

Américas situavam o anticomunismo muito além da “Guerra Civil del año 1947”²⁰, na qual atuou Sindulfo Pérez Moreno.

Exemplo dessa estratégia de inserção internacional do Paraguai é a publicação do primeiro tomo da biografia em inglês em 1973, impressa pela Artes Gráficas Zamphirópolis de Asunción.²¹ A publicação em inglês sugere que o público-alvo da biografia não era apenas paraguaio²² e que, no texto, existiam

²⁰ Os comunistas apoiaram liberais e febreristas contra Morínigo. Contudo, o poder dos comunistas foi superestimado pelo governo como estratégia para conseguir o apoio dos Estados Unidos contra os rebeldes.

²¹ Cf. <https://www.worldcat.org/title/stroessner/oclc/948126725&referer=brief_results>. Acesso em: 13 set. 2020>. Os tomos em espanhol, apesar de possuírem formatos editoriais bem semelhantes, não foram impressos na mesma gráfica. O primeiro e o segundo tomos foram impressos pela Offset Gráfica Asuncena S.A. em 1972 e 1975, respectivamente. Em 1979, a segunda edição do primeiro tomo e o terceiro tomo foram editados pela gráfica Offset Comuneros S.A. Faltam pesquisas sobre o mercado editorial paraguaio, o funcionamento das editoras e gráficas e os serviços que prestavam ao governo, aliados da ditadura, opositores e não-alinhados. Em pesquisa no WorldCat, verifica-se que a Zamphirópolis, a Asuncena e a Comuneros imprimiam obras oficiais e favoráveis ao governo, assim como livros de História e cultura do Paraguai convergentes com o nacionalismo da ditadura. Contudo, também é possível encontrar a impressão de obras de temas diversos (como medicina) e de autores não alinhados ao governo como *Apuntes para una Historia de la Cultura Paraguaya*, de Josefina Plá, impressa pela Zamphirópolis em 1967 (cf. <https://www.worldcat.org/title/apuntes-para-una-historia-de-la-cultura-paraguaya/oclc/948381810&referer=brief_results>. Acesso em: 5 out. 2020). O exemplo de Josefina Plá coloca a necessidade de se pesquisar, ainda, a apropriação da obra de opositores e não-alinhados pela ditadura, assim como a necessidade de o governo tolerar a publicação, no país, de artistas, escritores, poetas e intelectuais reconhecidos no Paraguai e no exterior - o que não excluía, evidentemente, diferentes represálias e censura às obras que afrontassem claramente os principais pilares do discurso oficial.

²² Quanto ao público paraguaio, os tomos em espanhol trazem informações sobre a quantidade de exemplares impressos e os preços. A segunda edição do primeiro tomo (1979) é a única que não traz informação sobre a quantidade de exemplares impressos. Já a primeira edição, obra de lançamento da série, teria tido 30 mil exemplares. O segundo e terceiro tomos teriam contado com 10 mil exemplares cada. Quanto aos preços, a primeira edição do primeiro tomo (1972) e o segundo tomo (1975), impressos pela Offset Gráfica Asuncena S.A., trazem em suas capas de fundo os preços sugeridos de comercialização: ₲ 700 (setecentos guaranis) e ₲

elementos histórico-culturais compartilhados para além das fronteiras paraguaias, como o anticomunismo.²³

Para além da questão estrita do anticomunismo, é ressaltada a formação de Carlos Meo na Itália e na Alemanha, sua vivência em diferentes países da América Latina antes de se estabelecer no Paraguai e suas conferências em diferentes continentes. Quanto a Sindulfo Pérez Moreno, é citada uma missão de estudos nos Estados Unidos, a condição de agregado militar na Bolívia - país vencido militarmente pelo Paraguai na Guerra do Chaco (1932-1935) - e a atuação em manobras militares com as Forças Armadas argentinas.²⁴ Evocar experiências internacionais é um elemento recorrente de legitimação. Porém, essa evocação assume particular significado em um país sobre o qual pesava - e ainda pesa - a imagem do isolamento.

No primeiro tomo, depois das apresentações do livro e antes do início da biografia, há uma seção intitulada: “Autores consultados para dar los fundamentos teóricos a la obra”. A seção, anterior à própria biografia, funciona como um mecanismo prévio

900, respectivamente. As edições impressas pela Offset Comuneros S.A. - a segunda edição do primeiro tomo e o terceiro tomo, ambos de 1979 - não trazem os preços para comercialização. Os preços indicam que o público destinatário era formado por classes médias e altas, pois o salário mínimo no Paraguai, em 1980, era de G\$ 20.520 - não conseguimos informações sobre o valor do salário mínimo quando o primeiro e o segundo tomos foram publicados. Apesar do custo, acreditamos que esses livros estavam acessíveis em escolas, bibliotecas, instituições e seccionais do Partido Colorado, dentre outros espaços.

²³ No WorldCat encontramos que o primeiro tomo da biografia em inglês está disponível em 40 bibliotecas dos Estados Unidos, Inglaterra e Espanha. (cf. <https://www.worldcat.org/title/stroessner-the-great-paraguayan-leader/oclc/38803871&referer=brief_results>. Acesso em: 18 out. 2020). A obra também está disponível na Biblioteca Roosevelt do Centro Cultural Paraguayo Americano de Asunción (cf. <http://www.bibliotecaroosevelt.edu.py/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=5316&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20Sindulfo%20Perez%20Moreno>. Acesso em: 18 out. 2020).

²⁴ As manobras militares com as Forças Armadas argentinas teriam sido feitas entre 1964 e 1970. Em 1966 a Argentina sofreu o golpe de Estado conhecido como “Revolução Argentina”, de acentuado anticomunismo.

de legitimação. A lista é iniciada com autores militares. O primeiro livro citado é *Memórias* do Marechal José Félix Estigarribia. Apesar de ter sido do Partido Liberal, opositor de Stroessner, Estigarribia se destacou na Guerra do Chaco, motivo pelo qual era reivindicado pela ditadura.²⁵ Entretanto, há um predomínio de referências estrangeiras dentre os autores militares, dentre os quais encontramos o general Golbery do Couto e Silva, uma das principais referências da ditadura militar brasileira (1964-1989) e Augusto Pinochet, ditador do Chile (1974-1990). Em seguida, há expoentes do pensamento ocidental e historiográfico como Cícero, Maquiavel, Platão, Aristóteles, Rousseau, Heródoto, Leopold von Ranke e Voltaire. Finalmente, há referências da Política, Ciência Política e Sociologia como Winston Churchill, o sociólogo ítalo-argentino Gino Germani e o argentino León Pomer. Pomer inclusive era - e ainda é - um referencial da historiografia de esquerda na América Latina.

Seria necessária uma análise detalhada sobre como esses nomes tão díspares aparecem na obra. No entanto, é possível observar que Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo selecionam de cada um aquilo que - supostamente - seria convergente e que endossaria a “liderança” de Stroessner, o que explica a presença de nomes como Golbery do Couto e Silva, Pinochet e Pomer na mesma obra. No caso de Pomer, emblemático por ser uma referência da esquerda latino-americana, é reproduzido um trecho do livro *La Guerra del Paraguay*, na qual o autor cita uma carta de 1867 do Duque de Caxias ao Imperador D. Pedro II. Na carta, o comandante do Exército brasileiro na Guerra da Tríplice Aliança valoriza a atuação dos soldados paraguaios no confronto (apud MORENO; MEO, 1972, p. 198-200), dos quais Stroessner se colocava como herdeiro.

A seção “Autores consultados para dar los fundamentos teóricos a la obra” indica que a ditadura e seus simpatizantes não se apropriaram apenas da história e da cultura paraguaias. Mais amplamente, a própria história do Ocidente - à qual vinculavam a

²⁵ Estigarribia foi presidente entre 1939 e 1940.

história paraguaia e latino-americana - é construída como uma estrada sem grandes curvas ou obstáculos, apesar das “ameaças” do comunismo. Essa estrada, no Paraguai, levaria “inevitavelmente” ao governo de Stroessner.

O epônimo: a construção da “liderança” de Stroessner

Um dos instrumentos adotados para o enaltecimento de Stroessner foi a História em uma perspectiva nacionalista. O discurso histórico-nacionalista da ditadura fundamentou-se nas premissas do já citado revisionismo histórico paraguaio. Esse movimento, iniciado no país em fins do século XIX, reivindica as “glórias” de Francisco Solano López. Antes mesmo de seu assassinato na Batalha de Cerro Corá (1870), Solano López foi declarado “fora da lei” e “traidor da Pátria” pela nova ordem política paraguaia, empossada pelos países da vencedora Tríplice Aliança. Contra essas imagens, o revisionismo histórico paraguaio apresentava Solano López como um mártir, que teria lutado na guerra pela “autonomia” e “desenvolvimento” do país contra os “invasores estrangeiros” da Tríplice Aliança.

Além de reivindicar a imagem de Francisco Solano López, o revisionismo histórico também tinha por propósito resgatar os demais governos do século XIX, combatidos pela nova organização política do pós-guerra. Esses governos foram o de José Gaspar Rodríguez de Francia e o de Carlos Antonio López - pai de Francisco Solano -, que governaram o Paraguai entre 1814 e 1862. A nova organização política do pós-guerra acusava esses governos de “ditaduras” que teriam “isolado” o país, especialmente o de Francia. O revisionismo histórico, por sua vez, destacava a consolidação da independência por esses governos, a busca de um “desenvolvimento autônomo” e o cunho “modernizante” do governo de Carlos Antonio, responsável, por exemplo, pela construção de ferrovias.

Dessa forma, ao incorporar as premissas do revisionismo histórico na formação de seu discurso histórico-nacionalista, o

regime stronista tratou de vincular a figura de Stroessner aos “heróis” nacionais enunciados pelo movimento revisionista, apresentando-o como “herdeiro” e “continuador” de Francia e sobretudo dos López. Esses traços do discurso histórico-nacionalista estão presentes no decorrer dos três tomos que formam a biografia *Stroessner*.

Os autores se propõem a analisar a história paraguaia a partir da identificação de cada uma de suas gerações. Para realizar esse propósito os autores se utilizam da “Doutrina das Gerações” do filósofo espanhol José Ortega y Gasset. Fundamentada na ideia central de que a História é constituída por uma estrutura precisa, originada a partir das gerações, essa teoria aponta que uma estrutura histórico-geracional teria a duração de quinze anos, calculados e definidos a partir da “Ley de Automatismo Matemático”. (MORENO; MEO, 1979, p. 28).

Cada geração, com duração de quinze anos, possuiria um ponto central definido como “ano decisivo”, o qual é estabelecido pela data de nascimento de seu “epônimo”, ou seja, é definido pela data de nascimento do indivíduo que representaria a geração. O “epônimo” de uma geração seria “(...) la figura prominente que con mayor evidencia represente, en un período dado, los caracteres sustantivos de una generación que piensa con claridad y completa posesión de su sentido.” (MORENO; MEO, 1979, p. 228).

Os autores apontam Stroessner como “epônimo” de sua época. Dessa forma, a data decisiva da geração representada por Stroessner é fixada em 3 de novembro de 1912, dia do nascimento do ditador. Analisando a história paraguaia em retrospectiva, os autores concluem que o nascimento de Stroessner estaria ligado ao de Carlos Antonio López, considerando os intervalos de quinze anos que existiriam entre as gerações. Para os autores:

(...) ambos Estadistas, en sus respectivos ciclos vitales rigurosamente circunscriptos, han emprendido el camino de una más alta cultura y espiritualización y nítidamente se caracterizan por la sentada facilidad de percibir con perfecta certidumbre la fuerza y duración, la dirección y fines

de todas esas almas colectivas que se forman y se extinguen en el torrente del tiempo (MORENO; MEO, 1979, p. 48).

Desta forma, assim como Alfredo Stroessner, Carlos Antonio López seria o “epônimo” de sua geração, cujo ano decisivo é localizado pelos autores em 1792, quando Carlos Antonio teria nascido.²⁶ Retrocedendo mais, Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo nos levam à época de José Gaspar Rodríguez de Francia, cuja data de nascimento seria um mistério. Considerando 1792 como o ano de nascimento de Carlos Antonio e partindo do pressuposto de que Francia, invariavelmente, seria o “epônimo” de sua geração, os autores utilizam a “Ley de Automatismo Matemático” para definir a “real” data de nascimento deste prócer:

(...) siendo el año de 1762 el “centro exacto” de la “línea del tiempo” sobre el cual cae la “sonda de profundidad” y también siendo indiscutiblemente José Gaspar Rodríguez de Francia el “epónimo” de su generación, que es “una generación decisiva”, el año del nacimiento del Fundador de la República, a la luz de la dictaminado por la “LEY DEL AUTOMATISMO MATEMÁTICO”, no puede ser otro que el año de 1762 (MORENO; MEO, 1979, p. 64-65).²⁷

Seguindo as diretrizes traçadas pelo discurso personalista do regime, ao definir igualmente Stroessner, Francia e Carlos Antônio López como “epônimos” de suas gerações, Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo posicionam Stroessner no mesmo patamar destinado a estes no discurso histórico-nacionalista. Stroessner, sempre “disposto” ao trabalho, “realizador” e possuidor de “distinta” inteligência e talento para a liderança, condensaria as virtudes da “raza paraguaya” (MORENO; MEO, 1979, p. 57). O nacionalismo de Stroessner teria se inspirado:

²⁶ Não existe consenso se o nascimento de Carlos Antonio López foi em 1792 ou 1790.

²⁷ Assim, entre 1912, ano de nascimento de Stroessner, e 1792, ano defendido pelos autores como o do nascimento de Carlos Antonio, há um intervalo de 120 anos, correspondentes a 8 intervalos de 15 anos. Entre 1792 e 1762, quando Francia teria nascido, os autores estabelecem 2 intervalos de 15 anos.

(...) en los grandes conductores de nuestra Patria, el Dr. José Gaspar de Francia, el genio intuitivo que abrazó con pasión la causa de la independencia, Don Carlos Antonio López, el estadista que predicó el orden público como base de la libertad, la paz y el progreso, el Mariscal Francisco Solano López, el héroe inmortal de la epopeya, el General Bernardino Caballero, brazo firme en la guerra y patriota sin igual en la larga jornada política de la posguerra, fundador de un partido político popular “La Asociación Nacional Republicana” (Partido Colorado) (...). (MORENO; MEO, 1979, p. 16-17).

As qualidades que Stroessner teria enquanto presidente seriam intrínsecas às de sua liderança frente ao Partido Colorado. Segundo Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo, a consolidação do Partido Colorado, “(...) para que sea definitivo y sólido necesita siempre de una acción en el tiempo que le permita reencauzar su destino en función de Gobierno.” (MORENO; MEO, 1979, p. 82). Entre 1947 e 1954, no pós-Guerra Civil ocorrida durante o governo de Higinio Morínigo, essa ação do Partido não teria acontecido, segundo os autores, pela falta de um dirigente capaz de superar essa conjuntura:

(...) faltaba en la Presidencia de la República un HOMBRE capaz de corregir errores del pasado reciente y de neutralizar las vulnerabilidades del “**Statu-Quo**” político existente y con ello promover un porvenir que respondiera a las verdaderas aspiraciones y a los sagrados derechos de la Soberanía Popular (MORENO; MEO, 1979, p. 27-28).

Esse líder teria que possuir “cualidades excepcionales” a fim de superar a complexa situação política. Deveria portar as características:

(...) del **HOMBRE** capaz de enfrentar con “**voluntad firme, enérgica y sostenida**” todos los problemas nacionales, que es propio del gran Conductor, y con ello lograr siempre más que la comunidad nacional armonice sus propias aptitudes, su propia idiosincrasia, su propia naturaleza, sus cualidades particulares, su carácter, sus recursos, su Historia y su sentido de futuro” (MORENO; MEO, 1979, p. 28-29).

Além do governo e do Partido Colorado, as Forças Armadas foram o terceiro pilar de sustentação do stronismo. O primeiro tomo dedica todo um capítulo à análise da carreira militar de Stroessner. Tal atenção não é de causar estranhamento, visto que o círculo conformado pelos militares foi de suma importância para a concretização e manutenção do regime stronista. Os autores apresentam a profissão militar como uma influência singular, uma vez que a disciplina rígida, comum da formação militar, contribuiria para o estabelecimento de princípios, valores e ideais imprescindíveis não apenas no ambiente militar, mas em qualquer esfera em que os militares estivessem inseridos. Sindulfo Pérez Moreno e Carlos Meo argumentam que a atuação de Stroessner na Guerra do Chaco teria sido decisiva para a formação do seu caráter:

Es allí, en la guerra, donde Stroessner adquiere y vigoriza aquella virtud formidable que se llama “firmeza de carácter”; es allí donde conoce el peligro y descubre la aptitud necesaria para medirlo, hacerle frente, controlarlo y eliminarlo; es allí donde encuentra el miedo, pero aprende a dominarlo por completo y es allí donde fortalece también sus capacidades de Don de Mando” (MORENO; MEO, 1979, p. 203-204).

A experiência militar durante a Guerra do Chaco teria lhe proporcionado virtudes como a paciência, a tenacidade e a resignação. É destacado ainda que, durante a guerra, Stroessner teria recebido avaliações positivas de seus superiores, dentre elas a de “buen conductor de tropas”, pois possuiria a competência de influenciar corretamente a conduta, a vontade e o espírito dos homens aos quais guiava. “Iniciativa” teria sido a qualidade primordial obtida por Stroessner na guerra, “(...) base esencial para el éxito de cualquier acción” (MORENO; MEO, 1972, p. 204). Stroessner, como Comandante em Chefe da Nação, é apresentado como modelo ideal a ser seguido. Nesse ponto ficam evidentes algumas das principais características do gênero biográfico apontadas por François Dosse, o qual seria marcado pelo relato de “virtudes” que representariam um “modelo moral edificante”, o qual deveria ser reproduzido e perpetuado:

(...) este análisis de las cualidades muy positivas de Stroessner, está destinado como ejemplo a ser estudiado, aprendido y aplicado y como fuente de incalculable valor para el mejoramiento y el fortalecimiento de los rasgos personales de cada Jefe y Oficial, miembros de las Fuerzas Armadas (MORENO; MEO, 1979, p. 209).

Os autores adaptam a teoria das gerações e o conceito de epônimo de José Ortega y Gasset para construir a “excepcionalidade” da biografia de Stroessner. Um dos pontos mais evidentes dessa seleção se refere ao papel desempenhado pelos anciãos em uma geração. Em 1979, quando o terceiro tomo foi publicado, Stroessner completou 67 anos e, segundo Ortega y Gasset, os maiores de sessenta anos teriam um papel “sumamente sutil” na realidade histórica, inclusive porque seriam poucos quantitativamente. Sua intervenção na história seria “excepcional”, um “caso insólito de frescor espiritual”. Os mais jovens recorreriam aos anciãos porque estes “já não viveriam nesta vida”, estariam “fora dela”, alheios “às suas lutas e paixões”. (ORTEGA Y GASSET, 2014, s./p.). Ortega y Gasset defende que duas gerações - separadas por um intervalo de quinze anos - exerceriam os papéis históricos mais importantes: a que possui entre 30 e 45 anos - “etapa de criação e polêmica” - e a que possui entre 45 e 60 - “etapa de domínio e mando”. “Estos últimos viven instalados en el mundo que se han hecho; aquéllos están haciendo su mundo.” (ORTEGA Y GASSET, 2014, s./p.).

O que fazem Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo é situar 1957 como o ano em que Stroessner teria passado a ser o “indiscutível epônimo de sua geração” (1979, p. 201), por ter conseguido organizar o país após três anos de sua posse. Em 1957, Stroessner completou 45 anos. Estava, portanto, na transição entre as duas gerações que, segundo Ortega y Gasset, teriam os papéis históricos mais importantes. A biografia torna secundárias as diferenças e os conflitos entre as gerações expressas por Ortega y Gasset e situa a ação de Stroessner no que o filósofo espanhol chama de “época cumulativa”, na qual uma geração se sentiria contemplada pelo recebido das anteriores. Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo

destacam que, em 1957, teve início “(...) aquel periodo de tiempo en que todas las generaciones paraguayas se sienten homogéneas y solidarias (...)” (MORENO; MEO, 1979, p. 202).

Quando o terceiro tomo da biografia foi publicado em 1979, tinham se passado 22 anos desde 1957. A idade de Stroessner em 1979, com mais de 60 anos, é secundária na biografia. Assim, os autores parecem construir a biografia de Stroessner dentro das exceções de “frescor espiritual” entre os anciãos, apontadas por Ortega y Gasset. É como se a “época cumulativa” iniciada em 1957 tivesse apenas data de início e não de fim, o que garantiria a “paz” propalada pela propaganda oficial.

Contudo, Stroessner cairia 10 anos depois. Conforme destacamos, apesar de sua centralidade no pensamento latino-americano, a importância de Ortega y Gasset diminuiu na década de 1970. Conforme aponta Tzvi Medin, autores como Arturo Andrés Roig, outrora orteguiano, passaram a criticar, já na década de 1960, a teoria das gerações do filósofo espanhol a partir das discussões em torno do sujeito da história. Aliás, essas discussões se fortaleceram na década de 1970, as quais questionavam o predomínio dos “grandes” líderes na História. A atuação dos opositores foi uma constante durante toda a ditadura, dentro e fora do país. Entre 1972, quando o primeiro tomo da biografia foi publicado, e 1979, quando foi publicado o terceiro, no qual os autores recorrem a Ortega y Gasset, os confrontos no campo recrudesceram, a Igreja Católica se afastou do governo e, no plano político-institucional, partidos de oposição se articularam no Acuerdo Nacional.²⁸ A condição de “epônimo” de Stroessner seria cada vez mais difícil de ser sustentada.

²⁸ A ditadura promoveu a concentração fundiária e distribuiu terras entre seus aliados, o que agravou a situação no campo. Sob a influência da Teologia da Libertação, setores da Igreja Católica romperam com o governo diante do aumento da repressão contra os camponeses e outros opositores da ditadura. O afastamento da Igreja em relação ao governo foi um dos elementos que estimulou a rearticulação dos partidos opositores e, no plano externo, o governo de Jimmy Carter (1977-1981) nos Estados Unidos, o qual se apresentava como defensor dos direitos humanos.

Considerações finais

Em *Stroessner*, de Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo, encontramos elementos que ajudam a *explicar* a ditadura Stroessner e sua prolongada permanência no poder, ainda que nada *justifique* aqueles que, conscientemente, apoiaram suas inúmeras violações à democracia e aos direitos humanos.²⁹ O objetivo deste capítulo não foi fechar respostas, mas abrir perguntas que permitam analisar a história paraguaia na segunda metade do século XX a partir de elementos ainda pouco contemplados pela historiografia, como a apropriação do gênero biográfico pela ditadura e de nomes representativos do pensamento ocidental e latino-americano. Além disso, cabe relacionar o anticomunismo, uma das principais marcas do stronismo, ao contexto mais amplo da Guerra Fria. Cabe analisar o Paraguai para além da “excepcionalidade” e da “mentalidade sitiada” destacadas pela historiografia.

Finalmente, obras como *Stroessner* de Sindulfo Perez Moreno e Carlos Meo não devem ser tomadas, apenas, como exemplo da voz predominante da ditadura que vigorava naqueles anos, mas também como respostas aos questionamentos feitos ao governo interna e externamente - como mostra a “isla rodeada por tierra” denunciada por Roa Bastos. A recorrência ao conceito de epônimo no terceiro tomo, em 1979, pode ser vista, justamente, como um contraponto aos crescentes questionamentos dirigidos à ditadura e à “liderança” de Stroessner.

Referências

ALCALÁ, Guido Rodríguez. **Ideologia Autoritária**. 2ª ed. Asunción: Servilibro, 2007.

²⁹ Aqui parafraseamos Carlo Ginzburg (2014, p. 30), o qual faz uma importante distinção entre explicar e justificar na citada análise sobre Hobbes.

ARELLANO, Angel Peralta. **Relación Lírica del Histórico Viaje del Presidente Stroessner al Viejo Mundo**. Asunción: 1973.

BURKE, Peter. **Variiedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CHARTIER, Roger. **Os Desafios da Escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COSTA, Débora Veríssimo. **Entre Estilos, Técnicas e Iconografias: algumas reflexões sobre o retrato através das capas das revistas Alfa e Lola Magazine**. 2014. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9M3JV6>>. Acesso em: 14 set. 2020.

DORATIOTO, Francisco. **Maldita Guerra: nova história da Guerra do Paraguai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DORATIOTO, Francisco. **Relações Brasil-Paraguai: afastamento, tensões e reaproximação (1889-1954)**. Brasília: FUNAG, 2012.

GINZBURG, Carlo. **Medo, Reverência, Terror: quatro ensaios de iconografia política**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

MEDIN, Tzvi. **Ortega y Gasset en la Cultura Hispanoamericana**. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1994.

MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DEL PARAGUAY. **Proyección Internacional de Stroessner: el líder, su vida y sus obras**. Asunción: 1985.

MORENO, Sindulfo Perez; MEO, Carlos. *Stroessner*. Asunción: Offset Grafica Asuncena S.A., 1972. Tomo primero.

_____. **Stroessner**. 2° ed. Asunción: Offset Comuneros S.A., 1979. Tomo primero.

_____. **Stroessner**. Asunción: Offset Grafica Asuncena S.A., 1975. Tomo segundo.

_____. **Stroessner**. Asunción: Offset Comuneros S.A., 1979. Tomo terceiro.

NICKSON, Andrew. El régimen de Stroessner (1954-1989). In: TELESKA, Ignacio. (Coord.). **Historia del Paraguay**. Asunción: Taurus, 2010.

NOGUEIRA, Isabella; NETO, Maria Cristina Nunes Ferreira. A biografia em uma Nova História Política. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/3024/pdf>>. Acesso em: 11 set. 2020.

ORTEGA Y GASSET, José. **En Torno a Galileo**. Madri: Editorial Biblioteca Nueva, 2014. Edição digital.

VELAR, Graciela Galeano. Patrón González: flashes de otra época. **ABC Color**, 19 set. 2018. Disponível em: <<https://www.abc.com.py/especiales/fin-de-semana/patron-gonzalez-flashes-de-otra-epoca-1742119.html>>. Acesso em: 11 set. 2020.

RIVAROLA, Milda. El Paraguay liberal. In: BOCCIA PAZ, Alfredo; RIVAROLA, Milda. **Historia General del Paraguay**. Asunción: Fausto Ediciones, 2013. v. III.

ROA BASTOS, Augusto. **Paraguay, isla rodeada de tierra**. UNESCO: 1977. Disponível em: <http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidad_06_07_56-59-paraguay.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

RODRÍGUEZ, José Carlos. Los laberintos de la obediencia. Paraguay 1954/1989. **Nueva Sociedad**, n. 112, mar.-abr. 1991.

RUIZ DÍAZ, Estela. Paraguay, la isla rodeada de tierra. **The New York Times**, 20 abr. 2018. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/es/2018/04/20/espanol/opinion/paraguay-elecciones-2018-abdo-benitez-alegre.html>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SÁNCHEZ QUELL, Hipólito. **Historia de las Relaciones entre Francia y Paraguay (de Napoleón III y Solano López a De Gaulle y Stroessner)**. Asunción: Casa América, 1980.

SILVA, Paulo Renato da. A oposição na “literatura stronista” e a opinião pública na ditadura do general Alfredo Stroessner (Paraguai, 1954-1989). **Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, jan.-jun. 2014. Disponível em: <<http://www.pppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/312/200>>. Acesso em: 11 set. 2020.

SILVA, Paulo Renato da; SILVA, Rosangela de Jesus. La Invención de la “Paz y Progreso”: imágenes y propaganda en la dictadura del general Alfredo Stroessner en Paraguay. In: LUCERO, María Elena;

SILVA, Rosangela de Jesus (Org.). **Política, Memoria y Visualidad:** siglos XIX al XXI. Barcelona: Foc, 2017. Edição digital.

SOLER, Lorena. **Paraguay, la Larga Invención del Golpe:** el stronismo y el orden político paraguayo. Buenos Aires: Imago Mundi, 2012.

Globalización, interculturalidad y subjetividad filosófica

J. O. Obando Moran¹

Resumen: El primer eje de nuestra reflexión será el problema del Estado-nación peruano, y le acompañarán dos temas adicionales, la globalización e interculturalidad, para la configuración de la Parte III; el segundo problema tiene que ver con el estado de la cuestión en tanto proceso político y social del país en los últimos 60 años [1950-2010], para configurar la Parte II; la Parte III tendrá que ver, directamente, con el problema de la subjetividad filosófica. Y en la consideración final se colocarán problemas nuevos que se suscitan en la esfera de la filosofía. Desarrollaremos nuestra reflexión basados en los siguientes subtítulos: Parte I: El problema general: El Estado Nación: (1) Constitución del estado nacional, 1a) La globalización, 1b) La interculturalidad; Parte II: Condiciones presentes en la base de la subjetividad, (2) Europa occidental desde la II postguerra mundial; (3) El mundo occidental desde mediados de la década del 70 del siglo XX en adelante; (4) Reexamen de nuestro proceso político social (1980-2010); Parte III: Filosofía y subjetividad: (5) El problema específicamente filosófico de la subjetividad. Consideración final. Referencias.

Palabras claves: Globalización. Interculturalidad. Identidad nacional. Migraciones. Filosofía

Parte I

El problema general: el Estado-nación

1. Constitución del estado nacional

La característica más saltante del proceso histórico peruano moderno es la constitución del Estado-nación -una república

¹ Profesor e investigador del PPGIELA y del Instituto Latinoamericano de Estado, Política y Sociedad - ILAESP/UNILA.

fundada en la década del 20 del siglo XIX y que celebramos como fiestas patrias- Estado-nación en que grandes estamentos quedaron excluidos.

Los grandes estamentos, indígenas, minoritarios de negros y mestizos que se ocupaban del trabajo, eran considerados “inferiores” en el mejor de los casos, “animales” en el peor (una famosa revista de la década del 50 del siglo XIX decía que de la mezcla racial solamente podían salir monstruos).

Pocos de ellos podrían elevarse sobre las condiciones reales y llegar a ser ciudadanos. Y sin embargo esta exclusión tradicional es el núcleo del problema de nuestro Estado-nación.

Estado-nación es la composición de lo político y social, estado político (organizado en la forma liberal) que se constituye en relación con la nación, es decir, términos de realización de un programa común nacional, en este caso de tinte burgués. Y lo hace con todas las capas, clases y estamentos sociales, con un programa para la dirección y dominio de los estamentos subalternos.

En otros términos, un estado liberal burgués tendría que representar los intereses de todas las capas, estamentos, castas de la sociedad, al menos formalmente.

Al excluirse a grandes sectores de la población el Estado, el organismo político, dejaba al margen los intereses de estos grandes sectores, dejaba al margen la esfera de lo social compuesto de clases y estamentos. Era, en esas condiciones, imposible constituir un estado nación burguesamente unitario.

Las provincias del Perú, a fines del siglo XVIII, contribuían con el 85% del Producto Interno Bruto, como diríamos hoy día. Lima lo hacía apenas con el 15%. Y, sin embargo, por 1845 el poder político quedó monopolizado por el programa político limeño que, a su vez, era racialmente blanco, de mentalidad (subjetividad) hispánica y/o hispanizante y de concepción rentista de la economía (vivir del trabajo de los demás).

La élite republicana, limeño-criolla, que se hizo con la hegemonía del poder político, construyó un país a su imagen y semejanza, donde los problemas económicos, sociales y políticos

con ser ya tremendos, se veían reforzados (así como el cemento refuerza la consistencia y resistencia entre los ladrillos) por el racismo. Aquí hagamos una breve digresión acerca de lo racial.

Lo racial cuyo 'ismo' es el racismo, i. e, es el conjunto de variables que perfilan lo que subjetivamente se entiende de las razas diferentes de la propia, o mismo no perteneciente a la raza de la cual se parte. Implica asimismo considerarlos basura, inferior o animales.

El estado republicano nació, en todo sentido, inficionada la propia subjetividad, de racismo. Era y es la argamasa que da consistencia al ícono racial y a la propia subjetividad como tal.

La subjetividad colonial pasó de ser hispánica para anti-hispánica, y después patriota. Su patriotismo fue de una subjetividad hispánica en versión criolla, i. e, asimiló e hizo suya, como subjetividad propia, lo peor de la subjetividad hispánica mas no lo mejor de ella.

Con un plus de cosecha propia: inferioridad, despotismo y servilismo, nacido de la claridad de su conciencia histórica-social de bastardo. Se vislumbra, entonces, la existencia de un Perú real y de un Perú de creación criolla, contrahecho, cojitranco, mostrenco, el Perú formal. Un Perú liberal criollo con una subjetividad colonial-liberal. En suma, un Estado-nación criollo, formal, sanguaza de cadáver.

Existía un estado pero no había una nación, o, para decirlo de otra manera, los que usufructuaban del estado republicano, una minoría clasista y estamental blanca-limeña, lo hacían a costas de la explotación y racismo de las clases y estamentos excluidos.

En el siglo XX surgen en el país las diversas maneras como las concepciones políticas se formulan diferentemente el problema del Estado-nación. Los caminos son conocidos: el programa aprista (y vertientes), el programa marxista (y vertientes), el programa liberal antes (y vertientes), ahora como utopía extremista liberal, programas reflejados en una historia del sistema de partidos del Perú del siglo XX.

El partido aprista, deseando una nación dirigida por clases medias ilustradas; el programa marxista, queriendo una nación construida a partir de los intereses de la alianza obrero-campesina; y el programa liberal, ahora queriendo la nación convertida en un mercado totalmente flexibilizado para la libre circulación del capital financiero

Pero se formula el problema de la subjetividad política, ¿cómo enfrentar el problema del Estado-nación y, los demás aspectos de la subjetividad y la mismísima concepción de la subjetividad? Estimo que este aspecto no se ha revisado sistemáticamente.

Y de aquí emerge el problema de la identidad nacional, problema de naturaleza histórica y social. Entonces el problema de la identidad nacional no es un problema homogéneo; el problema central de la identidad es constituir un Estado-nación real, que incluya a todas las clases y estamentos sociales excluidas y explotadas, y las incorpore por vía armada como enseña nuestra primera independencia que, precisamente, las excluyó.

De aquí se sigue que si beneficiadas todas ellas, o, al menos las que constituyen la fuerza de trabajo principal: clases y estamentos productivos, entonces, el problema de la constitución del Estado-nación, una auténtica independencia, será por el derrocamiento de una clase por otra en el control, administración y direccionamiento del poder; será, inevitablemente, otro el problema de la identidad que se formule.

2. ¿Qué es la globalización?

Es una pregunta que se entiende de manera diversa en el orden político e histórico, aquí diré la manera como usaré el término después de apoyarme en algunos autores. Mas antes haré revisión de algunas constataciones:

[1] Estima Raúl Fornet-Betancourt (1997) en: "Aprender a filosofar desde el contexto del diálogo de las culturas", lo siguiente:

Entendemos más bien la globalización como la política y estrategia económicas de los grupos dominantes que controlan hoy el poder en Occidente y que, reduciendo a Occidente a una cultura o civilización del mercado y del consumo, pretenden también domesticar todas las culturas del mundo en el mismo sentido. Al menos a este nivel del impacto cultural, el contexto del proceso de globalización nos confronta así con una ideología totalitaria que roba a las culturas de la humanidad el eje estructural básico para cualquier desarrollo ulterior propio, a saber, el derecho a determinar las formas de dominio sobre su tiempo y espacio. Pues en la ideología de la globalización el mercado, como punto de cristalización del modelo civilizatorio sin alternativa, dicta la forma de generar el tiempo y cierra el horizonte de nuestra percepción espacial. El mercado se ofrece aquí como el punto de vista desde el cual el tiempo y el espacio cobran sentido (FORNET-BETTANCOURT, 1997).

[2] A. Souza Ribeiro (1998) asocia globalización a desenvolvimiento de la tecnología de la computación y de las comunicaciones, y que el diálogo de las culturas está contextualizado y condicionado por la relación desigual entre centro y periferia.

[3] John Bellamy Foster (2000) indica que la globalización solamente implica un nuevo internacionalismo y ha de ser entendido en el horizonte marxista.

Sobre el proceso histórico de globalización hay varias posiciones, aquí menciono cuatro:

[1] T. Wägenbaur afirma que la globalización es un proceso permanente en la historia humana y, que ha devenido en la forma que tiene contemporáneamente por el cual se ha tenido que pagar un alto precio, ¿sin embargo - se interroga el autor - el desenvolvimiento de las tecnologías nos conducirán a la imposición de tendencias para la globalización como la interculturalidad: hipertrofia de medios de comunicación y distrofia de lo social? [WÄGENBAUR, 2000, p. 3]. Y parece que, paradójicamente, la globalización ha traído para el individuo

jurídico la necesidad de sujetos colectivos, de este modo la globalización asume la interculturalidad como sujetos que cruzan fronteras de individuos reducidos a lo estándar económico hacia lo estándar político [WÄGENBAUR, 2000, p. 6]

[2] Paul M. Sweezy estima que la historia de la globalización comienza hace cuatro o cinco siglos estima que la globalización sería propio del proceso de occidente y que termina en el sistema capitalista-imperialista y, cuya expresión será “the always expansive and often explosive capital accumulation process” (SWEEZY, 1997)

[3] María Luisa Rivara de la UNMSM de Lima, estima que la globalización / mundialización nos ha llevado a tres cambios fundamentales: a) un cambio cultural llamado postmoderno, b) una tercera forma de evolución del capitalismo; c) la automatización-computarizada (RIVARA, 2000, v. II, p. 453)

Según su estimación, decimos nosotros evaluando, tendríamos que la globalización / mundialización nos ha colocado en una tercera forma de evolución capitalista.

[4] P. Guadarrama (1998), reconocido pensador cubano indica lo siguiente:

En ese sentido la globalización es, por una parte, la forma predominante en que se ejecuta la política económica y social del capitalismo en los momentos actuales, con sus particularidades diferenciables de etapas anteriores de la historia de dicha sociedad y, por otra, constituye, a la vez, una nueva modalidad de internacionalización de la vida contemporánea que da continuidad al ininterrumpido proceso de universalización de las relaciones humanas planteando nuevos riesgos (GUADARRAMA, 1998, p 121).

En síntesis, decimos nosotros, tendríamos, primero, como respuesta a la pregunta ¿qué es la globalización?, lo siguiente: es el proceso de expansión de un sistema sociopolítico, en este caso del

sistema sociopolítico y económico liberal-burgués, que, a su vez, lo es del mercado integrado según las demandas económicas en su aparición histórica.

En segundo término, sería la forma sociopolítica y económica del sistema demoliberal - cuya etapa de libre competencia habría tramontado - para situarse en una fase de monopolios, y hasta 1980 de redisciplinamiento financiero, financierización, integración de nuevas fuerzas sociales y políticas, y desechar las menos capacitadas a esa incorporación.

Sería, tercero, el comportamiento de un Estado-nación dirigido por una clase dominante, en fase de monopolios, que atiende a sus demandas geopolíticas y geoestratégicas como unidad del sistema de países capitalista-imperialista, y la lucha entre cada uno de los componentes de dicho sistema para dominar el mundo, más que atender demandas de cualquier Estado-nación

El sistema capitalista-imperialista, cuarto, explota la totalidad de recursos, ahora en fase financiera, del sistema de países coloniales y semicoloniales - históricamente retrasados - en beneficio propio. E ignora las demandas del otro sistema. Más bien profundiza la dependencia, mediante la integración de lo nuevo del viejo sistema capitalista-imperialista.

Y cinco la globalización es internacionalización, sí, más es internacionalización incluso de los modos de vida y aspiraciones propias de la cultura y concepción de la vida occidental, anglosajón y predominantemente estadounidense.

Así y tanto, la globalización parece ser la espiral renovada, en cada fase histórica, de las formas históricas de los imperialismos, empero en esta época como sistema capitalista-imperialista, con predominancia del imperialismo estadounidense, de integrar sistémicamente todas las manifestaciones del sistema de países coloniales y semicoloniales. Unido al agravante que la forma capitalista-imperialista estadounidense impone su visión sistémica a los propios aliados del sistema.

3. Interculturalidad

El origen de esta filosofía intercultural dimana de ser una alternativa opuesta y práctica a la totalidad impuesta, desde el modelo sistémico y sistemático de la política liberal en el siglo XX, y extremista liberal desde el XX al XXI, partiendo de la supuesta “homogeneidad” teórica y cultural que adviene con la ilustración francesa.

De esta manera nosotros aceptamos la crítica que se hace a la pretensión de la ilustración francesa, de ser el único modelo cultural legítimo para occidente, pretensión que luego fuera encarnada en la segunda postguerra por las fuerzas vencedoras, i. e, el modelo anglosajón. Mas no nos quedemos fijados en las post-ilustraciones filosóficas.

La filosofía de la interculturalidad resulta, entonces, el reconocimiento práctico de la totalidad heredada también de la ilustración francesa. Entendiendo esta totalidad como lo “diverso de la unidad”, enfatizando lo diverso, a la inversa de la forma actual dominante anglosajona.

Ésta, filosofía anglosajona, a su vez, quiere una totalidad entendida como “unidad de lo diverso”, pero acentuando la unidad y estableciendo como soporte las relaciones materiales capitalista-imperialistas; enfatizando el dominio cultural anglosajón, racialmente blanco, además de la concepción dura de la ciencia natural, modo de vida estadounidense e informático-tecnocrática.

Así un horizonte de comprensión excluyente y exclusiva, entendida como simple subordinación de las otras culturas a su superioridad cultural. El sistema capitalista-imperialista en la versión estadounidense quiere una unidad totalitaria bajo su hegemonía, desde el erotismo hasta la imaginación.

Raúl Fonet-Betancourt (1998), en una entrevista sobre la filosofía intercultural, estima lo siguiente sobre ella.

“(P) ¿Qué entendemos por filosofía intercultural?:

(RF-B): Es una propuesta que busca superar tanto los planteamientos tradicionales de la filosofía de la cultura como los referidos a la filosofía comparativa. No se trata de reflexionar sobre las culturas o las potencialidades filosóficas que éstas puedan tener; el enfoque intercultural pretende hacer ver que las culturas mismas son agentes de filosofía, es decir, no es filosofar acerca de las culturas sino a partir de ellas. No tiene la finalidad de compararlas, sino de buscar una convergencia que permita dar a la disciplina un rostro polilógico y polifónico. Por lo que subrayo que también se trata de superar el horizonte de la filosofía comparativa que equiparaba desde un logos único y repartía más o menos calificaciones sobre este o aquel otro sistema metafísico.[...]” [Fornet-Bettancourt: mar 1998, p 112] “La plurivisionalidad debe afectar la propia cultura y también a las otras, es decir, enriquecemos nuestra propia visión con la de los demás y podemos, quizás, eventualmente, decidir un cambio de lugar cultural. En este sentido, creo que la filosofía intercultural puede ayudarnos a comprender nuestra propia cultura como una opción, incluso dentro de ella misma. Primero, porque podemos ampliar su visión con las perspectivas que nos ofrecen otras culturas. La filosofía intercultural ayuda a constituir una revisión de lo propio, con lo que se fomenta una plurivisionalidad. Pero al mismo tiempo, a través de esta labor de "revisión", penetramos más hondo en el interior de la cultura propia, lo que también permite comprender que existe un conflicto de tradiciones, que se mantienen memorias culturales no actuantes ahora, pero que lo fueron y pudieron ser determinantes para nuestro presente cultural. Entonces, lo que interesa ver es ese conflicto de tradiciones dentro de una cultura propia, y a eso también le llamaría la plurivisionalidad interior de una cultura.” (FORNET-BETTANCOURT: mar 1998, p 113)

El contenido del concepto de interculturalidad puede ser también variado, pero nosotros, en síntesis, y considerando lo anterior ya enunciado por la reflexión de Fornet-Bettancourt, lo tomaremos con el contenido a seguir: forma práctica de establecer un tipo de reconocimiento teórico y práctico, contextual

multilateral, de la diversidad de culturas y, de las culturas respecto a sí mismas.

Por consiguiente, somos escépticos, en lo teórico, respecto a las posibilidades del diálogo como estrategia permanente, para la solución del problema de la interculturalidad.

Y, encontramos en la filosofía de la interculturalidad, ambigüedad respecto a la integración dialógica de las culturas y concepciones, en la medida que se desarrolla, en el orden práctico existente entre las culturas, una relación de superioridad-inferioridad con todo aquello que no sea anglosajón o euroamericano.

El problema de la relación Estado-nación, globalización e interculturalidad, y cara a la globalización, es que formamos parte de las sucesivas integraciones que realiza el sistema capitalista-imperialista con el sistema de países coloniales, cuyo desenvolvimiento histórico, como estados nacionales, es débil por su retraso histórico y desenvolvimiento burgués deficitario.

Así diremos con el autor, José Carlos Mariátegui La Chira, lo siguiente y aproximadamente de su reflexión: no reprochamos que haya sido burgués, reprochamos que no haya sido suficientemente burgués.

Esta vez, en el siglo XX, tenemos que enfrentarnos a la modalidad anglosajona estadounidense, experimentada, militarista, totalitaria, que explora, usa y abusa del peor lado del ser humano para mantener su hegemonía.

Esto nos lleva, secundariamente, a la cuestión de la identidad: es histórica, social, política, i. e, cambiante; y es diferente en A. Latina y Centro América. Lo común en ambas: antinacional, excluyente y racista; otra referencia, de los países asiáticos, la identidad es integrada, unitaria, respecto a Occidente; empero respecto a si misma es también racista [China continental, por ejemplo, el grupo étnico Han respecto a otros grupos étnicos dentro de China excomunista].

Sobre la interculturalidad, en el esquema de sistemas de países coloniales y semicoloniales, no basta el reconocimiento de las culturas

no visibles, en un diálogo que nos igualaría en esta esfera. El problema central, infelizmente, es que el diálogo de las culturas también se puede integrar a las demandas del sistema capitalista-imperialista.

II Parte

Condiciones presentes en la base de la subjetividad

2. Europa occidental de la II postguerra mundial

Para abordar este problema partamos de la interrogante que sigue: ¿Cómo quedó el mundo luego de la II guerra mundial? El autor E. Hobsbawm (1994) indica las tendencias y la concepción cultural que predominó luego de ella:

Por outro lado, o antifascismo [...] conseguiu unir uma extraordinária gama de forças [...]. Ideologicamente, baseava-se nos valores e aspirações partilhados do Iluminismo e da Era das Revoluções: progresso pela aplicação da razão e da ciência; educação e governo popular; nenhuma desigualdade baseada em nascimento ou origem; sociedades mais voltadas para o futuro que para o passado (HOBSBAWM, 1994, p. 141).

Esto significa que, en términos prácticos, la alianza liberal-comunista y otras fuerzas, todas caracterizadas como antifascistas, tenían en común los valores provenientes del iluminismo y de la era de las revoluciones, i. e, tenían como referencias filosóficas, culturales, políticos y económicas las provenientes de la ilustración francesa y, el modo principalmente liberal y, muy secundariamente comunista. Y ¿cuáles eran estos valores?:

1) en filosofía el empirismo fenomenista de J. Locke, principalmente, influenció en la ilustración francesa, pasando por la reflexión crítica de esta ilustración efectuada por el idealismo alemán, que llega al materialismo y el materialismo marxista;

2) la concepción cultural tiene dos aspectos: a) respecto al lugar del estrato intelectual y b) la concepción racionalista de realizar el conocimiento (el marxismo soviético devendría luego una variedad de racionalismo, pero esta vez de la doctrina marxista);

3) por lo económico, la acumulación del capital sacrificando al campesinado y la ejecución de la industrialización enfatizando la industria pesada;

4) como modo de acceso al poder: la vía insurreccional principalmente, tanto para el caso liberal frente a los feudales como del caso proletario frente a la burguesía.

Únanse a esos valores las formas que indica E. H: educación popular, gobierno democrático liberal, igualdad en el nacimiento u origen y sociedades que miraban al futuro más que al pasado. Es la 'edad de oro'. Entonces, globalmente, parece que lo característico es la masificación como evento dominante y generalizado.

Es posible que haya sido de esta manera en los países europeos, pero estimo que las cosas no se pueden generalizar respecto a otros países considerados dentro del sistema de países coloniales y semicoloniales. Sistema que provisionalmente tomaremos, entendiéndolo por ello a países que fueron colonizados en algún momento histórico por alguna potencia(s) o que fueron potencia en algún momento de la historia occidental.

3. El mundo occidental desde mediados de la década del 70 del siglo XX en adelante

¿Qué aconteció en la década del 70 del siglo XX para que se manifestase el declinar del estado de bienestar que procedía de la "edad de oro" en la visión histórica de E. Hobsbawm?

Indica el autor que la característica central fue que la economía industrial creció y que se procedió al reemplazo humano por las máquinas; es decir, la mecanización de la producción, con la diferencia que ahora el mercado no podía absorber esa mano de obra desocupada, lo que provocó la consiguiente generación de "subclases" cada vez más segregadas y fragmentadas en percibir sus intereses como intereses comunes. Fenómeno que inevitablemente traería conflictos.

En general, desde la década del 70 del siglo XX, más enfáticamente desde la década del 80 y aún más poderosamente

desde la década del 90, ha crecido la sensación de inseguridad, producto de la inestabilidad de las economías imperialistas. Es bueno tener claro que la tendencia “es el dominio general de los sistemas especulativos sobre los sistemas productivos” (DOWBOR, 2017, p. 49)

Todo ello trajo como consecuencia la inevitable recategorización de las masas trabajadoras entre los asegurados del sistema, capacitados para el reciclaje e incorporación a las nuevas exigencias del sistema, los viejos sindicalizados provenientes de las luchas y conquistas del movimiento obrero durante la “edad de oro”, además de los nuevos trabajadores sometidos a nuevas leyes laborales.

Y se junta a movimientos sociales más específicos en defensa de sus intereses (verdes, feministas, homosexuales, antirracistas, etcétera), movimientos sociales nuevos y que tenían en común el rechazo a la “vieja política”.

La ampliación del control económico del sistema capitalista-imperialista comenzó a ser más fuerte que los propios Estados nacionales, entregados a la economía de mercado después de un intenso socavamiento de todo valor del Estado. Pero se produciría también “a extraordinária dissolução de normas, texturas e valores sociais tradicionais” (HOBSBAWM, 1994, p. 407)

Según Hobsbawm (1994, p. 432) la fase de la crisis mostró no solamente la limitación de la prolongación de la “edad de oro” en la fase de crisis, sino que dejó claramente marcado en el ánimo que “as instituições humanas coletivas haviam perdido o controle das consequências coletivas da ação humana”. Idea de Hobsbawm que en absoluto parece errada.

La caída del bloque soviético para imponer la sobrevaloración del mercado, que llevó a EEUU a situarse como superpotencia única mundial, no implica que las experiencias de la fase de oro ni de la fase de crisis tengan que asumirse como absolutas; es decir, que la vieja aspiración liberal al control racional de la historia haya perdido vigencia. Y no interesa si se hace militarmente.

La evidencia muestra que la fragmentación de las fuerzas sociales de diverso signo y reivindicación lleva, inevitablemente, a engancharse en los movimientos políticos como parte de amplios frentes anticapitalistas.

Posiblemente no se está claro hacia dónde ir, pero está bastante claro dónde no ir. Posiblemente no se está claro qué se quiere, pero se está muy claro qué no se quiere. Y, si se sabe lo que no se quiere, como tampoco dónde no ir, simplemente se están diciendo dos cosas respecto al control social de la historia:

1] que sigue siendo posible

2] que la vía alternativa dentro de las características del “socialismo real” no funcionó.

¿Mas al final de cuentas la derrota del socialismo real legitima al sistema capitalista-imperialista? La respuesta parece ser negativa.

4. Reexamen del proceso nacional [1980-2010]

La década del 80-90 del siglo XX peruano es la década de desenvolvimiento sistémico y sistemático de la globalización en nuestro país, y adquiere características políticas netas: en la esfera económica el ahondamiento en la subordinación y control del extremismo liberal, el llamado neoliberalismo.

Desde nuestra óptica el llamado neoliberalismo, o, extremismo liberal es el redisciplinamiento de las fuerzas sociales bajo control omnímodo, totalitario, del capital financiero.

Y llega a ser extremismo liberal porque este capital financiero quiere un mercado concebido, formalmente, en igualdad de condiciones a como lo fuera el proceso del capital productivo en el proceso de la libre competencia, durante el siglo XIX.

Prosigamos. Esta década se inicia con Alberto Fujimori, un independiente de los tantos grupos, grupillos y grupetes independientes, que luego se presentaron en la escena política con cierto atractivo, en cierta medida por desprestigio del sistema vigente de partidos (constituido entre las décadas del 30-50/60 del

siglo XX), y que entró al poder porque las fuerzas políticas leales a la burguesía burocrática no monopolista estatal con Fujimori por el excelso 'mal menor'.

Es posible que en las décadas y gobiernos anteriores los diversos experimentos políticos hayan apuntado a chocar con los intereses del trabajo, pero es claro también que la década del 60/70 del siglo XX es fuertemente dinámica en la socialización y expansión de los centros de formación superior y los medios de comunicación de masas.

En general estos eventos se encuadrarían en la onda y tendencias de las naciones del sistema de países coloniales y semicoloniales, efecto de la 'edad de oro' descrita por Hobsbawm.

La década del 80 del siglo XX peruano es el inicio de la lucha armada del PCP m-l-m (Partido Comunista marxista-leninista-maoísta) que aboga, en la teoría y práctica, por la revolución de signo marxista-leninista-maoísta, i. e, el desplazamiento por vía armada o insurreccional de una clase por otra en el poder del estado.

Esta lucha armada se inicia durante la administración de F. Belaunde Terry [Partido Acción Popular- 1980-1985] y continúa durante la administración de Alan García [Partido Aprista Peruano- 1985-1990] y, prosigue, antes y después de A. Fujimori [1990-2000].

Con Alan García se instala en el país una crisis generalizada, principalmente económica, junto a una fuerte polarización social producida no solamente por la contradicción antagónica con la lucha armada maoísta (y, secundariamente, del Movimiento Revolucionario Tupac Amaru - marxista-leninista) sino por los intentos apristas de alterar negativamente una serie de leyes del trabajo.

A. Fujimori, cuando ingresa a la administración del poder, lo hace para superar un gobierno peor que el gobierno de A. García, el gobierno de los empresarios, o, de una tradicional gran burguesía burocrática no monopolista estatal que, desde Velasco Alvarado, provocaba ondas golpistas contra todo aquel que no defendiese sus intereses.

En julio de 1990 entra al gobierno A. Fujimori, y se mueve en los cauces del parlamentarismo. En 1992 decide ir con la pierna en alto y organiza el 'autogolpe', i. e, usando el mecanismo demoliberal electoral, apoyado en las Fuerzas Armadas, concentra el poder político y legal.

Convoca a nuevas elecciones, donde conseguiría la mayoría en el parlamento, la dictadura de la mayoría sobre la minoría, y de A. Fujimori sobre la mayoría. Ahora el parlamentarismo justificaba la dictadura.

En esta primera fase de la dictadura, usando el léxico radical y leyes antisubversivas, consiguió controlar a todas las fuerzas políticas, sociales e institucionales, además de otros mecanismos usados para desprestigiar todo el sistema de partidos y, principalmente, comprar individuos y chantajear.

Globalmente todo el sistema político, militar, institucional, artístico, futbolístico, periodístico, et cetera, fue cooptado con esta metodología: amenaza de acusación de terrorismo / soborno / chantaje.

El menú antisubversivo de A. Fujimori consistía en varios aspectos, aunque resalta uno, cual es unificar a todas las tendencias "duras": Fuerzas Armadas, Iglesias, partidos políticos, medios de comunicación, subordinación del legendariamente corrupto poder judicial, la sumisión del poder electoral y las sucursales de las grandes corporaciones financieras.

La lucha entre la tendencia fascista y demoliberal, burguesía burocrática no monopolista estatal, dentro de todas las instituciones fue ganada, coyunturalmente, por la tendencia fascista. Ambas tendencias, hay que decirlo, eran anticomunistas. Las diferenciaba, sí, el grado de odio y racismo.

Conseguida la unificación pasaría al siguiente paso. Este proceso se cumplía paralelamente al control draconiano de la inflación, es decir, subordinación completa a las recetas del Fondo Monetario Internacional.

La tradicional independencia de establecer comisiones consultivas entre el gobierno peruano, característico antes de

Fujimori, y el Fondo Monetario Internacional para determinar los objetivos económicos fueron reemplazadas por la subordinación completa a este organismo financiero internacional.

De esta época es la dación de la nueva Carta Política fujimorista [1993] del estado peruano, allí lo único que se hace es sancionar el nuevo mecanismo político-estatal de destrucción de toda conquista social de la década del 70-80 del siglo XX.

En general la Constitución del 79 del siglo XX peruano, era una Carta Política de conciliación de los intereses de la burguesía burocrática no monopolista estatal con la burguesía burocrática monopolista estatal, esta última fortalecida durante el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado (1968-1975; llamada también primera fase de la dictadura militar corporativa).

Mas la otra facción, la burguesía burocrática no monopolista estatal, tuvo en la continuación de la dictadura militar de 1975-1980 --administración de F. Morales Bermúdez-- un representante militar de esta burguesía burocrática no monopolista estatal. Y esta última no quiso ningún tipo de conciliación política y económica. Se dedicó a la tarea de desmontar lo realizado por J. Velasco Alvarado.

La Carta Política [1993] fujimorista eliminaba toda conquista social y entregaba en cuerpo y alma la sociedad al libre juego del mercado, mediante la tesis que la sociedad es equivalente a un gigantesco mercado ideal de intercambio perfecto de mercancías.

Eso unido a la sistemática privatización de los bienes del Estado, pasó a tener carta de ciudadanía, como en su momento tuvo carta de ciudadanía histórica que la iglesia era la sociedad, propio de la edad media europea, o, que el partido era la sociedad como en el sistema del socialismo real.

A nivel social se instauran los mecanismos de control, represión y punición, es decir, la subordinación de la sociedad peruana a las Fuerzas Armadas, los grupos sociales pasan a ser controlados por éstas y por los servicios de seguridad.

Las leyes antisubversivas se conjugaban, confundían y usaban para mantener controlada cualquier posibilidad de contestación

social, principalmente del movimiento sindical de la ciudad y el campo. Fue inevitable la desarticulación completa de sus tendencias más combativas para que prevaleciesen las más moderadas y subordinadas.

En síntesis, un primer sistema del problema consistía en la eliminación del maoísmo en armas, reforma del Estado en un sentido liberal extremista, subordinación financiera total, legislación especial antisubversiva, sistema generalizado de delación, unido a la correspondiente anulación de las tendencias más activas del movimiento social de la ciudad y el campo.

Un segundo sistema del problema fue el recurso a organizar a las masas pobres de la ciudad y del campo y mantenerlas bajo control militar, practicando y organizando el asistencialismo con ellas.

Esta dictadura se apoyó, principalmente, en masas pobres y despolitizadas para contrarrestar la acción del maoísmo armado en estos sectores. Los medios de comunicación fueron encuadrados y asumieron explícitamente la autocensura, para dosificar las informaciones de únicamente victorias del Estado (derrotas solamente del lado contrario); es decir, se impuso la desinformación sistemática.

Un tercer sistema del problema fue la socialización del terror y la impunidad, la reducción del individuo a su condición de individuo autista: “trabaja, come y calla”, bajo pena de ser acusado de subversivo. Es decir, una progresiva degradación moral de las relaciones sociales y humanas.

El efecto práctico de esta reducción del individuo a una condición de individualismo zoológico fue que este individualismo cobrase fuerza de dos formas: el uno dominado por el temor, el otro dominado por la propaganda del Estado. El individualismo pasó a ser lo común y santificado.

Afloramiento y socialización del individualismo autista que cobraría diversos matices y expresiones. Fue esta época una época de imposición brutal del individualismo, el cinismo, el egoísmo, la soberbia, la impunidad, la ignorancia y la imbecilidad.

Parte III

Filosofía y subjetividad

5. El problema específicamente filosófico de la subjetividad

La revisión anterior - las condiciones nacionales e internacionales - fue para averiguar, primero, ¿cómo se configura el problema en los últimos treinta años en nuestra cultura? y, segundo, ¿cómo se configura desde un contexto de mentalidad premoderna o semifeudal?. Veamos algunos aspectos.

A

A nivel nacional, la descomposición de la vieja subjetividad colonial-liberal producida por las migraciones del campo a la ciudad, se produce paralelamente a la explosión de la escolaridad.

Lo que en la década del 80 del siglo XX peruano, con la guerra interna, lleva a una descomposición de esta vieja subjetividad (colonial-liberal, i. e, de la burguesía burocrática no monopolista estatal, dentro de la fase de extremismo liberal), herida práctica y teóricamente desde la década del 60 del siglo XX peruano.

El problema de la subjetividad se perfila como problema necesario de explicitar y reflexionar tanto académica como no académicamente. Esta será tarea de la generación de filósofos del 90 del siglo XX nacional, la generación de la guerra interna.

Comenzaremos definiendo provisionalmente la subjetividad: autoconciencia como autoentendimiento unitario del sujeto (no únicamente del individuo) de un conjunto de relaciones, contradicciones y aspectos, contenidos en una totalidad expresada en un sistema de juicios y proposiciones. El sujeto expresa esa totalidad y, a la vez, es parte de ella. Asumiendo que en ese proceso hay varios momentos y, en cada momento, diversos aspectos.

La autoconciencia es conciencia desplegada de sí misma y sobre sí misma. y así como es autoentendimiento (comprensión de su lugar sociológico presente dentro de esa autoconciencia), es

también autocomprensión (retrospección, comprensión del presente y proyección histórica de la misma).

El autoentendimiento es la autocomprensión de su lugar sociológico e histórico del presente; la autocomprensión, a su vez, es el autoentendimiento del presente, pasado y futuro histórico y social como unidad.

El autoentendimiento es la totalidad de las contradicciones del presente histórico y social. La autocomprensión es la comprensión de las totalidades del presente, pasado y proyección al futuro (nuevos modelos de sociedad, etcétera). Ambas - autoentendimiento y autocomprensión- pertenecen a la esfera de la razón, empero es solamente en la autocomprensión donde se logra la plenitud del 'para sí'.

Pero la autoconciencia, en sus dos momentos - autoentendimiento y autocomprensión- se mueve en un ámbito explícito y en uno implícito. Además de la estructura, función, sentido y finalidad con capacidad de sedimentar lo explícito, no es posible ignorar lo implícito, porque lo implícito también sedimenta.

El lugar de lo implícito puede mantenerse en lo esencial intocado -como la subjetividad colonial mimetizada con la subjetividad liberal, además de su imbricamiento-, teniendo que ponerse en evidencia de igual manera como se hace con las capas de lo explícito. En otro momento hablaremos del ser.

La autoconciencia, como autoentendimiento y autocomprensión, se tiene que considerar, entonces, como aspectos de la subjetividad que se mueve como unidad de sistemas y contradicciones:

- 1] lugar del sistema y modelos del ser
- 2] lugar del sistema y modelos del sujeto [distinguiendo al sujeto del individuo]
- 3] lugar del sistema y modelos de la conciencia
- 4] lugar del sistema y modelos de la voluntad
- 5] lugar del sistema y modelos del objeto [como cosa y como objeto]

6] lugar del sistema y modelos de la totalidad del conocimiento [filosofía del conocimiento]

7] lugar del sistema y modelos de la razón

8] lugar del sistema y modelos de la subjetividad [comprensión unitaria de sistemas en un modelo de principios determinado]

Así el sistema de la subjetividad está definido por el horizonte de sistemas (también subsistemas) y contradicciones que lo componen. Hay los límites de la subjetividad definida por el horizonte dado por los sistemas y subsistemas, y por el horizonte de los límites propios de cada subsistema.

Y de aquí se sigue el sentido en que definimos la subjetividad: despliegue y sedimentación histórica de la autoconciencia del proceso del autoentendimiento y autocomprensión, explícitamente formulados en su devenir, constitución y horizonte.

La dictadura fujimorista (1992-2000) dejó como herencia implícita, en las diversas clases sociales de nuestra nación, un pragmatismo anarcoide, criollo, vulgar, actuado, y de base premoderna, filosóficamente equivalente; y que quiere justificar, filosóficamente, al neopragmatismo analítico filosófico andino, a nivel teórico y moral.

A nivel universitario se expresó este fujimorismo como neopragmatismo analítico andino que llamaremos también pragmatismo criollo, por su asentamiento histórico-mental en lo colonial. Y pretende ser este fujimorismo una estrategia teórica para la modernización de la subjetividad del país dentro del perfil del extremismo liberal.

Sin embargo los procesos de superación del retraso histórico mental no se produce por el simple querer de un gobierno imitando las formas del sistema imperialista angloamericano o estadounidense. No es una quimera voluntarista.

Si la subjetividad se configura en función de las clases que forman el Estado-nación, siendo el nuestro deficitario – por salir el liberalismo peruano del seno de los terratenientes y leer este liberalismo con un solo ojo – la superación de la alianza de la

subjetividad colonial-liberal se plantea en términos histórico-clasistas.

B

Veamos brevemente lo que parece ser su programa teórico: el programa teórico de los neopragmáticos andinos consiguen quebrar, o, reelaborar, la relación de esquemas conceptuales liberales y, contenidos conceptuales no explícitos de constitución premoderna.

Y de aquí deviene la consecuencia moral, el contenido representacional que se (re)fundamentaría en la existencia de esquemas conceptuales, o, esquemas relativizados radicalmente, pueden ser, explícitamente, reemplazados por la vía del lenguaje y lo individual-conductual (actitudes proposicionales) – negando explícitamente con ello el contenido como universales, o, también la verdad como universal –, remodelando con ello la relación antes indicada (actitudes proposicionales respecto a esquemas conceptuales liberales y, conceptuales no explícitos de constitución premoderna).

En suma, se queda solamente en el estado mental individual y, se queda en lo que emana de este estado mental individual en términos proposicionales, o, del lenguaje, eliminando cualquier universalidad, conexión e interrelación del concepto respecto a lo real. La eliminación del universal supone el ascenso y legitimación de la "opinología" como universal.

C

Veamos ahora lo práctico, moral, de este programa: Si en el ambiente predomina la subjetividad premoderna y eliminamos la universalidad, conexión e interrelaciones del concepto respecto a lo real, el mensaje es bastante simple: llena tu mundo referencial con lo individual-conductual (por estas actitudes proposicionales antes referida) y deja de lado la conciencia que no sea la tuya. Quedan así

justificadas, como alternativa filosófica y socio-moral, las nuevas formas de comportamiento intelectual y de masas.

Luego, siguiendo esta lógica, situar el problema en lo individual-conductual por estas actitudes proposicionales, sin conciencia metafísica alguna de por medio (universalidad, conexión e interrelaciones del concepto respecto a lo real), resultaría en ser la superación de la subjetividad premoderna, superación que nos ubicaría subjetivamente, i. e, filosóficamente, en un estatuto moderno.

La asunción y práctica fujimorista de una subjetividad política pragmática quedaría legitimada a nivel de masas y, desde la mismísima forma estatal clasista vía parlamentaria, o, dictatorial. Y sería así concebida la posibilidad y, por actuación de masas, enfrentar y superar el problema de la condición subjetiva premoderna en el orden moral.

Se precisa para ello, por consiguiente, destruir, o, reformular la concepción intelectualista premoderna predominante que podría - desde esta perspectiva - perfilarse como un modelo heredado colonial-liberal, racionalista-intelectualista, con el perfil siguiente: ontológicamente realista; gnoseológicamente representacionista; lógicamente aristotélico y racionalmente indiferenciado (prekantiano: fusión de entendimiento y razón; kantiano: distinción de entendimiento y razón).

Y, en todos los casos, génesis y genealogía premoderna en contradicción con la aparente modernidad; suprimidas, o, reformuladas ambas (lo premoderno y moderno), se barrería también con las represiones, o, resistencias de índole moral que emergerían del mundo premoderno y liberal de libre competencia.

Impuesto el neopragmatismo analítico en los órdenes ontológico, cognoscitivo, lógico, conceptual y moral, vía política estatal y gubernamental, se abrirían las compuertas espirituales para el desenvolvimiento de las nuevas relaciones sociales y humanas.

Y, con ello, el desenvolvimiento de una subjetividad que sea contemporáneamente actual, i.e, una moral en correspondencia con la relación social política de fase liberal-imperialista.

Esto significa una subjetividad auténticamente moderna, burguesa y en fase imperialista. Esta resultaría entonces la contribución del fujimorismo en la modernización de la subjetividad desde la vía filosófica y moral, que ayudaría a la realización del mundo liberal de fase imperialista en un país de capitalismo retardado, o, dominado por el capitalismo burocrático monopolista no estatal.

Encuentro que este programa teórico y práctico del fujimorismo, llevado a la concepción de la mente y la conducta individual, no supera, ni teórica ni prácticamente, el modelo del racionalismo-intelectualista heredado de la colonia y que envuelve a la subjetividad liberal, la cual sería superada por la subjetividad liberal-imperialista, que adviene con este neopragmatismo analítico amamantado por la dictadura fujimorista.

En suma, se reduce la razón universal a razón particular, o, también razón individual, y se legitima la 'opinología' como universal. Esta impotencia de elevarse a lo universal engendra esa ola de pesimismo en la que se encuentran hermanos postmodernos y neopragmático analíticos.

D

Este abordamiento teórico e histórico modernos de perfil neopragmático analítico quiere, en alianza con lo premoderno, *superar lo premoderno* como programa teórico, racional y moral; resultando en el orden teórico más en consonancia con los cambios históricos de nuestro país inaugurados desde la década del 80 del siglo XX peruano, i. e, el liberalismo-imperialista

Denominado, por nosotros, de "inicio de la tercera república liberal"; o, filosóficamente hablando, la república neopragmática, cuyo punto más alto fue la década del 90 del siglo XX peruano con la dictadura fujimorista.

Resulta por completo diferente del programa postmoderno intelectual andino peruano, en realidad este postmodernismo andino peruano es apenas un ademán del postmodernismo anglo europeo, resulta el nuestro un simple compañero de viaje que usando un lenguaje copiado del postmodernismo europeo, pretende explicar y superar con el neopragmatismo a este individualismo anarcoide de cepa colonial.

El postmodernismo y el neopragmatismo andino criollo juntos tienen otro aspecto en común, es la negación de todo representacionismo filosófico, de todo realismo gnoseológico. La afirmación de nuestra imposibilidad de conocer algo.

Postmodernismo andino peruano que sería en el orden ontológico berkeleyano, o, solipsista [referencia al filósofo George Berkeley, y su idea: lo real son apenas mis percepciones, y que son solamente las mías], en el orden gnoseológico empirista humeano [referencia al filósofo David Hume: es imposible conocer la causalidad de los fenómenos de lo real], plagado de un solipsismo [no hay existencia alguna excepto la mía] del lenguaje.

Aunque moralmente concluyan ambos, neopragmáticos y postmodernos andino peruanos, en algo común y de cepa moral: el individualismo anarcoide y de base colonial, autista, y zoológico, i. e, significa que todo vale para el individuo.

Individualismos que si bien aparentemente los unifica, sin embargo son bastante diferentes por su génesis. El neopragmatismo, por su relación con lo teórico, se plantea el problema en el orden de lo mental y conductual, mientras que el postmodernismo andino estima que teoriza explícitamente con su *mero negativismo* y, por tanto, bastaría actuar este negativismo.

Por su relación con las masas, el neopragmatismo entronca académicamente con el pragmatismo vulgar, criollo (individualismo anarcoide de base colonial), fujimorista. El postmodernismo es una consecuencia de este pragmatismo fujimorista que afectó y, llevó a cambiar de lado al estrato intelectual marxista, o, de influencia marxista, o, quizás galvanizado por el marxismo. El nihilismo postmoderno.

El primero es activo en el orden académico y político e incide sobre un problema determinado para conectarlo -y socializarlo amplia y modernamente con las masas y por la vía política- con las demandas de esta república pragmática. Mientras que el segundo es pasivo y nihilista; presume que representa el escepticismo actuado de masas, asentado y de horizonte premodernos.

Este primero quiere (re)justificar una nueva relación entre filosofía y política neopragmáticas; el segundo, el postmodernismo, se conforma con el mero negativismo y asume que es, o, corresponde a la nueva época intelectual.

El primero quiere una nueva relación con las masas; el segundo solo expresa el malhumor de estas masas escudado en la crítica de la ilustración. El primero es la santificación del individualismo criollo y anarcoide a nivel de masas; el segundo es la destrucción malhumorada de lo conquistado científicamente con el pretexto de lo nuevo.

Consideración final

1. La globalización, entonces, sea cual fuere su signo político, no genera beneficio alguno. No estamos en capacidad de competir, nuestra situación práctica es de desigualdad total aunque teóricamente sea de igualdad. No se puede confundir lo real con lo ideal.

¿Significa desde el punto de vista cultural y educativo una superación? La respuesta es negativa. Cultural y educativamente las modificaciones reales apuntan a colocar nuestro deficitario Estado-nación como economía, y sus fuerzas productivas, en función de los intereses estratégicos de las fuerzas monopolistas internacionales, principalmente la estadounidense.

Todo el proceso anterior, quizá desde el inicio del segundo tercio del siglo XX nacional, trabajó la esfera del sistema productivo-exportador, así sea como mono exportador de materias primas, desde la década del 50 del siglo XX con el repunte estadounidense.

Otra vez fue el sector productivo exportador el relevante, así sea de materias primas; mas la pugna entre el sector exportador y financiero comienza tomar consistencia a favor del financiero (esta pugna comienza por la década del 20-30 del siglo XX peruano).

Entre el 70-80 del siglo XX nacional la contradicción se resuelve favorablemente para el sector financiero que, internacionalmente, capitaneaban los estadounidenses. Es más, éstos renovando al sistema imperialista --y la renovación se llama extremismo liberal-- queriendo condiciones de libre concurrencia de fase pre imperialista extrapolado como tesis para aplicarlo a la segunda fase del embate financiero imperialista que comienza por el 70-80 del siglo XX, embate imperialista llamado también financierización.

Es una economía retrasada con deficiencia en su desenvolvimiento, con alternancia y predominio del sector exportador tradicional (imperio económico y mediático de la familia Miró Quesada: 1900-hasta la actualidad), o, del sector financiero (imperio económico de la familia Prado Ugarteche: duración 1890-1970).

Desde más o menos la década del 30 del siglo XX, se configura la victoria del sector financiero y, desde los 70-80 del siglo XX nacional, se consolida esta victoria, la globalización acentúa nuestro retraso. Tal imposición, con victoria del capital financiero, parece realizarse por periodos y con contracciones y saltos.

Esto acentúa la dependencia y naturaleza burgués burocrático no monopolista, estatal y aliada a la semifeudalidad: “la gran propiedad no fue tocada con la reforma de Velasco que se limitó a modificar el régimen de propiedad. Y el mismo gamonalismo ha sobrevivido a la liquidación de la fracción terrateniente serrana feudalizante” (OBANDO, 2014, p 332)

De esta manera “Lo que se ve en el campo es la concentración de tierras en la costa por inversionistas privados, y, segundo, la subasta de tierras por parte del Estado” (EGUREN, s/f, p 21). En el campo se produce la concentración de las tierras por las mineras a costa de las tierras de las comunidades (EGUREN, s/f, p 24).

Pero Letts (2012, p 372) generaliza y afirma: "En el campo desde hace un tiempo se produce una reestructuración del poder de los terratenientes".

2. La tesis de Mariategui La Chira afirma que la superestructura montada en la fase de libre concurrencia, en la fase imperialista, ha cesado de ser válida y se ha tornado su contrario (MARIÁTEGUI, v. 18, p 99)

Esto significa que a la invalidez se suma más invalidez: si se ha tornado su contrario, su negación, como indica Mariátegui, entonces ahora, décadas del 70-80 con la financierización, se está ahora en la negación de la negación, i. e, mayor descomposición.

Vistas las cosas de esta manera la evidencia sugiere que dos expresiones bien claras resultan del 80-90 del XX peruano, y el 2000: el postmodernismo y el neopragmatismo analítico.

Ambas son reducción a la razón particular autista, individualismo criollo autista, equivalencia de conocimiento con opiniología, a nivel de masas e intelectual. No interesa la verdad, importa la opinión.

Lo que nos lleva inevitablemente al problema que sigue: El adoptar filosóficamente el pragmatismo, es decir, el individualismo radical, ¿nos hace efectivamente más modernos y de mentalidad burguesa, o, acaso liberal, o, aún burgués liberal? Esto es problemático.

Tengo dudas de que una subjetividad, en este caso la liberal en fase de monopolios, pueda conseguirlo bastando con superponerse a la existente, a nivel de amplias clases y capas sociales, cuya subjetividad es premoderna.

Es una lógica mecanicista. Tengo severas dudas de que el individualismo autista sea suficiente argumento para acceder a una "modernidad" liberal en fase de monopolios.

Por momentos me he interrogado acerca del auge del llamado evangelismo, que hace alianza con el sector financiero, y las tendencias reaccionarias de diverso signo. Pero incluso este teísmo evangelista, formalmente seguidor al pie de la letra de su libro sagrado, no es otra cosa que una gran empresa coercitiva, que usa

y abusa de los sectores pobres de la sociedad. El embrutecimiento militante emocional religioso. Lo suficientemente fuerte para tornar al ser humano más generoso y noble en un sectario irreductible.

Si el teísmo católico era la defensa del sobrenaturalismo empero con perspectiva racional, el teísmo evangélico defiende lo sobrenatural apelando a lo más débil del ser humano: su estructura emocional. No solamente afecta la estructura afectiva del ser humano, hace de la estructura emocional el fundamento para el desenvolvimiento de esta nueva estructura afectiva. Por completo irracional.

3. A nivel de masas, entonces, parece haber este irracionalismo. Junto con el postmodernismo y neopragmatismo de clases medias aparentemente ilustradas, caracterizables como tendencias filosóficas que afirman la imposibilidad de conocer el ser, y menos aún lo universal en él, o, sobre él, hasta reducir al ser humano a una razón particular, una razón específica, individual del ser humano.

¿Es este, entonces, el signo de la negación de la negación en fase imperialista, en la fase del imperialismo y la financierización?

Una renuncia al conocimiento de lo real, y la sujeción del ser humano a cualquier negación de lo universal, consiguiendo con ello la reducción de este ser humano a una razón particular, es en el mejor de los casos razón así sea particular, en el peor autismo emocional.

En la esfera filosófica la subjetividad filosófica colocada en el contexto de la fase de negación de la negación de la superestructura imperialista es, entonces, una subjetividad premoderna caracterizable como de razón particular autista, opiniológica y emocional.

4. Y ¿cómo afecta la globalización a la filosofía en tanto filosofía universitaria y no universitaria? La filosofía universitaria en A. Latina es eco de la filosofía analítica, o anglosajona, principalmente en versión estadounidense.

Desde la década del 50 del siglo XX, inmediatamente después de la II G. Mundial, dejó de lado temas tradicionales de la filosofía para abocarse a temas del lenguaje. La filosofía pasó a ser una tecnología de la argumentación.

Posteriormente, con el macartismo estadounidense, fueron neutralizadas las filosofías que no se avenían con las necesidades anticomunistas del momento, la tendencia analítica se vio fuertemente fortalecida. Y todos los organismos filosóficos institucionalizados quedaron encuadrados en esta perspectiva.

La filosofía oficial estadounidense, y globalmente de ascendencia anglosajona, es la filosofía analítica. Y esta filosofía se ocupa de la metafísica y los temas clásicos de la filosofía (querer dejar de lado, así porque así, los temas clásicos de la filosofía no fue posible), mas es una lectura desde la tecnología de la argumentación.

El proceso de la filosofía como actividad centrada en resolver problemas que emanan de lo real y que se aboca a expresar tal en el pensamiento, en el mundo filosófico anglosajón ha cesado de ocuparse de esta tarea.

La llamada filosofía continental [por oposición a la filosofía analítica; filosofía continental considerada tradicional por la filosofía analítica; y con filosofía continental se refieren a la filosofía franco-alemana] no existe más como peligro para esta filosofía anglosajona, o, analítica.

Los peligros que afectan a la filosofía no proceden de la ciencia, o de cualquier otra amenaza externa. El peligro procede de los mismos filósofos que quieren reducirla, vía filosofía analítica o anglosajona, a mera tecnología de la argumentación.

Este programa, principalmente anglosajón, de concebir la filosofía no es relevante para desenvolver una estrategia filosófica apropiada en Latinoamérica, para nuestras demandas en materia de autonomía de pensamiento y filosofía. No es relevante para explicar la cantidad de contradicciones que afectan. Y no parece sensato entender la realidad, negándola.

Reitera esta filosofía anglosajona, o, analítica, el camino de siempre: conformarnos con la minoría de edad filosófica. La filosofía reducida a tecnología de argumentación, de carácter excluyente y exclusivo. Llegando a veces al sectarismo religioso con ideas del tipo ‘solamente la filosofía analítica hace filosofía’

El pensamiento único filosófico tuvo, entonces, dos cabezas, la una de asunción de la filosofía analítica, o, anglosajona, y, la otra, de reformulación del papel de los departamentos de filosofía sujetos, igualmente, a las demandas de esta filosofía analítica. Ambas se potencian durante la década del 80-2000 del siglo XX latinoamericano.

Lo que se observa, entonces, es una profesionalización de la filosofía que no es otra cosa que la pérdida del referente crítico-creativo. Recuerda mucho al proceso de vaciamiento de la literatura. Eliminaron de la literatura toda esfera de la creación para quedarse con la crítica literaria como sinónimo de literatura. Exactamente el mismo proceso en la filosofía, solamente que encuadrada en la filosofía analítica.

Y, lo más interesante, es que lo que se llamaría el pensamiento crítico filosófico se ha encuadrado, igualmente, en los parámetros de lo que el sistema oficial filosófico universitario acepta como crítico, natural. Entonces, que no sorprenda que las mejores inteligencias vayan a otros campos cuando la filosofía no les dice nada, a nadie agrada la rebelión de rodillas.

En suma, parece, entonces, que vivenciamos dos tipos de ‘pensamiento único’ que encuadran lo crítico filosófico: el uno como filosofía oficial, la filosofía analítica que quiere imponerse a como dé lugar; y, el segundo, como encuadramiento y sujeción de los departamentos de filosofía a esta profesionalización de la filosofía en el horizonte de la filosofía analítica, o, de la filosofía anglosajona.

Referencias

CRUZ ARRIAGA, Verónica Ramona. **Discurso de la globalización**. sitio: <http://www.rcci.net/globalizacion/llega/fg109.htm>, acceso 15-IX-2020.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo**. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

EGUREN, F. **Reforma agraria y desarrollo rural en el Perú**, CEPES, s/a; sitio web: http://www.ruralfinance.org/fileadmin/templates/rflc/documents/1248203802936_01__eguren_peru.pdf; acceso 8/XI/2020.

FORNET-BETTANCOURT, R. Aprender a filosofar desde el contexto del diálogo de las culturas. **Palabras pronunciadas en la apertura del II Congreso Internacional de Filosofía Intercultural**. São Leopoldo, Brasil, del 7 al 11 de abril de 1997; sitio web: <https://www.ensayistas.org/critica/teoria/fornet/Fornet2.htm>; acceso 7/XI/2020.

FORNET-BETTANCOURT, R. Entrevista realizada por la Dra. Manola Sepúlveda y Claudia Avendaño, colaboración de César Figueroa, Revista **CIENCIA ergo sum**. Sitio web: <http://ergosum.uaemex.mx/marzo98/fornet.html>; acceso 7/XI/2020.

FOSTER, John Bellamy. Marx and Internationalism. In: **Monthly Review**, vol 52, N. 3, July-August, 2000; sitio web: <https://monthlyreview.org/2000/07/01/marx-and-Internationalism/>; acceso 7/XI/2020.

GUADARRAMA, P. Desafíos culturales de la globalización. **Estudios Políticos**, (13), 119-134, 1998; sitio web: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/16285>; acceso 7/XI/2020.

GUADARRAMA, P. **Fuentes y perspectivas del neoliberalismo**. Pensamiento alternativo vs. pensamiento único; sitio web: <http://www.filosofia.cu/cpl/Guadarrama-neoliberalismo.rtf>; acceso 8/XI/2020.

HOBBSAWM, E: **Era dos extremos**. O breve século XX: 1914-1991; São Paulo: Companhia Das Letras, 1994.

JAMES, E. The Multivision of Multi-Culturalism. **Bridgewater Review**, Vol 16, Issue 2, 1997, Bridgewater State Collage University, sitio web: <https://paperity.org/p/82142948/the-multivisions-of-multi-culturalism>; acceso 7/XI/2020

LETTS, R. Entrevista, en Exorcizando Izquierda Unida. In: Extracted from **Apogeo y crisis de la izquierda peruana**. Hablan sus protagonistas, Alberto Adriánzen Editor, Sweden, IDEA, 2012

LETTS COLMENARES, R. Entrevista a Ricardo Letts. In: **Apogeo y crisis de la izquierda peruana**. Hablan sus protagonistas; Perú: IDEA-Universidad Ruiz de Montoya, 2011.

MARIÁTEGUI LA CHIRA, J. C. Programa del Partido Socialista. In **Obras completas cronológicas**, v. 18: La revolución socialista en el Perú 2 [Proyecto de libro] [1930], Callao: Ediciones Espigón, 1995 [sitio web: https://www.archivochile.com/Ideas_Autores/maria_tegui_jc/s/OOM020%20Mariategui.pdf].

MONTIEL, E, Bosio, B (Eds). Pensar la mundialización desde el Sur. **Anales del IV Encuentro del Corredor de las Ideas del Cono Sur**, Paraguay-Asunción, UNESCO-Mercosur-Konrad Adenauer Stiftung y Cidsep-PUC, 2001, 2 volúmenes.

OBANDO, J. O. **Estado, clases, partidos y gobierno peruanos: 1960-2010** (y algunos puntos de filosofía política), Seminario El Perú de los últimos 50 años, Lima; Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades, 2014, pp 323-347.

OLEA FERRERAS, Sonia. Boletín N°116, 2002: Extracto de su Conferencia sobre **Interculturalidad como alternativa a la Globalización** presentada en noviembre de 2000 en la Cámara de los Diputados de Santiago de Chile -1º Congreso sobre Migraciones, disponible en el sitio web: <http://www.nodo50.org/ocasha-ccs/Boletin/articul9.htm> , acceso 7/XI/2020.

PETRAS, J. **Los intelectuales y la globalización** (De la retirada a la rendición). Ecuador: Abya-Yala, marzo 2004

RIVARA, María Luisa. Filosofía e Historia de las ideas en el Perú. **Ponencia presentada al VIII Congreso Nacional de Filosofía "Filosofía, Globalización y Multiculturalidad"**. Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, Facultad de Letras y

Ciencias Humanas, Lima 5 de agosto del 2000), y consta también en el volumen II, Lima, FCE, 2000.

RORTY, R (1995). *Objetivismo, relativismo e verdade. Escritos filosóficos v. 1. Relume & Dumará*, Brasil, 2002.

RORTY, R (1991). *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Escritos filosóficos v. 2. Paidós*, España, 1993.

RORTY, R (1994). *Verdad y progreso (Escritos filosóficos v. 3)*, Paidós, España, 2000.

SOUZA RIBEIRO, A. Globalisierung und kulturelle Identität. In **TRANS - Internet-Zeitschrift fur Kulturwissenschaften**, N. 5, juli, 1998, Contribuciones al Congreso: Internacionalización, Conflictos, Estudios culturales, en Schlaining, Austria; sitio web: <http://www.inst.at/trans/autorinmz.htm#R> , acceso 7/XI/2020

SWEEZY, Paul M. More (or Less) on Globalization; In: **Monthly Review**, vol 49, N.4, september, 1997, sitio web: <https://monthlyreview.org/archives/1997/volume-49-issue-04-september-1997/>; acceso 7/XI/2020.

WÄGENBAUR, T. Globalisierung und Interkulturalität, In: **Parapluie** no. 8 (sommer 2000). https://parapluie.de/archiv/zeitenwenden/global/parapluie-zeitenwenden_global.pdf.

Componentes curriculares pedagógicos na formação de professores: o caso da geografia da UNILA frente a outras geografias latino-americanas

Marcelo Augusto Rocha¹

Léia Aparecida Veiga²

Nathan Heringer C. da Silva³

Resumo: O presente estudo promove um olhar investigativo preliminar acerca dos componentes curriculares pedagógicos na formação inicial de professores, com ênfase no curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em comparação com os componentes presentes em grades curriculares de outros cursos de licenciatura em geografia latino-americanos e caribenhos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada a partir de levantamento de dados secundários. Apresenta dados a respeito de como as áreas de conhecimento se articulam na educação secundária desses países, evidenciando padrões normativos e discrepâncias quantitativas quanto à oferta de componentes. A análise das bases da educação secundária dos países latino-americanos e caribenhos se mostrou essencial para compreender a estrutura curricular planejada para a educação superior nesses países, bem como suas congruências e incongruências epistemológicas em comparação com as matrizes curriculares nacionais.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Currículo. Ensino de Geografia. Ensino Secundário Latino-americano. UNILA.

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPGIELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Foz do Iguaçu/PR - Brasil.

² Docente do Programa de Pós Graduação (mestrado/doutorado) em Geografia (PPGeo) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) Londrina, PR. Londrina/PR - Brasil.

³ Discente (bolsista de Iniciação Científica) do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Foz do Iguaçu/PR - Brasil.

Introdução

Na América Latina, segundo Kalmus e Souza (2016, p. 56), a partir da década de 1990, é possível verificar sinais de reformas educacionais que visavam atender “[...] à demanda não apenas da expansão do ensino, mas também da adequação da educação pública às mudanças da lógica de regulação capitalista, dado o diagnóstico da “ineficácia do sistema”.

Para os autores, sob a justificativa da necessidade de expansão do acesso à educação e o discurso de ineficácia do ensino nesses países, em particular do ensino básico, resultaram no transcorrer da década de 1990 em reformas educacionais que, em tese, atenderiam a demanda de qualidade e equidade na educação básica, mas que também pregavam a urgência de inovação nos estabelecimentos de ensino bem como a inserção de ideias como competência, efetividade e descentralização para o campo das políticas públicas de educação.

A partir dos anos 2000 verificou-se outro momento de reformas educacionais no ensino básico e superior em diversos países latino-americanos, concretizadas a partir da implantação de novas legislações. Dentre os aspectos privilegiados por essas reformas e legislações que passaram a nortear a formação no âmbito do ensino superior, chama-se a atenção para o currículo dos cursos voltados para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, produtos de um dado contexto socioespacial, histórico e político de cada país latino (KALMUS; SOUZA, 2016).

Nesse contexto de currículo e/ou diretrizes curriculares nacionais na América Latina, levantaram-se alguns questionamentos, tais como: de que forma estavam organizadas as grades curriculares, em curso até 2018, para a formação docente nos cursos de licenciatura em Geografia, em termos de componentes curriculares?

Assim, objetivou-se identificar e comparar os documentos curriculares voltados para a formação docente no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), e aqueles presentes em universidades

públicas dos demais países Latino-americanos na grade curricular vigente até 2018.

Essa pesquisa justifica-se pelo fato da mesma contribuir para a reflexão e o debate acerca dos avanços necessários, no que se refere à organização curricular dos cursos de licenciatura em Geografia e à demanda formativa da área dos países do bloco latino-americano e caribenho.

O texto foi organizado em três partes. Inicialmente apresentou-se uma breve caracterização da UNILA e do curso de Geografia Licenciatura, em particular. Em seguida indicou-se o percurso metodológico, com abordagem, método e procedimentos metodológicos da pesquisa. Por fim, discutiram-se os resultados obtidos nos levantamentos junto às grades curriculares de cursos de licenciatura em Geografia de países da América Latina e Caribe, à luz do referencial teórico que trata de políticas educacionais, currículo e componentes curriculares.

A UNILA e sua geografia

A UNILA completou dez anos de existência em 2020. O mote de sua criação advém dos avanços políticos e sociais conquistados nos sucessivos governos do Partido dos Trabalhadores e sobretudo da necessidade de alinhamento com as estratégias da política externa brasileira daquele momento histórico. Atualmente, a universidade conta com vinte nove cursos de graduação, sete cursos de especialização, doze mestrados e um doutorado, divididos em quatro institutos: ILAACH - Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, o ILACVN - Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza, o ILAESP - Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política e o ILATIT - Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território, nos quais residem os cursos de Geografia Licenciatura e Bacharelado.

A UNILA está localizada na cidade de Foz do Iguaçu – PR, na fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. Criada como uma universidade temática, compromissada com uma agenda de

discussão verdadeiramente latino-americana, possui vocação internacional, bilíngue com fortes traços de interculturalidade. As suas vagas são destinadas de forma igualitária entre estudantes brasileiros e aqueles estudantes advindos dos demais países latino-americanos e caribenhos (LIMA; RICOBOM e PROLO, 2020). Para compreender as particularidades desta universidade, basta analisar a Lei 12.189/2010, responsável por sua criação, em seu artigo 2º, no qual dispõe que:

Art.2º. A Unila terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul - MERCOSUL.

§ 1o A Unila caracterizará sua atuação nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina.

§ 2o Os cursos ministrados na Unila serão, preferencialmente, em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do Mercosul, com ênfase em temas envolvendo exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regionais.

Ao se diferenciar do modelo tradicional de universidade, baseada no tripé: ensino, pesquisa e extensão, a UNILA vai além e continua buscando cumprir sua missão de integração latino-americana, por meio da análise das congruências e incongruências que nos aproxima e/ou nos distancia enquanto sociedade.

Ao analisar, neste trabalho, os componentes curriculares pedagógicos e a formação inicial em cursos de licenciatura em Geografia nos países latino-americanos e caribenhos, busca-se compreender o funcionamento e as particularidades dos diversos modelos formativos dispostos neste quadro.

O curso de Geografia Licenciatura é um dos cursos mais recentes da UNILA, tendo sua criação autorizada pela Resolução

004/2014 do Conselho Universitário, de 04 de abril de 2014. Suas aulas iniciaram-se no primeiro semestre de 2015, a partir de um projeto inovador

por acompanhar as transformações do mundo contemporâneo e compreender a Geografia como uma ciência do homem, cujo objeto de estudo é o espaço geográfico como instância social e suas manifestações concretas (lugar, região, território, paisagem), as quais são resultantes das relações sociais que se dão ao longo do processo histórico, mas, também, condição para a construção do futuro. (UNILA, 2014, p. 05).

Entre as dificuldades enfrentadas pelos cursos novos, em processo de implementação, está a falta de docentes efetivos e a relativa baixa procura por estrangeiros, sobretudo em relação às licenciaturas. Uma vez que o reconhecimento e a validação dos diplomas emitidos aos estudantes estrangeiros ainda é um problema institucional grave e que, nos últimos anos, praticamente não sofreu alteração, torna-se um empecilho para atrair estudantes dos países vizinhos. Nesse sentido, aprofundar o conhecimento a respeito das grades curriculares dos cursos de Geografia dos países da América Latina e Caribe, pode contribuir para essas aproximações intergovernamentais e interinstitucionais, em um futuro próximo.

Procedimentos metodológicos

Em se tratando da organização curricular e dos componentes curriculares pedagógicos em cursos de licenciatura em Geografia em países da América Latina e Caribe, a análise dos dados desta pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa. Portanto, a atenção dos pesquisadores/as não estará única e exclusivamente nos dados pelos dados, mas sim nos aspectos da realidade não quantificáveis, com foco na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Tendo por base Minayo (2001), entende-se que a pesquisa qualitativa tem o olhar direcionado para um espaço mais profundo

das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Segundo Richardson (1999), as pesquisas com abordagem qualitativas têm o potencial de descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, assim como compreender e classificar processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais.

A opção pela abordagem qualitativa, segundo Lüdke e André (1986), é a mais apropriada para pesquisas no campo da educação, pois se preocupam não só com o desvelamento do problema, como também com possibilidades de soluções para este.

Em consonância com a abordagem qualitativa, o método de apreensão da realidade adotado nesta pesquisa foi o materialismo dialético, por ser o mesmo capaz de abranger a totalidade e apresentar a realidade como síntese de múltiplas determinações, partindo da materialidade do real, do mundo empírico realmente existente, isso porque os “[...] os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais” (GIL, 2012, p. 14). A opção por esse método está imbricada diretamente com o posicionamento dos pesquisadores frente ao objeto de estudo, no caso, os currículos para o ensino básico em países da América Latina.

Por se tratar de documentos curriculares do ensino básico e superior, essa pesquisa envolveu a análise documental, como forma de obter informações para responder ao problema principal da pesquisa. A opção por esse tipo de análise justifica-se pelo fato da utilização de documentos, em particular no campo curricular, possibilitar o acesso a uma riqueza de informações e à ampliação do entendimento de determinados objetos de estudo (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

É importante destacar que, conforme indicado pelos autores, será considerado o contexto em que foi produzido o documento, para evitar uma interpretação equivocada em função dos valores sociais de cada época e contexto específico (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A pesquisa documental do tipo exploratória (MARCONI; LAKATOS, 1990), para levantamento por meio digital das grades curriculares dos cursos de Geografia ou similares, primeiramente foi realizada junto ao link no portal do Observatório Geográfico América Latina, buscando verificar a quantidade de instituições públicas com cursos de geografia licenciatura ou equivalentes.

Após o levantamento nesse site do número de cursos existentes em cada país do recorte espacial delimitado para essa pesquisa, para cada instituição de ensino com curso de licenciatura em Geografia, verificou-se se na grade curricular se faziam presentes componentes curriculares pedagógicos direcionados para a formação do futuro professor de Geografia.

Os componentes curriculares pedagógicos em cursos de geografia

As nações da América Latina se encontram em uma efervescente busca de seus caminhos educacionais. A partir da década de 1990, em meio “[...] às transformações profundas nas esferas da economia, das instituições sociais, culturais e políticas” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006, p. 674), foram iniciadas reformas educacionais, seja no âmbito do ensino básico seja no ensino superior.

Com a finalidade de atender a expansão do ensino público e, principalmente, adequar a educação pública às mudanças da lógica de regulação capitalista (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006; KALMUS; SOUZA, 2016), as reformas realizadas em grande parte dos países latino-americanos foram resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa, articulado com as políticas de organismos internacionais de empréstimo financeiro para a região. Ou seja, a construção de um conjunto de políticas mais amplas para a Educação nos países da América Latina - inclusive o Brasil -, após 1990, ocorreu segundo as prescrições de órgãos internacionais, em particular do Banco Mundial.

Segundo Giroto (2017, p.427), essas políticas educacionais “[...] fazem parte de um amplo processo de ajuste neoliberal posto em

prática em toda a América Latina (com exceção de Cuba), a partir dos acordos firmados em 1989 e que ficaram conhecidos como Consenso de Washington”. Ainda segundo o autor, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, enquanto “[...] representantes do capital transnacional, difundiram uma lógica de reforma neoliberal do Estado na América Latina” (GIROTTI, 2017, p. 427).

Essa influência das agências internacionais, principalmente do Banco Mundial, por meio de recomendações pautadas em uma lógica economicista-instrumental, acabou por atribuir certo “[...] caráter homogêneo e homogeneizador - tanto na compreensão das realidades nacionais quanto em suas propostas, padronizando a política educacional na região” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006, p. 675).

Para os autores, mesmo com as nuances que podem ocorrer no momento de concretização das recomendações em cada país, devido às especificidades de cada Estado-nação, ainda é possível verificar aspectos que evidenciam essa uniformidade nas Leis Gerais de Educação promulgadas nos diferentes países latinos, no transcorrer da década de 1990. Tem-se, como exemplo, o discurso da qualidade na educação segundo o viés neoliberal, que busca subordinar a educação à lógica do mercado e da empresa flexível.

As leis e as ações decorrentes dessas Leis Gerais (em 1992 no Paraguai e República Dominicana; em 1993 na Argentina e México; em 1994 na Colômbia e Bolívia; em 1995 no Uruguai; em 1996 no Brasil), expressam a política educacional adotada que abarca, em linhas gerais, o currículo e/ou diretrizes curriculares, a formação de professores (inicial e continuada), os materiais e tecnologias educacionais, de infraestrutura escolar e a avaliação.

É nesse contexto de políticas educacionais adotadas por países da América Latina, a partir de 1990, que se insere essa pesquisa. Mais precisamente no campo das políticas educacionais curriculares para a educação básica e superior.

Ao tratar de documentos curriculares na América Latina, é importante ter em mente que os mesmos são produzidos em um determinado tempo e espaço, refletindo assim desejos e ideias de

grupos que compõem a sociedade para o qual o currículo escolar ou do ensino superior foi pensado, portanto, o mesmo não é neutro.

Apple (1994, p. 59) reforça o caráter de não neutralidade do currículo ao afirmar que o mesmo é seletivo, sendo “[...] resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

O currículo é, para Silva (1996, p. 23), “[...] um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação”. De acordo com Sacristán (1999) a definição de currículo tem estreita relação com a sociedade na qual a escola e a educação estão inseridas, “[...] entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

Silva (2005) afirma que o currículo “[...] é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA, 2005, p. 15).

Partindo das definições dos autores supracitados, é possível entender que o currículo não é somente uma lista de conteúdos, ou componentes curriculares que devem ser trabalhados no decorrer do ano letivo. O currículo é território de poder, definido e delimitado a partir de relações de poder. Entender o currículo enquanto território é assumir que o conceito de território vai além da materialidade de tal espaço, pois o mesmo também contém sentidos, significados e funções.

Trazendo para o campo da Geografia, a discussão de currículo e componentes curriculares, nos cursos de Geografia, tem por base a categoria território, no sentido discutido por Marcelo Lopes de Souza (2007). Para o autor, o território “[...] resulta das relações de poder, de encontro-desencontro de atores, de superposição de escalas de atuação, de influência ideológica, de administração e gestão” (SOUZA, 2007, p. 78).

Sendo um território de disputas, o currículo é uma construção social realizada por um grupo de sujeitos e no cotidiano escolar passa a ser “[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2008, p. 16), sendo essas atividades essenciais e que garantem a especificidade da escola segundo o referido autor.

Com o fim da ditadura militar e abertura política no Brasil e nos demais países da América Latina, o currículo continuou a ser alvo de disputas “territoriais” por novos atores sociais e velhos conhecidos atores políticos e econômicos, nacionais e transnacionais. Essa disputa se deu de diversos modos e em relativa sincronia em cada país do bloco, resultando em diferentes nuances de modelos educacionais, mas com padrões bem marcados de curricularização.

Em uma extensa pesquisa documental, realizada por Balestra e Perpetua (2019), que teve como objetivo relacionar os principais componentes curriculares e as áreas de conhecimento contemplados na educação secundária, a partir dos históricos escolares de alunos de vinte e um países da América Latina e Caribe da UNILA, nos quais as autoras se propuseram a refletir sobre os processos formativos a que os jovens latino-americanos/os e caribenhas/os estão submetidos na atualidade.

Guardadas as especificidades de cada país, foram observados certos padrões comuns em todos os países da América Latina e Caribe, advindos do mesmo movimento transnacional, evidenciando que estes fazem parte de um repertório estrutural invariante dos sistemas educativos, ligados historicamente “à forma escolar de transmissão e avaliação de saberes, e informam tanto sobre os conteúdos ensinados como sobre as relações entre Estado, escola e sociedade, indicando a obrigatoriedade de determinados conhecimentos” (BALESTRA; PERPETUA, 2019, p. 01). Mais do que isso, foram identificados

[...] alguns padrões normativos que configuram a cultura escolar e os saberes ensinados em perspectiva transnacional, como o número de anos destinados

à educação secundária, a oferta de segmentos diversificados/orientados, o número médio de componentes curriculares cursados, a padronização dos componentes curriculares ofertados, as formas de atribuição de nota, a avaliação de comportamento e a oferta de Ensino Religioso e Educação Cívica (BALESTRA; PERPETUA, 2019, p. 01).

Para compreender melhor essa padronização e a distribuição dos componentes, apresenta-se, na sequência, a tabela 1, produzida por Balestra, et al, (2018), que reúne as áreas de conhecimento existentes na educação secundária dos países da América Latina e Caribe.

Tabela 1 – Áreas de Conhecimento da Educação Secundária em países da América Latina e Caribe

COMPONENTES	PAÍSES																				
	Argentina	Belize	Bolívia	Chile	Colômbia	Costa Rica	Cuba	El Salvador	Equador	Guatemala	Haiti	Honduras	México	Nicarágua	Panamá	Paraguai	Peru	Rep.	Uruguai	Venezuela	
LÍNGUAS																					
IDIOMA EXTRANGEIRO																					
MATEMÁTICA																					
FÍSICA																					
QUÍMICA																					
BIOLOGIA																					
CIÊNCIAS NATURAIS																					
HISTÓRIA																					
GEOGRAFIA																					
CIÊNCIAS SOCIAIS																					
ÉTICA E CIDADANIA																					
CÍVICA																					
FILOSOFIA																					
POLÍTICA E ECONOMIA																					
PSICOLOGIA																					
ARTES																					

também a um processo de disputas de poder por grupos, de conflitos culturais e de interesses dos diferentes grupos de professores (LOPES, 2006).

É nessa perspectiva teórico-metodológica que foram identificadas e comparadas as grades curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia (ou áreas afins) de países da América Latina e Caribe.

Com exceção do Brasil, cuja Instituição de Ensino Superior/IES destacada foi a UNILA, o levantamento abarcou os seguintes países: Argentina, Chile, Colômbia, Uruguai, Paraguai, Panamá, Costa Rica, Jamaica, México, Nicarágua, Porto Rico e República Dominicana. Nos demais países da América Latina e Caribe não constavam na plataforma utilizada como base da pesquisa.

Entre os países indicados no site Observatório da América Latina, foi possível verificar que curso de licenciatura em Geografia, ou similar, se fazia presente em 12 países. Mas o curso de Geografia com componentes pedagógicos não se fazia presente em todas as grades curriculares (tabela 1).

Quadro 1 – Países e cursos de Geografia ou similares na América Latina e Caribe segundo o Observatório Geográfico da América Latina, 2018

País	Universidades com cursos de graduação – licenciatura em Geografia	Disciplinas pedagógicas
Argentina	Universidad Nacional Del Centro de la Provincia Buenos Aires	*Seminário de Prática de Ensino e Abordagem Pedagógica Sócio-Histórica *Política Educacional Pedagogia: escolas contemporâneas *Didática da Geografia *Workshop de Organização de Prática de Ensino *Workshop e prática de ensino de geografia
Argentina	Universidad Nacional del Comahue	*Psicologia *Didática Geral *Didática Especial e Residência *Educação, Política e Sociedade

Argentina	Universidad Nacional Del Litoral	<ul style="list-style-type: none"> *Sociologia da Educação *Política educacional e organização escolar *Didática Geral *Ensino de Geografia *Sujeito Opcional II - Formação de Professores *Psicologia Educacional *Prática de Ensino
Argentina	Universidad Nacional Del Sur	<ul style="list-style-type: none"> *Curso/Workshop: Ensino de Geografia *Teoria educativa *Psicologia Evolutiva *Seminário: Problemas atuais da África *Didática e Prática da Geografia
Argentina	Universidad Nacional de Formosa	<ul style="list-style-type: none"> *Pedagogia *Psicologia e cultura do sujeito que aprende *Didática Geral *Didática Especial da Geografia * Prática Profissional
Argentina	Universidad Nacional de Luján	<ul style="list-style-type: none"> *Didática Geral *Psicologia de Aprendizagem *Política Educacional *Problemáticas socioeducativas do ensino de geografia no âmbito escolar *Didática específica em geografia *Investigação educativa em geografia e prática profissional *Educação Ambiental *Residência Docente
Argentina	Universidad Nacional de Mar del Plata	<ul style="list-style-type: none"> * Área Social do Sujeito Opcional *Problema Educacional *Adolescência, educação e cultura *Gestão Institucional *Didática Geral *Didática especial e prática docente

Argentina	Universidad Nacional Del Nordeste	<ul style="list-style-type: none"> *Teorias do Desenvolvimento da Aprendizagem *Teorias da Educação *A instituição escolar e os grupos de educação *Tecnologia Educativa *Didática 1 *Didática Especial e Estágio
Argentina	Universidad Nacional de la Pampa	<ul style="list-style-type: none"> *Psicologia *Pedagogia *Didática *Didática especial de geografia
Argentina	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	<ul style="list-style-type: none"> *Pedagogia *Didática Geral *Seminário de Formação *Docente1 (Sistema Educativo e Instituições, Investigação Educativa, Tecnologia Educativa) *Didática Específica da Geografia *Metodologia e Prática de Ensino *Seminário de Formação *Docente 2 (Sistema Educativo e Instituições, Investigação Educativa e Tecnologia Educativa)
Argentina	Universidad Nacional de Tres de Febrero	Nenhuma voltada para formação pedagógica
Argentina	Univtersidad Nacional de Tucuman	Nenhuma voltada para formação pedagógica
Chile	Universidad de La Serena	<ul style="list-style-type: none"> * Socioantropologia Educacional * Construção da Identidade Profissional Docente * Comunicação Oral e Escrita * Enfoques Curriculares * Psicologia do Aprendizado e do Desenvolvimento * Gestão Educacional * Pedagogia da Identidade de Gênero * Teorias da Educação * Teoria Avaliativa * Prática Inicial

		<ul style="list-style-type: none"> * Epistemologia e Paradigmas da Investigação Educativa * Desenho de Processos de Ensinamentos e Aprendizagens * Didática da História; * Análise de Projetos de Investigação Educativa * Liderança Pedagógica. * Didática da Geografia. * Prática Intermediária * Metodologia da Investigação Educacional * Orientação Educacional * Recursos Digitais para Aprendizagem de História, Geografia e Ciências Sociais * Seminário de Licenciatura em Educação * Trabalho de Integração Disciplinar Didático * Prática Profissional * Educação e Formação de cidadania.
Chile	Universidad de Playa Ancha	<ul style="list-style-type: none"> * Fundamentação do Saber Pedagógico. * Aprendizagens Sociais da Educação. * Seminário para prática Inicial. * Habilidades Comunicativas para o Desenvolvimento da Aprendizagem e Ensino (I, II) * Desenvolvimento Psicológico do Estudante em Contextos Educativos. * Estágio Inicial. * Políticas e Gestão em Sistemas Educativos para o Sucesso de Aprendizagens. * Estágio de Preparação para prática intermediária. * Orientação educacional para o Desenvolvimento da Pessoa.

		<ul style="list-style-type: none"> * Prática Intermediária Integradora * Avaliação Educacional e Aprendizagens * Estratégias Criativas de Ensino e Aprendizagem * Seminário de preparação para prática avançada * Currículo Educacional * Investigação Educacional * Seminário de Prática avançada mediada * Enfoques pedagógicos sobre os saberes disciplinares * Seminário de preparação para a prática final. * Prática Profissional
Chile	Universidade - Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad de Chile	Nenhuma voltada para formação pedagógica
Chile	Universidade - Pontificia Universidad Católica de Chile	Nenhuma voltada para formação pedagógica
Chile	Universidade - Pontificia Universidad Católica de Paraíso	Nenhuma voltada para formação pedagógica
Chile	Universidad de Concepción	Nenhuma voltada para formação pedagógica
	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Nenhuma voltada para formação pedagógica
Chile	Universidad Bolivariana	Nenhuma voltada para formação pedagógica
Colômbia	Universidad Del Valle (curso voltado para educação básica com foco em ciências sociais)	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia da Aprendizagem - Educação, sociedade e cultura - Escolas e Modelos Pedagógicos Contemporâneos - PEI e Formação em Educação Básica

	Universidad Del Valle (curso de geografia)	- Tempo e Espaço: Métodos de Aprendizagem - Problemas de Ensino das Ciências Sociais - Práticas docentes - Nenhuma voltada para educação
Colômbia	Universidad Del Cauca	- Nenhuma voltada para educação
Colômbia	Universidad Nacional de los Andes	- Nenhuma voltada para educação
Colômbia	Universidad Externado de Colômbia	- Nenhuma voltada para educação
Colômbia	Universidad de Nanino	- Nenhuma voltada para educação
Colômbia	Universidad de Ciências Aplicadas e Ambientais (engenharia ambiental)	- Nenhuma voltada para educação
Uruguai	Universidad de la República	- Nenhuma voltada para educação
Paraguai	Universidad Nacional de Asunción (Curso de Ciências da Educação)	- Toda a grade voltada para educação
Panamá	Universidad Autónoma de Chiriqui 1-Bacharel em Geografia e História 2-Bacharel em Geografia	1-Nenhuma voltada para educação 2-Nenhuma voltada para educação
Costa Rica	Universidad de Costa Rica	Nenhuma voltada para formação pedagógica
Costa Rica	Universidad Nacional de Costa Rica	Nenhuma voltada para formação pedagógica
Jamaica	The University of the West Indies	Nenhuma voltada para formação pedagógica
México	El Colegio de Michoacán	Nenhuma voltada para formação pedagógica.
México	Universidad de Quintana Roo	Nenhuma voltada para formação pedagógica. (não possui graduação em geografia).

México	Universidad Autónoma de Guerrero	Nenhuma voltada para formação pedagógica. (não possui graduação em geografia)
México	Universidad Autónoma de San Luis	Site com erro.
México	Universidad Autónoma del Estado de México	Nenhuma voltada para formação pedagógica.
México	Universidad de Guadalajara	Nenhuma voltada para formação pedagógica.
México	Universidad Autónoma Metropolitana	Nenhuma voltada para formação pedagógica. (grade e demais informações sobre o curso encontram-se indisponíveis).
México	Universidad Autónoma Nacional de México	Nenhuma voltada para formação pedagógica.
México	Universidad Veracruzana	Nenhuma voltada para formação pedagógica.
Nicarágua	Universidad Nacional Autónoma da Nicarágua	Não possui Geografia.
Porto Rico	Universidad Nacional de San Juan	* Didáctica Especial, Residência e Prática; * Didática Geral; * Pedagogia; * Psicologia; * Política e Legislação Educacional;
República Dominicana	Universidad Autónoma de Santo Domingo	Nenhuma voltada para formação pedagógica.

Fonte: Portal do Observatório Geográfico América Latina <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/estudiosdegeografia.html>>. Org. Os autores, 2020.

Na Argentina foram levantados 12 cursos de graduação grau licenciatura com componentes curriculares pedagógicos, variando em quantidade na grade curricular de 4 a 8 disciplinas, distribuídas ao longo da graduação. Em apenas 02 cursos não constavam disciplinas voltadas para a formação do futuro professor. Ainda em relação aos cursos da Argentina verificou-se disciplinas do campo da Pedagogia, como Didática, Psicologia do ensino e Psicologia da Aprendizagem, Políticas educacionais, Teorias da Educação e

Teorias da Aprendizagem, dentre outras. A ausência de disciplinas com nomes indicando o olhar para a inclusão escolar ou educação especial chamou a atenção. Por outro lado, o componente de Educação ambiental constava em apenas 01 curso na Universidad Nacional de Luján e de Tecnologia Educativa apenas na Universidad Nacional Del Nordeste.

Em se tratando do Chile, dentre os 08 cursos chilenos, apenas em 02 foram verificadas disciplinas pedagógicas, sendo um na Universidad de Playa Ancha que apresentou na grade curricular com 20 componentes e o outro curso na Universidad de La Serena com 23 componentes curriculares voltados para a formação do professor de Geografia. Nos outros 06 cursos não constavam disciplinas pedagógicas voltadas para o ensino de geografia ou para áreas pedagógicas.

No Chile, os dois cursos de licenciatura com componentes curriculares pedagógicos, há diversidade de disciplinas que permeiam o campo da pedagogia e também do ensino de geografia. Embora essas universidades não contemplem educação ambiental e educação inclusiva de forma explícita no nome das disciplinas, a identidade de gênero encontra-se entre as disciplinas do curso de geografia da Universidad de La Serena.

Na Colômbia, dentre as 7 universidades, somente a Universidad Del Valle (curso voltado para educação básica com foco em ciências sociais) e a Universidad Del Valle (curso de Geografia), as disciplinas pedagógicas que se fazem presente na grade curricular são: Psicologia da Aprendizagem, Educação, sociedade e cultura, Escolas e Modelos Pedagógicos Contemporâneos, PEI e Formação em Educação Básica, Tempo e Espaço: Métodos de Aprendizagem, Problemas de Ensino das Ciências Sociais, Práticas docentes. Nas demais universidades, os cursos não apresentaram em suas grades disciplinas pedagógicas.

Nos demais países apresentados no site (Uruguai, Paraguai, Panamá, Costa Rica, Jamaica, México, Nicarágua, Porto Rico e República Dominicana), somente Porto Rico apresentou na grade

do curso da Universidad Nacional de San Juan disciplinas pedagógicas: Didática Especial, Residência e Prática; Didática Geral; Pedagogia; Psicologia; Política e Legislação Educacional.

Na comparação com os componentes curriculares do curso de geografia licenciatura da UNILA que até 2018 apresentou, entre os componentes curriculares pedagógicos do curso de licenciatura em Geografia, cerca de 10 disciplinas na forma de créditos obrigatórios e 06 como optativas pedagógicas, dentre as quais o estudante deve cumprir duas (quadro 2).

Quadro 2 – Curso de graduação em Geografia, grau licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana/Unila: componentes curriculares pedagógicos, 2018

*Metodologia e práticas pedagógicas da geografia
*Geotecnologias aplicadas ao ensino de geografia
*Psicologia da educação
*Estágio supervisionado em geografia I
*Libras II
*Estágio supervisionado em geografia II
*Metodologia do ensino de geografia
*Estágio supervisionado em geografia III
*Didática
*Estágio supervisionado em geografia IV
Optativas
Antropologia e educação
Filosofia da educação
Sociologia da educação
Avaliação da aprendizagem
Educação inclusiva
Estrutura e funcionamento da educação

Fonte: Org. Autores, 2020.

No curso de geografia licenciatura da Unila, dentre os componentes pedagógicos (quadro 2), chama-se a atenção para a oferta da disciplina de geotecnologia voltada para o ensino e de disciplinas voltadas para a inclusão. Há que se destacar que as disciplinas do campo da pedagogia se encontram entre as optativas, o que não garante que o graduando curse todas.

Considerações finais

Ao aproximar o olhar investigativo comparando os componentes curriculares do curso de geografia licenciatura da UNILA com os dos demais países da América Latina e Caribe, dá-se um passo importante na direção de compreender os movimentos políticos históricos e as relações contemporâneas de poder envolvidas na configuração das grades curriculares, tanto da educação básica, como do ensino superior dos países do bloco.

Conhecer as diferenças e reconhecer as similaridades entre as grades curriculares e as demandas específicas dos cursos de formação de professores de geografia latino-americanos pode aproximá-los, sem necessariamente homogeneizá-los, respeitando as particularidades de cada país e as necessidades de cada sociedade. Para isso, faz-se necessário um aprofundamento investigativo das grades e componentes curriculares dos cursos de cada nação e de suas legislações educacionais a fim de compreender suas nuances e características intrínsecas. É para esse norte que a presente pesquisa aponta, para a necessidade de continuidade das investigações, preferencialmente de forma individualizada e aprofundada, das particularidades formativas e legislativas de cada país do bloco.

Referências

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BALESTRA, Juliana Pirola da Conceição; AMATO, Laura Janaina Dias; STRUCKES, Cristiane Dutra; FERREIRA E SILVA, Marianna de Campos; PERPETUA; Sara Geittens; RAMIREZ, Norma Castañeda. **Currículos Latino-Americanos: A formação pregressa das/dos estudantes internacionais da UNILA. Relatório Final**. Instituto Mercosul de Estudos Avançados IMEA. UNILA. 2018.

BALESTRA, Juliana Pirola; PERPETUA, Sara Geittens. Currículos Latino-Americanos – A Educação Secundária em perspectiva comparada. **Anais**. Congresso de Internacionalização da Educação Superior. UNILA, Foz do Iguaçu, Brasil. 2019. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5720/EIXO_5_193-194.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 14/10/2020.

BRASIL, **Lei nº 12.189, de 12 de Janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm> Acesso em 13/10/2020.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo. Editora Atlas S.A, 2012.

GIROTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

KALMUS, J.; SOUZA, M. P. R. de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n.1, p. 53-66, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0053.pdf>. Acessado em: junho de 2020.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0936129.pdf>. Acessado em: junho de 2020.

LIMA, Manolita Correia; RICOBOM, Gisele; PROLO, Ivor. UNILA: uma universidade necessária. Buenos Aires: **CLACSO**, 2020. Disponível em: <<https://http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200204035842/UNILA.pdf>>. Acesso em 13/10/2020.

LOPES, A. C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RICOBOM, Gisele; UNILA: a contribuição do ensino para a integração da América Latina. **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 12, nº 1, p. 67-87. 2020.

SACRISTAN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história e ciências sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SAVIANI D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, M. L. de. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. **Geografia**: conceitos e temas. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

UNILA, Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**, Grau Licenciatura. Foz do Iguaçu, UNILA, 2014. Disponível em: <[https://unila.edu.br/sites/default/files/files/Geografia%20-%20licenciatura\(1\).pdf](https://unila.edu.br/sites/default/files/files/Geografia%20-%20licenciatura(1).pdf)>. Acesso em 13/10/2020.

Sobre os/as autores/as

Aníbal Orué Pozzo possui Pós-doutorado em Comunicação e Estudos Sociais de Fronteira, Centro de Estudos Avançados/CEA, Universidad Nacional de Córdoba, Doutorado em Administración - Procesos Comunicacionales - Universidad Autónoma de Asunción (2003) e Mestrado em Estudos de Mídia, New School for Social Research University, New York. Atualmente é docente da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), na área de Políticas Culturais e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares da América Latina (PPG-IELA). Líder do grupo de Pesquisa "Paraguai: sociedade, território e cultura", do CNPq. Coordenador do curso de Especialização "Integração Paraguai-Brasil: Relações Bilaterais, Desenvolvimento e Fronteiras", da UNILA. Fundador e ex-coordenador do Mestrado "Comunicación para el Desarrollo", da Escola de Pós-graduação da Universidade Nacional del Este (UNE), e coordenador do Centro de Estudos das Relações Paraguay-Brasil da UNE. Foi presidente do Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios (CERI), centro de pesquisa no Paraguai, e também professor Visitante Hofstra University (2001-2002), New York, USA.

<http://lattes.cnpq.br/6304023904334595>

ORCID: 0000-0003-3679-0617

Carina Chaves dos Santos Livi é Mestranda do Programa Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos, UNILA. Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2003). Atualmente é professora de inglês na International School do Colégio Bertoni e na Wizard Idiomas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.

<http://lattes.cnpq.br/2762357189297866>

Dario Velazquez é Mestrando no curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Trabalha como professor de Línguas na Escola Wizard/Pearson. Possui Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2000). Fez Especialização em Língua e Literatura Brasileira na União Dinâmica de Faculdade Cataratas (2014). Atualmente pesquisa sobre Línguas e Culturas em contato.

<http://lattes.cnpq.br/3967451297956780>

Diana Araujo Pereira é Professora de Literatura Latino-americana e Mediação Cultural da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Graduada em Português-Espanhol (1998), Mestrado em Língua e Literaturas Hispânicas (2002) e Doutorado em Literaturas Hispânicas (UFRJ), com período de Doutorado Sanduíche (Capes) na Universidad de Sevilla (2007). De 2008 a 2010 realizou estágio pós-doutoral na UFRJ (PRODOC-Capes). É tradutora e poeta. Foi Pró-Reitora de Relações Institucionais e Internacionais (UNILA), Presidenta da Associação Brasileira de Hispanistas (2014-2016), Coordenadora do Instituto Mercosul de Estudos Avançados - IMEA-UNILA e Coordenadora do Curso Letras - Artes e Mediação Cultural, do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH-UNILA). Entre suas publicações destacam-se os últimos livros organizados: *Cartografia imaginária da Tríplice Fronteira* (SP: Dobra, 2014), *Imaginários coloniais: continuidades e rupturas na América Latina contemporânea* (SP: Dobra, 2015) e *Poéticas e Políticas da linguagem em vias de descolonização* (São Carlos: Pedro & João, 2017); além de seus últimos poemários *Horizontes Partidos* (NY: Artepoeética Press, 2016) e *La piel de los caminos y otros poemas* (Bogotá: Biblioteca Libanense de Cultura, 2017). Suas áreas de pesquisa são: Mediação cultural, fronteiras e interculturalidade. Atualmente é Coordenadora do Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA-UNILA).

<http://lattes.cnpq.br/5605656457870754>

Johnny Octavio Obando Moran possui Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Professor na Universidade Federal da Integração Latino-Americana [2011-2020]. Professor do Curso de filosofia. Membro do Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos [PPG-IELA]. Professor colaborador no Instituto de Investigações do Pensamento Peruano e Latino Americano da Universidade Nacional Maior de São Marcos, Diretor da Revista Eletronica de Filosofia no Peru. Membro do corpo editorial da Revista Peruana de Filosofia Aplicada, Membro do corpo editorial da Revista Especiaria (Cadernos de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Santa Cruz). Membro do corpo editorial da Revista Iconoclasia. Membro da Sociedade Peruana de Filosofia. Membro da Sociedade Peruana de Fenomenología e Hermenéutica (Institución membro do Círculo Latinoamericano de Fenomenología - Sede México). Membro da Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica. Tem experiência na área de filosofia, com ênfase em ontologia, teorias do conhecimento, ontologia do conhecimento, história da filosofia, filosofia e ateísmo no Perú e hispanoamérica, ontologia moderna e contemporânea alemã. Atualmente é Diretor do Instituto Latino Americano de Economía, Sociedad e Política [jul-/2017-jul/2021].

<http://lattes.cnpq.br/4799757963752808>

Laura Fortes é Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana UNILA, atuando no eixo de Línguas do Ciclo Comum de Estudos, na área de Letras e Linguística e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPGIELA). Doutora em Letras (USP), com realização de estágio sanduíche na University of Technology, Sydney (UTS). Mestre em Letras (USP). Graduada e licenciada em Letras - Português/Inglês (USP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Língua Estrangeira, Discurso e Identidade - LEDI (USP), e do Grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania, (UNILA). Foi

coordenadora geral do Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras - NucLi-IsF-UNILA entre 2016 e 2019. Dedicou-se aos estudos da análise de discurso pecheutiana e da linguística aplicada, com foco nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas, especialmente inglês/português como línguas estrangeiras/adicionais; bilinguismo; multilinguismo; translinguagem; currículo, políticas de línguas e formação docente.

<http://lattes.cnpq.br/9117601335720797>

Léia Aparecida Veiga possui Licenciatura em Geografia 2002 e bacharelado 2011 - pela Universidade Estadual de Londrina, Especialização em Análise Ambiental e Ciências da Terra (2004) e mestrado em Geografia (2007) pela Universidade Estadual de Londrina. Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (2014). Graduação Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Kurios-FAK 2016. Estágio de Pós Doutorado em Geografia 2017 pela UEL com concentração em Educação Ambiental em espaços não formais. Professora visitante na Universidade Federal da Integração Latino-Americana/UNILA. Professora no curso de Especialização em Ensino de Geografia/UEL. Professora no curso de Pós Graduação em Geografia PPGeo/UEL (mestrado). Áreas de interesse: Análise Ambiental; Produção do espaço urbano/Planejamento urbano/Participação popular; Ensino e aprendizagem em Geografia; Educação Ambiental e Inclusiva. Participa como pesquisadora dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos Multidisciplinar dos Processos de Ensino e Aprendizagem (GEMPEA/UEL), Geografando o Território (UEL) e do Grupo de Pesquisas em Ensino de Geografia e Educação Ambiental (GEENGEA/UEL).

<http://lattes.cnpq.br/9940086723504263>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7870-293X>

Leticia Consalter de Lima é Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Graduada em História, com ênfase em América Latina, pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). Realiza desde 2014 pesquisa sobre os aparatos discursivos utilizados pelo regime stronista, que se sucedeu no Paraguai entre 1954 e 1989, e sobre as relações entre Paraguai e Brasil durante a vigência de tal regime.

<http://lattes.cnpq.br/8075900095395909>

Marcelo Augusto Rocha é Professor Adjunto no Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA/UNILA). Mestre e Doutor em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (PECEM/UUEL). Especialista em Ensino de Geografia (UUEL). Graduado em Geografia Licenciatura, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinar de Tecnologias Aplicadas ao Ensino (GEMTAE). Coordenou o curso de Geografia Licenciatura/UNILA. Presidiu o NDE do curso de Geografia Licenciatura/UNILA. Presidiu o Comitê Permanente Local de Iniciação Científica (CLIC). Foi assessor da Reitoria para a promoção da Pesquisa na PRPPG/UNILA. É coordenador de Estágio Supervisionado no curso de Geografia Licenciatura/UNILA. É membro do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA) do Programa de Educação Tutorial (PET)/UNILA. É representante docente no Conselho Universitário - CONSUNI-ILATIT. É Coordenador do Centro Interdisciplinar de Território, Arquitetura e Design (CITAD). Principais Linhas de Pesquisa: Métodos e Práticas de Ensino; Formação de Professores; Práticas e Saberes Docentes.

<http://lattes.cnpq.br/7749068544523653>

Nathan Heringer C. da Silva é Graduando em Geografia-Licenciatura, com ênfase em território e educação pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Tem experiência em educação geográfica, metodologias ativas, geografia humana, geografia urbana e rural, geografia econômica.
<http://lattes.cnpq.br/3487912687175321>

Paulo Renato da Silva é Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Estadual de Campinas (2002), Mestre (2004) e Doutor (2009) em História pela mesma universidade. Entre 2008 e 2010 foi professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional. Desde 2010 é professor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), sediada em Foz do Iguaçu (PR), onde atua no Bacharelado e na Licenciatura em História, no Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA) e no Mestrado em História (PPGHIS). Entre agosto de 2018 e julho de 2019 desenvolveu estágio de pós-doutoramento na Universidade de Évora (UÉ), em Portugal. Pesquisa os seguintes temas: stonismo, peronismo e relações Paraguai-Brasil-Argentina.

<http://lattes.cnpq.br/8338759442804931>

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro é professora de Português/Espanhol Língua Adicional no Ciclo Comum de Estudos, na Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais e no Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Possui Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2007). É mestre (2010) e doutora (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, na Linha de Pesquisa de Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino da Unioeste, sob a orientação de Clarice Nadir von Borstel. Pós-

Doutorado em Linguística (2019) pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação de Gilvan Müller de Oliveira. Atualmente desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área da Sociolinguística, com ênfase em Sociolinguística Educacional e Políticas Linguísticas.

<http://lattes.cnpq.br/5383755102469976>.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0491-6385>

O espaço fronteiro, formado por regiões compartilhadas entre Brasil e Paraguai, ou ainda entre ambos e Argentina, é cenário de reflexão dos quatro primeiros capítulos deste volume. Seu objetivo é a construção de uma cartografia social que pretende visibilizar as subjetividades conformadas por identidades e identificações cotidianamente tensionadas e mediadas entre o ethos do Estado-nação e as práticas e processos socioculturais inerentes a estas fronteiras, com especial atenção à abordagem política e educacional vinculada ao multilinguismo.

Os próximos capítulos transpõem as fronteiras internacionais e se dedicam à memória social no contexto da história e da vida política de Alfredo Stroessner (Paraguai) e da problemática que envolve a conformação do Estado nacional peruano. O último capítulo, que fecha este volume, nos leva novamente ao âmbito escolar para a compreensão do currículo como um território em disputa em torno da integração latino-americana e caribenha.

