



**PPGEn**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO (PPGEN) –  
NÍVEL MESTRADO**

**LIDIANE DE CARVALHO ALVES**

**PRECONCEITO LINGUÍSTICO, ESTIGMAS E SILENCIAMENTO: UM ESTUDO DE  
CASO DE UM ALUNO BRASIGUAIO**

**FOZ DO IGUAÇU - PR  
2022**

**LIDIANE DE CARVALHO ALVES**

**PRECONCEITO LINGUÍSTICO, ESTIGMAS E SILENCIAMENTO: UM ESTUDO DE  
CASO DE UM ALUNO BRASIGUAIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, para obtenção do título de Mestra em Ensino.  
Linha de pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maridelma Laperuta Martins

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

de Carvalho Alves, Lidiane

PRECONCEITO LINGUÍSTICO, ESTIGMAS E SILENCIAMENTO: UM ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO BRASIGUAIO / Lidiane de Carvalho Alves; orientadora Maridelma Laperuta Martins. -- Foz do Iguaçu, 2022.

149 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2022.

1. Ensino. 2. Aluno brasiguaiio. 3. Preconceito linguístico. I. Laperuta Martins, Maridelma , orient. II. Título.



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27  
Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733  
Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO

## LIDIANE DE CARVALHO ALVES

### PRECONCEITO LINGUÍSTICO, ESTIGMAS E SILENCIAMENTO: UM ESTUDO DE CASO COM UM ALUNO BRASIGUAIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

\_\_\_\_\_  
Orientador(a) - Máridelma Laperuta Martins

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

\_\_\_\_\_  
Mariângela Garcia Lunardelli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

\_\_\_\_\_  
Luciano Marcos dos Santos

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

\_\_\_\_\_  
Maria Elena Pires Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Foz do Iguaçu, 7 de novembro de 2022

Dedico este estudo a todos os alunos brasiguaios. Que a escola seja, a eles e a todas as crianças de segmentos marginalizados da sociedade, um lugar de acolhimento e de transformação.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Maridelma Laperuta Martins, minha orientadora, pela condução humana e competente que me guiou durante o mestrado, por me mostrar, desde a graduação, que ensinar línguas implica a acolhimento e valorização das diferenças.

Aos professores da banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariângela Garcia Lunardelli, Prof. Dr. Luciano Marcos dos Santos e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elena Pires Santos, por aceitarem ao convite de compor a banca de qualificação e de defesa desta dissertação. Sou grata pelas contribuições que me acompanham desde a graduação e que, nessa nova fase, foram renovadas e potencializadas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, da Unioeste, pelos valiosos ensinamentos.

Às minhas colegas de mestrado e do grupo de estudo ALEF, pelas trocas e contribuições que trouxeram mais leveza à elaboração desta pesquisa. Sou especialmente grata à Anna Flávia, à Ana Paula e à Kelin.

À professora e à coordenadora pedagógica, que participaram deste estudo, por me impulsionarem e contribuírem para a realização da pesquisa, pela disposição e interesse em buscar caminhos para uma realidade escolar que atenda às necessidades do estudante brasiguai.

Ao aluno João e à sua mãe, por confiarem a mim suas experiências e por darem voz a uma condição há muito silenciada. Espero que o João possa superar todos os impactos do preconceito linguístico, por meio de uma educação escolar sensível às suas subjetividades!

À minha amiga Fernanda, pela amizade que resiste ao tempo e à distância, por ser uma das principais incentivadoras para que eu ingressasse no mestrado, por tudo e por tanto que sempre faz por mim.

Às minhas amigas Myrna, Josiane e Ana Paula, pelo incentivo, pela preocupação e por se fazerem presentes em minha vida, mesmo estando em cidades diferentes.

Aos meus pais, dona Lidia e seu Amarildo, por me apoiarem e acreditarem no poder transformador da educação.

Aos meus irmãos, Liliane, Alexandre e ao meu cunhado Luis Fernando, pela atenção dedicada a meu pequeno Miguel nos momentos que precisei estar ausente para que este estudo acontecesse.

A meu amado filho, Miguel, por ser meu companheirinho, por cada beijo e copo de água entregues durante meus solitários momentos de leitura e de escrita dedicados à realização desta pesquisa. Ele é meu maior motivo para seguir.

Quando a escola não olha para a variedade linguística dos alunos como uma identidade e que deve ser respeitada e não, simplesmente, considerada um erro, está apenas reproduzindo e não transformando essa sociedade. (LAPERUTA-MARTINS, 2014, p. 15).

ALVES, Lidiane de Carvalho. **Preconceito linguístico, estigmas e silenciamento: um estudo de caso de um aluno brasiguaiio.** 2022. 150f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

## RESUMO

Na região da Tríplice Fronteira - Brasil, Paraguai e Argentina -, ocorre, não raro, a matrícula e a iniciação escolar de brasiguaios em escolas da cidade de Foz do Iguaçu (PR). Essas crianças, filhas de pais brasileiros, cursaram parte da vida escolar no Paraguai. Devido à visão de homogeneização linguística do português, adotada pela escola brasileira, passam a ser estigmatizadas socialmente. Diante dessa realidade, esta pesquisa, vinculada à Sociolinguística Educacional, procurou responder à seguinte questão: *Quais as implicações na vida escolar do aluno brasiguaiio que ingressa em uma escola, em um país diferente daquele no qual foi alfabetizado, e é exposto a situações nas quais se exige o domínio de uma língua diferente da que está acostumado?* O objetivo central foi compreender como a vida estudantil de um aluno brasiguaiio é afetada pelo preconceito linguístico e quais as consequências dessa prática. Além disso, buscamos verificar se há, por parte de uma escola municipal de Foz do Iguaçu, algum procedimento de acolhimento linguístico para alunos brasiguaios/estrangeiros. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, empregando-se o estudo de caso de tipologia única. Recorremos à entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados, realizada com os sujeitos participantes do estudo – um aluno brasiguaiio, a sua mãe, a sua professora e a coordenadora da Escola Municipal João da Costa Viana. Os dados gerados foram discutidos e interpretados à luz dos preceitos da Sociolinguística Educacional, sob o viés da Pedagogia Culturalmente Sensível, valendo-se também da ótica da Translinguagem. Os resultados revelam que o aluno é silenciado pelo preconceito linguístico no contexto escolar, não somente por alunos, mas também por professores, seja devido ao seu modo de falar e escrever ou ao estereótipo de que tem um baixo rendimento escolar. Ainda, por conta dessas experiências e de discursos e ideologias construídas em torno do ser brasiguaiio, ele tem uma autopercepção de inferioridade. Com relação ao acolhimento a brasiguaios/estrangeiro, por parte da escola, não há nenhum procedimento instituído no município de Foz do Iguaçu. A professora e a coordenadora que participaram deste estudo revelaram a carência de formações e orientações específicas sobre as particularidades do contexto escolar fronteiriço e sobre abordagens de ensino diferenciadas e inclusivas que poderiam ser utilizadas. Em conclusão, é preciso que, em espaços transfronteiriços, desenvolva-se uma Pedagogia Culturalmente Sensível, de modo a acolher a todos os alunos, mas especialmente os que foram silenciados e marginalizados, como é o caso dos brasiguaios.

**PALAVRAS-CHAVE:** aluno brasiguaiio; preconceito linguístico; escola.

ALVES, Lidiane de Carvalho. **Linguistic prejudice, stigmas, and silencing**: a case study of a brasiguaió student. 2020. 150f. Dissertation (Master of Teaching) - State University of Western Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

## ABSTRACT

In the Triple Frontier region - Brazil, Paraguay, and Argentina -, it is not uncommon for the Enrollment and school initiation of Brazilians in schools in the city of Foz do Iguaçu (PR). These children, daughters of Brazilian parents, attended part of their lives in school in Paraguay. Due to the vision of linguistic homogenization of Portuguese, adopted by the Brazilian school, become socially stigmatized. Against this reality, this research, linked to Educational Sociolinguistics, sought to answer the following question: *What are the implications for the student's school life Brazilian who enrolls in a school, in a country different from the one in which he was literate, and is exposed to situations in which command of a language is required different from what you're used to?* The main objective was to understand how the life student experience of a Brazilian student is affected by linguistic prejudice and what are the consequences of this practice. In addition, we seek to verify whether there is, on the part of a municipal school in Foz do Iguaçu, some reception procedure language course for Brazilian/foreign students. Methodologically, it is research of a qualitative nature, using the typology case study only. We used the semi-structured interview as an instrument to generate data, carried out with the subjects participating in the study - a Brazilian student, then his mother, his teacher, and the coordinator of the João da Costa Viana Municipal School. The generated data were discussed and interpreted considering the precepts of Educational Sociolinguistics, under the bias of Culturally Sensitive Pedagogy, also making use of the perspective of Translinguagem. The results reveal that the student is silenced by linguistic prejudice in the school context, not only because of students but also by teachers, whether due to their way of speaking and writing or the stereotype that they have a low school performance. Still, because of these experiences and discourses, and ideologies built around being Brazilian, he has a self-perception of inferiority. Concerning reception brasiguaios/foreigners, on the part of the school, there is no established procedure in the municipality of Foz do Iguaçu. The teacher and coordinator who participated in this study revealed the lack of training and specific guidance on the particularities of the border school context and on teaching approaches in differentiated and inclusive ways that could be used. In conclusion, it is necessary that in cross-border spaces, develop a Culturally Sensitive, to welcome all students, but especially those who were silenced and marginalized, as is the case of Brazilians.

**KEYWORDS:** Brasiguaió student; linguistic prejudice; school.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação entre as asserções e os dados da pesquisa .....	30
Figura 2 - Ponte Internacional da Amizade .....	32
Figura 3 - A Tríplice Fronteira.....	33
Figura 4 - Mapa com a localização de Foz do Iguaçu .....	36
Figura 5 - Bairro Três Lagoas.....	37
Figura 6 - O retorno dos Brasiguaios ao Brasil - Acampamento Mundo Novo (1985) .....	43
Figura 7 - Regiões de origem dos brasileiros que emigraram para o Paraguai.....	46
Figura 8 - Notícia referente ao pedido de reparação histórica.....	49

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aserções de análise .....	31
--------------------------------------	----

## LISTA DE SIGLAS

ALEF	Análise linguística, Ensino e Formação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EF	Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LP	Língua Portuguesa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROMAA	Programa Municipal de Aceleração da Aprendizagem
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	<b>22</b>
1.1 METODOLOGIA ADOTADA .....	22
1.1.1 Aspectos éticos.....	27
1.1.2 A geração de dados.....	28
1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	31
1.2.1 Local da pesquisa.....	35
1.2.2 Os sujeitos envolvidos na pesquisa.....	38
1.2.3 O aluno brasiguaiio.....	38
<b>2 BRASIGUAIOS NA ESCOLA: VÍTIMAS DE UM PRECONCEITO QUE SILENCIA</b> .....	<b>40</b>
2.1 IDENTIDADES EM TRÂNSITO .....	41
2.2 A VIDA EM OUTRO LUGAR: CRUZANDO A FRONTEIRA .....	47
2.3 PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA MANIFESTAÇÃO IDEOLÓGICA .....	50
2.4 A ESCOLA: DA MARGINALIZAÇÃO À TRANSFORMAÇÃO .....	57
2.5 AÇÕES DE RESISTÊNCIA AO SILENCIAMENTO DOS ALUNOS BRASIGUAIOS .....	62
<b>3 APORTE TEÓRICO PARA VOZIFICAR, NA ESCOLA, AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DA LINGUAGEM</b> .....	<b>72</b>
3.1 LÍNGUA/LINGUAGEM E CULTURA.....	73
3.1.1 Normas linguísticas .....	78
3.1.2 Bilinguismo .....	80
3.2 A LÍNGUA E A IDENTIDADE.....	82
3.3 POR UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS TERMOS DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E NO AGIR DA PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL .....	84
<b>4 ESPAÇO DE ESCUTA DE UM SILENCIADO: ANÁLISE DOS DADOS</b> ...	<b>100</b>
4.1 OS EFEITOS NOCIVOS DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO .....	101
4.2 SUBJETIVIDADES NA ESCOLA.....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>116</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>124</b>
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – ALUNO BRASIGUAIO .	124
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – MÃE DO ALUNO .....	125
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSORA .....	126
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – COORDENADORA .....	127
APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O ALUNO .....	128
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A MÃE DO ALUNO .....	133
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA.....	135

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA.....	138
<b>ANEXOS.....</b>	<b>140</b>
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	141
ANEXO B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	145

## INTRODUÇÃO

O cenário da tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina é conhecido pelo multilinguismo e pelo multiculturalismo, evidenciando o fenômeno da transnacionalização. Isso revela que “[...] os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns aos outros.” (RAJAGOPALAN, 2016, p. 57). Os processos de globalização intensificaram o deslocamento de trabalhadores rurais, implicando inclusive a migração internacional. É nesse contexto que se insere a migração de trabalhadores rurais brasileiros para a fronteira Leste do Paraguai. De acordo com Albuquerque (2011), trata-se da maior migração brasileira para uma nação fronteiriça, que se iniciou no final dos anos 1950 e se intensificou nas décadas de 1960 e 1970.

O contingente de brasileiros no país vizinho, para Albuquerque (2011), decorre de estratégias geopolíticas que objetivavam aproximar os dois países. Uma delas foi a construção da Ponte da Amizade e da Hidrelétrica de Itaipu, ações que favoreceram o processo migratório. Ainda para o pesquisador, além dos interesses geopolíticos, o fluxo migratório também foi resultado das “[...] denominadas modernização e mecanização da agricultura, com a expansão dos plantios de soja”. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 236).

É nesse quadro de expropriação de terras, devido à construção da Usina de Itaipu, e de intensificação do êxodo rural que se inscreve a figura do brasiguai<sup>1</sup>, que, na condição de homem do campo, emigra na intenção de encontrar melhores condições de vida, mas, por diversas razões, retorna ao Brasil. Nesse regresso, Foz do Iguaçu é o destino de muitos.

Mossman e Tristoni (2012) apontam que os grupos que retornam são alvo de estigmas e preconceitos, inclusive no contexto escolar. Assim, em contexto de fronteira, muitos têm sido vítimas de uma estigmatização linguística que impulsiona mecanismos de reforço das desigualdades sociais, revelando-se a subjugação de alguns grupos perante outros. No caso da Tríplice Fronteira, o simples fato de terem vivido no Paraguai é suficiente para que os estudantes brasiguaios sejam alvo de preconceitos. Gasparin e Silva (2014) também evidenciaram que alunos brasiguaios

---

<sup>1</sup> Segundo Pires-Santos (1999) o aluno brasiguai será considerado o “[...] filho de migrantes brasileiros que se deslocaram para o Paraguai e estão retornando ao Brasil, e que hoje estudam nas escolas públicas.” (PIRES-SANTOS, 1999, p.13) .

têm sido silenciados/invisibilizados na escola, tendo em vista as suas particularidades linguísticas, vivenciando, muitas vezes, situações desconfortáveis ao tentarem se comunicar com docentes e discentes.

Dentre as diversas possibilidades de estudo que envolvem o contexto escolar na Tríplice Fronteira, escolhi<sup>2</sup> a temática do preconceito linguístico contra aluno brasiguai. Como aluna brasiguai, vivenciei a distinção feita entre o estudante brasiguai e o brasileiro. Como professora, tempos depois, testemunhei diversas situações de desrespeito e estigmatização no que se refere às marcas de fala dos alunos brasiguaios, as quais são formadas por traços lexicais do Espanhol, como se pode ver no excerto a seguir, obtido na entrevista com o aluno participante deste estudo: “Sempre que eu deixava cair minha *cartuchera*<sup>3</sup>, riam de mim”.

Apesar da vivência em meio às inúmeras declarações que ilegítimavam ou diminuíam a variante do espanhol falada no Paraguai, a familiaridade com a Língua Espanhola foi um divisor de águas em minha vida. Ter sido aprovada no curso de Letras (Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Foz do Iguaçu (PR), foi uma grande vitória. Significou, para mim, uma valorização do conhecimento que tinha, especialmente porque, a minha jornada como estudante brasiguai, até a conclusão do ensino médio, havia sido marcada por opiniões desfavoráveis e estereotipadas, de estigmatização linguística sobre a variante do espanhol falada no Paraguai. Hoje compreendo que essa experiência negativa refletia desigualdades de poder, haja vista que o que estava em questão é a associação com o país vizinho, a partir de posicionamentos que recobriam e ainda recobrem uma escala de valores ancorados em conotação ideológica que “[...] é carregada para os outros termos associados a “Língua” — por exemplo, bilinguismo, multilinguismo, dialetos, variantes etc.” (CAVALCANTI; MAHER, 2009, p. 28).

Comecei a lecionar antes de concluir a graduação. Trabalhei em escolas particulares e estaduais, na cidade de Foz do Iguaçu (PR). Nesse período, conheci diversos estudantes brasiguaios e pude constatar os mesmos preconceitos e dificuldades que eu havia vivenciado anos antes. Portanto, a escolha do tema deste

---

<sup>2</sup> No geral, assumimos a primeira pessoa do plural na redação desta dissertação; porém, em situações nas quais me refiro a questões pessoais, utilizei a primeira pessoa do singular.

<sup>3</sup> O termo *cartuchera* é empregado principalmente na variante do Espanhol rio-platense para se referir ao “estojo”.

estudo não é aleatória. Com a intenção de melhor explicar as razões pelas quais escolhi o tema e o contexto da pesquisa, recorro às reflexões de Pires-Santos (2004):

O que vemos está intrinsicamente ligado ao que vivemos em um determinado momento e/ou antes dele e, além disso se projeta também para o futuro. Isto faz com que nosso olhar esteja sempre carregado de nossas crenças, de nossos valores (culturais, éticos, morais), de nossos preconceitos, de nossos pontos de vista políticos, de nossa história pessoal. (PIRES-SANTOS, 2004, p.13).

Além da justificativa pessoal, que reiterarei no decorrer desta primeira parte da dissertação, destaco que, como professora, muito me preocupa o fato de que os alunos brasiguaios sigam sendo alvo de preconceitos. Os estudos de Pires-Santos (1999, 2004), ao abordarem o complexo cotidiano escolar, relatam a realidade de indiferença no que se refere à linguagem usada pelos alunos brasiguaios. A autora expõe diversos aspectos que contribuem para identificação desses alunos com o fracasso escolar, uma vez que, por utilizarem uma linguagem híbrida, são estigmatizados. Nesse sentido, pode-se dizer que este estudo também se justifica na premência de contribuirmos com a tarefa de dar visibilidade aos alunos transfronteiriços, pertencentes à minoria linguística brasiguai, que seguem sendo alvo da desvalorização linguística, e na urgência se discutir a respeito de abordagens pedagógicas que sejam culturalmente sensíveis e responsivas, compreendendo práticas que se distanciem de uma visão monolíngue e se aproximem de uma perspectiva translíngue.

Assim sendo, esta pesquisa emerge das minhas vivências e experiências. Segundo Fiorentin (2019), as vivências são transformadas em experiências ao serem narradas e compartilhadas. Considerando que a identidade cultural é determinada pela história vivida, conforme postula Hall (2014), descrevo, por meio da adesão e da reconstrução de nossas identidades no contexto fronteiriço, parte do processo migratório vivenciado por mim e meus familiares, integrantes do grupo populacional brasiguai.

Como muitos brasileiros, minha família deixou o Brasil na década de 1970, unindo-se aos 500 mil habitantes<sup>4</sup> de origem brasileira que viviam no Paraguai.

---

<sup>4</sup> Albuquerque (2011) indica que, dos seis milhões de habitantes do Paraguai, em torno de 500 mil são de origem brasileira, e desses, 60 % estão radicados no país há 30 anos.

Meus avós, tanto os paternos quanto os maternos, integraram o contingente de brasileiros que conheciam o manuseio da terra e dela desejavam retirar seu sustento. Movidos pela ideia de cultivar terras férteis e a baixo custo, deixaram o trabalho nas fazendas de café, do norte do Paraná (família paterna), e o trabalho no campo, da região Sudoeste (família materna). Munidos apenas com os *permisos* e com o pouco que puderam carregar, chegaram ao Paraguai. Alves (1990) explica que o *permiso* fornecido pelos funcionários do Governo paraguaio não tinha nenhum valor legal e que, “[...] mesmo levando mudança completa, ao atravessarem para o outro lado, os brasileiros recebiam apenas um documento dos fiscais da aduana, que lhes dava o direito de permanência por apenas trinta dias no Paraguai.” (ALVES, 1990, p. 10).

A permanência de meus familiares, assim como a maioria dos brasiguaios, seguia a base de propinas pagas aos fundiários do Governo paraguaio, nos primeiros anos. A respeito disso, Sprandel (1992), citando um registro feito pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), descreve:

No Paraguai, os brasiguaios sofreram várias pressões do Governo, principalmente no sentido de renovar os vistos de permanência no país. Quem pode pagar, paga muito, e os que não podem pagar são ameaçados da prisão e de espancamento. (SPRANDEL, 1992, p. 24).

Posteriormente, com o fim do governo Alfredo Stroessner, foi possível fazer a documentação de imigrantes. Permaneceram por mais de 30 anos na colônia Villa Nueva, situada a 150 km de Foz do Iguaçu (PR). Foi lá que, em meio a todas as dificuldades de acesso e de permanência que os estudantes camponeses enfrentam, cursei as primeiras séries do Ensino Fundamental (EF).

Afligidos pelas dívidas contraídas e em busca de melhores acessos à saúde e à educação, retornamos ao Brasil. Estava no 6º ano do EF quando retornamos e nos instalamos em casas de parentes que residiam em Foz. Foi nesse período que conheci, no contexto escolar, todos os estigmas que ser brasiguai carregava. Vivenciei os enfrentamentos decorrentes do preconceito linguístico, reflexos da não valorização da realidade multilinguística presente nas escolas de Foz do Iguaçu. Essas práticas reforçam a discriminação cultural e linguística. No tocante a isso, Soares (2017) destaca que:

Esse aluno sofre um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, mas porque é diferente. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências. (SOARES, 2017, p. 25).

A autora expõe que a escola, quando inserida em sociedades capitalistas, “[...] assume e valoriza a cultura das classes favorecidas [...]” (SOARES, 2017, p. 25). Isso se evidencia até mesmo nas provas e testes aos quais os alunos são submetidos, pois são culturalmente preconceituosos, dado que emanam do domínio das classes favorecidas.

Diante disso, destaca-se que a todo momento o preconceito é materializado pela linguagem. De acordo com Leite (2008), “[...] o preconceito não tem origem na crítica, mas na tradição, no costume, na autoridade.” (LEITE, 2008, p. 22). Moita Lopes (2013) acrescenta que o preconceito linguístico decorre de uma tradição de tratamento da língua como sistema autônomo e fechado defendido pela sociedade, o que contribui para a exclusão das próprias pessoas e dos contextos de produção nas quais estão inseridos.

Ao transpor essa situação para o contexto escolar, Magda Soares (2017), ao desvelar a persistente falta de equidade na escola pública brasileira, ressalta que o preconceito linguístico é um dos fatores determinantes do fracasso escolar. Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003), na mesma direção, destacam a questão do conflito que se estabelece entre a cultura de crianças oriundas de minorias étnicas ou de segmentos pobres da sociedade e a cultura da escola.

Desse modo, além das prerrogativas pessoal e profissional, esta pesquisa também se justifica por estar alinhada aos objetivos do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Unioeste, que se insere e investiga peculiaridades do ensino na tríplice fronteira. Esta investigação, portanto, contempla uma demanda da realidade local e pode contribuir para uma atuação pedagógica/docente mais reflexiva em contextos de fronteira, cumprindo o relevante papel social das pesquisas acadêmicas voltadas para o ensino.

Em vista disso, a pergunta que conduziu este estudo foi: *Quais as implicações na vida escolar do aluno brasileiro que ingressa em uma escola, em um país*

*diferente daquele no qual foi alfabetizado, e é exposto a situações nas quais se exige o domínio de uma língua diferente da que está acostumado?*

Para respondê-la, estabelecemos como objetivo geral compreender como a vida estudantil de um aluno brasiguaiio é afetada pela discriminação linguística. Os objetivos específicos, por sua vez, foram: (i) desvelar as consequências do preconceito linguístico na vida escolar de um aluno brasiguaiio; (ii) verificar se há, por parte de uma escola municipal de Foz do Iguaçu (PR), algum procedimento de acolhimento linguístico aos alunos brasiguaios/estrangeiros.

A Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, contexto desta pesquisa, é conhecida por sua configuração superdiversificada<sup>5</sup>, conforme demonstrado no primeiro capítulo deste estudo. Contudo, de acordo com Pires-Santos (2017), essa característica é quase sempre ignorada no sistema educacional. Diante dessa realidade, buscando “vozificar” um aluno brasiguaiio, vítima de um processo de exclusão intensificado pelo preconceito linguístico na escola, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, adota o estudo de caso de tipologia única como método. Segundo Yin (2015), o estudo de caso “[...] investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em seu contexto de mundo real.” (YIN, 2015, p. 17). Ademais, para o autor, esse tipo de método considera pertinentes as condições contextuais para compreensão do fenômeno do mundo real.

Como instrumento para gerar os dados, recorreremos à entrevista semiestruturada (MINAYO, 2001; YIN, 2015). Entrevistamos um aluno brasiguaiio, sujeito desta pesquisa. Trata-se de uma criança de 10 anos, matriculada no 5º ano do EF I, na Escola João da Costa Viana, situada no Bairro Três Lagoas, na cidade de Foz do Iguaçu (PR). Além dele, as entrevistas também foram realizadas com a mãe do aluno e com a diretora e a coordenadora da escola onde estuda. Entendemos, assim como Minayo (2001), que a metodologia de uma pesquisa é “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas.” (MINAYO, 2001, p. 16).

---

<sup>5</sup> Pires-Santos e Silva (2019) assinalam que essa expressão foi cunhada por Vertovec (2007) para compreender o atual cenário de grande mobilidade de pessoas ao redor do mundo.

Há procedimentos e há conceitos que não se coadunam com o fazer pesquisa com minorias linguísticas<sup>6</sup>, considerando que esses “[...] conceitos/procedimentos cristalizados e clássicos foram elaborados em uma época em que se focalizavam minorias linguísticas como “objetos” de pesquisa e não como agentes pensantes.” (CAVALCANTI, 2014, p. 234). Com isso, cabe explicar que, para cumprir os objetivos propostos, esta pesquisa subscreve-se no campo da Sociolinguística Educacional, proposta por Bortoni-Ricardo (2004, 2008, 2015, 2019), pelo viés de uma Pedagogia Culturalmente Sensível, preconizada por Erickson (1987, 1989).

Além disso, tendo em conta a diversidade e a complexidade linguística e cultural que caracterizam o contexto e o sujeito de nosso estudo, apoiamo-nos na ótica da Translinguagem, “[...] que atravessa fronteiras linguísticas, políticas e simbólicas para os falantes construírem o sentido de seus mundos.” (PIRES-SANTOS, 2017, p. 529). Dessa forma, buscando maneiras de perceber a complexidade do espaço e dos múltiplos recursos empregados nas práticas de linguagens, encontramos apoio nos estudos de Maher (2007), Busch (2015); Lucena e Nascimento (2016), Pires-Santos (2017), Pires-Santos e Silva (2019) e outros pesquisadores.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, denominado *Caminho metodológico*, foram apresentados os percursos metodológicos empregados na pesquisa, o contexto da Tríplice Fronteira, os aspectos éticos e os sujeitos participantes. Detalhamos, ainda, os procedimentos de geração dos dados e os obstáculos decorrentes do período pandêmico que se fizeram presentes em todo processo de realização da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado *Brasiguaios na escola: vítimas de um preconceito que silencia*, contextualizamos o surgimento do termo “brasiguai” e explicamos os principais significados atribuídos ao termo. Discorreremos também sobre os principais eventos que motivaram a emigração para o Paraguai. Outro aspecto importante é a reflexão acerca da natureza ideológica do preconceito linguístico, enfatizando que se trata de uma prática de segregação social que prega a incompetência dos falantes provenientes das camadas populares e que é, portanto, um mecanismo de ideologia linguística, que postula hierarquia

---

<sup>6</sup> Segundo Maher (2007), o termo não está relacionado à classificação numérica. Refere-se a grupos sociais destituídos de poder, que não são prestigiados socialmente.

linguística/social. Fundamentando-se principalmente nos estudos de Bortoni-Ricardo (2015) e Magda Soares (2020), descrevemos e examinamos a postura da escola frente às questões de exclusão linguística, ressaltando que as práticas progressistas, quando presentes no espaço escolar, podem conduzir os alunos pertencentes às minorias marginalizadas à participação efetiva no processo de transformação social. Por fim, realizamos uma síntese de pesquisas que abordam diferentes implicações sobre o “ser” brasiguaiio em uma escola situada no Brasil.

No terceiro capítulo, denominado *Aporte teórico para vozificar, na escola, as experiências vividas da linguagem*, discutimos os preceitos da Sociolinguística Educacional, ressaltando como os conceitos de língua, norma, cultura e identidade linguística são concebidos por essa teoria. Ademais, apresentamos as concepções de bilinguismo, favorecendo o que Maher (2007) postula, e como a Translinguagem percebe essa condição do falante. Dando continuidade, problematizamos as questões relacionadas às identidades linguísticas. Ao consideramos a perspectiva da Pedagogia Culturalmente Sensível, ponderamos que é possível alcançar soluções para enfrentar o preconceito linguístico no ambiente escolar. Por fim, ressaltamos brevemente alguns preceitos da Translinguagem.

No quarto e último capítulo – *Espaço de escuta para vozes silenciadas*, analisamos os dados e expomos os resultados provindos dos registros gerados por meio das entrevistas semiestruturadas. Para converter as informações das entrevistas em dados, efetuamos o processo que estabelece elos entre registros e asserções, denominado de indução analítica (BORTONI-RICARDO, 2013), conforme explicitado no primeiro capítulo.

Considerando os objetivos de nossa pesquisa, assim como as associações (pré-análise) que realizamos enquanto elaborávamos os capítulos teóricos, estabelecemos as seguintes asserções:

Nas considerações finais, retomamos a pergunta de pesquisa, os objetivos geral e específicos, bem como os resultados obtidos. Nosso escopo, com esta pesquisa, é evidenciar a realidade presente no contexto escolar fronteiriço e, com isso, promover reflexões referentes ao processo de ensino e aprendizagem da criança brasiguaiia, que, sendo vítima do preconceito linguístico, é silenciada na escola. Além disso, almejamos demonstrar que, por meio da escola, é possível encontrar caminhos para combater o preconceito linguístico, cristalizado em nossa sociedade.

## 1 CAMINHO METODOLÓGICO

*Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação. (LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 215).*

Neste capítulo, expomos a abordagem metodológica utilizada no desenvolvimento desta pesquisa, assim como a descrição dos procedimentos adotados na geração de dados. Relatamos também as dificuldades decorrentes da pandemia da covid-19, que se fizeram presentes em todo o processo. Apresentamos, ainda, os sujeitos participantes e, com o objetivo de situar o leitor com relação ao espaço, mencionamos alguns aspectos da cidade de Foz do Iguaçu (PR) e da Tríplice Fronteira, com enfoque nas assimetrias das relações entre Brasil e Paraguai, as quais podem corroborar com atitudes estigmatizadoras, especialmente o preconceito linguístico.

### 1.1 METODOLOGIA ADOTADA

Nossa rotina é permeada pelo conhecimento científico, haja vista que “[...] tudo o que nos cerca em nossa vida diária é produto da evolução científica.” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 10). É por meio da pesquisa que os problemas de relevância para sociedade são resolvidos, ocorrendo, assim, a transformação social. Nesse sentido, para Bortoni-Ricardo (2013), o trabalho escolar de ensino e aprendizagem vem se beneficiando com o aumento das pesquisas acadêmico-científicas. A autora também destaca que as investigações em sala de aula se inserem no campo da pesquisa social, sendo fundamental que professores e todos os agentes educacionais tenham uma postura proativa na produção do conhecimento científico.

Diante do exposto, destacamos a necessidade premente de se problematizar práticas pedagógicas tradicionais que, por meio de procedimentos coercitivos e discriminatórios, perpetuam preconceitos sociais que estigmatizam alunos falantes de variedades específicas oriundas de seus contextos culturais, como é o caso do aluno brasiguaió. Entendemos que esses posicionamentos presentes nas escolas refletem o mito da unidade nacional. Há, com isso, uma concepção “[...] homogeneizadora entre uma língua/uma nação, permanecendo a escola como

(re)produtora do mito do monolinguismo, mesmo em contexto de fronteira, em que a ‘superdiversidade’ salta aos olhos.” (PIRES-SANTOS, 2017, p. 523).

Bagno (2020) assevera que esses mitos compõem a mitologia do preconceito linguístico no Brasil. O autor destaca que essa mitologia provoca um efeito prejudicial à educação, pois marginaliza a diversidade linguística presente na escola. Nesse espaço, podemos encontrar “[...] línguas indígenas, línguas trazidas pelos imigrantes europeus, línguas surgidas das situações de contato nas extensas zonas fronteiriças com os países vizinhos.” (BAGNO, 2020, p. 25).

Diante dessa realidade, em busca de atender aos objetivos deste estudo, partimos de uma perspectiva qualitativa de pesquisa. De acordo com Flick (2009),

A pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus “objetivos”. (FLICK, 2009, p. 36).

Com base no que o autor explica, entende-se que, na abordagem qualitativa, o tratamento do tema constitui-se parte fundamental da pesquisa. Em vista disso, a revisão dos estudos referentes à temática investigada é a etapa mais fecunda na construção do conhecimento e definição do que será explorado, algo que fizemos no terceiro capítulo, ao ressaltar os estudos que se centram nas problemáticas envolvendo alunos brasiguaios em escolas brasileiras situadas em região de fronteira com o Paraguai.

Na pesquisa qualitativa, é muito mais importante o significado atribuído ao fenômeno do que a sua quantificação, dado que “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.” (MINAYO, 2001, p. 22). Nessa perspectiva, “[...] a realidade não pode ser descoberta, mas sim interpretada e construída” (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 51), visto que os fenômenos sociais são interpretados nos contextos nos quais estão inseridos. Desse modo, “[...] as escolas, e especialmente as salas de aula provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 32). A pesquisadora brasileira continua:

Sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros. (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 32).

Ainda como explica a autora, os métodos qualitativos/interpretativos visam à interpretação dos significados decorrentes das ações sociais. Além disso, um(a) pesquisador(a) interpretativista não atua de forma passiva, mas ativa, isto é, sua capacidade de compreensão está arraigada em seus próprios significados (BORTONI-RICARDO, 2013). Nesse viés, o(a) pesquisador(a)

[...] é parte do mundo que ele pesquisa. Segundo o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo. Portanto, de acordo com esse paradigma, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador. (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 58).

Com isso, compreende-se que, na sua condição de sujeito social, o(a) investigador(a) está de certo modo atrelado à pesquisa. Em nosso caso, consideramo-nos parte do contexto investigativo e, ao atuarmos nesse cenário, refletimos sobre nossa prática docente e nosso papel nesse mundo social que estamos pesquisando. De acordo com Bortoni-Ricardo (2013), a compreensão de que o(a) pesquisador(a) influi no objeto pesquisado e de que o objeto pesquisado influi no(a) pesquisador(a) denomina-se reflexividade.

A pesquisa de caráter interpretativo tem sua gênese no “[...] interesse pela vida e as perspectivas das pessoas que tinham escassa ou nenhuma voz dentro da sociedade.” (ERICKSON, 1989, p. 203, tradução nossa). Com isso, destacamos a condição do aluno brasileiro, que, conforme demonstraram os estudos consultados, é uma vítima de um processo de exclusão social reproduzido na e pela escola. Ao explicar a profunda relação do fracasso escolar com a distribuição não equitativa do poder e dos privilégios na sociedade, Erickson (1989) argumenta que nessa realidade “[...] as escolas funcionam como mecanismos de seleção que reproduzem a posição de classe social dos indivíduos.” (ERICKSON, 1989, p. 242, tradução nossa).

O autor acrescenta que o enfoque e as intenções substanciais são o que delineiam um trabalho interpretativo. Em vista disso, esta pesquisa tenta ser coerente aos preceitos interpretativistas, os quais “[...] tendem a reconhecer a realidade das diferenças individuais no que diz respeito às aptidões e a motivação para aprender, a realidade das diferenças culturais.” (ERICKSON, 1989, p. 243, tradução nossa).

Nesse sentido, considerando a pesquisa qualitativa/interpretativa como apropriada, adotamos o estudo de caso de tipologia única como método de investigação. De acordo com Yin (2015), o estudo de caso contribui para compreensão dos fenômenos contemporâneos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Além disso, o autor destaca que o estudo de caso de tipologia única justifica-se “[...] por causa das lições que pode fornecer sobre os processos sociais relacionados a algum interesse teórico.” (YIN, 2015, p. 54). Acrescenta-se a isso que esse método pode até ajudar a (re)enfocar as futuras investigações. Arelada à abordagem e ao método, adotamos a entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados.

Nas primeiras versões do projeto de nossa pesquisa, pretendíamos realizar um estudo de caso de tipologia múltipla, o que também previa a realização de observação participante. Entretanto, fomos todos surpreendidos pela pandemia da covid-19. Diversas áreas de nossas vidas foram afetadas, sofremos diferentes perdas que nos impactaram em níveis imponderáveis. As condições impostas pelo período pandêmico, que ainda estamos vivenciando, trouxeram uma avalanche de mudanças que se refletem na composição e no desenvolvimento de nossa e outras pesquisas que também estavam sendo iniciadas ou já em desenvolvimento. Em tempos de pandemia, a prioridade é a preservação da vida. De acordo com Organização Mundial da Saúde (OMS), no Brasil, foram 683.494<sup>7</sup> vidas/histórias interrompidas pela covid-19.

Nesse contexto, de lutos e lutas, repensamos os objetivos de nossa pesquisa, definindo que *compreender como a vida estudantil de um aluno brasiguaió é afetada pelo preconceito linguístico* seria nosso objetivo geral, e *desvelar as consequências do preconceito linguístico na vida escolar de um aluno brasiguaió e verificar se há, por parte de uma escola municipal de Foz do Iguaçu (PR), algum procedimento de*

---

<sup>7</sup> Esses dados foram consultados no dia 30 de agosto de 2022, às 21h27, no seguinte site: <https://www.who.int/countries/bra/>

*acolhimento linguístico aos alunos brasiguaios/estrangeiros* seriam os específicos.

A partir disso, dentro daquilo que consideramos possível, concluímos que as entrevistas semiestruturadas atenderiam, como instrumento de geração de dados, aos propósitos de nossa pesquisa e ao método adotado, já que “[...] são comumente encontradas na pesquisa de estudo de caso, pois elas lembram conversas guiadas, não investigações estruturadas.” (YIN, 2015, p. 114). Entendemos também que é por meio da entrevista que o “[...] pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade.” (MINAYO, 2001, p. 57).

Partindo dessa perspectiva, e por também defendermos que a “[...] pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental [...]” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 35), entendemos que o sujeito de nossa pesquisa precisava estar cursando o EF. Além disso, estabelecemos como critério que esse participante tivesse a língua portuguesa (LP) como sua língua materna, tivesse estudado parte da vida escolar no Paraguai e retornado ao Brasil. Essa decisão está em conformidade com o que Pires-Santos (2010) descreve sobre o aluno brasiguai:

O aluno “brasiguai”, que tem como língua materna a língua portuguesa fazendo parte de seus usos familiares também as línguas de herança como o alemão e/ou italiano – e cuja escolarização no Paraguai centrava-se na língua espanhola e na língua guarani, apresenta uma linguagem híbrida quase sempre estigmatizada no contexto escolar brasileiro, o que geralmente provoca baixa autoestima, insucesso escolar e, muitas vezes, evasão escolar. (PIRES-SANTOS, 2010, p. 5).

Para nossa surpresa, tivemos dificuldade em encontrar um(a) estudante que atendesse aos critérios estabelecidos e, assim, fosse sujeito de nossa pesquisa. Contatamos diversas vezes a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Foz do Iguaçu para que nos auxiliasse na identificação de alguém que pudesse colaborar. Fomos informadas, contudo, de que, embora se saiba da grande quantidade de alunos vindos dos países vizinhos, não há um levantamento que possibilite saber em quais escolas estão matriculados, tampouco existe um procedimento de acolhimento linguístico a essas crianças.

Em junho de 2022, fizemos contato com o coordenador de línguas da SMED. Ele nos informou que há um documento orientador em construção, uma espécie de

protocolo de acolhimento para estudantes imigrantes na rede municipal de ensino, em parceria com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Considerando que o referido documento está em processo de elaboração, não tivemos acesso a ele.

Foi somente por meio da colaboração de algumas alunas integrantes do grupo de pesquisa *Análise linguística, Ensino e Formação - ALEF - (CAPES/CNPq)*<sup>8</sup> que conseguimos encontrar o estudante João<sup>9</sup>, que se tornou o sujeito de nossa pesquisa. Como grande parte das participantes do grupo são professoras que atuam na rede municipal de ensino, solicitamos a ajuda delas para identificar um(a) estudante que atendesse aos critérios de participação. Ademais, por meio da pesquisa desenvolvida por Freitas (2019), constatamos que a Escola Municipal João da Costa Viana recebe um fluxo bastante intenso de alunos oriundos do Paraguai e da Argentina. Com isso, entramos em contato com a gestora e apresentamos nosso projeto de pesquisa. Ao recebermos autorização, iniciamos contato com a família do referido aluno.

### 1.1.1 Aspectos éticos

Submetemos esta proposta de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Unioeste, por meio Plataforma Brasil. Isso foi necessário porque, segundo Bortoni-Ricardo (2013), o trabalho de coleta de registros precisa ser precedido pela negociação com os envolvidos que permitirão a entrada do pesquisador em campo. Diante disso, após efetuarmos contato telefônico com a direção da Escola Municipal João da Costa Viana, realizamos uma reunião presencial com a coordenadora da escola, seguindo os protocolos de prevenção contra a covid-19. Na ocasião, 1 de outubro de 2021, entregamos uma cópia do projeto de pesquisa e do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – (nº 4.984.174). A coordenadora e a secretaria da escola forneceram-nos o contato dos familiares do aluno que poderia integrar o estudo. Posteriormente,

---

<sup>8</sup> Grupo de pesquisa liderado pelas professoras doutoras Luciana Vedovato, Mariangela Garcia Lunardelli e Maridelma Laperuta Martins, docentes da Unioeste, campus de Foz do Iguaçu, cujo escopo é descrever, analisar e avaliar aspectos da LP (níveis lexicais, semânticos, morfossintáticos e de variação), além de elaborar materiais didáticos, metodologias de análise linguística, produção e refacção textuais. Para mais informações, consultar a descrição do grupo no seguinte link: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/183457>

<sup>9</sup> Para preservar a identidade do sujeito, utilizamos o nome fictício de João.

conversamos com a professora da turma e explicamos a proposta, convidando-a a integrá-la. Após o aceite da professora, contatamos a mãe do aluno João. Esse contato foi realizado de forma remota, por videoconferência. Nessa etapa, explicitamos os objetivos do estudo, assim como os procedimentos para geração de dados, que seriam as entrevistas.

Posteriormente, em um segundo contato com a mãe do estudante, encaminhamos, por meio de um aplicativo de mensagens, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que o assinasse. Com isso, agendamos as entrevistas, que foram realizadas nas dependências da escola, nos horários de hora-atividade da professora e da coordenadora, e, ao final das aulas, com a mãe e com o aluno participante, de forma individual.

### 1.1.2 A geração de dados

Apesar dos impactos decorrentes da pandemia, dentro das possibilidades que encontramos para prosseguir com as atividades da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas como instrumento de geração de registros, os quais, posteriormente, constituíram-se os dados analisados. De acordo com Flick (2009),

[..] as entrevistas semiestruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada. (FLICK, 2009, p. 133).

Nesse sentido, entendemos que a entrevista semiestruturada melhor se ajustava ao processo desta pesquisa, visto que é um modelo flexível, pois, com um roteiro previamente formulado, há espaço para que os participantes manifestem suas experiências. Além disso, em virtude das condições impostas pelo contexto pandêmico, consideramos o fato de que as entrevistas poderiam “[...] acontecer pessoalmente ou via internet. Nesse tipo de entrevista, o entrevistador focaliza sua atenção em uma experiência dada e seus efeitos.” (BORTONI- RICARDO, 2008, p. 109).

Todo processo de geração de registros foi conduzido pela pergunta: *Quais as implicações na vida escolar do aluno brasileiro que ingressa em uma escola, em*

*um país diferente daquele no qual foi alfabetizado, e é exposto a situações nas quais se exige o domínio de uma língua diferente da que está acostumado?* Por meio dos roteiros elaborados para as entrevistas com o aluno João (Apêndice A) e a sua mãe (Apêndice B), buscamos dados que nos propiciassem compreender como a vida estudantil desse aluno é afetada pelo preconceito linguístico (objetivo geral), desvelando as consequências do preconceito linguístico na vida escolar dessa criança brasiguaiia (primeiro objetivo específico). Com o intuito de verificar se há, por parte da escola municipal de Foz do Iguaçu, algum procedimento de acolhimento linguístico aos alunos brasiguaios/estrangeiros (segundo objetivo específico), desenvolvemos os roteiros para as entrevistas com a professora (Apêndice C) e a coordenadora (Apêndice D). As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro de 2021 a fevereiro de 2022, primeiramente com a coordenadora de ensino, depois a professora, na sequência o aluno, principal sujeito desta pesquisa, e, por fim, a mãe do estudante. As gravações foram feitas em áudio, posteriormente transcritas<sup>10</sup>, como meio de maior legibilidade das informações. No entanto, é preciso ressaltar que, “[...] por mais elaborado que seja, nenhum sistema de transcrição consegue reproduzir a conjugação dos componentes segmental e suprasegmental própria do discurso falado.” (PAIVA, 2017, p. 135). A autora também destaca que as decisões quanto ao grau de detalhamento da transcrição são norteadas pela postura teórica do pesquisador e pelos objetivos da pesquisa. Assim, “[...] mesmo quando se procura fazer uma transcrição que possa ser útil para trabalhos futuros e diversificados, assume-se uma postura teórica.” (PAIVA, 2017, p. 135).

Diante do exposto, ressaltamos que, na transcrição, não foram enfatizadas as marcas da língua falada das variedades do português e do espanhol, posto que o foco são as expressões dos participantes, e não como estão dizendo. Contudo, objetivando destacar que em contextos translíngues “[...] as línguas nomeadas cedem o lugar ao repertório linguístico<sup>11</sup>” (SOUZA, 2021, p. 24), transcrevemos as marcas que, mais que linguísticas, são evidências das identidades híbridas dos participantes (aluno brasiguaiio e sua mãe). Ainda segundo a autora supracitada,

---

<sup>10</sup> As transcrições das entrevistas com o Aluno, com a Mãe, com a Professora e com a Coordenadora encontram-se nos Apêndices E, F, G e H, respectivamente.

<sup>11</sup> O termo repertório (linguístico) começou a ser cunhado em 1960 com John Gumperz, o qual nomeia as línguas como repertório verbal e os falantes como sujeitos de uma comunidade de fala, cujas escolhas feitas são delimitadas por convenções legitimadas pela comunidade que faz uso de determinado repertório (SOUZA, 2021).

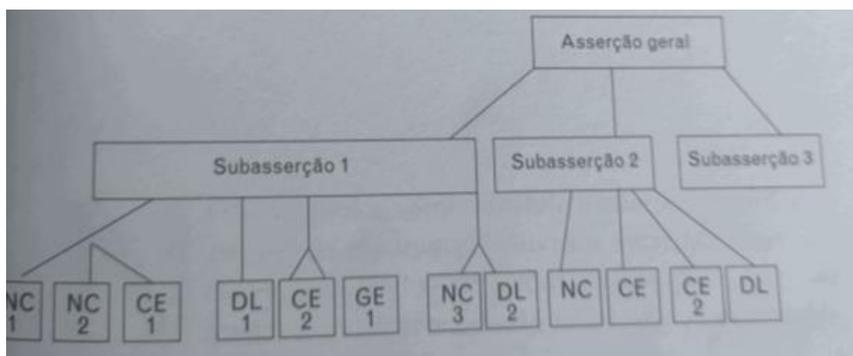
“[...] diversas vezes o sujeito busca em seu repertório linguístico determinado vocábulo em outro idioma, que para ele faz mais sentido num específico contexto” (SOUZA, 2021, p. 26), por isso, não se pode esperar que o sujeito ignore o seu repertório linguístico, pois ele faz parte de si.

Após a etapa de geração de registros, iniciamos o processo de análise. Segundo Bortoni-Ricardo (2013), o procedimento de conversão de fontes em dados chama-se indução analítica, e corresponde ao momento de associação da asserção com os registros que fornecem base empírica para a sua confirmação. A autora esclarece que,

Na pesquisa qualitativa, não se levantam hipóteses como na pesquisa quantitativa, mas é aconselhável elaborar asserções que correspondam aos objetivos. A asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa pode trazer. (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 53).

A partir do exposto, a autora demonstra, por meio da Figura 1, como os elos entre os dados e as asserções contribuem para se chegar às conclusões da pesquisa.

Figura 1 - Relação entre as asserções e os dados da pesquisa



Legenda: NC = nota de campo; CE = comentário de entrevista. DL = documento local; GE = gravações eletrônicas.

Fonte: Bortoni-Ricardo (2013, p. 68).

Considerando os objetivos de nosso estudo, postulamos as seguintes asserções:

Quadro 1 - Asserções de análise

<b>Objetivos</b>	<b>Asserções</b>
Geral: Compreender como a vida escolar do estudante brasiguaió é afetada pelo preconceito linguístico.	- O preconceito linguístico provoca um sentimento de resistência no aluno, fazendo com que se distancie do processo educacional.
Específico: Revelar as consequências do preconceito linguístico na vida escolar de uma criança brasiguaió.	- O estudante tem dificuldade em interagir com colegas e professores. - Ao ser marginalizado e tornando-se vítima do preconceito linguístico, o aluno brasiguaió tem baixo rendimento escolar. - O preconceito linguístico afeta negativamente as percepções de valor próprio do estudante, assim, ele se autoinferioriza.
- Específico: Verificar se há, por parte da escola municipal de Foz do Iguaçu, algum procedimento de acolhimento linguísticos de alunos brasiguaios/estrangeiros.	- As especificidades culturais e linguísticas que integram a realidade escolar fronteiriça não são contempladas na rotina escolar. - A falta de oferta de formação docente voltada à inclusão cultural e linguística dos alunos contribui para que as práticas de preconceito linguístico ocorram na escola. - As professoras sentem-se despreparadas para atuar com as demandas do aluno bilíngue/multilíngue.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos estudos Bortoni-Ricardo (2013), a asserção orientou nossas análises, concentradas no quarto capítulo desta dissertação. A seguir, contextualizamos a pesquisa.

## 1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A chamada Tríplice Fronteira é conhecida pela intensa mobilidade de pessoas, as quais constituem um mosaico étnico que movimenta o turismo e o comércio transfronteiriço. Segundo Rabossi (2011), de todas as tríplices fronteiras da América Latina, a abordada nesta pesquisa é a que tem maiores cidades. Ao apresentar um breve recorte das três cidades que compõem a Tríplice Fronteira, Macagno (2011) descreve que Puerto Iguazú (Argentina) aparece como “homogênea” e quase que fechada em si mesma; Foz do Iguaçu (Brasil), por sua vez, se apresenta como “diversa”; e Ciudad del Este, do lado paraguaio, em contraposição, apresenta uma condição de estigmatizada.

O autor ainda explica que, nesse contexto, "[...] as metáforas etnicistas da convivência multicultural e pacífica operam em sincronia com as retóricas da separação e do controle fronteiriço." (MACAGNO, 2011, p. 23). Trata-se de uma região interconectada e caracterizada pela diversidade cultural que, além de paraguaios, argentinos e brasileiros, evidencia a presença de imigrantes de outras origens, como árabes, chineses, coreanos, indianos e outras. Montenegro e Béliveau (2006) explicam que esses imigrantes podem ser associados ao tipo social denominado por Scott Lash e John Urry (1998) como "sujeitos móveis".

Nessa linha de fluxos transnacionais e sujeitos móveis, os próprios imigrantes criam posições ocupacionais que são definidas a partir das necessidades de consumo das classes dominantes. "Como sujeitos móveis, estão propensos a múltiplos deslocamentos, em primeiro lugar seu território de residência pode ser Foz do Iguaçu e seu lugar de trabalho Ciudad del Este ou vice-versa"<sup>12</sup> (MONTENEGRO; BÉLIVEAU, 2006, p. 23, tradução nossa).

Na Figura 2, observa-se a Ponte Internacional da Amizade, símbolo de integração entre Paraguai e Brasil, e na Figura 3 a Tríplice Fronteira.

Figura 2 - Ponte Internacional da Amizade



Fonte: Wikimapia (2022).

---

<sup>12</sup> "Como sujetos móviles, están supeditados a desplazamientos múltiples, en primer lugar su territorio de residencia puede ser Foz do Iguaçu y su lugar de trabajo Ciudad del Este o vice-versa." (MONTENEGRO; BÉLIVEAU, 2006, p. 23).

Figura 3 - A Tríplice Fronteira



Fonte: Iguassu News (2018).

No que diz respeito à nomenclatura “tríplice fronteira” ou “tríplice frontera”, em espanhol, Rabossi (2011) explica que surgiu em publicações que se referiam àquele espaço como algo que pode ser englobado em um conceito. Com relação à forma Tríplice Fronteira,

É proposta e imposta por atores externos à região, estando associada à determinada forma de conceber a área, caracterizada pela falta e controle do movimento através dos limites internacionais que favoreceu o desenvolvimento de uma ampla gama de atividades ilícitas. (RABOSSO, 2011, p. 41).

Para o autor, a transformação em substantivo próprio - Tríplice Fronteira - aparece após a suspeita da presença de terroristas islâmicos na região em virtude dos atentados à embaixada de Israel em Buenos Aires, em 1992. A partir da vinculação com esse evento, a Tríplice Fronteira passou a integrar o marco dos discursos relacionados às agendas de segurança. Contudo, ocorreu “[...] a oficialização do nome, por parte dos governos dos três países, em 1998, a partir da assinatura do Plano de segurança para a Tríplice Fronteira, que estabelece a criação de comissões e ações específicas.”<sup>13</sup> (MONTENEGRO; BÉLIVEAU, 2006, p. 16, tradução nossa).

Segundo as autoras, poucos anos após o surgimento da denominação, emergiram discursos que particularizavam a região, que passou a ser retratada pela mídia como “terra sem lei”. Essas características difundidas pelos meios de

<sup>13</sup> “La oficialización del nombre, por parte de los gobiernos de los tres países, tiene lugar con la firma en 1998 del Plan de seguridad para la Tríplice Frontera, que establece la creación de comisiones y acciones específicas.” (MONTENEGRO; BÉLIVEAU, 2006, p. 16).

comunicação cristalizaram a ideia de um espaço transnacional que escapa ao controle estatal. A respeito disso, Pires-Santos *et al.* (2020) apontam que,

Nesse cenário transfronteiriço e transnacional, linguística e culturalmente complexo, a mídia ocupa papel crucial, pois uma notícia veiculada de um lado pode causar interações imprevisíveis e também gerar repercussões diplomáticas internacionais e influenciar a formação de construções identitárias. (PIRES-SANTOS *et al.*, 2020, p. 5).

Ressalta-se, assim, que as formas com as quais os habitantes das cidades da fronteira compreendem a região em que vivem, assim como as percepções que têm a respeito de suas atuações nesse espaço, compõem um imaginário local que é influenciado pela esfera midiática. Nessa realidade, surgem formas específicas, particularidades provenientes das assimetrias econômicas e comerciais, além das narrativas identitárias que, segundo Béliveau (2011), delineiam as percepções sobre os outros nacionais e suas particularidades.

Com isso, a autora apresenta relatos de agentes políticos, dos lados paraguaio e brasileiro da fronteira, que evidenciam assimetrias de poder entre os dois países:

Do Paraguai percebe-se o Brasil como um vizinho que possui um poder econômico, de infraestrutura e de decisão política que faz valer na fronteira; do Brasil percebe-se o Paraguai como um vizinho com uma administração estatal pouco interessada em administrar eficientemente os recursos e com uma população acostumada a viver na informalidade e na desordem. (BÉLIVEAU, 2011, p. 96).

Além disso, a autora acrescenta que nas concepções dos agentes paraguaios, o Brasil é visto como imperialista, e o Paraguai, por sua vez, é percebido pelos agentes brasileiros como fraco, pobre e ineficiente no domínio de seu território. Ademais, Béliveau (2011) expõe que essas assimetrias são explícitas nos discursos referentes à população brasiguai. No imaginário dos políticos brasileiros, os brasiguaios carregam as características estereotipadas que, no Brasil, são atribuídas aos paraguaios: pobreza, abandono, instabilidade. Contudo, no Paraguai, se “[...] assume características do outro nacional brasileiro: ativo, empreendedor, trabalhador, ambicioso, mas tornando-os negativos e transformando-

os em um perigo para integridade territorial, cultural e ecológica.” (BÉLIVEAU, 2011, p. 94).

Essas percepções sobre “nós” e “eles” são reproduzidas no contexto escolar e são acentuadas nas questões específicas da situação linguística. O ambiente escolar reflete a comunidade a qual pertence. Nesse sentido, a posição hegemônica do Brasil “[...] ajuda a produzir, por parte das populações situadas em áreas de fronteira, imaginários assimétricos do poder simbólico entre as línguas.” (SOUSA; ALBUQUERQUE, 2019, p. 31). A partir do exposto, os autores ressaltam que nos contextos de fronteiras, assim como em outros cenários interculturais, as línguas são símbolos de diferenciação e de hierarquia nacional.

É nesse complexo contexto transfronteiriço que esta pesquisa foi conduzida. Como um dos objetivos foi verificar se há, por parte da escola municipal, *lócus* deste estudo, algum procedimento de acolhimento linguístico aos alunos brasiguaios/estrangeiros, na próxima subseção, apresentamos o município de Foz do Iguaçu (PR).

### 1.2.1 Local da pesquisa

Esta pesquisa se situou no lado brasileiro do contexto da Tríplice Fronteira Brasil/Paraguai/Argentina, na cidade de Foz do Iguaçu, ao Sul do Brasil e a Oeste do estado do Paraná (Figura 4). Formada por uma área total de 617,701 km<sup>2</sup>, a população estimada, em 2021, foi de 257.971, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – (BRASIL, 2021).

De acordo com a Receita Federal, o município abriga aproximadamente 81 nacionalidades diferentes, das quais, paraguaios e libaneses compõem a maior parte de moradores estrangeiros na cidade.

Figura 4 - Mapa com a localização de Foz do Iguaçu



Fonte: Mapas do Mundo (2022).

De acordo com a Lei Complementar nº 303/2018, que criou, delimitou e denominou os bairros de Foz do Iguaçu, a cidade está formada por 36 bairros divididos em 12 regiões. A escola municipal onde estuda João e trabalham a professora e a coordenadora participantes desta investigação fica no Bairro Três Lagoas, uma região periférica do município, nas proximidades da BR-277, “[...] fator que facilita o acesso e permanência de muitas famílias que vem do Paraguai e Argentina para morar em Foz do Iguaçu.” (FREITAS, 2019, p. 22). Essa foi uma característica que consideramos ao escolher a escola João da Costa Viana dentre as 50 da rede pública municipal da cidade.

Segundo as informações disponibilizadas no site da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, o bairro Três Lagoas (Figura 5) tem aproximadamente 40 mil habitantes. Porta de entrada da cidade, é conhecido pela associação com a mobilidade, uma vez que tem sua economia reconhecida por abrigar transportadoras, empresas de ônibus e revendedoras de peças.

Figura 5 - Bairro Três Lagoas



Fonte: Revista Acif (2022).

A Escola Municipal João da Costa Viana foi criada pela Lei nº 566, de 22 de dezembro de 1969. Está localizada na Rua Mundaú, nº 340. É a maior escola do município. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição descreve que:

Conta com uma estrutura física composta por 24 salas de aula, 1 sala de atendimento especializado, 1 Secretaria, 1 Sala da direção, 1 Sala de coordenação pedagógica, 1 sala de xérox, 1 sala dos professores, 1 Sala de Recurso Multifuncional 40 h, 2 Salas de Recursos Multifuncional 20 h, 1 sala de informática, 1 sala pequena de videoteca, 1 cozinha, 1 despensa para guardar alimentos, almoxarifado para materiais de Educação física, banheiros femininos, masculinos e 1 banheiro para pessoa com deficiência e banheiros para funcionários. Esta estrutura está dividida em quatro pavilhões construídos em alvenaria e ainda, composta de três áreas para lazer cobertas e com calçadas, dois pátios descobertos com pedrinhas e um pátio descoberto com o piso em paver, um estacionamento para os funcionários e parquinho. (FOZ DO IGUAÇU, 2021, p. 10).

Mesmo atendendo à comunidade desde 1969, sua autorização de Funcionamento foi concedida somente por meio da Resolução nº 3520, publicada no Diário Oficial da União em 28 de janeiro de 1983. Em 2021, quando levantamos esses dados, havia 1.096 alunos matriculados no EF e 120 alunos matriculados na Educação Especial, totalizando 1.216 matrículas, distribuídas em dois turnos: manhã e tarde. O corpo docente da escola é formado por 75 professores, sendo uma diretora, nove coordenadoras pedagógicas (por período), dentre as quais uma é auxiliar de direção e a outra coordenadora do Centro Escola Bairro.

### 1.2.2 Os sujeitos envolvidos na pesquisa

De acordo com Bortoni-Ricardo (2013), no processo de coleta de registros, precisamos realizar ações que nos permitam ter acesso ao campo de pesquisa. Assim, realizamos a negociação com as pessoas que poderiam nos autorizar: inicialmente, a diretora da escola; em um segundo momento, a coordenadora da turma do 5º ano, participante de nossa pesquisa. A elas explicamos a natureza e os objetivos da proposta, assim como os preceitos éticos para preservar a identidade de qualquer sujeito participante e os usos que faríamos das informações geradas poderiam, para fins de pesquisa científica. Erickson (1989) ressalta que uma negociação cuidadosa possibilita o acesso à investigação em condições convenientes, tanto para os sujeitos da investigação como para o investigador, estabelecendo-se, assim, bases para relações francas e harmônicas. Desse modo, estes são sujeitos envolvidos na pesquisa: (i) a criança brasiguaiia (aluno que denominamos João); (ii) a mãe do estudante; (iii) a professora do aluno João; e (iv) a coordenadora da turma.

Conforme explica Erickson (1989) “[...] é principal interesse do pesquisador interpretativo a possibilidade de particularizar, mais do que a de generalizar.” (ERICKSON, 1989, p. 252). Assim, a criança brasiguaiia é o sujeito principal deste estudo, uma vez que pretendemos destacar, por meio deste estudo de caso único, uma realidade que assola outros tantos alunos brasiguaios. Entendemos que a participação da mãe de João foi fundamental para conhecermos as vivências decorrentes do processo de migração transnacional, com foco na comunicação e nas diferentes manifestações da linguagem.

No que diz respeito à professora e à coordenadora, compreendemos que o fato de ambas terem mais de cinco anos de atuação na rede municipal, tendo atuado em diferentes escolas do município, permitiu-nos conhecer o cenário do cotidiano pedagógico da escola com relação ao atendimento aos alunos brasiguaios.

### 1.2.3 O aluno brasiguaiio

O principal sujeito deste estudo é João, com 10 anos, cursa o 5º ano do EF I, vive com sua mãe e com a avó materna, tem um irmão mais velho que vive no Paraguai com parentes. O pai, já falecido, trabalhava como caminhoneiro, profissão

que, como ressaltado anteriormente, encontra campo de atuação na região do Bairro Três Lagoas, que abriga várias transportadoras.

João e sua mãe nasceram no Paraguai. Contudo, assim como muitas outras famílias, mudaram-se para o Brasil em busca de melhores condições de vida, especialmente pelo acesso à saúde pública, dado que o Paraguai não dispõe desse serviço, conforme o estudo de Béliveau (2011) demonstra. Nessa realidade, entre idas e vindas, João cursou os dois primeiros anos do EF I nos dois países. Quando estava no 3º ano, a família foi morar no Paraguai novamente. Diante disso, a criança cursou todo o terceiro ano no país vizinho. Entretanto, já no 4º ano, novamente retornaram ao Brasil e, com isso, o estudante cursou parte no Paraguai e parte no Brasil. Nesse retorno, o aluno estudou na rede pública em São Miguel, cidade litorânea ao Lago de Itaipu, situada a 42 km de Foz do Iguaçu.

Dedicada aos estudos relacionados aos fatores desencadeadores e reforçadores dos obstáculos que impedem o sucesso escolar dos alunos brasiguaios, Pires-Santos (1999) destaca que muitos alunos que estudaram no Paraguai, assim como João, apresentam dificuldades na aquisição da modalidade escrita da LP. Para a autora, na realidade escolar da Tríplice Fronteira, não é incomum que esse fato culmine no fracasso e na evasão. Diante disso, com o objetivo de compreendermos os aspectos que influenciam a vida escolar desse estudante, apresentaremos, no capítulo seguinte, alguns elementos relacionados à formação dos brasiguaios.

## 2 BRASIGUAIOS NA ESCOLA: VÍTIMAS DE UM PRECONCEITO QUE SILENCIA

*Eu ficava no meu canto, quieto. Não queria mais falar. Se tivesse alguma coisa difícil para fazer, eu não perguntava nem pra professora, ficava quieto. Até eles não iam terminar de rir de mim. (JOÃO, sujeito desta pesquisa).*

A principal característica das línguas humanas é sua heterogeneidade. Contudo, a prática pedagógica tradicional está voltada ao ensino da língua da cultura dominante. Ensinar, nessa perspectiva, “[...] é transmitir, consciente ou inconscientemente, uma ideologia que prega incompetência da grande maioria dos brasileiros.” (BAGNO, 2020, p. 9). Essa é uma ideologia que menospreza as identidades individuais dos falantes.

De modo geral, incluindo as escolas municipais situadas no lado brasileiro da Tríplice Fronteira, as práticas escolares tendem a reproduzir uma identidade nacional sob um viés homogeneizador. Nessa atuação, cabe aos professores, especialmente aos de LP, o papel de “[...] nacionalizar as crianças, combatendo, no cotidiano educacional, as palavras estrangeiras e misturadas advindas da influência da nação vizinha.” (SOUSA; ALBUQUERQUE, 2019, p. 628).

Devido à ideia difundida de que o Brasil é um país monolíngue, as línguas de fronteira, assim como não são considerados os processos de hibridização a que estão sujeitas. Essa postura também “[...] não leva em consideração os falantes bilíngues ou multilíngues e seus interesses e necessidades educacionais, entre outros.” (MOITA LOPES, 2013, p. 27). O autor explica que, de acordo com Blommaert e Rampton (2011), essa visão se baseia na concepção de uma “[...] língua como unidade delimitada associada a comunidades delimitadas” (MOITA LOPES, 2013, p. 27). Nesse sentido, Bauman e Briggs (2003) asseveram que:

Modos de falar e escrever fazem com as classes sociais, o gênero, as raças e as nações pareçam reais e os tornem capazes de justificar relações de poder, possibilitando que os subalternos pareçam falar de modos que clamem pela subordinação deles próprios. (BAUMAN; BRIGGS, 2003, p. 17).

Diante desse contexto, emerge a necessidade de evidenciarmos a realidade linguística do aluno brasiguaiio no contexto escolar do lado brasileiro da Tríplice Fronteira. Desse modo, iniciamos este capítulo apresentando alguns aspectos

históricos e sociais que podem nos ajudar a compreender o processo de identificação do sujeito brasiguai. Posteriormente, destacamos alguns dos principais antecedentes históricos que motivaram a emigração para o Paraguai. Na sequência, demonstramos fatores que configuram a formação linguística desses sujeitos, conceituando os termos bilinguismo e diglossia. Por fim, evidenciamos os estigmas vividos pelos alunos brasiguaios, retornados do Paraguai, dentro do contexto escolar. As reflexões propostas pautam-se, sobretudo, em Pires-Santos (1999, 2004), Pires-Santos e Cavalcanti (2008), Mossmann e Tristoni (2012) e Juliani (2021).

## 2.1 IDENTIDADES EM TRÂNSITO

O cenário mundial tem sido reconfigurado pelos fluxos migratórios, um dos fenômenos centrais da globalização, o que torna “[...] o múltiplo pertencimento a condição de milhões de pessoas nos diferentes continentes.” (FABRÍCIO, 2013, p. 149). Segundo Rajagopan (2016), o rompimento das barreiras culturais e econômicas veio acompanhado de uma nova realidade na relação entre pessoas de diferentes lugares. As alterações oriundas da globalização estendem-se às identidades linguísticas de cada um, caracterizadas pela experiência de multiculturalismo e hibridação. Diante disso, de acordo com Setton (2011), “embora a globalização não anule a nação nem provoque o desaparecimento dos Estados Nacionais, enfraquece a nação como referente identitário homogeneizador.” (SETTON, 2011, p. 114). Nesse sentido, as vivências experienciadas em diferentes territórios possibilitam a reconstrução de alguns conceitos, conforme explicitado por Fabricio (2013):

Referências linguísticas, culturais e identitárias usuais, cujo centro normativo se encontra associado a sentidos de estabilidade, homogeneidade, fixidez e territorialidade, vão convivendo com o questionamento, o descentramento, o trânsito e a mestiçagem como ideias, cada vez mais operatórias – operacionalidade derivada da compreensão da situacionalidade histórica e política dos significados organizadores da experiência social. (FABRÍCIO, 2013, p. 151).

Para Hall (2014), uma identidade é sempre relacional e particular e, por isso, nem sempre revela os motivos que levaram a essas posições, que podem ter

causas políticas, sociais, ideológicas, pessoais e religiosas. Diante dessas concepções, entendemos que uma única pessoa pode acionar várias formas de identificação, conforme os interlocutores e as interações sociais que estão inseridas em jogo. Contudo, como observa Rajagopalan (2016), “[...] é preciso, primeiro, nomear para então dizer algo a respeito do objeto, dos indivíduos, dos acontecimentos.” (RAJAGOPALAN, 2016, p. 85). Diante disso, destacamos a nomenclatura “brasiguai”, que, como explica Béliveau (2011), trata-se de um “[...] nome genérico que se dá aos migrantes brasileiros no Paraguai; na região das três fronteiras são chamados assim àqueles que se instalaram no leste do Paraguai, dedicando-se às tarefas agrícolas.” (BÉLIVEAU, 2011, p. 92).

De acordo com Albuquerque (2011), o termo foi criado em 1985, ano que marca o início do período de retorno desses sujeitos para o Brasil. Fiorentin (2019) esclarece que o termo “brasiguai” foi atribuído aos brasileiros que retornaram ao seu país de origem devido à expropriação, a questões legais e a disputas da posse pela terra. Nesse sentido, pode-se constatar que a expressão foi criada em uma situação de luta política, decorrente da reivindicação pela terra. Desse modo, é importante observar que

Tal vulgarização do uso de “Brasiguaios” para referir-se a todos os brasileiros residentes no Paraguai é um equívoco metodológico (e também político). Não podemos nos esquecer nunca que a expressão “Brasiguaios” surgiu como autoatribuição, exatamente para diferenciar os camponeses que retornaram em 1985 dos demais setores do movimento social que lutaram também por terra no Brasil, e para se distinguir no restante da população de brasileiros no Paraguai. (SPRANDEL, 1992, p. 122).

Pires-Santos (2004) menciona que os primeiros grupos de brasileiros, retornados brasiguaios, conseguiram assentamento em Ivinhema (MS). Após muito persistirem, terminaram por encorajar a autodenominação como meio de luta pelo direito à cidadania brasileira e de luta pela terra. Albuquerque (2009) explica que “naquele período, Sérgio Cruz (PT), deputado federal pelo Mato Grosso do Sul, cunhou o termo “brasiguai” durante uma manifestação na cidade fronteira de Mundo Novo (MS).” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 155). Wagner (1990) assim demonstra o registro:

- Então quer dizer que nós não temos os direitos dos paraguaios porque não somos paraguaios; não temos o direito dos brasileiros porque abandonamos o país. Mas, me digam uma coisa: afinal de contas, o que nós somos?
- Vocês são uns brasiguaios, uma mistura de brasileiros com paraguaios, homens sem pátria (WAGNER, 1990, p. 11).

Na Figura 6, é possível visualizarmos um registro do retorno dos brasiguaios ao país.

Figura 6 - O retorno dos Brasiguaios ao Brasil - Acampamento Mundo Novo (1985)



Fonte: Novo Horizonte do Sul (2022).

Ao discorrer sobre o poder da designação, Rajagopalan (2016) salienta que, no surgimento de novos termos, há sempre um julgamento de valores. Com o termo “brasiguai” não é diferente; está impregnado de diferentes significados. Embora a denominação composta pela junção das duas nacionalidades, brasileira e paraguaia, remeta a uma ideia homogeneizadora, trata-se de uma identificação “[...] imprecisa e bastante mutável[...].” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 249). De acordo com Albuquerque (2011), pode ser assim atribuída:

- 1) ao imigrante pobre que foi para o Paraguai, não conseguiu ascender socialmente e que, muitas vezes, regressou ao Brasil;
  - 2) aos grandes fazendeiros brasileiros no Paraguai;
  - 3) aos filhos dos imigrantes que já nasceram naquele país e têm a nacionalidade paraguaia;
  - 4) aos imigrantes e seus descendentes que falam “um idioma fronteiriço” e mesclam outros elementos culturais dos dois países;
  - 5) a todos os imigrantes brasileiros na nação vizinha.
- (ALBUQUERQUE, 2011, p. 250).

O autor evidencia uma cultura híbrida, mas ressalta que as formas de autoidentificação são relacionadas a uma experiência situacional, “[...] entre uma identificação brasileira em trânsito e uma nacionalidade paraguaia ainda não reconhecida.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 250). Nesse sentido, conforme o excerto de uma entrevista realizada por esse autor, observamos a percepção por parte dos brasiguaios que ainda vivem no Paraguai, parte de um imaginário associado à nacionalidade:

Brasiguaios é um nome que eles puseram pra nós porque estamos aqui há muitos anos. Não somos nem brasileiros nem paraguaios. Então eles chamam de brasiguaios. Uma coisa difícil. A gente é brasileiro, mas ao mesmo tempo, eu pra mim, me considero paraguaio, estou aqui, temos o documento brasileiro tudo também, mas é uma coisa difícil de responder. (Pequeno produtor rural, entrevistado em 16/11/2004) (ALBUQUERQUE, 2011, p. 252).

Diferentemente do que ocorre no Paraguai, no Brasil, há uma tendência de compreensão genérica do termo. Albuquerque (2011) cita que as reportagens de jornais reforçam uma visão essencializadora e simplificada. Nessa concepção, não são considerados os fatores históricos, sociais, políticos e ideológicos que recobrem a denominação. A respeito disso, Pires-Santos *et al.* (2020) examinam o papel da mídia na apropriação da nomenclatura “brasiguai”, e explicam que a maneira como é colocada a etnização sugere um “[...] esvaziamento da complexidade cultural dos “brasiguaios”, silenciando a própria confrontação no interior das culturas dos imigrantes e atualizando o estereótipo que busca justificar e incentivar o preconceito.” (PIRES-SANTOS *et al.*, 2020, p. 5).

Em pesquisas anteriores, Pires-Santos (1999, 2004) evidencia que a maioria dos brasileiros que integrou os grupos migratórios fala português e/ou alemão e italiano, dependendo da região brasileira de onde se deslocou. No Paraguai, alguns desses brasileiros passam pela educação bilíngue (espanhol/guarani), línguas oficiais do país, mas, em suas práticas diárias, seguem mantendo a LP. A pesquisadora ainda revela que há dois grandes grupos. O primeiro é composto por grandes produtores de grãos, detentores de mecanização agrícola e com algum nível de escolarização. Geralmente também têm residência no Brasil, onde seus filhos estudam. Uma característica marcante desse agrupamento é êxito econômico, que, em vista de seu conhecimento da agricultura mecanizada e potencial de

investimento inicial, foi atraído pela propaganda de disponibilidade de terras boas e baratas, difundidas principalmente durante a ditadura de Alfredo Stroessner.

Ao discorrer sobre as características pré-migratórias desse primeiro grupo, Fiorentin (2019) explica que se tratava de pequenos proprietários rurais com algum capital, provenientes do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Sudoeste do Paraná, com um bom conhecimento da atividade agropecuária, “[...] que ia além da cultura de subsistência, estando voltada para o comércio e a lógica do mercado” (FIORENTIN, 2019, p. 53).

O segundo grupo, de acordo com Pires-Santos (1999, 2004), é menor do que o primeiro, marcado pela heterogeneidade, sendo composto principalmente por nordestinos e migrantes do Sudeste do Brasil. Esses sujeitos são, em sua maioria, analfabetos e, antes de emigrarem, eram trabalhadores assalariados ou que atuavam tanto no trabalho rural como no urbano. Alves (1990) menciona que se trata de um grupo de “[...] nordestinos, fortemente arraigados a seus hábitos regionais, questionam a diferenciação que se faz entre eles e os estrangeiros ali assentados.” (ALVES, 1990, p. 13). O autor acrescenta que, além desses grupos, existiam colônias de coreanos, assim como de seguidores de seita religiosa Menonita<sup>14</sup>.

Na visão de Fiorentin (2019), o segundo grupo chegou às terras paraguaias na década de 1950. A autora assevera que eram desprovidos de posses ou terras nos seus locais de origem e que seu trabalho no Paraguai consistia na derrubada da mata antes da chegada dos migrantes sulistas: “Instalaram-se, principalmente, no Departamento de Alto Paraná, região ocupada por camponeses paraguaios e indígenas. Configuram o primeiro fluxo migratório de brasileiros para o Paraguai.” (FIORENTIN, 2019, p. 54).

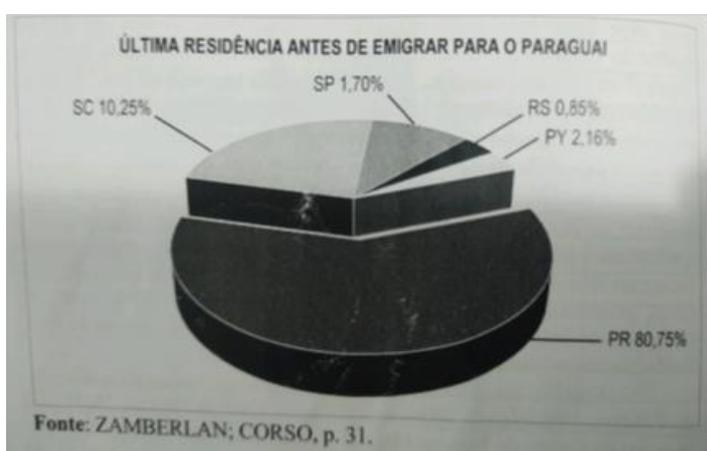
A pesquisadora argumenta que, diferentemente do que veio do Nordeste, o grupo oriundo dos estados da região Sul do Brasil recebiam estímulos de empresas colonizadoras privadas. Além disso, por terem ascendência alemã, italiana ou polonesa, esse grupo teve sua cultura comparada à europeia, “[...] vista como superior dentro de uma perspectiva eurocêntrica.” (FIORENTIN, 2019, p. 114). A respeito disso, Pires-Santos (1999) revela que, “[...] por serem altamente bem-sucedidos, são admirados e odiados na mesma proporção.” (PIRES-SANTOS, 1999, p. 10).

---

<sup>14</sup> De acordo com Alves (1990), os menonitas são seguidores de uma seita religiosa de origem canadense.

É importante, como indica Fiorentin (2019), compreendermos a origem dos migrantes que se dirigiram ao Paraguai. Nesse sentido, isso transcende os aspectos de territorialidade<sup>15</sup> apresentados por Haesbaert. Para a autora, “[...] seria, em si, trazer elementos para compreender como foram se desenhando os inter-relacionamentos” (FIORENTIN, 2019, p. 57). Diante disso, a autora expõe os dados do único estudo estatístico encontrado sobre essa temática, realizado em 1971 por Zamberlan e Corso.

Figura 7 - Regiões de origem dos brasileiros que emigraram para o Paraguai



Fonte: Fiorentin (2019, p. 57).

Observando as informações visualizadas na Figura 7, percebemos o deslocamento interno no Brasil, o qual, segundo Fiorentin, foi motivado pela falta de terra, decorrente especialmente da concentração fundiária nos locais de origem dos imigrantes.

Tendo isso em consideração, no próximo tópico, apresentamos alguns antecedentes históricos que podem nos ajudar a compreender os fatores que integram os movimentos migratórios e, conseqüentemente, entender a formação da minoria brasiguiaia.

<sup>15</sup> Para Haesbaert, territorialidade pode ser definida como “[...] um conjunto de relações que desenvolve uma coletividade e, portanto, um indivíduo que a ela pertence.” (HAESBAERT *apud* FIORENTIN, 2019, p. 57).

## 2.2 A VIDA EM OUTRO LUGAR: CRUZANDO A FRONTEIRA

Provenientes de diferentes regiões do Brasil, como ressaltado na seção anterior, é difícil traçar um perfil dos emigrantes. Motivados por diversos fatores, o fluxo migratório rumo ao Paraguai se intensificou na década de 1970. Para Fiorin (2015), “[...] as migrações são sempre historicamente condicionadas e resultam de um processo global de mudança, do qual elas não devem ser separadas [...]” (FIORIN, 2015, p. 56). A autora ressalta que essa fase da migração havia sido planejada e orquestrada pelos governos. Esse fato também é mencionado por Galeano (2010), para quem, “[...] usando a reforma agrária como pretexto, o governo de Stroessner, fazendo-se de distraído, derogou a disposição legal que proibia a venda de terras de fronteira seca a estrangeiros.” (GALEANO, 2010, p. 275).

Com a permissão do Governo vizinho, as terras eram adquiridas por brasileiros a preços bem menores dos praticados no Brasil. Ainda nesse período (1970-1980), de acordo com Fiorentin (2019), é pertinente destacar que “[...] houve um aumento no valor das terras no Brasil, o que fez com que muitos pequenos agricultores vendessem suas propriedades. Ao mesmo tempo, no Paraguai, a política do governo buscava desenvolvimento agrícola.” (FIORENTIN, 2019, p. 43). Pires-Santos e Cavalcanti (2008) expõem que, no lado paraguaio, o presidente Alfredo Stroessner, que fomentou em sua política de desenvolvimento à cessão de terras para brasileiros, ignorou a resistência do movimento nacionalista paraguaio.

Nesse cenário, os brasileiros que não tinham condições de se ajustarem às demandas advindas do processo de modernização agrícola emigraram para o Paraguai. Além disso, a emigração também está relacionada aos interesses dos governos militares de ambos os países, como mencionamos anteriormente. Diante disso, enquanto o governo paraguaio incentivava a emigração para o desenvolvimento da produção agrícola, o governo brasileiro, por sua vez, tornava-se responsável pela abertura das fronteiras agrícolas na região Leste do Paraguai, além de usar a emigração como “[...] válvula de escape para as populações que estavam sendo expulsas de suas terras pela mecanização e pelas obras de Itaipu [...]” (FIORENTIN, 2019, p. 51), como demonstramos a seguir.

A entrada de brasileiros no Paraguai também foi favorecida pela construção da Ponte da Amizade e da Hidrelétrica de Itaipu. De acordo com Fiorentin (2019), as terras ocupadas pela Itaipu são classificadas como as mais férteis do mundo.

Estima-se que 43 mil pessoas tenham sido expropriadas após terem suas terras alagadas para o funcionamento da usina. Desse modo, a construção da usina configurou-se como um “[...] elemento de expulsão da população [...]” (FIORENTIN, 2019, p. 46). Diante dessa situação, muitos trabalhadores entendiam que a condição de “[...] desapropriação era a interrupção de um sonho que precisava, então, ser retomado em outras terras [...]” (FIORENTIN, 2019, p. 46). As terras mais baratas do lado paraguaio foram um incentivo importante para os agricultores indenizados.

Nessa busca por um recomeço, nem todos que foram para o Paraguai conseguiram permanecer. Afligidos pelos conflitos decorrentes da posse de terras, além de divergências resultantes de contrastes entre os diferentes grupos étnicos, de acordo com Albuquerque (2011), “[...] os confrontos entre brasileiros, vários descendentes de alemães e italianos, e camponeses paraguaios com forte herança indígena podem ser vistos também como conflitos interétnicos.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 243). O autor assevera que as identificações coletivas, assim como os preconceitos e as formas pejorativas de denominar o “outro”, são acentuadas pelas diferenças entre os grupos.

As tensões envolvendo agricultores brasiguaios e paraguaios retratam um sentimento nacionalista que emerge dos ressentimentos resultantes do período da Guerra da Tríplice Aliança (1865–1870). Essa questão se pôs recentemente em evidência com o bloco do Paraguai apresentando, no Parlamento do MERCOSUL (PARLASUL), um pedido de reparação histórica (Figura 8) aos vencedores da Guerra da Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai).

Figura 8 - Notícia referente ao pedido de reparação histórica

**Subcomissão Verdade e Justiça analisa a Guerra da Tríplice Aliança em Audiência Pública**



Agência PARLASUL (06/03/2022). Nesta sexta-feira (03), a Subcomissão Verdade e Justiça sobre a Guerra da Tríplice Aliança, no âmbito da Comissão de Direitos Humanos do Parlamento do MERCOSUL, inicia a primeira Audiência Pública, onde o tema principal será "Os possíveis crimes de humanidade e genocídio durante a Guerra da Tríplice Aliança".

De acordo com a [Declaração do Parlamento do MERCOSUL](#) de abril de 2022, e a constituição da Subcomissão Verdade e Justiça sobre a Guerra da Tríplice Aliança, no âmbito da Comissão de Direitos Humanos do PARLASUL, procurarão saber, em primeiro mandato, o que é a verdade dos supostos crimes contra a humanidade/guerra e/ou genocídio/extermínio cometidos contra os povos do Paraguai, Argentina, Uruguai e Brasil, no âmbito de tal guerra (1864 - 1870), então, em segundo lugar, com base em um "verdade consensual no nível do PARLASUL", podem ser feitas recomendações ao Conselho do Mercado Comum (CMC) sobre propostas para restaurar a justiça.

O Presidente da Subcomissão Verdade e Justiça do Parlamento do MERCOSUL, Parlamentar Ricardo Canese (Paraguai), em seu discurso de abertura afirmou que "pela primeira vez em mais de 150 anos, uma Comissão Parlamentar de alto nível composta pelos países que participou da Guerra da Tríplice Aliança examinará a verdade sobre o que aconteceu nessa guerra, o fará após 30 anos de constituição do MERCOSUL e após 15 anos de funcionamento do PARLASUL".

Acrescentou também que "estamos satisfeitos com este fato, que foi aprovado sem qualquer voto contra na Sessão Plenária do PARLASUL em abril de 2022. A guerra da tríplice aliança foi o conflito mais importante e sangrento registrado até hoje na América do Sul. Sul, vários pesquisadores e historiadores expressaram claramente que graves crimes de guerra foram cometidos até hoje não analisados por nenhuma comissão parlamentar.

Posteriormente, nesta primeira Audiência, a historiadora paraguaia Noelia Quintana Villasboa, fez uma apresentação sobre "Os possíveis crimes contra a humanidade e genocídio durante a Guerra da Tríplice Aliança". A esse respeito, o historiador levantou como uma posição pessoal sobre o número de pessoas que perderam suas vidas e que "os pesquisadores paraguaios não tomam os números oficiais, mas sim os números oficiais do Império, Argentina e Uruguai [...]. Após anos de investigação, isso é feito para tentar exculpar ou minimizar o crime, há uma figura que pode ser considerada um extermínio, então é claro que esses princípios estão claramente enquadrados como uma guerra de extermínio, ou seja, por que mencionei os censos anteriormente para ter uma ideia do dano demográfico sofrido nesta guerra".

Fonte: PARLASUL (2022).

“Nos discursos dos camponeses paraguaios, os brasileiros são acusados de invasores, novos bandeirantes, herança de Stroessner etc.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 243). Por outro lado, os brasileiros imigrantes assumem “[...] uma postura nacionalista e destacam sua superioridade tecnológica e cultural. Eles se autodefinem como “trabalhadores”, “pioneiros” e pertencentes a um país mais desenvolvido”. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 244)

Embora haja, como o autor denomina, uma construção de uma sociedade mestiça e de cultura fronteiriça, evidencia-se também uma relação marcada pela contradição entre integração e diferença. Essas diferenças estão presentes nas realidades das salas de aula.

Gasparin e Silva (2014), após entrevistarem alunos brasiguaios, moradores do Paraguai, constataram que as crianças costumavam ficar quietas na sala de aula, pois não compreendiam a língua guarani. Esse silenciamento ocorria por conta do sentimento de desconforto ao tentar se relacionar com a professora e com os colegas a partir da língua. Assim, a criança, “[...] na escola ela encontra uma trave, não consegue manifestar esse mesmo comportamento, por não poder se relacionar com facilidade[...]”, no entanto, é considerada pela professora e os colegas como “[...] a mais boazinha da sala.” (GASPARIN; SILVA, 2014, p. 136).

Esse apagamento do outro, exposto pelas autoras, decorre, na perspectiva de Dussel (1992), de um processo histórico, no qual a Europa – que já foi periferia do

império turco-otomano –, representada pelos conquistadores espanhóis e portugueses nas terras latino-americanas, impõe os seus costumes (a língua, a veste, a religião etc.) e promove o encobrimento do outro. O autor exemplifica esse aspecto ao narrar a saga de Cristóvão Colombo, que, ao chegar às terras, até então desconhecidas, da América Latina, pensou ter encontrado o caminho para a Índia, nomeando, desse modo, os habitantes daqui de índios. A ideia foi disseminada e, embora as culturas indígenas sejam diferentes entre si, todos os membros são denominados índios.

Ainda nessa perspectiva de problematizar a visão uniformizadora, refletimos sobre a realidade escolar de alunos brasiguaios, retornados do Paraguai, que, inseridos nesse contexto que visa a instituir a homogeneização linguística, têm seus processos e práticas de significação desconsiderados. Conforme pontua Pires-Santos (1999), “[...] entre os grupos minoritários, os alunos brasiguaios nas escolas de Foz do Iguaçu ilustram os problemas educacionais advindos da heterogeneidade e diversidade inerentes à população brasileira.” (PIRES-SANTOS, 1999, p. 8). Nesse contexto, muitas vezes esses alunos são vítimas de um dos males cristalizados na sociedade, o preconceito linguístico, conceito explorado a seguir.

### 2.3 PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA MANIFESTAÇÃO IDEOLÓGICA

O preconceito linguístico é toda demonstração de juízo negativo que provoca exclusão social dos falantes de variedades linguísticas historicamente estereotipadas, consideradas ilegítimas pelo senso comum. A respeito disso, Cyranka (2020) destaca que as opiniões públicas são propagadas de forma vertiginosa na sociedade. Além disso, Milroy (2011) ressalta que “[...] também são manifestações e crenças ideológicas profundamente enraizadas.” (MILROY, 2011, p. 47).

Nesse sentido, as crenças que constituem o senso comum recobrem questões ideológicas que são desferidas pelo preconceito linguístico. Antes, porém, de tratar sobre as crenças, faz-se necessário apresentar a concepção de senso comum defendida por Mari e Grade (2012), apoiadas em Gramsci (1975):

O senso comum um complexo de materialismo, dogmatismo e incoerência. O materialismo é o produto imediato da sensação bruta, percepção apenas das aparências dos fatos; é dogmático enquanto é ávido de certezas peremptórias, tendo a lógica formal como sua expressão; é incoerente enquanto se assenta em uma mente infantil, constante através da história (incoerência sub-histórica) e na mentalidade de determinada civilização (incoerência histórica). (MARI; GRADE, 2012, p. 3).

Os autores supracitados destacam que a temática do senso comum se insere na problemática educativa, sendo necessária à discussão sobre hegemonia. Para eles, “[...] o senso comum é constituído por preceitos indemonstráveis e “não científicos”, funcionando no plano da crença e da fé.” (MARI; GRADE, 2012, p. 4).

Ao tratar do caráter ideológico recoberto pelas relações de subjugação linguística, Bagno (2001), primeiro sociolinguista brasileiro a denunciar e militar contra o preconceito linguístico, atesta que se pode atribuir a origem de tal prática discriminatória à confusão criada entre língua e gramática normativa. Nessa perspectiva, o autor analisa o processo de constituição da ideologia de dominação linguística. Ele faz referências às considerações de Chauí (1998) na obra *O que é ideologia*:

Para que todos os membros da sociedade se identifiquem com essas características supostamente comuns a todos, é preciso que elas sejam convertidas em ideias comuns a todos. Para que isto ocorra é preciso que a classe dominante, além de produzir suas próprias ideias, também possa distribuí-las, o que é feito, por exemplo, através da educação, religião, dos costumes, dos meios de comunicação disponíveis. (CHAUÍ, 1998, p. 36).

Pautando-se nessa autora brasileira, Bagno (2001) argumenta que a gramática normativa foi escrita para estabelecer padrões e modelos a serem imitados. Ela é a materialização da ideologia cristalizada ao longo da história, uma forma de cercear o comportamento linguístico, logo, “[...] é instrumento ideológico de poder e de controle.” (BAGNO, 2001, p. 87). Assim, gera-se a crença no imaginário popular de que só deve ser considerado “correto” o que está na gramática, a qual se torna um instrumento de regulação, uma vez que tem a função de guia do “bom uso” da LP.

Diante do exposto, infere-se que o preconceito linguístico é uma herança histórico-cultural; essa, por sua vez, contribui para perpetuação daquele, por meio

de sua propagação em diversos meios que têm o poder de legitimar a língua falada pelas classes dominantes. Nessa perspectiva, a ideologia linguística reflete os interesses dessas classes mais favorecidas.

Ao apresentar dimensões que podem ajudar na compreensão do que são ideologias linguísticas, Moita Lopes (2013) esclarece que a ideologia linguística de norma desampara sociolinguisticamente aqueles que não dominam a língua considerada legítima. Pode-se dizer, diante disso, que “[...] são sistemas de ideias sobre as línguas e a linguagem que se articulam com formações culturais, políticas e sociais concretas. Elas respondem a interesses de poder.” (LAGARES, 2013, p. 345).

Evidencia-se, nesse sentido, a impossibilidade de se desvincular preconceito de ideologia linguística. Nessa perspectiva, para Bagno (2001), há hiperonímia na relação preconceito-ideologia. O autor destaca que, além do preconceito linguístico, têm-se muitos outros que são hipônimos da ideologia dominante, tais como preconceito racial, sexual, etário e outros, todos predominantes no senso comum, cristalizados na sociedade.

Observa-se, contudo, que as conotações incorporadas pelos diferentes tipos de preconceitos são diferentes. Ao discorrer sobre isso, Gnerre (2009) salienta que:

Segundo os princípios democráticos, nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. (GNERRE, 2009, p. 23).

Nesse sentido, parece haver uma permissividade no que se refere à prática de preconceito linguístico. Pensando, especialmente no contexto educacional, o aluno que não domina variedades prestigiadas socialmente, ao ser corrigido, está sendo “ajudado” pela instituição, que condena a variante por ele utilizada, haja vista que a escola valoriza somente a norma idealizada, a norma padrão.

Além disso, convém destacar as afirmações negativas que o falante faz com relação à sua própria língua, um autopreconceito linguístico, decorrente da ideia de que há uma língua “correta”. De acordo com Mariani (2008), “[...] comumente escutamos em situações variadas e vindo de falantes oriundos de diferentes níveis de escolarização é, muitas vezes, algo depreciativo, como se houvesse um preconceito introjetado.” (MARIANI, 2008, p. 20). Assim, seguindo uma escala de

valores, o sujeito classifica seu próprio modo de falar como errado, desprestigiado e que, portanto, deve ser substituído. Nessa tentativa de substituição, sente uma profunda insegurança linguística.

Para compreender melhor essas questões, recorremos às contribuições de Calvet (2002). O autor reflete sobre julgamentos que o falante pode fazer à sua própria língua e à do outro, explorando o conceito de segurança/insegurança linguística. A segurança linguística ocorre quando os falantes se sentem confiantes quanto ao seu modo de falar, “[...] quando consideram que *sua* norma, a norma.” (CALVET, 2002, p. 72, grifos do autor). Contrariamente a essa postura, a insegurança linguística se dá quando os falantes entendem seu modo de falar como pouco prestigioso e, por isso, têm outra referência em mente, mas não a praticam.

Ao perceber que não domina o modo que ele considera mais prestigioso de usar a própria língua, o falante esforça-se na tentativa de adquiri-lo, mas “[...] esse movimento com tendência à norma pode gerar uma restituição exagerada das formas prestigiosas: a hipercorreção.” (CALVET, 2002, p. 78). Segundo o autor, a tendência se manifesta a partir do excesso de correção que o falante investe no intento de imitar a forma legitimada, uma forma de identificação com as variedades linguísticas das classes dominantes. Ademais, a hipercorreção é testemunha da insegurança linguística. Ela pode, assim, refletir o objetivo do falante em convencer que ele domina a forma prestigiosa ou possibilitar a desassociação dele com sua origem. Calvet (2002) continua:

É por considerar o próprio modo de falar como pouco prestigioso que a pessoa tenta imitar, de modo exagerado, as formas prestigiosas. E esse comportamento pode gerar outros que vêm se acrescentar a ele: a hipercorreção pode ser percebida como ridícula por aqueles que dominam a forma “legítima” e que, contrapartida, vão julgar de modo desvalorizador o que tentam imitar uma pronúncia valorizada. Esse círculo pode ir ao infinito ou quase, e nos mostra o profundo enraizamento social das atitudes linguísticas. (CALVET, 2002, p. 79).

Com essas considerações, o linguista assevera que as atitudes linguísticas positivas e negativas são, ao mesmo tempo, comportamentos linguísticos e sociais, e que há por trás deles relações de forças que se exprimem mediante asserções sobre a língua, mas que se referem aos falantes dessa língua.

Em conformidade com esse entendimento, Soares (2020) explica que a hipercorreção também é denominada ultracorreção e costuma ser designada como

hiperurbanismo, dado que esse fenômeno linguístico é comumente identificado entre falantes que migraram do campo para cidade e, assim, buscam conformar seu falar ao modelo urbano. A autora exemplifica:

[...] “rúbrica” por rubrica, “telha de aranha” por teia de aranha, “copo com água” por copo de água (no pressuposto de que água indicaria a matéria de que é feito o copo, como em copo de cristal), “previlégio” por privilégio, “os livros não devem ser esquecidos” por os livros não devem ser esquecidos, “cincos dias” por cinco dias, “havam muitas pessoas” por havia muitas pessoas. (SOARES, 2020, p. 136).

Ao tratar das atitudes linguísticas discriminatórias, Soares (2022) reitera que essas não são propriamente linguísticas, mas sociais. Não são apoiadas em conhecimentos linguísticos e sim em valores culturalmente aprendidos, “[...] na verdade, são julgamentos, sobretudo dos falantes, não propriamente de sua fala.” (SOARES, 2020, p. 64).

Ainda segundo a autora, o preconceito linguístico decorre da relação da variação linguística com a variação social. Diante disso, esclarece que essa prática discriminatória está relacionada à posição social que o falante ocupa na hierarquia social capitalista. As pessoas de diferentes níveis de instrução demonstram maior apreciação a determinados grupos sociais em detrimento de outros, assim como valorizam algumas variedades ao invés de outras. A partir dessa atribuição de superioridade, criam estereótipos linguisticamente inaceitáveis.

Sobre essas posturas preconceituosas, que desvalorizam os fenômenos da variação linguística, Faraco (2020) esclarece que, por envolver questões identitárias e de valores socioculturais, “[...] os falantes parecem se mostrar mais sensíveis, externando, muitas vezes, atitudes e juízos de alta virulência.” (FARACO, 2020, p. 165).

Igualmente centrada na relação entre o linguístico e o ideológico, Cyranka (2020) enfatiza que, no processo de padronização das línguas, há uma questão muito mais ideológica do que linguística. Para ela, “[...] desse processo de padronização derivam, ao longo da sócio-história, crenças sobre a hegemonia de uma variedade linguística idealizada.” (CYRANKA, 2020, p. 135). A respeito da concepção de crenças, amparada nos estudos de Barcelos (2006), a autora expõe que se trata de formas de perceber o mundo a partir de experiências individuais e

coletivas, concebidas durante um processo interativo de interpretação e (re)significação.

Além da crença da padronização linguística, tem-se também a da pureza e da unidade linguística. Ambas compõem os mitos que, lamentavelmente, fazem parte de nossa cultura. Para Bagno (2001), “[...] o mito é formalmente o instrumento mais apropriado para inversão ideológica” (BAGNO, 2001, p. 47), aproximando-se do provérbio:

É o que se verifica nos mitos que compõem o preconceito linguístico: são provérbios, chavões repetidos à exaustão, tornados pura metalinguagem. E como todo provérbio, afloram no discurso cotidiano como verdades naturais, como cápsulas de uma sabedoria compartilhada de que todos podem haurir livremente. O mito, fundamentalmente acrítico, é a ideologia sintetizada em pequenas falas. Despolitizado, des-historicizado, desdialetoizado, o mito é um estranho fóssil vivo. (BAGNO, 2001, p. 48).

No tocante a isso, Calvet (2002) reforça que a história demonstra vários provérbios, sendo definidos como ideias pré-concebidas em um dado momento histórico para manifestar discriminação linguística. Os mitos que constituem o preconceito linguístico são produtos de articulações operadas ao longo do tempo pela ideologia dominante. Bagno (2001) destaca a probabilidade da existência de vários mitos. Entretanto, condensa as ideias preconceituosas em oito que são sistematicamente reproduzidos e os mais graves:

1- O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente; 2- Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português; 3- Português é muito difícil; 4- As pessoas sem instrução falam tudo errado; 5- O lugar onde melhor se fala português é o Maranhão; 6- O certo é falar assim porque se escreve assim; 7- É preciso saber gramática para falar e escrever bem; 8- O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social. (BAGNO, 2001, p. 50).

O autor destaca que esses mitos são frequentemente nutridos por diferentes meios que dizem ensinar o que é “certo”, tais como jornais, revistas, *blogs* e, certamente, os instrumentos tradicionais, a exemplo dos livros didáticos e das gramáticas normativas. Bagno (2001) adverte que não há, no âmbito do Estado Brasileiro, uma política que se preocupe com os direitos dos falantes que integram grupos de minorias linguísticas, mesmo no ambiente educacional.

Nessa realidade, que discrimina e estigmatiza, por meio de forças dominantes de homogeneização linguística e cultural, os sujeitos considerados diferentes são alvos do preconceito linguístico. As diferenças que constituem a cada sujeito são, desse modo, rechaçadas e silenciadas. Candau (2012) explica que, no contexto escolar, o termo “[...] diferença, nos depoimentos dos educadores, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade.” (CANDAU, 2012, p. 239). Cavalcanti e Maher (2009) complementam afirmando que, diante da naturalização desse tipo de narrativa, “[...] não se vê a necessidade de problematizá-las. Nesse processo, o silenciamento desse outro é uma decorrência, porque, afinal, conviver com o diferente é difícil.” (CAVALCANTI; MAHER, 2009, p. 48). Assim, o contexto escolar inclina-se a desconsiderar ou a silenciar a diferença.

As autoras ainda acrescentam que:

São essas diferenças, combinadas com as questões de poder e de ideologia, que formam a base de preconceitos entre os alunos (entre agentes da educação, entre funcionários da escola, das secretarias de educação...), que geram conflitos explícitos. (CAVALCANTI; MAHER, 2009, p. 48).

Esses preconceitos, que recobrem relações de poder e ideologias, também são evidenciados nas percepções sobre o bilinguismo<sup>16</sup> no contexto escolar. Maher (2007) adverte que, quando uma das línguas é avaliada como não prestigiosa, o bilinguismo é visto como uma questão a ser eliminada. A autora acrescenta que, além da avaliação social do status da língua, há outro fator de peso, os valores conferidos às variedades. Para ela, “[...] uma coisa é o indivíduo ser capaz de se comunicar em português e na variedade padrão do alemão; outra coisa é alguém ser capaz de fazê-lo em português e em algum dialeto alemão das comunidades rurais do Paraná.” (MAHER, 2007, p. 69).

Diante do exposto, destacamos o caráter “minoritário” atribuído à variedade do espanhol falado no Paraguai no contexto escolar iguaçuense. Com a intenção de compreender essa condição e como culmina na prática do preconceito linguístico, recorreremos ao que Mossmann e Tristoni mencionam a respeito do estudante

---

<sup>16</sup> Neste estudo, compreendemos o bilinguismo assim como Cavalcanti e Maher (2009). Sujeito bilingue não é aquele que sabe duas línguas de modo perfeito, mas que transita confortavelmente entre duas línguas.

brasiguai: “[...] o fato de ter morado no Paraguai é suficiente para que este vivencie vários tipos de conflitos, dentre eles, o preconceito.” (MOSSMANN; TRISTONI, 2012, p. 74).

Com isso, sublinhamos a urgência em contribuirmos para formação de gerações que tratem as diferenças de forma respeitosa, como elementos de construção de igualdade. Isso pode ocorrer por meio da escola, como enfatizamos a seguir, a partir algumas reflexões propostas por Bortoni-Ricardo (2015) e Magda Soares (2020).

#### 2.4 A ESCOLA: DA MARGINALIZAÇÃO À TRANSFORMAÇÃO

A democratização do ensino, por meio do acesso à escola pública, é uma “[...] progressiva e lenta conquista das camadas populares [...]” (SOARES, 2020, p. 14). A ideia de que a escola passa a ser para todos e há igualdade de oportunidades educacionais compõe o discurso predominante no processo de universalização e de democratização da escola. Contudo, ao considerarmos as questões relacionadas à linguagem no ambiente escolar, vemos uma postura homogeneizadora por parte da instituição, que privilegia as variedades utilizadas pelos grupos elitizados da sociedade.

Nessa realidade, os alunos das camadas populares vêm ocupando espaço na escola, ao passo que seus antecedentes linguísticos são por ela marginalizados. Soares (2020) adverte que a relação conflituosa entre linguagem e escola se reflete no processo de aquisição do conhecimento:

O conflito entre a linguagem de uma escola histórica e socialmente criada para atender às camadas privilegiadas, cujos padrões linguísticos essa escola usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que ela censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a camadas populares, na aquisição do saber escolar. (SOARES, 2020, p. 11).

Diante dessa postura, entendemos que há um favorecimento das práticas discriminatórias, revelando-se uma escola contrária à língua do povo e não preocupada em legitimá-la. Isso requer que compreendamos o caráter político-ideológico imbricado no tratamento dado ao ensino de LP. Nas palavras de Bortoni-Ricardo,

A nossa escola absorveu essa ideologia e não é raro que professores elejam estruturas da linguagem coloquial, de uso generalizado, no presente ou sem estágios pretéritos da língua, e as combatam com veemência, o que às vezes implica distorções nas prioridades pedagógicas do ensino da língua pátria e suas manifestações literárias. A escola brasileira ocupa-se mais em reprimir do que em incentivar o emprego criativo e competente do português. (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 16).

Como se vê, a escola se empenha em cercear a heterogeneidade linguística, ao invés de desenvolver o uso criativo e consciente da língua. Torna-se, desse modo, um ambiente propício para prática de preconceito linguístico, um mal social que estigmatiza falantes pertencentes às classes sociais<sup>17</sup> desfavorecidas. A ideia de erro, veiculada pela gramática normativa e outros instrumentos de regulação linguística, utilizada na escola atende a questões de poder ideológico e ratifica práticas excludentes em diversos contextos. Essas considerações servem como pano de fundo para refletir sobre o papel da escola como instrumento de reforço do preconceito linguístico, a partir de suas práticas pedagógicas que censuram variedades que não correspondam ao ideal normativo.

De acordo com a mesma autora, no Brasil, a escola é voltada ao ensino da língua da cultura dominante, considerando, desse modo, defeituoso o que se afasta da padronização linguística que tenta impor. Logo, “[...] o ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva.” (BORTONI-RICARDO, 2015, p.18) Entretanto, a linguista ressalta que é preciso reconhecer que, apesar de a padronização ser impositiva, não deixa de ser necessária:

Pesquisas na área de planejamento linguístico mostram que existe uma correlação positiva entre o grau de padronização linguística de um país e seus estágios de modernização. O problema não parece estar, pois, na existência de um código padrão, mas, no acesso restrito que grandes segmentos da população têm a ele. (BORTONI-RICARDO, 2015, p.15).

---

<sup>17</sup> Magda Soares (2020) esclarece que a expressão “classe social” se refere a grupos que se diferenciam e, em decorrência dessas diferenças, ocupam diferentes lugares na estrutura social. Para autora, “[...] o conceito supõe, portanto, distâncias e desigualdades entre grupos.” (SOARES, 2020, p. 130). A pesquisadora também destaca que, no pensamento de base marxista, prevalece o critério econômico, segundo o qual uma classe social é definida por sua relação com o processo de produção. Assim, pertencem à classe dominante os detentores dos meios de produção e os que possuem a própria força de trabalho à classe dominada.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo salienta que a questão principal está na democratização do acesso à escola e, por conseguinte, ao padrão linguístico por ela tutelado. Além disso, a autora classifica como ineficiente a forma como é ensinada a língua padrão. Ao desconsiderar os antecedentes culturais e linguísticos do aluno, a escola desenvolve nele um sentimento de insegurança.

A pesquisadora expõe que muitos estudiosos adotam posições contrárias diante dessa realidade. Alguns, por exemplo, apoiam a ideologia do vácuo, que parte da ideia de que certos grupos sociais são desprovidos de cultura significativa. Nessa perspectiva, a língua da cultura institucionalizada deve se sobrepor à língua da cultura das classes populares. Em uma outra visão, há os que entendem que a problemática recai na existência de um código padrão, propondo que esse seja substituído por uma variedade linguística popular.

Ao avaliar essas posturas, a autora julga ingênua essa última posição, pois, para desempenhar as funções de norma-padrão, é preciso passar por um processo de codificação. No que se refere à primeira posição, ela classifica como etnocêntrica e desprovida de base científica. Diante desses dilemas, a escola

[...] não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais formas de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 15).

É dever da escola, portanto, possibilitar ao aluno o acesso às variantes de prestígio, de modo que seu conhecimento linguístico/cultural seja respeitado. O domínio de uma variante da língua não denota exclusão de outra. Todavia, o confronto das diferenças linguísticas/culturais configura o cotidiano escolar, posto que “[...] a escola seleciona seus objetivos segundo os padrões culturais e linguísticos das classes favorecidas, enquanto desqualifica os padrões das camadas populares<sup>18</sup>.” (SOARES, 2020, p. 85).

---

<sup>18</sup> Soares (2020) explica que se refere ao “[...] conjunto de pessoas que pertencem a classes mais pobres, ou seja, o adjetivo qualifica as camadas pelo critério de renda.” (SOARES, 2020, p. 127). A

Ao ter seus padrões invisibilizados ou classificados como “errados” pela escola, o aluno proveniente de classes desfavorecidas tende ao fracasso escolar. Para a linguista brasileira,

[...] é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre os grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceito linguístico e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante socialmente prestigiada. (SOARES, 2020, p. 26).

Ainda sobre os problemas no ensino da língua materna, associado ao fracasso escolar de alunos pertencentes às camadas populares, a autora explica que o processo de democratização do ensino culminou na renovação do quantitativo de alunos. Nesse cenário, a escola que vinha acolhendo apenas as camadas favorecidas da sociedade, embora historicamente se destinasse às camadas populares, não se remodelou para atender às demandas advindas do novo quantitativo de alunos e, especialmente, das peculiaridades linguísticas e culturais que os integram. Desse modo,

O problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito linguístico que nela se cria, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é instrumento e objetivo dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes. (SOARES, 2020, p. 107).

Após discutir essa problemática da discriminação entre os alunos de diferentes classes sociais, Soares (2020) apresenta três teorias que justificam o fracasso escolar e os papéis atribuídos à escola em cada uma delas: a teoria da deficiência linguística, a teoria das diferenças linguísticas e a teoria do capital linguístico escolarmente rentável.

A teoria da deficiência linguística e a das diferenças linguísticas atribuem à escola a função da adaptação do aluno à sociedade. Nesse ponto, não há

---

autora também esclarece que, segundo o critério de estratificação social da população brasileira por renda familiar, utilizado IBGE, pode-se considerar que as camadas populares agregam famílias das classes D e E, cuja renda mensal familiar é de até três salários-mínimos (em 2015, quando o salário era R\$788,00, a renda mensal familiar das classes D e E era de até R\$2.364,00).

compatibilidade com a teoria do capital linguístico escolarmente rentável, que tem sua origem na análise de determinantes sociais e econômicos da escola em uma estruturada em classes e recusa a possibilidade de soluções para o problema da discriminação das classes populares na escola.

Essas três teorias concordam que há uma “[...] distância entre a linguagem dos indivíduos pertencentes aos grupos social e economicamente privilegiados e a dos indivíduos pertencentes às camadas desfavorecidas.” (SOARES, 2020, p. 106). Segundo ela, é essa distância que vai explicar a crise no ensino da língua materna, o que se tem considerado fracasso do ensino e, conseqüentemente, fracasso nos usos da língua.

No que se refere aos papéis atribuídos à escola, a autora assevera que as teorias da deficiência linguística e das diferenças linguísticas concebem a escola como redentora, pois ela tem “[...] um papel redentor a desempenhar, isto é, o papel de libertar o aluno de sua marginalidade linguística.” (SOARES, 2020, p, 108). Com relação à primeira teoria, a escola propicia a eliminação das “deficiências” linguísticas por meio da substituição da linguagem do aluno pela forma “correta”. Já para a segunda, a escola é vista como promotora de um bidialetalismo funcional, que propicia a adaptação do aluno às demandas da sociedade. Assim, a escola deve promover a aquisição da linguagem socialmente prestigiada.

A terceira teoria, a do capital linguístico escolarmente rentável, enfatiza que não há soluções educacionais para o problema de discriminação das classes populares na escola. Nessa concepção, a escola é impotente. Como colabora para a manutenção das discriminações econômicas e sociais, é, nesse sentido, perversa.

Nas reflexões que seguem, Soares (2020) observa que, sendo a escola espelho da sociedade, estão presentes nela os mesmos antagonismos. Assim, não podendo ser redentora, também não é impotente. Ainda que seja determinada pela estrutura social, é um espaço de mudança. Comprometida com combate às desigualdades, busca “[...] garantir às camadas populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social.” (SOARES, 2020, p. 114). A pesquisadora enfatiza que, nesse sentido, o ensino de LP transcende a atividade técnica, tornando-se uma tarefa política, que objetiva combater a violência simbólica que atravessa nossas relações sociais, o que contribui para construção de uma

sociedade linguisticamente democrática. A escola tem, assim, ratificado seu comprometimento social com a transformação.

Com essas considerações, entendemos que a escola assume seu compromisso com a sociedade ao promover transformação na vida dos alunos das classes marginalizadas. Para tanto, acrescentamos a necessidade de adequação da escola às demandas do mundo globalizado, marcado pelas influências mútuas entre as línguas. Nesse sentido, ansiamos por uma escola que acolha o aluno que surge nesse contexto marcado pela miscigenação entre povos e culturas, o aluno falante de uma língua mista, já que “[...] a mistura é sempre estigmatizada, principalmente pela escola.” (PIRES-SANTOS, 1999, p. 78). No que diz respeito à escrita, Pires-Santos (1999) ressalta que “[...] 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.” (PIRES-SANTOS, 1999, p. 86).

Intencionamos, diante do exposto, contribuir para uma reflexão sobre o desenvolvimento do estudante em situação de multilinguismo, e que, por meio da ampliação de suas habilidades de cidadão do mundo, a escola transforme a sua realidade. Assim, além da democratização do acesso à escola, esse aluno também deve ter acesso a uma aprendizagem de qualidade, de modo que sua língua, cultura e identidade não sejam negligenciadas, realidade quase que predominante em nosso país, sobretudo, em espaços transfronteiriços, como é o caso deste estudo, como tratado a seguir.

## 2.5 AÇÕES DE RESISTÊNCIA AO SILENCIAMENTO DOS ALUNOS BRASIGUAIOS

É por meio da linguagem que a identidade do aluno brasiguaiio é revelada no contexto escolar em Foz do Iguaçu (PR), e são nas práticas linguísticas do cotidiano escolar que as diferenças se tornam evidentes, porém, nem sempre são acolhidas. Diante disso, nesta seção, articulamos os resultados de alguns estudos que deram visibilidade à realidade do aluno brasiguaiio no contexto escolar brasileiro, em região fronteiriça e, dessa forma, contribuíram para melhoria do processo de ensino e aprendizagem desse sujeito.

Há uma quantidade significativa de estudos referentes aos brasiguaios. Entretanto, não foram encontrados, na mesma proporção, trabalhos que tratassem do preconceito linguístico contra os alunos pertencentes a esse grupo, tampouco de questões implicadas no processo de ensino e aprendizagem desses migrantes que retornaram ao Brasil. Por ser foco desta pesquisa evidenciar os impactos decorrentes das práticas de preconceito linguístico no contexto escolar contra aluno brasiguai, inicialmente, recorreremos às pesquisas realizadas por Pires-Santos (1999). Na sequência, apresentamos as contribuições advindas do estudo de Pessini (2003). Posteriormente, retornamos aos estudos de Pires-Santos (2004) e Pires-Santos e Cavalcanti (2008). Verificamos que Pires-Santos é uma das pesquisadoras pioneiras em investigar as representações da identidade brasiguai no contexto escolar, tanto em escolas no Paraguai quanto no Brasil. Em seguida, evidenciamos as reflexões propostas por Moraes, Bondezan e Teruya (2010), por Mossmann e Tristoni (2012) e por Juliani (2021).

No estudo realizado em 1999, Pires-Santos analisou os fatores de risco para o sucesso escolar dos alunos brasiguaios, ressaltando a “[...] situação diglôssica<sup>19</sup> conflitiva [...]” (PIRES-SANTOS, 1999, p. 72) a que esses alunos estão expostos nas escolas brasileira. A pesquisadora explica que o conflito decorrente da diglossia português/espanhol, no Paraguai, contribuiu para a não integração dos brasileiros no país receptor. Ao mencionar que a adoção da língua nacional de um país representa um forte elemento de integração, a autora revela que os brasiguaios não apresentavam interesse em aprender as línguas oficiais do Paraguai. Consideravam o guarani (a língua utilizada na zona rural pelos paraguaios monolíngues) sem prestígio social, tampouco queriam aprender espanhol, demonstrando resistência em aprendê-lo na escola, empregando a língua materna em vez da ensinada pelos professores.

De acordo com a pesquisadora, o conflito diglôssico também se estabelece no contexto escolar brasileiro, uma vez que, conforme já demonstramos nesta pesquisa, a escola valoriza a norma padrão e estigmatiza a norma popular trazida pelos alunos. Além disso, a autora também avalia a influência do bilinguismo sobre a aprendizagem dos alunos brasiguaios e constata que a influência de uma língua

---

<sup>19</sup> De acordo com Calvet (2002), diglossia consiste na coexistência em uma mesma comunidade de duas formas linguísticas, denominadas por Ferguson (1959) de variedade baixa e variedade alta, ressaltando que essa última goza de um prestígio social que a outra não tem.

sobre a outra não configura um fator negativo, mas sim parte de um processo transitório. Apoiando-se na concepção de bilinguismo defendida por De Heredia (1987), Pires-Santos (1999) considera que:

No caso dos brasiguaios, o indivíduo bilíngue é aquele que dispõe de um repertório verbal próprio e que compartilha com outros bilíngues, em que algumas partes deste repertório são identificáveis como pertencendo ao espanhol, outras ao português e ainda outras que são mais difíceis de identificar como próprias de uma ou outra língua. Essa terceira língua, própria do indivíduo bilíngue, representa hipóteses de apropriação, tomando-se um processo natural e transitório, quando compreendido pelo professor. (PIRES-SANTOS, 1999, p. 78).

Pires-Santos (1999) aponta que as dificuldades identificadas na escrita dos alunos brasiguaios poderiam ser atribuídas a alunos brasileiros, pois há ocorrências comuns a todos os estudantes. Nesse sentido, contrariamente ao que os professores que acompanharam o estudo acreditavam, o bilinguismo não é único fator de risco para aprendizagem. Com isso, a autora conclui que o fracasso escolar dos brasiguaios decorre da soma dos seguintes fatores:

1. a situação diglósica conflitiva que recobre o processo histórico de formação do grupo brasiguai e sua inserção no processo educacional;
2. o bilinguismo a que estão expostos estes alunos;
3. o processo educacional de submersão que parece ser comum na educação das minorias linguísticas;
4. as barreiras criadas pelas diferenças dialetais que dificultam o acesso ao dialeto de prestígio;
5. as diferenças culturais que os identificam enquanto grupo e os diferenciam dos demais;
6. as atitudes sociolinguísticas das instituições educacionais, dos pais, professores e dos próprios alunos que contribuem para a manutenção de um sentimento de inferioridade e conseqüente fracasso escolar. (PIRES-SANTOS, 1999, p. 155).

Esse último fator também é destacado no estudo desenvolvido por Pessini (2003), que analisou o desenvolvimento de um aluno brasiguai que retornou do Paraguai. A pesquisa foi realizada de forma longitudinal, de 2000 a 2002, ano em que o aluno estava na quarta série do EF I, e descreveu a situação escolar desse aluno que estava matriculado em uma escola situada no Oeste do Paraná. O objetivo do estudo foi fazer um paralelo entre as experiências pelas quais o sujeito da pesquisa, denominado Alex, passou na escola brasileira e na paraguaia,

detectando, inclusive, os aspectos que contribuíram para seu “fracasso” na terceira série e para seu “sucesso” na quarta série.

O estudante rejeitava toda ligação com o Paraguai, especialmente a língua, principal elemento de ligação com o país vizinho. Segundo a pesquisadora, esse comportamento era fortalecido pela família do aluno, que tinha uma visão desprestigiada do país, sobretudo, no que diz respeito ao sistema de ensino. Pessini (2003) expõe que o aluno havia vivenciado, juntamente com sua irmã, diversas punições físicas por parte de um professor, em uma das escolas que estudou no Paraguai. Além disso, esse mesmo professor ministrava as aulas em guarani, excluindo, dessa forma, os alunos imigrantes brasileiros.

Quando foi transferido para uma outra instituição de ensino, o aluno teve aproximações positivas com as línguas (espanhol e guarani) e cultura paraguaias. Posteriormente, já no contexto da escola brasileira, a pesquisadora pontua que as dificuldades de aquisição da escrita da LP têm a influência de filtros afetivos, pois, ao ser estigmatizado pelos colegas e algumas professoras, o aluno tinha sua autoestima abalada. A autora acrescenta ainda a dissonância entre a cultura escolar brasileira em relação à experienciada pelo aluno no Paraguai.

Pessini (2003) explica que esses fatores contribuíram para a não interação oral do aluno durante as aulas, além das dificuldades com a língua escrita. Nesse estudo em questão, a língua escrita, ensinada pela escola, é compreendida como uma língua estrangeira, considerando que o sujeito da pesquisa não a conhece, dominando apenas a língua oral. A autora evidenciou o pouco engajamento dos professores com os alunos, incluindo o aluno brasiguai. Havia a predominância de métodos tradicionais, expositivos, em que se espera uma postura passiva dos alunos. Os docentes evitavam propor atividades que gerassem mais “conversas” durante as aulas, justificando-se pelo elevado número de alunos na sala de aula (35 alunos).

Houve, na visão da pesquisadora, uma postura de indiferença da escola frente às demandas apresentadas pelo aluno brasiguai. Embora a mãe tenha pedido mais atenção às dificuldades do filho, nada foi feito. Essa omissão, segundo Pessini (2003), no que diz respeito à (re)organização do trabalho pedagógico para reconhecer, acolher e contribuir para a superação das dificuldades, resultou no apagamento do aluno que, nas palavras da autora, “[...] permanecendo o menino esquecido em sala de aula, estabeleceu-se aí uma espécie de jogo em que a

professora faz de conta que ensina e ele, por sua vez, faz de conta que aprende,” (PESSINI, 2003, p. 111). Evidencia-se, nesse sentido, o despreparo da escola/professores em relação ao trabalho com alunos brasiguaios. Além desse resultado, a pesquisa constatou que a questão da construção da identidade do aluno como brasileiro resultou em maiores possibilidades de sucesso na aquisição da LP no quarto ano.

No que diz respeito ao estudo desenvolvido por Pires-Santos (2004), pontuamos algumas questões constatadas no contexto escolar que foram igualmente evidenciadas em nosso estudo. Considerando as especificidades do contexto linguisticamente complexo de fronteira, em contraste com a política educacional voltada para o monolinguismo, a autora lembra que a linguagem do aluno brasiguai, especificamente em sua escrita e na leitura em voz alta, revela uma mescla decorrente da alfabetização em Língua Espanhola, que resulta na transferência de uma língua para outra. Esse aspecto também foi observado em nossa pesquisa, conforme é possível constatar no trecho da entrevista: “[...] a gente percebia mais essa diferença na escrita dele do que na fala” (Entrevista realizada com a Professora, em 23 de novembro de 2021).

De acordo com Pires-Santos (2004), na tentativa de não serem percebidos e, dessa forma, evitarem julgamentos negativos devido à linguagem híbrida que os diferencia, esses alunos se invisibilizam, silenciam-se. Esse comportamento também foi identificado na narrativa de João, sujeito desta pesquisa: “Daí eu ficava no meu canto quieto, não queria mais falar. Se tivesse alguma coisa difícil pra fazer, eu não perguntava nem pra professora, ficava quieto.” (Entrevista realizada com o Aluno, em 23 de novembro de 2021).

A autora destaca que o silenciamento do aluno brasiguai também reflete a rígida disciplina nas escolas paraguaias. Essa afirmação também é identificada nos dados gerados em nosso estudo. Perguntamos ao João: Como você se lembra que era a tua relação com a professora e com os teus colegas lá? A sua resposta foi:

**João:** Lá, as professoras de lá, eram mais bravas. Elas colocavam coisas mais difícil mesmo. Tipo, aqui as professoras passam matéria e quando chega final da aula a gente já tem terminado tudo, parece que as professoras aqui calculam certinho. Aquela professora era muito brava. Ela dava castigo para todo mundo. (Entrevista realizada com o Aluno, em 23 de novembro de 2021).

Além do exposto, também entendemos que a dificuldade relatada pelo estudante decorre do fato de ser o português sua língua materna. Assim, copiar textos em espanhol e acompanhar as aulas ministradas nessa língua certamente potencializaram os desafios da nova realidade escolar. Pires-Santos (2004) ressalta que o planejamento educacional, assim como a capacitação de docentes, não leva em consideração as particularidades das situações de multilinguismo e multiculturalismo. Essa realidade também foi evidenciada em nossa pesquisa. Questionamos à Professora: *Você fez alguma capacitação que contribuísse no trabalho com o aluno brasiguaiio?* Esta foi sua resposta: “Professora: Só fiz mesmo esses aperfeiçoamentos que a SMED (Secretaria Municipal de Educação), passa pra nós [...] O único específico, que fala de aluno que fala espanhol, foi o em parceria com a UNILA.” (Entrevista realizada com a Professora, em 23 de novembro de 2011).

Outra pesquisa conduzida por Pires-Santos e Cavalcanti (2008) evidencia que as dificuldades apresentadas pelos alunos brasiguaios, em escolas brasileiras, também decorrem da não valorização das variedades do português por eles utilizadas, tendo em vista que são filhos de agricultores, habitantes do meio rural. Nesse sentido, os problemas não recaem exclusivamente no bilinguismo que a escola marginaliza, mas recobrem uma concepção idealizada do sujeito bilíngue/bilíngue. Dessa forma, ao priorizar uma homogeneidade, a escola não explora o uso criativo da variedade do português falada pelo aluno, tampouco propicia, por meio do desenvolvimento da competência linguística, o domínio da variedade prestigiada e do espanhol.

Dessa postura da escola resulta o silenciamento por parte dos alunos brasiguaios, como já demonstrou o estudo citado anteriormente. As autoras explicam que esse comportamento dos estudantes advém da ideia de que a passagem pelo Paraguai deve ser escondida e apagada. Nesse sentido, explicam ainda que a postura homogeneizadora da escola provoca um doloroso estigma de incapacidade nesses alunos, uma vez que a instituição considera que “[...] qualquer diferença toma a dimensão de uma anomalia que é preciso normalizar.” (PIRES-SANTOS; CAVALCANTI, 2008, p. 38).

Ao refletirmos sobre as atuações da escola responsáveis por incutir sentimento de incapacidade nesses estudantes, encontramos importantes contribuições no estudo desenvolvido por Moraes, Bondezan e Teruya (2010). As

autoras apresentam uma reflexão dos dados da avaliação escolar de alunos brasiguaios matriculados em escolas municipais de Foz do Iguaçu (PR), associando avaliação e cultura.

Elas destacam que a educação pública brasileira é resultado de políticas e projetos formulados para atender a distintas necessidades e que, portanto, quando se trata da avaliação, essa característica não deve ser desconsiderada. Nas décadas de 1930 a 1970, por exemplo, a avaliação estava centrada em medir as habilidades e a aptidões dos alunos. No decênio seguinte, o foco era a aprendizagem dos estudantes. Em meados dos anos 1980 e já na década de 1990, havia uma “[...] tendência a considerar a escola como um espaço contraditório, que ao mesmo tempo efetivava práticas classificatórias de avaliação e práticas emancipatórias de avaliação.” (MORAES; BONDEZAN; TERUYA, 2010, p. 2).

Baseando-se nos estudos de Luckesi (2002), de Vasconcellos (2003) e de Sousa (2010), as pesquisadoras concluem que a avaliação, em geral, é apontada como “[...] fortemente atrelada a uma instância classificatória, tendo como pano de fundo a aprovação ou reprovação” (MORAES; BONDEZAN; TERUYA, 2010, p. 3) e, nesse sentido, a seletividade e a exclusão são vistas como constituintes da avaliação escolar. De acordo com as autoras, a prova, considerada um modelo tradicional para comprovar desempenho, retrata uma pedagogia da repetência que não considera as condições sociais dos estudantes, mas, por meio das reprovações, conduz os alunos ao fracasso escolar. Além disso, as avaliações externas, que atendem a rankings de desempenho oficial, acentuam as diferenças e desigualdades, uma vez que “[...] promovem uma reorganização das classes homogêneas que separam os alunos fortes dos alunos fracos.” (MORAES; BONDEZAN; TERUYA, 2010, p. 4).

Assim sendo, elas defendem, a partir de Luckesi (2002), a necessidade de se repensar as práticas atuais de avaliação que perpetuam a seletividade e a exclusão. A avaliação, desse modo, precisa atender aos interesses de uma pedagogia que busque a transformação social por meio da educação. As práticas avaliativas devem ser orientadas sob um olhar democrático, uma vez que, “se o compromisso assumido é com a democratização do ensino, é necessário e urgente investir em propostas de avaliação que partam de outros princípios, que não se baseiam em ranking.” (MORAES; BONDEZAN; TERUYA, 2010, p. 4). A avaliação escolar no Brasil, segundo elas, está a cargo de uma pedagogia dominante,

consequentemente, está comprometida com os interesses de um modelo social também dominante.

Ao destacarem a relação do modelo avaliativo com o insucesso escolar, as autoras refletem sobre a importância da contribuição do professor para que essa realidade seja modificada. Nesse sentido, ressaltam que os docentes precisam receber suporte para garantir a aprendizagem de todos os alunos, incluindo os brasiguaios, algo que, com relação à capacitação profissional, inexistente.

Moraes, Bondezan e Teruya (2010) destacam que, em seu estudo, os professores apresentaram uma grande preocupação no que diz respeito ao trabalho com os alunos que tem a língua(gem) híbrida e sua relação ao desempenho escolar. Esse fator também foi demonstrado por Juliani (2021), pesquisa descrita ainda nesta seção. As pesquisadoras revelam que, no período em que realizaram o estudo, não havia em Foz do Iguaçu (PR) uma política ou protocolo de acolhimento linguístico aos alunos brasiguaios. Contudo, informam que a SMED havia elaborado o Programa Municipal de Aceleração da Aprendizagem (PROMAA), cujo escopo era auxiliar os alunos, brasiguaios ou não, no processo de aprendizagem de leitura e escrita.

As pesquisadoras concluem sua investigação enfatizando a urgência de modelos avaliativos que contemplem também as necessidades advindas da diversidade das escolas situadas na fronteira. Também, segundo elas, é preciso que os professores recebam uma capacitação que “[...] abarque as necessidades específicas da região de fronteira que tem suas especificidades.” (MORAES; BONDEZAN; TERUYA, 2010, p. 10).

Os estudos de Mossmann e Tristoni (2012) também estão dedicados a examinar os conflitos vivenciados pelos alunos brasiguaios no contexto de uma escola situada em Ponta Porã (BR), cidade fronteira com Pedro Juan Caballero (PY). As autoras identificaram as possíveis origens do preconceito praticado com alunos que estudaram no Paraguai e retornaram ao Brasil para dar continuidade aos estudos. Elas evidenciam o mito do monolinguismo presente nas práticas escolares, pois, mesmo recebendo uma grande quantidade de alunos brasiguaios e paraguaios, há a imposição do uso da LP.

Nessa realidade, os alunos demonstram insegurança quanto a seus modos de falar e apresentam desconforto ao perceberem que estão sendo ouvidos por professores e outros educadores. As pesquisadoras relatam que, “[...] nos

momentos de lazer como, por exemplo, no recreio, nota-se que eles mudam rapidamente seu modo de falar no momento em que se deparam com algum professor ou zelador.” (MOSSMANN; TRISTONI, 2012, p. 71).

Ao buscarem as possíveis origens do preconceito contra o aluno brasiguaiio, elas consideram que o fato de o aluno emigrante ter vivido no Paraguai, considerado um país desprestigiado, dado que os alunos brasileiros fazem relação à *Ciudad del Este* como se todo o país fosse como essa cidade. Além disso, não reconhecem que se trata de uma cidade “[...] que tem sido alvo de todos os tipos de exploração de empresários estrangeiros, sem mencionar o tráfico e contrabando, sendo que os mais prejudicados são os paraguaios.” (MOSSMANN; TRISTONI, 2012, p. 6).

Outro fator apontado pela pesquisa refere-se à forma com que a mídia apresenta o Paraguai, enfatizando, na maioria das vezes, somente os aspectos negativos do país. Acrescentam a isso o conhecimento insuficiente ou inexistente sobre a Guerra da Tríplice Aliança, apresentada sob viés nacionalista aos estudantes e, por fim, a forma etnocêntrica com a qual os livros didáticos apresentam a cultura do índio, algo problemático em virtude da forte tradição indígena do Paraguai.

Diante da predominância do pensamento monolíngue nas salas de aula fronteiriças, Juliani (2021) buscou identificar as representações dos professores sobre ser plurilíngue nesse contexto. Assim, a pesquisadora analisou as principais representações que apareceram nos relatos dos docentes participantes da pesquisa, por meio das seguintes temáticas: a) brasiguaios e paraguaios não conseguem acompanhar as aulas e são vítimas de estereótipos negativos; b) a escola pública rejeita mais os estrangeiros; c) alunos bilíngues de países latino-americanos são estigmatizados.

No que concerne à primeira temática, a pesquisa identificou, nas afirmações das professoras, a comprovação de uma visão estereotipada sobre os alunos brasiguaios e paraguaios, conforme demonstra este fragmento de entrevista com uma docente: “*Muita dificuldade na ortografia. Quando tinha atividade em dupla sempre queriam fazer sozinhos. Acredito que era para os colegas não ficarem falando e tirando sarro das dificuldades que eles encontravam.*” (JULIANI, 2021, p. 96, grifos da autora). A segunda temática, por sua vez, demonstra o viés monolíngue defendido nas escolas brasileiras, além de evidenciar o despreparo das instituições para acolher alunos estrangeiros.

A respeito da terceira temática, o estudo constatou que as representações sobre a identidade do aluno paraguaio e “brasiguai” são mais estigmatizadas do que a dos demais países latino-americanos. Contudo, o espanhol falado na América Latina é menos valorizado do que aquele presente no continente europeu. A respeito dessa representação, durante minha prática docente em escolas públicas e privadas em Foz do Iguaçu (PR), diversas vezes ouvi opiniões desfavoráveis e estereotipadas. Alguns alunos questionavam se o espanhol que estava sendo ensinado era o da Espanha ou o espanhol “falsificado do Paraguai”. Tais posicionamentos revelem a necessidade contínua de conscientização de que “[...] todas as línguas e variedades linguísticas são instrumentos perfeitos para dar conta de expressar e construir a experiência humana neste mundo.” (BAGNO, 2013, p. 311).

Por meio dessa breve revisão dos estudos que tematizaram a condição do aluno brasiguai, foi possível constatar que o sistema educacional brasileiro privilegia o monolinguismo, favorecendo a estigmatização/apagamento dos estudantes que “fogem à regra”. Além disso, utiliza uma concepção de avaliação que, historicamente vem intensificando a exclusão. Diante dessa realidade, ratificamos nossa intenção em contribuir com a tarefa de visibilizar os alunos brasiguaios, evidenciando especialmente os estigmas decorrentes do preconceito linguístico a que esses alunos estão sujeitos, e no processo de transformação da realidade escolar fronteiriça.

No próximo capítulo, consideramos conceitos teóricos da Sociolinguística Educacional, da Pedagogia Culturalmente Sensível e da Translinguagem.

### 3 APORTE TEÓRICO PARA VOZIFICAR, NA ESCOLA, AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DA LINGUAGEM

*É tempo de conferir prioridade ao estudo da linguagem das maiorias.*

(BORTONI-RICARDO, 2015, p. 37).

Durante muito tempo, os estudos dedicados à linguagem estiveram concentrados nas opções de uso feitas pelos grandes escritores do passado. Bagno (2020) explica que essa tradição começou por volta do século III a.C., na cidade de Alexandria, no Egito. O autor acrescenta que “[...] os estudiosos da grande literatura clássica da Grécia estavam muito preocupados em preservar na maior “pureza” possível a língua grega.” (BAGNO, 2020, p. 15).

O apego a esse passado é representado em práticas de ensino excludentes que refletem “[...] resultados de um preconceito linguístico próprio de sociedades estratificadas em classes, segundo o qual são superiores, melhores, as variedades das classes socialmente privilegiadas.” (SOARES, 2020, p. 63). A respeito disso, Bortoni-Ricardo (2015) acrescenta:

Todos que estão familiarizados com a realidade escolar brasileira sabem que a alfabetização de crianças de classe baixa apresenta rendimento alarmantemente pequeno. Entre as diversas causas deste fenômeno, destaca-se certamente o fato de essas crianças se defrontarem na escola com uma norma desconhecida. (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 37).

Partilhamos da preocupação externada pela autora. Além disso, encontramos apoio nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, justamente por entender que esse campo do saber considera que os modos de falar dos alunos provenientes de classes desfavorecidas refletem problemas econômicos e sociais. Nesse sentido, situamos o aluno brasiguaió, sujeito desta pesquisa, indivíduo pertencente a uma minoria linguística que enfrenta a ausência de condições de vida humana digna. Segundo Frassonn e Scholsser (2015), “[...] os alunos brasiguaióis pertencem a famílias que, há gerações, vivem num círculo vicioso de abandono pelo Estado e de exploração pelo sistema capitalista.” (FRASSONN; SCHOLSSER, 2015, p. 92).

Com o intuito de demonstrar como os postulados da Sociolinguística Educacional podem conduzir a novas perspectivas no processo de ensino e aprendizagem de LP e, assim, por meio da escola, combater as práticas de preconceito linguístico contra alunos brasiguaios, expomos, a seguir, alguns conceitos-chave. Ensinar a língua envolve a compreensão do uso linguístico e da concepção de língua de acordo com os princípios teóricos adotados, visto que entendemos que o conhecimento científico e a prática pedagógica precisam caminhar juntos. Isso é importante, pois defendemos que “[...] até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.” (ANTUNES, 2003, p. 39). Além disso, entendemos que “[...] língua, cultura e identidades, como fabricações da ordem sociocultural e efeitos de sistemas de significação, são indissociáveis das formas de participação/interação social.” (FABRICIO, 2013, p. 154). Considerando tais aspectos, a seguir, exploramos o conceito de língua/linguagem, normas linguísticas e a indiscutível relação com a cultura.

### 3.1 LÍNGUA/LINGUAGEM E CULTURA

A teoria Sociolinguística surgiu em meados da década de 1960, embora haja estudos que datam muito antes disso, que já integravam língua e sociedade, como é o caso dos estudos desenvolvidos por Meillet (1866-1936) e Bakhtin (1895-1975), pensadores que consideravam o contexto sociocultural, isto é, “[...] não dissociavam o material da fala do produtor dessa fala, o falante – pelo contrário, consideravam relevante examinar as condições em que a fala era produzida.” (BORTONIRICARDO, 2019, p.11).

Os esforços sociolinguísticos manifestam-se como reação às correntes estruturalista, defendida por Saussure, e à gerativista, apresentada por Chomsky. Contrários a essas últimas, sustentam que as línguas são concebidas a partir dos usos em diferentes contextos sociais, não se constituindo, desse modo, sistemas regulares e perfeitos, como entendiam as abordagens citadas. Nessa perspectiva, para a Sociolinguística, a língua é uma “[...] instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional,

da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação [...]”, conforme explicam Cezario e Votre (2013, p. 141).

A Sociolinguística demonstrou, por meio dos estudos de Labov e seus associados, que grupos minoritários, falantes de inglês vernacular negro, apresentavam uma consistente sistematização em seus modos de falar e não um conglomerado de erros. Desse modo, a variação foi encarada como um fenômeno regular, sistemático, determinado pelas próprias regras do sistema linguístico. Para essa teoria, a variação e os processos de mudança são inerentes à língua.

Durante entrevista concedida ao professor Kleber Aparecido da Silva, Bortoni-Ricardo rememora alguns conceitos:

Linguagem é a capacidade de comunicação entre os humanos, por meio de sistemas sócio-simbólicos, que são as línguas. O domínio da linguagem é chamado de competência linguística desde Chomsky (1965). Para os sociolinguistas, que levam em conta a forma e a função linguística conjuntamente (HYMES, 1974), há que se valorizar também o domínio da capacidade de conversação, que é chamado de competência comunicativa. (BORTONI- RICARDO; SILVA, 2021, p. 5).

César e Cavalcanti (2007) apresentam a metáfora da linguagem como caleidoscópio, no sentido de ser constituída por um “[...]conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo da trajetória de qualquer falante” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61). Diante dessa definição, percebemos a linguagem híbrida brasiguiaia como constitutiva do aluno participante deste estudo, sendo importante ampliar o seu repertório linguístico, assim como seu desenvolvimento comunicativo em circunstâncias diversas, conforme requeiram as atuações sociais.

No que se refere à promoção do desenvolvimento da comunicação, Bortoni-Ricardo (2019) ressalta que “[...] um conceito seminal na Sociolinguística, que preside a toda a contribuição que essa disciplina tem feito à Educação, é o de competência comunicativa, avançado por Dell Hymes.” (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 12). Em obra anterior, a autora assim explica:

A competência de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. A principal novidade da proposta de Dell Hymes foi, portanto, ter incluído a noção de adequação no âmbito da competência. Quando

faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo. (BORTONI- RICARDO, 2004, p. 73).

Nesse sentido, o falante utiliza uma forma apropriada sobre o que dizer e o modo como fazê-lo. Ainda nessa perspectiva, é preciso compreender, no entanto, que há uma diferença importante entre o que não é dito porque o falante não tem ocasião para dizê-lo e o que não é dito porque o falante não tem ou não encontra uma forma para dizê-lo. Diante disso, Bortoni-Ricardo (2015) ainda assevera que o ato de fala se tornará inviável se o falante não dispuser de acessos a recursos linguísticos.

A respeito desses últimos aspectos, a autora exemplifica que podem ser padrões retóricos ou vocabulário específico. Com isso, refletindo sobre a questão da distribuição desigual desses recursos, afirma que há uma diversidade nas estruturas sociais e nos fatores socioecológicos como determinantes, sendo que esses recursos integram o capital simbólico e social de cada pessoa, conforme defende Bourdieu (1974).

Igualmente dedicada a descrever o conceito de competência comunicativa, Figueroa (1994 *apud* BORTONI-RICARDO, 2019) destaca sete termos centrais da perspectiva de Hymes (1974):

1. A teoria linguística é vista como teoria da língua, o que implica a organização da fala, e não somente da gramática;
2. As fundações da teoria e da metodologia implicam questões de função, e não somente de estrutura;
3. As comunidades de fala se constituem pela organização dos modos de falar (e não são equivalentes à distribuição espacial da gramática de uma língua);
4. A competência é considerada uma habilidade pessoal (não apenas conhecimento gramatical, potencial sistemático de uma gramática, propriedade superorgânica de uma sociedade, ou, principalmente, algo irrelevante para as pessoas de qualquer forma);
5. A performance é uma conquista e responsabilidade, algo que se possui e emerge (não somente como processamento psicolinguístico e impedimento);
6. As línguas são o que os usuários fazem delas (não apenas um apanágio da natureza humana);
7. A liberdade, igualdade e fraternidade da fala são conquistadas na vida social (não simplesmente postuladas como tácitas, em consequência da língua). (FIGUEROA, 1994 *apud* BORTONI-RICARDO, 2019, p. 87).

Bortoni-Ricardo (2019) considera que esses termos possibilitam uma melhor compreensão do conceito de competência comunicativa, proposto por Hymes em 1966 e retomado em 1972. Além disso, explica que esse conceito se derivou da noção de aceitabilidade, proposta pelo antropólogo Ward Goodenough (1957) e incluída no âmbito de sua definição para a cultura de uma sociedade. Para ele, cultura “[...] consiste de tudo aquilo que as pessoas têm de conhecer e tudo em que têm de acreditar a fim de operarem de uma maneira aceitável pelos membros de uma sociedade”. (BORTONI-RICARDO, 2019, p 88). A linguista ainda destaca que, para esse antropólogo, a cultura está associada a modelos que as pessoas têm em mente para perceber, relacionar e interpretar o que as cerca.

Cavalcanti (2014) considera a cultura como algo plural, sendo “[...] um dos conceitos mais difíceis nas ciências humanas e sociais.” (CAVALCANTI, 2014, p. 240). A autora recorre à definição posta por Sarup (1996), afirmando que “[...] é a cultura que nos forma; sem a cultura não haveria identidade” SARUP, 1996 *apud* CAVALCANTI, 2014, p. 241). Além disso, “[...] toda e qualquer representação está imbricada primeiro na linguagem e depois na cultura, nas instituições e no ambiente político do representador.” (SARUP, 1996 *apud* CAVALCANTI, 2014, p. 241). Nas palavras de Cavalcanti e Maher (2009),

Cultura tem o papel de dar significados, de atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos, às situações e às pessoas que nos rodeiam. É como se o ser humano, na natureza, fosse míope. Sem a cultura, o mundo seria um conjunto de imagens desfocadas, nebulosas, sem sentido aparente. A cultura atua, metaforicamente, portanto, como um par de óculos. É através deles que o mundo faz sentido para nós. Por isso costuma-se dizer que a cultura é uma visão particular de mundo. É claro que, dessa perspectiva, todo ser humano tem cultura, todo ser humano é culto, já que nenhum ser humano está no mundo destituído de um sistema de valores e de representações. (CAVALCANTI; MAHER, 2009, p.12).

Nesse sentido, pensando no contexto de sala de aula das escolas situadas na Tríplice Fronteira, é preciso desenvolver a conscientização sociolinguística nos alunos, a respeito da relação entre língua e cultura, considerando o contexto multicultural<sup>20</sup> no qual estão inseridos. Isso é importante para que possam interagir

---

<sup>20</sup> Partimos da concepção de multiculturalismo crítico, por entender que “[...] num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.” (CAVALCANTI; MAHER, 2009, p. 24). Entendemos, portanto, a

ao longo das demarcações culturais e, com isso, evitar atitudes discriminatórias decorrentes de valores e de crenças.

Além disso, apoiando-nos em Bortoni-Ricardo (2019), entendemos que a ampliação da competência comunicativa ocorre de forma natural ao longo da vida, por meio das práticas linguísticas experienciadas pelo falante, sobretudo, pela educação linguística propiciada pela escola. No tocante aos fenômenos que viabilizam ou dificultam a comunicação, a autora retoma o tema quinto dos sete termos mencionados anteriormente: “[...] a performance é uma conquista e responsabilidade, algo que possui e emerge, mediante a aquisição de recursos que a viabilizam [...]” (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 89). Para ela, a pressão e o estresse comunicativo são fatores que podem favorecer ou dificultar o uso da língua. Assim, o “[...] (i) apoio contextual, (ii) complexidade cognitiva e (iii) familiaridade com as rotinas comunicativas [...]” (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 63) são aspectos que influenciam na viabilidade linguística.

A respeito da expressão “rotinas linguísticas”, a pesquisadora esclarece que corresponde às formas de falar que são culturalmente especificadas e que, baseadas em convenções interacionais, variam de uma cultura para outra. Isso confirma o posicionamento de Calvet (2002) de que o objeto de estudo da linguística não é só a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seu aspecto linguístico, pensamento por nós compartilhado, sobretudo ao considerarmos a realidade linguística da minoria brasileira na qual o sujeito deste estudo está inserido.

Com essas breves considerações, evidenciamos a indiscutível relação entre língua e cultura. Assim, postulamos que a língua deve ser ensinada a partir da concepção de que é um sistema social, político e cultural e, como tal, pauta-se em normas que conduzem o aluno a compreender que há diferentes maneiras de dizer a mesma coisa, e que, ao considerar as circunstâncias, pode optar por diferentes modos de como dizê-lo.

A subseção a seguir concentra-se no conceito de normas linguísticas.

### 3.1.1 Normas linguísticas

Dando continuidade à consideração dos conceitos que auxiliam na compreensão dos fenômenos linguísticos na prática escolar, é importante esclarecermos as concepções de norma. Martins, Vieira e Tavares (2020) mencionam que elas podem ser estabelecidas em dois planos: o idealizado e o concreto. A concepção do nível da idealização corresponde a um modelo normativo, que objetiva regular o comportamento social:

Seja por parte da tradição gramatical (aquela que objetiva estabelecer um modelo clássico, mais especificamente para a escrita literária, conhecido normalmente como norma gramatical ou norma-padrão), seja por parte de grupos de usuários da língua assumida por elites socioculturais para uniformizar a fala e sobretudo a escrita de prestígio; uma norma cuja idealização nem sempre coincide com a que fundamenta a norma-padrão gramatical, mas tende a dela se aproximar. (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2020, p.11).

Os autores explicam que a segunda concepção se refere a um perfil do que é costumeiro nas práticas de comunidades de fala. Portanto, entende-se que norma é:

Um conjunto de usos linguísticos mais produtivos, preferenciais na fala (e na escrita) de certos grupos de falantes. Quando se trata de comunidades de fala com prestígio social- aquelas que pertencem aos meios urbanos, que dominam a cultura escrita, típica dos escolarizados, especialmente a aplicável em registro formal-, atribui-se o rótulo de norma(s) culta(s) (de uso) ou variedades cultas; em oposição a essas variedades, quando se trata dos usos praticados por falantes não escolarizados, atribui-se a elas o rótulo de normas populares ou variedades populares. (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2020, p. 11).

Diante dessas definições, constatamos que as duas concepções ocorrem na sociedade. A primeira envolve-se com a sociedade a partir da exclusão do que “fere o bom uso”, que estereotipa. Na segunda, por sua vez, concentram-se os usos reais, marcados por traços que podem ser estigmatizados.

Para os mesmos pesquisadores, tem sido mais utilizada a oposição norma-padrão (o padrão idealizado) *versus* norma culta (o padrão de uso). Contudo, advertem sobre o descompasso entre a prática profissional de LP e as proposições da Sociolinguística. Exemplificam isso com frases como “[...] isso não pode ser usado em seu texto porque não corresponde à norma culta [...]” (MARTINS; VIEIRA;

TAVARES, 2020, p. 12), que são frequentemente empregadas por professores e por falantes de outros grupos escolarizados.

De acordo com Faraco (2020), a norma-padrão é uma codificação abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção e por projetos políticos de uniformização linguística. Essa norma é confundida com a língua propriamente dita, um equívoco já cristalizado na escola e na sociedade. Para tratar da questão do prestígio atribuído à norma-padrão, Cyranka (2020) recorre ao pensamento de Milroy, e esclarece:

[...] a identificação indevida que se construiu, ao longo da história, entre dois diferentes significados atribuídos ao conceito de padrão: o de uniformização e o de medida de desempenho associada a julgamentos de valor, o que gerou, nesse processo, a substituição do caráter de uniformização pelo de prestígio. (CYRANKA, 2020, p. 135).

No que se refere às normas cultas, assim, no plural, elas correspondem a um conjunto de estilos “[...] utilizados pelos falantes dos centros urbanos com inserção na cultura letrada, nos seus usos mais monitorados, mas cedendo também às inovações determinadas pelo uso comum da língua, tanto na modalidade oral como na escrita.” (CYRANKA, 2020, p. 141). Diante disso, entendemos que em uma comunidade linguística pode haver várias normas, não apenas uma ou duas. Faraco (2020) explica que uma comunidade linguística é uma espécie de “[...] agregado de pessoas que partilham experiências coletivas no trabalho, nas igrejas, nas escolas, nos sindicatos e nas associações, no lazer, no cotidiano da rua e do bairro etc.” (FARACO, 2020, p. 38). Nesse sentido, evidencia-se uma participação simultânea em diferentes comunidades.

O falante adapta-se aos aspectos específicos de cada norma. Faraco (2020) ressalta que cada falante tem um senso de adequação, ou seja, “[...] acomoda seu modo de falar às práticas correntes em cada uma das comunidades de práticas a que pertence. Por isso se diz que cada falante é um camaleão linguístico”. (FARACO, 2020, p. 38). Para deixar sedimentado o conceito de norma, o autor exemplifica:

A norma, em boa parte do Rio Grande do Sul, no tratamento familiar do interlocutor, é o uso do pronome tu; em outras partes daquele Estado e do país, a norma é o uso do pronome você [...] O comum

(normal) é dizer tu vai, tu disse, tu pode, tu corre etc. No entanto, num contexto em que há um leve grau de distanciamento entre os interlocutores, é comum os falantes passarem a usar o pronome tu com a forma verbal da segunda pessoa gramatical (ou só a forma verbal sem o pronome explícito). Vai se dizer, então (tu) vais, disseste, podes, correste etc. (FARACO, 2020, p. 39).

Diante desses esclarecimentos, concluímos que um mesmo falante pode dominar mais de uma norma, transitando entre as que estão presentes no contexto em que está inserido. Nesse sentido, também entendemos que é por meio do modo como usamos a linguagem e a língua na sociedade que nossas identidades são construídas, haja vista que “[...] a língua que se fala está estreitamente ligada à identidade mesma de cada um.” (BAGNO, 2001, p.11). Nessa perspectiva, entendemos que as variações de uma língua são resultado das identidades diversas.

Outro conceito caro a este estudo é o de bilinguismo, como ressaltado a seguir.

### 3.1.2 Bilinguismo

No cenário mundial contemporâneo, o bilinguismo tem se tornado cada vez mais a norma do que a exceção. Maher (2007) expõe que a definição de bilinguismo vem angustiando a academia há tempos. A autora descreve duas formas que se assemelham às compreendidas pelo senso comum. Para tanto, recorre ao que Hamers e Blanc (1989), que explicam e as definições postuladas por Bloomfield. A primeira definição entende que o bilinguismo consiste no controle de duas línguas equivalente ao controle de um falante nativo. Na segunda definição, o sujeito bilíngue é retratado como “[...] aquele que funciona nas duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra.” (MAHER, 2007, p. 72).

A autora explica que ambas pressupõem uma noção de sujeitos monolíngues e bilíngues perfeitos, idealizados. Opondo-se a essas definições, cujas bases são idealizações, a pesquisadora argumenta que o bilíngue real, não o idealizado, não tem comportamentos idênticos na língua x e na língua (MAHER, 2007). Muitos estudos têm demonstrado a relação positiva entre bilinguismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa. Assim, para Maher (2007), a literatura

especializada evidencia vantagens associadas ao bilinguismo, tais como: “[...] aumento do pensamento divergente/criativo, maior predisposição ao pensamento abstrato, maior consciência metalinguística, maior sensibilidade para o contexto” (MAHER, 2007, p. 69). Em suma, existem diversos tipos de sujeitos bilíngues que operam em um universo discursivo próprio. Em sua visão,

Ele funciona em um terceiro lugar, lugar esse que, sendo permeável à permeabilidade das línguas que o constituem, está permanentemente em construção. Se nos desvencilharmos das noções de língua e falante nativo ideais como parâmetro na avaliação do sujeito bilíngue, aí então não precisaremos classificar o português indígena, o inglês brasileiro, o português etc... como línguas impuras, imperfeitas, mas como moradias legítimas deste sujeito. (MAHER, 2007, p. 78).

A partir do exposto, a autora enfatiza que as intervenções pedagógicas com alunos bilíngues serão mais eficazes se estiverem sustentadas por uma perspectiva que focalize as práticas discursivas concretas, não noções abstratas de estabilidade e de equilíbrio da competência do bilíngue.

Além das explanações apresentadas por Maher (2007), a fim de atender à grande complexidade linguística desta pesquisa, também buscamos compreender como o sujeito bilíngue é percebido na perspectiva da translanguagem. Segundo Garcia e Wei (2014), translanguagem é o que dá origem a novas práticas linguísticas, multimodais, cognitivas, subjetivas e de estruturas sociais que são resultado das interações atuais, cada vez mais dinâmicas, complexas e sem fronteiras.

Nessa ótica, o bilíngue (ou multilíngue) pode transitar entre as línguas dentro de um sistema único e integrado. Assim, os “[...] sujeitos bilíngues fazem seleções diversas, e com diferentes propósitos, de recursos do seu repertório linguístico, combinando-os livremente e potencializando seu conhecimento, suas experiências.” (REIS; GRANDE, 2017, p. 132). Reis e Grande (2017) defendem que

Os espaços onde a *translanguagem* ocorre permitem aos sujeitos bilíngues seleções diversas, e com diferentes propósitos, de recursos do seu repertório linguístico, combinando-os livremente e potencializando seu conhecimento, suas experiências, sua criatividade. (REIS; GRANDE, 2017, p. 133).

A partir dessa explicação, é possível evidenciar o caráter transformativo e criativo explorado. Otheguy, García e Reid (2015) acrescentam que monolíngues e

bilíngues não devem ser diferenciados apenas por bases puramente linguísticas, mas sim em termos sociolinguísticos, uma vez que características geográficas e socioculturais precisam ser consideradas. Os autores ainda expõem o bilinguismo a partir da integração das línguas em um único sistema constituído por recursos da história individual do bilíngue.

Os aspectos geográficos e socioculturais são tão importantes porque estão ligados à identidade do sujeito. A seguir, tratamos da relação entre língua e identidade.

### 3.2 A LÍNGUA E A IDENTIDADE

De acordo com Bortoni-Ricardo (2015), “[...] cada enunciado é para o falante um ato de identidade” (BORTONI-RICARDO, 2015, p.71), e as mudanças linguísticas são paralelas às transformações da própria identidade que o indivíduo assume. Na percepção de Mey (2016), é a sociedade que forja a conexão entre pessoas e as línguas, criando, assim, a identidade dos indivíduos. Dessa forma, o autor ressalta que os sujeitos são socialmente construídos e individualmente orientados, uma vez que entendemos que “[...] a língua somente pode ser usada em um contexto social, e, por outro, entretanto, queremos que essa língua seja só nossa.” (MEY, 2016, p. 77).

Faraco (2020) ressalta que “[...] a força identitária das normas linguísticas não se faz apenas endocentricamente, mas também exocentricamente.” (FARACO, 2020, p. 41). Assim, da mesma forma que há uma propensão do falante se pôr em acordo com as práticas linguísticas normais de seu grupo social, há também o desejo de se identificar com outros grupos, buscando o domínio de outras normas. Nesse sentido, uma norma linguística é composta por valores socioculturais que se articulam às formas linguísticas por ela expressas.

Ao retomarmos as contribuições de Bortoni-Ricardo (2019), verificamos que a autora apresenta os estudos do crioulista britânico Robert Le Page (1980), o qual defende que, quando o falante transita por diferentes espaços sociolinguísticos, ele incorpora novas regras a seus repertórios para que possa empregá-las nos momentos em que deseja se aproximar de determinados grupos. Segundo Bortoni-Ricardo (2019), quatro condições conduzem a esse processo:

1) Que o falante possa identificar os grupos modelos; 2) Que o falante tenha acesso a tais grupos; 3) Que o falante avalie o peso das motivações, às vezes conflitantes, em direção a um ou outro grupo modelo; 4) Que o falante tenha habilidade de modificar seu comportamento linguístico. (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 142).

Ademais, após ressaltar que a Sociolinguística se beneficia também das teorias da área da psicologia social, sobretudo, da teoria da acomodação, a linguista apresenta a concepção desenvolvida por Giles e associados (1977) sobre identidade. Ela assim explica:

O termo acomodação se refere aos ajustes que o indivíduo faz em sua fala para assemelhar-se ao seu interlocutor. Segundo a literatura da área esse seria um processo de convergência. O oposto é o processo de divergência, quando o falante tem interesse em marcar sua identidade como distinta da identidade do interagente, um e outro processo motivado pela aferição que ele faz dos custos e benefícios no seu comportamento linguístico. (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 140).

Kleiman (2016) também recorre aos estudos de Giles ao explicar que fatores ligados à migração e ao contato, assim como os institucionais relacionados aos suportes educacionais de um determinado grupo, atuam como contraponto em relação aos elementos subjetivos da identidade. Nesse sentido, destacam-se as ações de grupos com forte identidade etnolinguística.

Ainda examinando a formação da identidade, Kleiman (2016) ressalta que, nas teorias sociolinguísticas, a interação ocupa lugar central e que os conceitos de alteridade<sup>21</sup> e de diferença estão imbricados nesse construto. Em vista disso, a autora apresenta as acepções defendidas por Hymes (1974) e Gumperz (1982) e explica que, na concepção do primeiro autor, “[...] tanto as situações de interação como as identidades que se põem em jogo durante a interação são cruciais para a definição do construto.” (KLEIMAN, 2016, p. 275). O segundo, autor, por sua vez, postula que,

[...] um enfoque baseado na interação entre falantes focaliza as estratégias utilizadas pelo falante na produção e na interpretação da língua em contexto. Podemos concluir, então, que a identidade seria

---

<sup>21</sup> A palavra “alteridade” vem do latim (alter = outro). Assim, quando falamos em “relação de alteridade” referimo-nos à relação com o “outro”, com aquele que não é igual a nós. Relações de alteridade, portanto, são encontros com o diferente, encontros esses, como já enfatizado na seção anterior, frequentemente marcados por estranhamentos e tensões (CAVALCANTI; MAHER, 2009).

resultado dos processos de identificação durante a interação, a partir dos objetivos e interesses estratégicos dos falantes durante a comunicação em curso. (GUMPERZ, 1982, p. 29).

Compreendemos, diante do exposto, que a identidade varia de acordo com a perspectiva dos próprios falantes, é mutável, suscetível à constante renegociação, conforme se pode verificar a seguir, no excerto da entrevista realizada com João, participante desta pesquisa. Quando solicitamos que descrevesse as formas com as quais se apresentava aos professores e colegas no Paraguai e no Brasil, o aluno demonstra relacionar sua identificação, como paraguaio, ao nível de conhecimento da língua castelhana:

**Pesquisadora:** Quando você estava estudando lá, você se apresentava como brasileiro ou como paraguaio?

**João:** Lá sou *paraguayo*. Eu sei falar a língua de lá mais ou menos.

[...]

**Pesquisadora:** E aqui, você diz que é paraguaio ou brasileiro?

**João:** Aqui sou brasileiro. (Entrevista realizada com Aluno, em 23 de novembro de 2021).

Considerando os pressupostos apresentados e por concebermos a sala de aula como espaço de múltiplas interações e, portanto, um lugar de construção e de reconstrução das identidades por meio do processo de ensino e aprendizagem de LP, na próxima seção ressaltamos as contribuições da Sociolinguística Educacional e seu compromisso com o ensino de língua materna sob viés culturalmente sensível.

### 3.3 POR UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS TERMOS DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E NO AGIR DA PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL

Ler e escrever são habilidades que desenvolvemos na escola. Por outro lado, ao iniciar o processo de escolarização, o aluno já tem antecedentes linguísticos provenientes da comunidade na qual está inserido, os quais geralmente não condizem com as formas linguísticas socialmente prestigiadas. Devido à valorização da norma padrão, em detrimento das que são utilizadas pelos alunos, a disciplina de

LP tem produzido resultados baixíssimos, “[...] do ponto de vista da formação do leitor/escritor/falante/ouvinte maduros.” (CYRANKA, 2016, p. 169).

Além disso, acreditamos que o ensino descontextualizado contribui para essa problemática. Ao examinar como acontece o estudo da LP desde o EF, Antunes (2003) constata a “[...] persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra.” (ANTUNES, 2003, p. 20). Segundo a autora, o insucesso escolar, a crença de que não se sabe português, bem como diversas manifestações de aversão à disciplina, são consequências da postura adotada pela escola e pelos professores. Ela continua:

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 20).

Compreendemos que essa realidade reflete o tratamento dado à língua, a qual, no contexto escolar, é concebida como um sistema de regras gramaticais e ortográficas em que o indivíduo apenas acerta ou erra. Para Bagno (2001), essa concepção parte de uma ideia que defende um ideal de língua “certa”, imposta pela norma-padrão tradicional ao se apoiar “[...] em bases falsas, em preconceitos e em mitos [...]” (BAGNO, 2001, p.12) para, na verdade, defender a ordem social contemporânea. Ainda segundo o autor, esses preconceitos são materializados na gramática normativa, gênero utilizado pela/na escola. Também na percepção desse linguista, a gramática tradicional revela um caráter ideológico, pois, nela,

[...] que ainda é, de longe, a máxima fonte de inspiração doutrinária para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e para as atividades econômicas a ele associadas (indústria editorial, mídia e multimídia) – repousa até hoje em bases epistemológicas que remontam a uma fase da história do conhecimento humano anterior ao que se convencionou chamar de “inícios da ciência moderna”. (BAGNO, 2001, p. 18).

Nesse cenário de ensino prescritivo, dedicado à valorização de normas prestigiadas e na erradicação das formas estigmatizadas, o aluno sente-se incompetente em sua própria língua, uma vez que apresenta uma escrita muito próxima da variedade popular que fala. Como se sabe, a escola privilegia o canal da escrita, e, por meio de atitudes educacionais conservadoras, considera que esse aluno mais erra do que acerta. Votre (2017) observa que “[...] a escola move campanhas em prol da pureza do idioma, na variante padrão, e atua constante na luta contra barbarismos, solecismos e estrangeirismos.” (VOTRE, 2017, p. 52). Ainda destaca que:

[...] as formas socialmente prestigiadas são semente e fruto da literatura oficial, que as transforma em língua padrão. Estão reguladas e codificadas nas gramáticas normativas, em que adquirem o estatuto de formas corretas, a serem ensinadas, aprendidas e internalizadas através do processo escolar. (VOTRE, 2017, p. 51).

Antes de prosseguir, reiteramos que procuramos demonstrar que a realidade escolar brasileira desconsidera os modos de falar presentes na cultura dos alunos. Diante disso, postulamos o que William Labov (2008) chamou de “mútua e recíproca ignorância”. Em outras palavras, os professores desconhecem as características linguísticas dos alunos, e esses últimos não estão familiarizados com a norma imposta pela escola, pois a língua ensinada é falada pela cultura dominante. Entendemos que a postura prescritiva da escola reforça desigualdades decorrentes da “[...] distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades.” (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 14).

A autora também explica que o prestígio do português padronizado nas gramáticas, dicionários e, portanto, ensinado na escola, não se limita aos falantes pertencentes às classes sociais mais abastadas, mas perpassa diferentes segmentos sociais. Não é incomum ouvir de falantes integrantes das classes trabalhadoras declarações positivas referentes “à boa linguagem”, à língua dos escolarizados. Sobre esse valor culturalmente arraigado, atribuído ao português padrão, a autora explica:

É uma herança colonial consolidada nos nossos últimos séculos de existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo, desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais. (BORTONI-RICARDO, 2015, p.14).

Acreditamos que os efeitos da carga colonial, descritos anteriormente, podem ser combatidos por meio de uma educação linguística que vise à transformação social, ofertada por uma escola comprometida com uma formação integral e mais competente dos alunos. Defendemos também que “[...] não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo teórico de princípios sólidos e objetivos.” (ANTUNES, 2003, p. 40). A autora é categórica ao defender que atuação docente prevê uma fundamentação teórica. Entretanto, expõe que o conhecimento teórico disponível a muitos professores de LP está restrito a regras gramaticais, assim, nessa conjuntura, falta-lhes o conhecimento de teorias que conduzam a uma prática de ensino de língua mais eficaz.

O trabalho em salas de aulas marcadas pela diversidade e heterogeneidade precisa estar sustentado em conceitos teórico-metodológicos que superem o exclusivo conhecimento de regras gramaticais, promovendo o domínio de recursos linguísticos/comunicativos e ampliando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos por meio da valorização dos saberes acumulados culturalmente.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo é uma sociolinguista pioneira nos estudos que visam ao fortalecimento de instrumentos pedagógicos para o ensino de língua materna nas escolas. Ela denomina a Sociolinguística Educacional de forma um pouco genérica, significando todos os esforços de aplicação dos resultados de “[...] pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna.” (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 128). Trata-se, nesse sentido, de uma área teórico-prática que tem a educação como foco principal de reflexão. Apoiase nos princípios do relativismo cultural e da heterogeneidade linguística inerente e sistemática. Para a autora,

Segundo o relativismo cultural, nenhuma língua ou variedade de língua, em uso em comunidades de fala, deveria ser considerada inferior ou subdesenvolvida, não obstante o nível da tecnologia ocidental que aquela comunidade tenha alcançado. Já a

heterogeneidade inerente e ordenada, que já está na raiz da Sociolinguística, postula que toda língua natural é marcada pela variação, a qual não é assimétrica. Pelo contrário, os recursos de variação, que toda língua natural oferece, estão sistematicamente organizados em sua estrutura e contribuem para tornar a comunicação entre os falantes mais produtiva e adequada. (BORTONI- RICARDO, 2019, p. 157).

Essa perspectiva compromete-se com as diversidades linguística e cultural presentes na sala de aula. Além disso, considera as redes sociais<sup>22</sup> e a cultura de migrantes de origem rural, que são obrigados a viver na periferia das grandes cidades, conforme demonstra o estudo de Bortoni-Ricardo (2004).

Nessa direção, podemos considerar que o sujeito brasiguaió é um trabalhador rural que emigra para o Paraguai em busca de melhores condições de vida, mas, ao retornar ao Brasil, depara-se, sobretudo na escola, com a exigência de um ideal de língua que ele não domina. A respeito das variedades linguísticas características dos alunos, a pesquisa ressalta: “[...] consideramos a escola um ambiente bidialetal porque todas as crianças são falantes de uma variedade rural do português brasileiro e a linguagem da escola, pelo menos em nível programático, é a língua padrão.” (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 183).

Nesse sentido, ao discorrer sobre como a educação escolar pode prover recursos linguísticos que habilitem o aluno a agir com eficiência em diversos domínios sociais<sup>23</sup> nos quais se depara com o rigor da norma padrão da língua, a linguista enfatiza o comprovado êxito dos currículos bilíngues de ensino. Embora as pesquisas contemporâneas apontem para a possibilidade de um bilinguismo equilibrado, não se sabe se tal condição é possível para o bidialetalismo<sup>24</sup>. A pesquisadora recorre ao que Labov (2008) afirma:

Ainda que se possa atingir um certo discernimento, trabalhando-se com informantes bilíngues, é duvidoso que o mesmo possa ser dito

---

<sup>22</sup> Segundo Bortoni-Ricardo (2004), “[...] cada um de nós adota comportamentos muito semelhantes ao das pessoas com quem convivemos em nossa rede social. Por isso, sabemos que a rede social de um indivíduo, constituída pelas pessoas com quem esse indivíduo interage nos diversos domínios sociais.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 49).

<sup>23</sup> Bortoni-Ricardo (2004), ao tratar da diversidade linguística e pluralidade cultural no Brasil, utiliza essa terminologia de tradição sociológica ao explicar que “[...] um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

<sup>24</sup> Abordagem proposta por Labov consistia na alfabetização de crianças, “[...] a partir de cartilhas redigidas em seu dialeto e progressivamente iriam se familiarizando com o material escrito em inglês padrão.” (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 128).

de informantes bidialetais, se é que, de fato, tais falantes existem. Nunca encontramos que houvessem ganhado um bom controle de língua padrão e ainda assim tenham preservado bom controle do vernáculo não padrão. (LABOV, 2008, p. 215).

É importante, desse modo, conhecer as características linguísticas e culturais dos alunos para que se possa delinear estratégias didáticas que visem a melhorar a eficiência do processo de ensino. Nessa perspectiva, a escola tem um papel primordial na formação dos alunos, especialmente os que são provenientes de segmentos mais pobres da sociedade:

[...] a responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo educacional, entre os quais apontamos para o papel que sabemos limitado, mas nem por isso menos relevante, que cabe à sociolinguística aplicada à educação, nessa tarefa. (BORTONIRICARDO, 2015, p. 50).

Nesse sentido, apontamos que um dos princípios que conduzem as ações da Sociolinguística na Educação é a conscientização crítica dos professores e dos alunos no que se refere à desigualdade social retratada na variação linguística. Assim, possibilita-se uma autorreflexão das ações no contexto escolar, posto que, conforme já demonstramos, o foco dessa perspectiva teórica é contribuir para resolução de problemas educacionais.

A reflexão sociolinguística deve fazer parte das discussões em sala de aula, de modo que os alunos possam reconhecer fenômenos linguísticos que levam à ocorrência de inúmeras variantes. Cyranka (2016) defende que isso deve fazer parte da vida escolar desde os primeiros anos, e que o trabalho dos professores deve abrir caminho para uma conscientização das diferenças linguísticas,

[...] orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas, e que devem ser consideradas na seleção de estruturas a serem utilizadas a depender das condições de produção, isto é, das necessidades do leitor, escritor, falante/interlocutor, a partir do contexto em que se encontra. (CYRANKA, 2016, p. 169).

Assim, quando o trabalho com a linguagem, na escola, tem seus princípios construídos a partir dos pressupostos sociolinguísticos, além de possibilitar a reflexão sociolinguística no que se refere às diferentes normas linguísticas, os

estudantes conscientizam-se sobre a necessidade de adequá-las às condições de produção.

Além dos fenômenos da variação, a Sociolinguística Educacional investiga as questões socioculturais e identitárias envolvidas e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da língua. Configura-se, desse modo, como uma forma de combate ao preconceito linguístico na escola, visto que parte do pressuposto de que, do ponto de vista sociolinguístico, o erro não existe, o que há são diferentes maneiras de se falar a mesma coisa, com o mesmo valor. É preciso, portanto, “[...] relativizar a noção de erro, ao buscar o padrão real que a escola procura desqualificar e banir, como expressão linguística natural e legítima” (MOLLICA, 2017, p. 13) que configura uma forma de combate à estigmatização linguística.

A perspectiva teórica em consideração também busca evitar que os julgamentos de valoração negativa sobre as variedades utilizadas pelos alunos resultem em atitudes de intolerância linguística e de preconceito linguístico, “[...] um dos comportamentos mais nefastos contra as classes desprivilegiadas”, conforme destaca Cyranka (2016, p. 141). A autora assevera que o “[...] preconceito linguístico não é construído apenas na escola, mas que há todo um aparato que o sustenta.” (CYRANKA, 2016, p. 141).

É importante ressaltar que a Sociolinguística Educacional sustenta que, nos termos de uma Pedagogia Culturalmente Sensível, os professores promovam os ajustes às produções linguísticas dos alunos. Bortoni-Ricardo (2019) alerta sobre a falácia de que “[...] os professores não devem intervir na correção dos chamados erros gramaticais para não criar insegurança nos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 158). Adverte ainda que se trata de um entendimento decorrente de leituras “aligeiradas” da área. Assim, considera que:

1. Qualquer enunciado linguístico tem de ser adequado ao contexto em que é produzido, considerando-se o local, o tema da conversa e, principalmente, as expectativas do interlocutor. Tendo em conta que, segundo Erickson (2004), o interlocutor é contexto para o falante; 2. Há diferenças intrínsecas entre as modalidades oral e escrita da língua no que concerne à formalidade. 3. O conceito de aceitabilidade, proposto por Goodenough (1957), tem de ser levado em conta. Esse antropólogo associava cultura aos modelos que as pessoas têm em mente para perceber, relacionar e interpretar o que as cerca. (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 158).

A respeito das distorções reproduzidas na ideia errônea de que os professores não devem proceder com intervenções, Bagno (2020) acrescenta:

Ninguém jamais disse que é preciso deixar os alunos provenientes das camadas desfavorecidas da população encerrados em sua própria variedade linguística, sem permitir que tenham acesso a outros modos de falar e de escrever. Infelizmente, essa calúnia (fruto de leitura apressada, quando não mal-intencionada) continua sendo estampada com lamentável frequência nos jornais e revistas brasileiros. Como é fácil ver, a luta está apenas começando. (BAGNO, 2020, p. 19).

Diante desses postulados, salientamos que a Sociolinguística Educacional defende que o ensino de LP propicie a familiarização do aluno com as normas de prestígio por meio de abordagens que promovam a reflexão sobre os usos linguísticos. A “[...] tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permita empregar com segurança os estilos monitorados da língua.” (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 131).

Nessa perspectiva, é dever da escola contribuir para que os alunos adquiram os estilos formais da língua. Isso não significa, no entanto, que as variedades utilizadas por eles devam ser erradicadas. Cabe aos professores, especialmente os de LP, apresentar formas alternativas de expressão por meio de dois componentes que configuram uma estratégia culturalmente sensível: a identificação e a conscientização da diferença.

Segundo Bortoni-Ricardo (2019), muitos professores não conseguem realizar a identificação porque também utilizam as mesmas regras do português popular presentes na linguagem do aluno. Por também tê-las em seu repertório, acabam sendo invisíveis para esses profissionais. O segundo componente, por sua vez, requer moderação, isso é, cuidado ao proceder com a conscientização dos estudantes, uma vez que objetiva desenvolver neles a habilidade de monitoração dos seus próprios estilos linguísticos. Diante dessa preocupação, é mais prudente “[...] adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa” (BORTONI-RICARDO, 2019, p.196), haja vista que uma intervenção feita de forma brusca e desrespeitosa provoca revolta e crenças nos estudantes e, na maioria das vezes, contribui para o fracasso escolar.

Quando os professores elaboram estratégias para melhoria do trabalho com as variações da língua, auxiliam na implementação de uma Pedagogia Culturalmente Sensível. A prática docente orientada por essa perspectiva permite que os alunos provenientes das camadas marginalizadas da sociedade tenham acesso às variedades prestigiadas e os seus antecedentes linguísticos respeitados.

As dificuldades no entendimento em sala de aula não são decorrentes somente da distinção dos aspectos estruturais das variedades faladas pelos alunos em relação às faladas pelos professores, mas, devido a situações motivadas por razões étnicas, sociais ou econômicas, colaboram para o desenvolvimento de atitudes de resistência, com a qual os alunos se opõem à cultura escolar (MOITA LOPES, 2001). A respeito disso, Erickson (1987) explica que, quando os professores reagem negativamente às características de fala dos alunos, provocam atitudes de estigma e de resistência. O autor acrescenta que, com o passar do tempo, o estilo de fala dos estudantes diferencia-se cada vez mais das formas de fala dos professores. Assim, “[...] não é mais uma questão de diferença entre professor e aluno que deriva de tradições comunicativas transmitidas intergeracionalmente. Trata-se também da invenção cultural como meio de resistência em situação de conflito político.” (ERICKSON, 1987, p. 348).

Com relação às maneiras de falas culturalmente distintas entre professores e alunos, o autor exemplifica:

Se uma criança vem de uma rede de fala em que as perguntas diretas são evitadas porque são consideradas intrusivas, quando um professor rotineiramente faz uma pergunta direta a essa criança na sala de aula, a criança pode ficar intrigada com o comportamento estranho do professor e assumir que o professor está com raiva. Se o professor vem de uma rede de fala em que se espera que os ouvintes demonstrem atenção pelo contato visual direto enquanto ouve, e uma criança vem de uma rede de fala na qual é considerado falta de educação olhar diretamente para um falante, o professor pode inferir que a criança que está ouvindo com os olhos desviados pode estar entediada, confusa ou com raiva. (ERICKSON, 1987, p. 337).

Diante de uma situação como a mencionada na citação, os professores tendem a atribuir rótulos aos comportamentos dos estudantes, como um diagnóstico oficial de deficiência, em vez de compreender as razões culturais recobertas pelas atitudes que estão em descompasso com suas expectativas. Assim, o pesquisador

assevera que as diferenças culturais no estilo de comunicação de professores e alunos representam um fator de risco para o sucesso escolar, dado que “[...] podem servir como recursos para aumentar o conflito que já pode existir por outras razões, como conflito entre classes sociais, gêneros ou raças.” (ERICKSON, 1987, p. 346).

A Pedagogia Culturalmente Sensível empenha-se na superação de problemas como o descrito anteriormente. Nesse sentido, é:

[...] um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidades negativas entre alguns alunos e seus professores. (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 118).

Essa estratégia de ensino visa a “[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes nas culturas dos alunos.” (BORTONI-RICARDO, 2015, p.128). Os objetivos dessa pedagogia são, desse modo, contribuir na transmissão eficiente da variedade padrão da língua, propiciar oportunidades de referência à cultura e antecedentes linguísticos dos estudantes, combater e evitar o surgimento de problemas sucedidos do uso do português popular no ambiente escolar que, conforme sabemos, é alvo de discriminação e desvalorização.

Nesse sentido, acreditamos que, por meio de práticas de ensino conduzidas sob os preceitos da Pedagogia Culturalmente Sensível, é possível ensinarmos a norma padrão, “[...] que não é língua materna de ninguém, que nem sequer é língua, nem dialeto [...]” (BAGNO, 2001, p. 156), de modo que o aluno se familiarize com as suas regras e se aproprie dos seus modos de adequação, mas tendo espaço para diversas manifestações linguísticas. Para tanto, entendemos que seja necessária uma reflexão a respeito das diferenças e desigualdades presentes nas escolas. É necessário combater a violência praticada com base em como os alunos falam e, em certa medida, como escrevem.

Com isso, pretendemos que as aulas de LP não se orientem em práticas de “higienização” do texto do aluno em seus aspectos gramaticais, mas que sejam espaço para diálogo, para a (re)construção de identidades linguísticas, de estudo crítico das variedades prestigiadas e de uma atuação docente que congregue

estratégias para propiciar um processo de ensino e aprendizagem que contemple “[...] o todo da língua e não apenas algumas de suas formas [...]” (BAGNO, 2001, p. 157), tudo isso dentro do paradigma da Pedagogia Culturalmente Sensível.

Buscando caminhos que contribuam para transformação da realidade escolar, que vai do multilinguismo ao silenciamento, apresentamos a seguir, de modo breve, os aspectos mais característicos da perspectiva translíngua.

### 3.4 MOBILIDADE DA LINGUAGEM EM CONTEXTO TRANSLÍNGUE/TRANSCULTURAL

Há uma multiplicidade de fenômenos que se unem para formar o que recebe a denominação “globalização”. Nesse contexto, Fabrício (2013) explica que

Está em operação um campo de força plurais que entrelaça uma série de novos significados, modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos subjetivação e relações discursivas, tornando problemática a adoção de pontos de vista e explicações causais simplistas a respeito dos fenômenos sociais (FABRICIO, 2013, p. 48).

Nesse complexo contexto, a linguagem é analisada sob uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, vinculada às questões desencadeadas pela vida social contemporânea. Dessa forma, “[...] entender-nos como estando sempre em transição força-nos ao exercício de, ao operar com o conceito de trans, não fixar nossas teorizações e ideias em essencialismos, homogeneidades ou cristalizações.” (FABRICIO, 2013, p. 61). A pesquisadora defende que devemos apostar na fluidez e nos entre-espacos como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea.

Diante do exposto, evidenciamos a complexidade social do contexto da Tríplice Fronteira, que se reflete na linguagem, a qual, por sua vez, é reproduzida no contexto escolar. Lucena e Nascimento (2016) argumentam que as identidades híbridas são vivenciadas de forma mais intensa, isto é, no desempenho dos papéis sociais, por meio da translíngua<sup>25</sup>. Para elas, “[...] a fluidez no uso da linguagem

---

<sup>25</sup> Apoiamo-nos na definição apresentada no estudo de Lucena e Nascimento (2016), de que a translíngua busca, em um sentido mais amplo, contemplar práticas de linguagem diversas, localizadas e situadas, utilizando as diversas modalidades e a multiplicidade de perspectivas. Seu conceito não evoca apenas uma mistura ou uma hibridização de primeira com segunda línguas, mas

revela a não fixidez de regras e evidencia a dimensão 'performativa' em que os indivíduos atuam no contexto escolar." (LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 53). Contudo, o mito do monolinguismo é fortemente defendido e presente no contexto escolar, inclusive no cenário em que este estudo se insere. Cavalcanti (1999) cita exemplos de discursos presentes em sala de aula em contextos como o desta pesquisa:

Os vários clichês que se ouvem nas escolas por parte de alunos e professores que podem até explicar esse apagamento dos cenários de bidialetalismo/biculturalismo e também de bi/multilinguismo: "não sabe/não sei nem falar português direito", "falam gozado"/"falo diferente deles" (contextos bidialetais e bilíngües), "cometem erros o tempo todo: só escrevem errado", "você fala alguma coisa em sala de aula e é como se estivesse falando sobre algo de outro planeta"/"não entendo o que a professora fala" (bi/multiculturalidade), "esse r não é do português" (contextos bilíngües/bidialetais). (CAVALCANTI, 1999, p. 405).

A partir do que a autora exemplifica, ratificamos a necessidade de se compreender, visibilizar, vozificar o que ocorre nas escolas e nas salas de aula. Pires-Santos e Cavalcanti (2008) explicam que os alunos brasiguaios são submetidos a um processo educacional no qual "espera-se que eles passem a usar imediatamente a língua majoritária, neste caso a língua portuguesa, em sua variedade de prestígio." (PIRES-SANTOS; CAVALCANTI, 2008, p. 442). As autoras ainda ressaltam o fato de que essa é a única opção ofertada na escola, mas "[...] é importante lembrar que, como filhos de agricultores e habitantes da zona rural ou de pequenas cidades, esses alunos não têm como parte de seu repertório linguístico a variedade prestigiada." (PIRES-SANTOS; CAVALCANTI, 2008, p. 442).

Com o intuito de compreendermos as línguas que transcendem as fronteiras no contexto escolar da Tríplice Fronteira, mais especificamente, em Foz do Iguaçu (PR), valemo-nos de que Souza (2021) afirma, de que nessa realidade de complexas e criativas práticas de linguagem locais, podem ser as "[...] práticas translíngües a resposta para o cenário multilíngües que se apresenta, por estar intimamente relacionada ao significado que os falantes construíram no decorrer da vida." (SOUZA, 2021, p. 25). Além disso, segundo García (2009), a comunicação plurilíngües do século XXI deve ser reconhecida com base na Translinguagem, uma

---

envolve um processo criativo, no qual a linguagem é estrategicamente usada como um conjunto de recursos móveis de práticas dentro de um contexto social, cultural político e histórico.

vez que entende que a competência multilíngue emerge de práticas locais onde múltiplas línguas são negociadas para comunicação.

A exemplo do que esses autores defendem, Reis e Grande (2017) acrescentam que a translanguagem considera a língua como uma “[...] mistura híbrida, em um sistema que utiliza de recursos vindos da subjetividade e da história individual do bilíngue e que, simultaneamente, formam um repertório completo das interações do falante.” (REIS; GRANDE, 2017, p. 134). Referindo-se às práticas translíngues defendidas por Garcia e Leiva (2014), Pires-Santos (2017) explica:

[...] uma pedagogia translíngue, que repousa na compreensão da capacidade dos alunos de usar o próprio repertório linguístico de forma flexível para a construção de significados próprios e fazer sentido de seus mundos. Essa perspectiva torna-se potencial na liberação da voz de alunos de grupos minoritarizados e, por isso, as translínguas podem ser mecanismos de justiça social, especialmente quando se trata de estudantes provenientes de comunidades minoritarizadas. (PIRES-SANTOS, 2017, p. 534).

Com isso, compreendemos que a translanguagem, além de descrever práticas híbridas, revela-se como um mecanismo de justiça social e, para Otheguy, García e Reid (2015), “[...] refere-se ao uso do próprio idioleto, ou seja, do repertório linguístico, sem levar em conta rótulos ou limites de linguagem social e politicamente definidos.” (OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015, p. 297).

Ainda segundo os autores supracitados, a translanguagem “[...] ajuda a romper as hierarquias linguísticas socialmente construídas que são responsáveis pela supressão das línguas de muitos povos minoritários.” (OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015, p. 297). A translanguagem, desse modo, adota a perspectiva do indivíduo, isto é,

[...] a visão de dentro do falante; oferece uma descrição baseada estritamente nas categorias internas da estrutura lexical e gramatical. A linguagem nomeada adota a visão de fora do falante, uma perspectiva a partir da qual o falante deve se encaixar como membro de um grupo definido; oferece uma descrição baseada em categorias externas que emanam e, por sua vez, reafirmam, socioculturais ou nacionais. (OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015, p. 297).

Sendo assim, ressalta-se que, na perspectiva da translanguagem, o foco recai na linguagem do indivíduo. Além disso, os autores defendem que é necessário

estarmos cientes de que as categorias da linguagem nomeadas foram construídas ao longo da história para fins sociais e carregam uma conexão com a imposição do poder político. Contudo, entendem que pode muito bem haver momentos nos quais será legítimo usar termos como mudança de código e mistura de idiomas, que são baseados em categorias de linguagem nomeadas.

Ao retornarmos aos estudos de Souza (2021), constatamos que a “[...] pedagogia translíngue incentiva a criticidade em relação ao papel do sujeito no mundo, com intuito de romper com o preconceito linguístico, racial e cultural que por vezes é intensificado pelas instituições de ensino.” (SOUZA, 2021, p. 31). Para tanto, é preciso ter clareza de conceitos teóricos importantes, tais como o de repertório linguístico.

Lopes (2018) assevera que o repertório linguístico pode ser compreendido como “[...] um conjunto de recursos linguísticos e competências que um ser humano aprende em determinadas práticas sociais ao longo de sua história de vida.” (LOPES, 2018, p. 41). O autor acrescenta que o desenvolvimento do repertório depende exclusivamente do nível de ação que o sujeito objetiva.

No que se refere às competências que integram o conceito de repertório, Canagarajah (2011) explica que, com os avanços da comunicação multilíngue, se compreende que a competência não consiste em algo separado para cada língua, mas em uma multicompetência que funciona simbioticamente para as diferentes línguas do repertório. Otheguy, García e Reid (2015) argumentam que as línguas nomeadas existem apenas na visão de quem está de fora, mas do ponto de vista do falante existe apenas seu repertório, que pertence somente a ele. Desse modo, a translíngua “[...] é a implantação de todo o repertório linguístico de um falante sem levar em conta a adesão vigilante aos limites social e politicamente definidos de línguas nomeadas (e geralmente nacionais e estaduais).” (OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015, p. 281).

Esta pesquisa busca orientar-se pela definição dada por Busch (2015), que entende o repertório como algo que é formado e desdobrado em processos intersubjetivos situados na fronteira entre o eu e o outro. Com isso, esse autor enfatiza a experiência vivida da linguagem e considera que o falante não atua de forma independente, mas “[...] como um sujeito formado através e na linguagem e no discurso.” (BUSCH, 2015, p. 7). O pesquisador alinha-se a Bakhtin (1986) para explicar que a experiência pode ser caracterizada até certo ponto como o processo

de assimilação. Os nossos discursos são compostos por palavras de outros e que, portanto, carregam expressões próprias, que assimilamos e retrabalhamos.

O primeiro conceito de repertório foi desenvolvido por Gumperz (1964), o qual compreendia que as linguagens caracterizam a interação no cotidiano. Nesse viés, “[...] cabe aos falantes individuais tomar decisões sobre o uso dos recursos linguísticos, mas essa liberdade de escolha está sujeita a restrições gramaticais e sociais” (BUSCH, 2015, p. 5); em outras palavras, o foco está direcionado à comunidade linguística, não ao falante.

Busch (2015) pontua que o conceito desenvolvido por Gumperz (1964) se afasta dos modelos desenvolvidos em estudos sociolinguísticos anteriores, que partiam da compreensão de que as maneiras particulares de falar indicam pertencimento a determinados grupos regionais ou sociais. Assim,

Embora o repertório linguístico seja internalizado e de forma alguma aleatório, ele é entendido como fundamentalmente aberto, como meio de posicionamento que os falantes utilizam em interações situadas. E é visto como formando um todo, através de idiomas ou dialetos individuais, dos quais os falantes extraem conforme a situação exige. (BUSCH, 2015, p. 5).

Entretanto, ainda segundo Busch (2015), alguns autores sugerem que a concepção de repertório proposta por Gumperz precisa ser atualizada à luz dos processos de globalização – ele cita as pesquisas de Pennycook (2009), Blackledge e Creese (2010) e Wei (2011) –, que contemplam a mobilidade, a migração e as redes transnacionais na conceituação que desenvolvem. A partir do exposto, Busch (2015) ressalta que as concepções demonstradas têm sido a justificativa do interesse da atual sociolinguística pelas ideias que tratam da noção de repertório linguístico.

As elaborações conceituais atuais partem de uma compreensão para além da comunidade de fala, em uma perspectiva biográfica, “[...] que amarra o repertório à trajetória de vida de um indivíduo” (BUSCH, 2015, p. 6). Nessa abordagem, desenvolvida por Blommaert (2008) e por Blommaert e Backus (2013), considera-se que o repertório reflete a vida de um indivíduo.

Nesse capítulo, discutimos os preceitos da Sociolinguística Educacional, ressaltando como os conceitos de língua, norma, cultura e identidade linguística. Ademais, apresentamos as concepções de bilinguismo e problematizamos as

questões relacionadas às identidades linguísticas, além de conceituarmos a Pedagogia Culturalmente Sensível e os preceitos da translanguagem.

No quarto e último capítulo, a seguir, imbuídas dos conceitos teóricos tecidos até o momento, analisamos os dados gerados por meio de entrevistas semiestruturadas.

## 4 ESPAÇO DE ESCUTA DE UM SILENCIADO: ANÁLISE DOS DADOS

*Não falava nada. Daí, eu ficava no meu canto, quieto. Não queria mais falar. (JOÃO, 10 anos)*

Neste capítulo, analisamos os dados e expomos os resultados provindos dos registros gerados por meio das entrevistas semiestruturadas. Conforme já relatamos, devido às proporções da condição de incertezas decorrentes da pandemia da covid-19, não foi possível empregar outros instrumentos de geração de dados, como prevíamos em nosso projeto inicial. Para converter as informações das entrevistas em dados, efetuamos o processo que estabelece elos entre registros e asserções, denominado de indução analítica (BORTONI-RICARDO, 2013), conforme explicamos no primeiro capítulo.

Considerando os objetivos de nossa pesquisa, assim como as associações (pré-análise) que realizamos enquanto elaborávamos os capítulos teóricos, estabelecemos as seguintes asserções:

**Asserção geral:** O preconceito linguístico provoca um sentimento de resistência no aluno, distanciando-o do processo educacional;

**Subasserção 1:** O estudante tem dificuldade em interagir com colegas e professores;

**Subasserção 2:** Ao ser marginalizado e se tornar vítima do preconceito linguístico, o aluno brasileiro tem baixo rendimento escolar;

**Subasserção 3:** O preconceito linguístico afeta negativamente as percepções de valor próprias do estudante, levando-o a se autoinferiorizar;

**Subasserção 4:** As especificidades culturais e linguísticas que integram a realidade escolar fronteiriça não são contempladas na rotina escolar;

**Subasserção 5:** A falta de oferta de formação docente voltada à inclusão cultural e linguística dos alunos contribui para práticas de preconceito linguístico;

**Subasserção 6:** As professoras sentem-se despreparadas para atuar com as demandas do aluno bilíngue/multilíngue.

Como já informamos, as entrevistas semiestruturadas ocorreram nas dependências da Escola Municipal João da Costa Viana, de forma presencial e individual. Além do estudante João, principal ator de nosso estudo, sua mãe, a professora regente e a coordenadora foram entrevistadas. O primeiro objetivo específico deste estudo nos auxiliou a confirmar as asserções 1, 2 e 3, e o segundo objetivo as asserções 4, 5 e 6. A partir de uma análise de todas as asserções, intentamos atingir nosso objetivo geral e responder à pergunta de pesquisa.

#### 4.1 OS EFEITOS NOCIVOS DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Quando fizemos o primeiro contato com o estudante João, percebemos que se tratava de uma criança extremamente receptiva, comunicativa e disposta a contribuir com nosso estudo, um perfil diferente das demais crianças que integraram a maioria das pesquisas que consultamos, sempre descritas como silenciosas, pouco participativas, “boazinhas”, como foi o caso da pesquisa de Gasparin e Silva (2014). Contudo, conforme fomos conhecendo as experiências vividas por João, compreendemos que sua expressividade foi silenciada na escola.

Logo que iniciamos a entrevista, chamou nossa atenção a narrativa que o estudante faz a respeito do falecimento de seu pai. Evidentemente, era um assunto que lhe causa sofrimento, mas que ele quis compartilhar conosco naquele momento, expressando uma relação de confiança, conforme demonstra o excerto a seguir:

**Pesquisadora:** Nossa! Eu sinto muito, querido.

**João:** É... Ele parou para ajudar um amigo, acabou que eles foram soldar uma peça do caminhão do amigo dele. Daí o soldador parou porque eles já tinham terminado. O soldador não percebeu que um negócio estava ligado, eles falaram... meu pai, tipo, meu pai estava encostado ali na carreta e o soldador levantou de onde ele estava soldando e, como a peça estava ligada, acabou que o soldador encostou no tanque, aí o tanque explodiu. Daí o caminhão ficou todo preto. O meu pai, ele ficou pegando fogo, sabe? (Entrevista realizada com o Aluno, em 23 de novembro de 2021).

Bortoni-Ricardo (2019) explica que “[...] não é raro que as entrevistas sociolinguísticas assumam um feitiço de conversa, resvalem para assuntos sigilosos e pessoais que devem ser tratados com muito cuidado” (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 113). A autora acrescenta que são as normas sociais que definem que temas são adequados em uma conversa e complementa que “[...] nos termos dos elementos

que Hymes postulou e resumiu na palavra *speaking*, estamos lidando com as normas.” (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 113). Assim, cabe aos pesquisadores uma respeitosa consciência na condução de suas pesquisas.

Tomando como ponto de partida a asserção *O estudante tem dificuldade em interagir com colegas e professores*, destacamos o trecho da entrevista com João:

**João:** Quando eu estudava antes dessa escola aqui, quando vim do Paraguai eu estudava em outro colégio e, nesse colégio, se eu falasse *cartuchera*, eles davam risada e as professoras não faziam nada, elas deixavam. De vez em quando dava vontade de ir para casa, só que daí não podia. Sempre que eu deixava cair minha *cartuchera*, riam de mim (Entrevista realizada com o Aluno, em 23 de novembro de 2021).

Nesse episódio, João relata um fato vivenciado em sua escola anterior. Quando retornou do Paraguai, retomou seus estudos em uma escola municipal de São Miguel do Iguazu (PR). Ao empregar um termo em castelhano, como observamos em seu relato, o aluno é alvo de deboche por parte dos colegas. Diante da indiferença das professoras, sente-se envergonhado ao ponto de desejar sair daquele lugar. O sentimento é de desamparado, uma vez que aquelas que teriam autoridade para mediar a situação ratificam a prática discriminatória por meio da postura de indiferença, tendo em vista o papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado.

Busch (2015) explica que o sentimento de vergonha, em termos de experiência linguística, pode fazer com “[...] que as pessoas parem de falar em público uma língua minoritária de baixo prestígio, que a abandonem completamente ou que evitem falar em público.” (BUSCH, 2015, p. 11). Além disso, o autor acrescenta que pode haver transição de sentimentos, da vergonha ao medo e à raiva, por exemplo.

Outro aspecto que podemos destacar é o que Ladson-Billings (2022) argumenta sobre os modelos de educação. Segundo a autora, “[...] procura-se manter o corpo dessas crianças sob controle, mantê-las quietas na sua carteira sem fazer perguntas.” (LADSON-BILLINGS, 2022, p. 277). Nesse sentido, o estudante tem dificuldade em interagir com colegas e professores, uma vez que ocorre o silenciamento de sua expressividade.

Quando lhe perguntamos se falava com alguém sobre as práticas discriminatórias dos colegas, João responde que não, pois, para ele, isso não cessaria as risadas e os comentários dos demais alunos.

**João:** Não falava nada. Daí, eu ficava no meu canto, quieto. Não queria mais falar. Se tivesse alguma coisa difícil para fazer, eu não perguntava nem pra professora, ficava quieto. Aí eles não iam terminar de rir de mim (Entrevista realizada com o Aluno, em 23 de novembro de 2021).

Essa decisão demonstra, a nosso ver, que o estudante não encontrava apoio por parte de outras crianças, revelando-se, assim, a ausência de uma “[...] pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística.” (FARACO, 2020, p. 180).

A partir desse excerto, também refletimos sobre a falta de confiança da criança com relação à professora, “confiança na legitimidade da autoridade e nas boas intenções daqueles que a exercem” (ERICKSON, 1989, p. 344). Para Erickson (1989), “[...] se o professor não é confiável, o aluno não pode contar com a assistência efetiva do professor.” (ERICKSON, 1989, p. 344). Nesse sentido, Moita Lopes (2016) postula que

[...] os professores precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social, se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como através do uso da linguagem construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos. (MOITA LOPES, 2016, p. 325).

Assim, compreendemos que a postura dos professores pode contribuir para construção de posições de resistência no ambiente escolar e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, é importante que isso extrapole os muros da escola, pois, como constatamos no relato da mãe do aluno, os efeitos do preconceito linguístico transcendem a seara educacional e impactam a vida de João:

**Mãe de João:** Então ele teve, assim, vários atritos entre colegas, até mesmo professores que eu tive um problema por discriminar ele. Então tive bastante

probleminha com ele, então foi onde eu decidi tirar ele desse colégio e voltamos a morar no Paraguai. (Entrevista realizada com a Mãe do aluno, em 2022).

Nessa passagem, a mãe do estudante explica que, na escola anterior, o aluno foi vítima de preconceitos por parte dos professores e dos alunos. Diante dessa situação, encontram no retorno ao Paraguai uma saída. Para nós, isso revela a urgência de uma proposta pedagógica e de uma escola transformadora, que “[...] não aceita a rejeição da linguagem dos alunos pertencentes às camadas populares.” (SOARES, 2020, p. 115). A respeito disso, Bagno (2001) ressalta que é necessário que o professor assuma uma postura política ao tratar de questões como essa.

Com o objetivo de confirmar a asserção de que ao ser marginalizado e se tornar vítima do preconceito linguístico, o aluno brasiguaiio tem baixo rendimento escolar, destacamos o seguinte excerto da entrevista com a professora:

**Professora de João:** Ele é um garoto muito esperto, assim, bastante expressivo, e ele tem uma facilidade de captar, lógico que ele tem dificuldades tanto na leitura quanto na escrita por conta dessa vinda de lá para cá, mas ele está conseguindo se adaptar muito bem. (Entrevista realizada com a Professora, em 2021).

Com essa declaração, percebemos que o estudante ainda demonstra dificuldade na leitura e na escrita, e a justifica é o fato de ele ter “vindo de lá para cá”. No excerto a seguir, também identificamos essa compreensão da professora: “ele tinha muito medo de errar ao falar e ele não escrevia muito bem.” (Entrevista realizada com a Professora, em 2021). Esses dados nos indicam o reflexo de uma visão orientada para o monolinguismo, demonstrada por grande parte dos professores. Esses profissionais, de modo geral, estão

[...] acostumados a uma política linguística voltada para o monolinguismo, ou seja, para uma língua homogênea, pura – uma língua para um povo, para uma nação – os usos linguísticos dos alunos são vistos como um erro que deve ser eliminado, sendo muitas vezes atribuído à incapacidade cognitiva do aluno. (PIRES-SANTOS; CAVALCANTI, 2008, p. 342).

As autoras acrescentam que é partir do princípio de que um “[...] aluno que tem um domínio da língua portuguesa na oralidade com certeza terá o mesmo domínio nas habilidades de leitura e escrita, encontra apoio na crença de que a

escrita é uma simples transposição da oralidade” (PIRES-SANTOS; CAVALCANTI, 2008, p. 344).

Observamos que, contrariamente ao que o estudante relatou ter vivido logo que retomou do Paraguai, está se adaptando e não houve práticas discriminatórias na escola João da Costa Viana. Acreditamos que essa nova condição do aluno demonstra que, logo que foi matriculado em uma escola brasileira, o aluno possivelmente apresentava mais traços linguísticos e culturais que pudessem evidenciar sua relação com o Paraguai. Ademais, identificamos a percepção que o estudante tem de si: “Na verdade, naquela sala que eu estudava tinha um monte de gente inteligente. Como eu fui e voltei, eu não sabia, estava mais atrasado que eles, aí eles riam de mim” (Entrevista realizada com o Aluno, em 23 de novembro de 2021).

Nessa parte da entrevista, João associa o fato de ter estudado no Paraguai às dificuldades que teve em acompanhar a turma que frequentou logo ao retornar ao Brasil. Acrescenta que os colegas zombavam dele devido às dificuldades que apresentava. Ao se colocar em posição inferior, ao afirmar que havia “um monte de gente inteligente”, mas ele era “atrasado”, demonstra uma percepção negativa de si mesmo, o que confirma a asserção de que o preconceito linguístico afeta negativamente as percepções de valor próprias do estudante, levando-o a se autoinferiorizar.

Baronas e Cobucci (2016), ao se referirem aos diversos modos de fala existentes em uma mesma localidade, ressaltam que “[...] trata-se, muitas vezes, de um falar tão diferente que a norma da escola assemelha-se a outra língua, a qual ele não domina e, pelo distanciamento cultural, parece-lhe ser inacessível.” (BARONAS; COBUCCI, 2016, p. 180). Esse aspecto também é evidenciado no relato da mãe do estudante, ao afirmar que:

Ele tem dificuldade. Eu sei que um pouco disso também é porque eu falo muito errado. Eu só estudei no Paraguai, não tenho a língua portuguesa correta daqui, né? Então a gente só fala do jeito de lá, é uma coisa que atrapalha um pouco ele. (Entrevista realizada com a Mãe do aluno, em 2022).

Esse dado vai ao encontro do que Bagno (2001) explica sobre os mitos que nutrem o preconceito linguístico, a crença de que só existe uma única LP digna desse nome, “a língua correta daqui”; essa “[...] é a norma ensinada nas escolas,

explicada nas gramáticas normativas e catalogada nos dicionários.” (BAGNO, 2001, p. 60). Essa postura revela, portanto, uma ideia de língua baseada no essencialismo da homogeneidade. Além disso, Maher (2007) explica que a crença de uma língua minoritária impede a aquisição daquela de prestígio, algo que também constatamos em outro momento da entrevista com a mãe:

**Mãe de João:** Ele puxa bastante a nossa forma de falar no Paraguai. Não é o português correto, né? Vamos dizer assim, a gente puxa um pouco a língua castelhana, puxa um pouco a escrita de lá também. (Entrevista realizada com a Mãe do aluno, em 2022).

O posicionamento da mãe de João demonstra o que Pires-Santos (2017) nomina de percepção estigmatizadora do entrecruzamento entre o português e o espanhol, “[...] no sentido de que seus praticantes não sabem bem nem uma língua, nem outra.” (PIRES-SANTOS, 2017, p. 528). Essa é uma visão que aparece tanto dentro quanto fora do contexto escolar.

Dando sequência à interpretação dos dados, percebemos que as práticas discriminatórias foram extremamente sintomáticas para o aluno. Apesar disso, ele expressava certa animação com a estrutura da escola no Brasil, em especial com a quadra de esportes e com o parquinho. No caso da disciplina de LP, não relatou dificuldades em acompanhar as aulas.

**João:** Não, não sentia nenhuma dificuldade.

**Pesquisadora:** E para escrever, também não?

**João:** Mais ou menos. Eu era mais acostumado com a letra de forma. Só com a letra assim.

**Pesquisadora:** Entendi! Você acha difícil estudar a matéria de língua portuguesa?

**João:** Não. Muito fácil! (Entrevista realizada com o Aluno, em 23 de novembro de 2021).

Na visão de João, as suas dificuldades não eram com a disciplina, mas sim com os preconceitos dos colegas e dos professores, não em acompanhar o andamento das disciplinas.

Outro aspecto que identificamos nas declarações de João referem-se à identidade, explicada por Erickson e Shultz (1982) como sendo as diferentes posições sociais assumidas pelo sujeito, assim como seus interesses e objetivos. Ao perguntarmos como ele se identificava quando foi estudar no Paraguai, disse-nos:

“Lá, sou *paraguayo*. Eu sei falar a língua de lá mais ou menos; aqui sou brasileiro” (Entrevista realizada com o Aluno, em 23 de novembro de 2021). A identidade, como acenado pelos autores, não apresenta uma condição permanente, mas sim dinâmica e transitória.

Dando sequência às análises, questionamos à mãe do estudante o que ela acreditava que poderia ajudar aqueles alunos que, assim como seu filho João, estudaram no Paraguai e retornaram para estudar no Brasil, vivenciam experiências de preconceito linguístico. Ela revela preocupação e entende que seja necessário um reforço escolar:

**Mãe de João:** Então, acho que colocar ela num reforço, conversar mais com ela e trazer os pais mais próximos também. Deixar os pais mais por dentro, porque os pais também estão vindo do outro país. (Entrevista realizada com a Mãe do aluno, em 2022).

Essa posição da mãe se aproxima do que Pires-Santos e Cavalcanti (2008) apontam sobre a postura dos pais de alunos brasiguaios que consentiam que as crianças fossem matriculadas em séries que já haviam cursado no Paraguai, já que consideravam como fraco o ensino ofertado no país vizinho. Nessa compreensão, o que se evidencia é um “problema” na criança que é vítima do preconceito linguístico e não nos vitimários. Essa percepção também é demonstrada pela mãe do estudante em outro momento da entrevista:

**Mãe de João:** Eu acho que aqui no Brasil é mais forçado, o ensino exige mais. É diferente de lá. Tem um conteúdo todo, assim...para você passar de ano. As notas aqui são totalmente diferentes de lá, né? (Entrevista realizada com a Mãe do aluno, em 2022).

Nessas palavras, observamos o reflexo da organização por assimetrias, a qual, segundo Béliveau (2011), sustenta o imaginário local sobre o Paraguai, tido como um Estado fraco e, não raro, associado à corrupção e à pirataria. Essas percepções de cunho negativo sobre o país são base para estabelecer estereótipos e preconceitos, dentre eles, o linguístico.

A mãe do estudante aponta uma questão muito interessante, que é a inclusão dos pais no processo de adaptação, considerando que eles também estão vindo do outro país. Na perspectiva da Pedagogia Culturalmente Sensível (ERICKSON,

1989), a comunidade local e a família desempenham papel fundamental no aprendizado das crianças, pois são lugares mais imediatos fora da sala. Assim, o desenvolvimento do estudante é fortalecido por meio da sintonia entre família e escola, uma vez que, entendendo melhor as subjetividades das crianças, a escola pode propiciar abordagens de ensino mais inclusivas.

#### 4.2 SUBJETIVIDADES NA ESCOLA

De acordo com Erickson (1989), a diferença cultural pode ser pensada como um fator de risco na experiência escolar de alunos e professores, pois pode servir como recurso para aumentar os conflitos já existentes. Labov (2008) denomina de mútua e recíproca ignorância o desconhecimento das regras com as quais se defrontam professores e alunos na escola. Consideramos esse aspecto ao tentar confirmar a nossa asserção de que as especificidades culturais e linguísticas que integram a realidade escolar fronteiriça não são contempladas na rotina escolar. Vejamos um trecho da entrevista com a Professora:

**Professora:** Eu fui dando abertura para que ele pudesse se expressar da forma que ele estava acostumado. Ele entendendo a leitura, entendo os contextos, tendo uma leitura e interpretando também o que ele estava ouvindo, para mim estava bom. (Entrevista realizada com a Professora, em 2021).

Nesse excerto da entrevista, a professora nos relata que, partindo de uma abordagem que visava a acolher o aluno, realizava objetivos de ensino e aprendizagem que pudessem contemplar as subjetividades de João. Assim, entendemos que essa prática reflete uma sensibilidade às diferenças sociolinguísticas e culturais do educando, pois considera os processos que lhes são familiares. Isso é condizente com o que Bortoni-Ricardo (2015) descreve como objetivo da Pedagogia Culturalmente Sensível, uma vez que “[...] cria em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvem padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 128). A autora reitera que esses ajustes nos processos educacionais contribuem para a transmissão do conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade.

Esses aspectos também foram observados no relato da coordenadora pedagógica. No primeiro recorte da entrevista, a seguir, a coordenadora explica qual é o procedimento ao receber alunos provenientes do Paraguai, que são a grande maioria, e da Argentina:

**Coordenadora:** A gente faz assim: cada coordenadora vai fazer e vai se organizar ali com o professor da turma que recebe o aluno. Aí vai tentar ver se essa criança consegue acompanhar. Quando o aluno não consegue, a gente tenta adaptar algumas coisas para ajudar, para não prejudicar muito. Que nem o caso de uma outra aluna que a gente teve ali, a gente teve que fazer algumas adaptações para ela poder acompanhar a turma. Mas é isso, atividades mais adaptadas, mudamos um pouco na língua para que ela entenda o que se espera naquela atividade.

[...]

A gente tenta fazer essa adaptação para o aluno poder se familiarizar com as duas línguas, não perdendo a língua dele, que é identidade dele, não pode perder. (Entrevista realizada com a Coordenadora, em 2021).

Neste outro momento da entrevista, a coordenadora relata como agiu em uma situação na qual uma aluna do 4º ano era vítima de preconceito linguístico:

**Coordenadora:** Então, assim, a gente teve que fazer esse acolhimento e mostrar para ela que a língua dela era legal porque sabia duas línguas ao mesmo tempo, que era o jeito dela, que tinha que valorizar aquilo. (Entrevista realizada com a Coordenadora, em 2021).

Com base no que a Professora e a Coordenadora descrevem, entendemos que, diferentemente da experiência vivenciada na escola anterior, na Escola Municipal João da Costa Viana, as educadoras buscaram, dentro das condições que tinham, contemplar as subjetividades de João. Embora não haja um protocolo formalmente instituído para acolher os alunos brasiguaios/estrangeiros, no caso dessa instituição, há uma busca pelo acolhimento desses alunos. Contudo, ao questionarmos sobre a participação em formações docentes que fossem voltadas à inclusão cultural e linguística dos alunos, verificamos que não há, por parte da SMED, oferta de capacitações que apresentem teorias de ensino que contemplem as demandas específicas das escolas da Tríplice Fronteira, conforme afirmou a Professora entrevistada:

**Professora:** Eu fui em busca, eu fiz um curso que a SMED também ofereceu, que era a introdução do espanhol, pela Unila. É voltado pra escola trilingue, né? Eles estão solicitando que a prefeitura reveja essa questão do espanhol dentro das escolas e aí foram 4 meses de estudo voltado pra acolhimento dessas crianças que vem. Foi uma parceria entre a prefeitura e a Unila. Aí tinha inglês também, só que aí, nesse contexto, nós vimos tanto espanhol lá do Paraguai que é falado na variante deles quanto da Argentina, só que os nossos estudantes são mais vindos do Paraguai do que da Argentina, mas tem também, né? Foi o único específico. (Entrevista realizada com a Professora, em 2021).

Segundo a professora, em quase sete anos de trabalho docente em escolas municipais em Foz do Iguaçu (PR), ofertou-se somente um curso de espanhol básico, pensado como medida de acolhimento às crianças. Contudo, não houve capacitações pensadas para as práticas ou as abordagens teórico-metodológicas adequadas ao ensino de alunos brasiguaios/estrangeiros, como revela a docente:

**Professora:** Foi o único voltado para isso. Preocupante, né? Eu não tive muita dificuldade porque eu trabalhei um tempo com espanhol. Eu fiz um curso, eu tive que aprender. Então, assim, lógico que tive muitas dificuldades, mas não foi trabalhoso para mim porque já tinha esse conhecimento. Eu acredito que, para o professor que não tenha esse conhecimento, seja mais trabalhoso, mais difícil. (Entrevista realizada com a Professora, em 2021).

A professora demonstra consciência de que existe uma falta capacitação que atenda às demandas dos alunos. Apesar de se preocupar em conhecer a língua espanhola como forma de contemplar as subjetividades do alunado, isso desconsidera toda complexidade que configura o processo de (re)construção das identidades desses sujeitos. Essa percepção também é visualizada neste excerto:

**Professora:** A secretaria sempre está a postos quando temos alguma dificuldade. Lógico que tem essa dificuldade entre a escola, em buscar a secretaria para buscar atender àquela realidade. O João, como ele veio de lá, alguém da secretaria entrou em contato com a supervisão para verificar como ele estava e se a gente precisasse de alguma ajuda, até ofereceram alguém para estar junto com ele. Só que, como ele não tinha essa dificuldade, a gente não sentiu essa dificuldade que ele precisasse de alguém. (Entrevista realizada com a Professora, em 2021).

A coordenadora pedagógica também relata não ter feito formações, por parte da SMED, que buscassem atender às demandas do alunado brasiguai/estrangeiro. Ela teve contato com alguma discussão sobre os alunos imigrantes por uma

iniciativa sua, ao cursar uma disciplina como aluna especial no Mestrado em Ensino, na Unioeste.

**Coordenadora:** Só quando eu cursei como aluna especial no Mestrado em Ensino, na Unioeste, né? Aí eu tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre esse aluno migrante. Pude entender um pouco como que é esse aluno, porque eu não tinha essa visão antes, de poder olhar para ele. (Entrevista realizada com a Coordenadora, em 2021).

Se, por um lado, não há fomento à pesquisa por parte da administração municipal, por outro, notamos a importância da universidade pública na produção de novos conhecimentos devolvidos à sociedade em forma de melhores condições de ensino e aprendizagem e de vida.

Ainda buscando reconhecer como a falta de formação docente voltada à inclusão cultural e linguística dos alunos contribui para práticas de preconceito linguístico, destacamos estas palavras da Professora: “a fala dele não é própria daquele brasiguaió que tem um sotaque diferente, ele fala já de uma maneira mais integrado aqui já” (Entrevista realizada com a Professora, em 2021). Nesse fragmento, identificamos uma visão simplificada, que concebe um “[...] conjunto autêntico de características permanentes e partilhadas por todos e que não se alteraria ao longo do tempo.” (PIRES-SANTOS, 2004, p. 68). Diante disso, entendemos que é na desconsideração das diferenças que os professores abrem espaço para formação de estereótipos e práticas do preconceito linguístico. Além disso, é importante evidenciar que “No momento de retorno não é mais interessante manter essa identidade que dificulta a ocupação de um lugar a que têm direito num país que alardeia uma educação para todos, mas em que ainda prevalece a política da exclusão.” (PIRES-SANTOS; CAVALCANTI, 2008, p. 439).

Contudo, compreendemos que a visão essencialista da professora reflete um desconhecimento, um despreparo para atuar com as demandas do aluno bilíngue/multilíngue. Essa asserção pode ser comprovada nas palavras tanto da Professora quanto da Coordenadora:

**Professora:** Acho que nas áreas de iniciação, para formação docente mesmo. Principalmente nessa região de fronteira, não só na região de fronteira, mas, assim, nos municípios vizinhos também, pensando que professores vêm de outra cidade para lecionar aqui. Eu acredito que precisaria sim ter uma matéria específica que trabalhasse essa diversificação

porque queira ou não, a gente precisa, né? (Entrevista realizada com a Professora, em 2021).

**Coordenadora:** Então, quando a gente recebeu ele, a gente já pensou: Meu Deus, a gente está recebendo um aluno oriundo do Paraguai, como que a gente vai proceder com ele, né? [...] Agora a gente vê que é urgente, né? (a necessidade de formação específica) porque cada vez que chega um aluninho a gente fica com essa preocupação. (Entrevista realizada com a Coordenadora, em 2021).

Compreendemos, dessa forma, que, em meio às complexidades que conformam o cenário da Tríplice Fronteira, a escola não oferece metodologias que valorizem o bilinguismo/multilinguismo. Isso é algo deveras preocupante, uma vez que, assim como Maher (2007), entendemos que o uso de mais de uma língua deveria ser entendido como algo positivo, enriquecedor, sobretudo, em um contexto fronteiriço. Entretanto, vemos com otimismo a preocupação das docentes que contribuíram para realização desta pesquisa. Acreditamos que esses protagonismos desempenham papel fundamental na construção de caminhos de melhorias no processo de inclusão e de acolhimento das subjetividades das crianças provenientes de minorias.

É preciso, portanto, o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica culturalmente sensível/responsiva. Embora as participantes desta investigação revelem a necessidade de capacitações que contemplem as características do alunado da Tríplice Fronteira, em especial os brasiguaios, elas demonstraram sensibilidade em suas práticas, conforme demonstra o relato da mãe de João:

Ele veio para escola João da Costa Viana, que foi uma das melhores. Eu não posso reclamar, foram muito bons com meu filho, o ensino, as professoras, tudo! Foi algo assim que, se todas as escolas tivesse a maneira de conversar, de tratar o aluno, como eles foram, eu seria uma mãe muito mais tranquila. (Entrevista realizada com a Mãe do aluno, em 2022).

As ações sensíveis dessas profissionais podem ter contribuído para amenizar os impactos do preconceito linguístico na vida de João, sendo protagonistas no processo de mudança da realidade escolar do estudante.

Neste capítulo, reiteramos a importância de abordagens mais sensíveis às subjetividades dos estudantes de minorias linguísticas. A postura mais acolhedora, tanto da professora quanto da coordenadora, vem promovendo a transformação das consequências do silenciamento do estudante João. Esse fato também nos permitiu ratificar a premente necessidade de capacitação docente voltada às necessidades específicas do alunado brasileiro. Além disso, possibilitou-nos evidenciar a carência de ações que propiciassem um maior envolvimento da família no processo de acolhimento de João (e outros) na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na ocasião em que me encontrei com João e sua professora, tivemos uma conversa descontraída sobre nossas experiências no Paraguai. Partilhei os enfrentamentos que passei para poder frequentar a escola, sobre a vida no campo, as dificuldades de acesso a alguns alimentos, entre outros tantos desafios que as famílias imigrantes vivenciam. Falamos também sobre o contexto pandêmico que, naquele momento, estava muito crítico; partilhamos as angústias, os medos ainda vivenciados por todos, além das desigualdades que foram acentuadas durante o ensino remoto.

Mesmo eu sendo fruto da Tríplice Fronteira, muitas inseguranças passaram por minha mente durante o mestrado. Não sabia se conseguiria concluí-lo. Passei por muitas crises de ansiedade, um quadro depressivo que foi potencializado pelas condições impostas pela pandemia, luto pela perda de pessoas queridas, divórcio e tantas outras situações que me fizeram refletir se realmente era o momento de seguir os estudos. Contudo, concentrei-me no porquê do meu tema de pesquisa. Lembrei-me dos “aluninhos” que tive enquanto trabalhava em Foz do Iguaçu, crianças tão pequenas, marginalizadas, que, compelidas, silenciaram-se. Por fim, lembrei-me de mim, de quanto sei que a educação transforma. Lembrei-me que sou professora e do compromisso que tenho com aquilo que acredito.

Dessa forma, reitero que este estudo foi desenvolvido pela necessidade de dar voz aos alunos que há muito tempo são silenciados na escola, em consequência dos preconceitos e das práticas estigmatizadoras que manifestam ideologias cristalizadas em nossa sociedade. Ainda que não tenha conseguido realizar uma pesquisa que possa militar contra os perversos efeitos do preconceito linguístico perpetrado na escola, espero que tenha fomentado o eco de muitas outras vozes de minorias linguísticas que integram o contexto escolar fronteiriço.

Por meio das análises feitas, foi possível alcançar o objetivo geral, a saber, compreender como a vida estudantil de um aluno brasiguaió é afetada pelo preconceito linguístico. Foi possível constatar que, envergonhado pelas reações que depreciavam as mesclas entre português e espanhol, presentes em seus enunciados, João não quer estar naquele espaço, desejava distanciar-se da escola e, conseqüentemente, do processo educacional.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico - revelar as consequências do preconceito linguístico na vida escolar de uma criança brasiguaiia -, verificamos que o estudante tem dificuldades em interagir com colegas e professores, uma vez que não encontrou apoio na figura das docentes, as quais que se mantêm omissas diante das atitudes preconceituosas praticadas pelas outras crianças. Além disso, o estudante tem seu rendimento escolar avaliado em uma perspectiva monolíngue, imperante no sistema escolar, o que leva os docentes a considerá-lo alguém com baixo rendimento e repleto de atividades. Se não bastassem esses elementos, ainda evidenciamos que João tem uma autopercepção de inferioridade.

Com relação ao segundo objetivo - verificar se há, por parte da escola municipal de Foz do Iguaçu, algum procedimento de acolhimento linguísticos de alunos brasiguaios/estrangeiros -, averiguamos que não há um procedimento instituído, sendo de competência de cada escola a forma de lidar com os alunos brasiguaios/estrangeiros. Na Escola Municipal João da Costa Viana, os docentes e as coordenadoras reúnem-se para discutir os procedimentos e, quando julgam necessário, solicitam apoio da SMED. Nesse sentido, pode-se dizer que a escola busca contemplar as especificidades culturais e linguísticas do alunado. Apesar disso, as profissionais que participaram deste estudo se sentem despreparadas para atuar com as demandas trazidas pelos alunos bilíngues/multilíngues. Observamos, ainda, a carência de formações que contemplem as particularidades do contexto escolar fronteiriço, com abordagens de ensino diferenciadas e inclusivas e que complementem os saberes demonstrados pelos educandos, além de coibir procedimentos coercitivos e discriminatórios, trilhando os caminhos para uma escola verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Por fim, registro que, apesar de toda complexidade que permeou o processo de construção deste estudo, foi extremamente sensível, satisfatório e profundo poder realizá-lo. Representa, para mim, a realização de um objetivo de vida pessoal e profissional. E, mais do que isso, é uma luta para alçar vozes que buscam uma escola que compreenda e valorize as individualidades das crianças transfronteiriças.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os limites nacionais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 31, v. 15, p. 137-166, jan./jun. 2009.
- ALBUQUERQUE, L. Fronteiras em movimento: os brasiguaios na região da Tríplice Fronteira. *In*: MACAGNO, L.; MONTENEGRO, S.; BÉLIVEAU, G.V. (orgs). **A Tríplice Fronteira: espaços nacionais e dinâmicas locais**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2011, p. 233-260.
- ALVES, J. L. **Brasiguaios: destino incerto**. São Paulo: Global, 1990.
- ANTUNES, I. **Aula de português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. **Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAGNO, M. Do galego ao brasileiro, passando pelo português: crioulização e ideologias linguísticas. *In*: MOITA-LOPES, L. P. da. (org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 319- 338.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2020.
- BARONAS, J. A.; COBUCCI, P. A importância da Sociolinguística Educacional na Formação Docente Continuada. *In*: MOLLICA, M. C.; JUNIOR, C. F. (orgs.). **Sociolinguística, sociolinguísticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 177–183.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. L. **Voices of modernity: language ideologies and the politics of inequality**. Nova York: Cambridge University Press, 2003.
- BÉLIVEAU, V. G. Representações da integração e seus obstáculos: a fronteira do ponto de vista da política. *In*: MACAGNO, L.; MONTENEGRO, S.; BÉLIVEAU, V. (orgs.). **Tríplice Fronteira: espaços e dinâmicas locais**. Curitiba: Editora UFPR, 2011. 284.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. *In*: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 81-103.

BORTONI-RICARDO, S.T.; SILVA, K. A. da. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2022.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas** (Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Foz do Iguaçu**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/foz-do-iguacu.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BUSCH, B. Linguistic repertoire and *Spracherleben*, the lived experience of language. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, [s.l.], n. 148, 2015.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, Gruyter, v. 2, p. 1-28, 2011.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. São Paulo: Vozes, 2012.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre a educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, nº esp., p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. **Diferentes diferenças: interculturalidade na sala de aula**. Campinas: UNICAMP/MEC, 2009.

CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. *In*: MOITA-LOPES, L. P. (org). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2014, p. 233-252.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do Singular para o Multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In*: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, M. S. (orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e educação Campinas**: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, M.E. *et al.* (orgs.). **Manual de Lingüística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 141-155.

CHAUÍ, M. **O Que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CYRANKA, L. Sociolinguística aplicada à Educação. *In*: MOLICA, M.C.; JUNIOR, C.F. (orgs.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas: Uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 167-176.

CYRANKA, L. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2020.

DUSSEL, E. **1492 o encobrimento do outro: a origem do “mito da modernidade”**. Conferências de Frankfurt. Trad. Jaime A Clasen. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTRICK, Me. C. (org.). **La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

ERICKSON, F. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. **Anthropology & education quarterly**, [s.l.], v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. **The Counselor as Gatekeeper: Social interaction in interviews**. New York: Academic Press, 1982.

FABRÍCIO, F. B. A “autoridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. *In*: MOITA-LOPES, L. P. (org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 144-168.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2020.

FERGUSON, C. A. **Language structure and language use**. Stanford: Stanford University Press, 1959.

FIORENTIN, M. I. **Imigração “brasiguiaia” – cotidiano, sociabilidades e hibridação cultural**. Curitiba: Juruá, 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre/São Paulo: Artmed/Bookman, 2009.

FORIN, J. L. As línguas do mundo. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Linguística que é isso?** São Paulo: Contexto, 2015.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico: Escola Municipal João da Costa Viana; Foz do Iguaçu: SMED, 2021**.

FRASSON, M.; SCHLOSSER, M. T. S. Concepções e percepções de fronteiras dos professores da educação básica revelada por meio da foto-resposta (extremo oeste do paraná - 2012). **Geografia Ensino & Pesquisa**, Cascavel, v. 18, n. 2, p. 77–96, 2015.

- FREITAS, E. C. C. **Diversidade na fronteira: um olhar a partir das formas de acolhimento e avaliação dos alunos estrangeiros nas escolas públicas municipais iguaçuense**. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.
- GALEANO, E. **As Veias Abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden: Basil/Blackwell, 2009.
- GARCIA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. London: Palgrave Macmillan Pivot, 2014.
- GASPARIN, M. S.; SILVA, I. da. O processo de escolarização de “brasiguaios” no panorama fronteiriço e a representação de suas identidades. *In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS*, 3, Maringá, 2014. **Anais...** Maringá: UEM, 2014.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GUMPERZ, J. J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- IGUASSU NEWS. Estados Unidos vetam venda de armas para o Paraguai. Tríplice fronteira é rota para o destino final das armas. **Iguassu News**, 2018. Disponível em: <https://iguassunews.com/2018/05/17/estados-unidos-vetam-venda-de-armas-para-o-paraguai-triplice-fronteira-e-rota-para-o-destino-final-das-armas/>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- JULIANI, E. M. **Representações sobre ser plurilíngue em escolas monolíngues de fronteira**. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.
- KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. *In: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado***. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherer, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LADSON-BILLINGS, G. **The dreamkeepers: Successful teachers for African-American children**. San Francisco: Jossey-Bass, 2022.
- LAGARES, X. C. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. *In: NICHOLAIDES, C. et al. (orgs). **Política e Políticas Linguísticas***. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LAPERUTA-MARTINS, M. **A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa: uma proposta para um ensino aprendizagem livre de preconceitos**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

LEITE, M.Q. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LOPES, R. F. S. **A colaboração para o desenvolvimento do repertório linguístico em atividades de performance teatral e reflexão em aulas de inglês no ensino superior tecnológico**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

LUCENA, M. I.; NASCIMENTO, A. M. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. **Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 46-57, jun. 2016.

MACAGNO, L. Representações (Trans)nacionais e trajetórias: uma reflexão preliminar. *In*: MACAGNO, L.; MONTENEGRO, S; BÉLIVEAU, G. V. (orgs.). **A Tríplice Fronteira: espaços nacionais e dinâmicas locais/**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 19- 38.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MAPA DOS MUNDOS. Foz do Iguaçu. **Mapa dos Mundos**, 2022. Disponível em: <https://pt.mapsofworld.com/where%20is/foz%20do%20iguacu.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MARI, C. L. GRADE, M. . O senso comum e a educação em Antonio Gramsci: dimensões singulares da práxis. *In*: MARI, C. L.; COELHO, E. P.; SANTOS, G. M. A. (orgs.). **Educação e formação humana: múltiplos olhares sobre a práxis educativa**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012, p. 119-130.

MARIANI, B. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, nº 36, p. 27-44, 1º sem. 2008.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2020.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. The case study as research strategy in education. **EduSer: Revista de educação**, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010.

MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. *In*: SIGNOIRINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 49-87.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. *In*: RIBEIRO, B.T; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. (orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001, p. 56-71.

MOITA LOPES, L. P. Como e por que teorizar o Português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. *In*: MOITA-LOPES, L. P. (org.). **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferenç. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à Sociolingüística**: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 9-14.

MONTENEGRO, S.; BÉLIVEAU, V. G. **La triple frontera**: globalización y construcción del espacio. Miño y Dávila SRL: Buenos Aires, 2006.

MORAES, D. R. S.; BONDEZAN, A. N.; TERUYA, T. K. A avaliação da aprendizagem dos/as alunos e alunas “brasiguaios” na região de tríplice fronteira. *In*: FAZENDO GÊNERO: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9, 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010.

MOSSMANN, G; TRISTONI, R, H. Conflitos Identitários. **Revista Ícone**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 70-82, 2012.

NOVO HORIZONTE DO SUL. Registros de nossa História. **Novo Horizonte do Sul**, 2022. Disponível em:  
<https://www.novohorizontedosul.ms.leg.br/institucional/historia/pagina-padrao>. Acesso em: 20 jul. 2022.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, [s.l.], v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

PAIVA, M. C. Transcrição de dados lingüísticos. *In*: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2017, p. 135-146

PARLASUL. Parlamento do Mercosul. Subcomissão de Verdade e Justiça analisa em audiência pública a Guerra da Tríplice Aliança. **PARLASUL**, 03 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/v/20394/1/parlasur/subcomiss%C3%A3o-de-verdade-e-justica-analisa-em-audi%C3%Aancia-publica-a-guerra-da-triplice-alianca.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PESSINI, M. P. **A aquisição do português escrito por Alex, entre o Paraguai e Brasil**: um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PIRES-SANTOS, M. E. **Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças “brasiguaias” nas escolas de Foz do Iguaçu**: uma abordagem Sociolinguística. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

PIRES-SANTOS, M. E. **Cenário Multilíngue/Multidialeto/Multicultural de Fronteira e o Processo Identitário "Brasiguai" na Escola e no Entorno Social**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PIRES-SANTOS, M. H. Ambivalência de Termos e conceitos: Implicações para a Linguagem híbrida em Contexto de Fronteira. **Letras & Letras**, [s. l.], V. 11, n. 20, P. 33-50, 2010.

PIRES-SANTOS, M. H. “Portunhol Selvagem”:translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. **Gragoatá**, Niterói, v.22, n. 42, p. 523-539, jan.-abr. 2017.

PIRES-SANTOS, M. E.; CAVALCANTI, M. do C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 429-446, 2008.

PIRES-SANTOS, M. H.; SILVA, R. C. M. Práticas de linguagem e saberes locais em contexto de fronteiras. **Letras & Letras**, [s. l.], v. 35, n. especial, p. 361–380, 2019.

PIRES-SANTOS, M. H. *et al.* O poder da nomação em cenários transfronteiriços: entre representações e performatização de identidades. **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**, [s.l.], p. 1-25, out. 2020.

RABOSSI, F. Como pensamos a Tríplice Fronteira? *In*: MACAGNO, L; MONTENEGRO, S; BÉLIVEAU, G. V. (orgs.). **A Tríplice Fronteira**: espaços nacionais e dinâmicas locais/. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 39- 62.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2016.

REIS, M. O.; GRANDE, G. C. A translanguagem como ferramenta de aprendizagem e identidade na escrita acadêmica. **Papéis**, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 129-150, 2017.

REVISTA ACIF. Três Lagoas no caminho para fortalecer economia. **Revista ACIF**, 2022. Disponível em: <http://www.revistaacifi.com.br/edicao-10/tres-lagoas-no-caminho-para-fortalecer-economia/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SETTON, D. Discursos e construção social do espaço; o caso da Tríplice Fronteira. *In*: MACAGNO, L.; MONTENEGRO, S.; BÉLIVEAU, G.V. (orgs.). **A Tríplice Fronteira: espaços nacionais e dinâmicas locais**/. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2011, p. 103- 126.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUSA, F. A.; ALBUQUERQUE, J. L. Nação e integração nas escolas de fronteira: a mobilidade docente e a aprendizagem das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina. **Etnográfica [Online]**, v. 23, n. 3, 2019.

SOUZA, L. **Para entender o repertório linguístico no ensino superior tecnológico: conversa entre a translanguagem e a educação sociocomunitária**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SPRANDE, M. A. Brasiguaios: conflito e identidade em fronteiras internacionais. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

VERTOVEC, S. Introduction: New directions in the anthropology of migration and multiculturalism. **Ethnic and Racial Studies**, [s.l.], v. 30, n. 6, p. 961-978, 2007.

VOTRE, S, J. Relevância da variável escolaridade. *In*: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 51-58.

WAGNER, C. **Brasiguaios: homens sem pátria**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

WIKIMAPIA. Ponte Internacional da Amizade (Ponte da Amizade, Ciudad del Este) **Wikimapia**, 2022. Disponível em: <http://wikimapia.org/1657179/pt/Ponte-Internacional-da-Amizade-Ponte-da-Amizade>. Acesso em: 20 jul. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – ALUNO BRASIGUAIO

- 1) Relate o motivo pelo qual você mudou de país.
- 2) Lá você dizia que era brasileiro ou paraguaio? E aqui?
- 3) Você tem vontade de voltar a morar no Paraguai? Por quê?
- 4) Qual a língua você fala em casa?
- 5) Com quem você fala nesta língua?
- 6) Escutam programas de rádio ou assiste TV em qual língua?
- 7) Como era sua relação com seus (as) colegas e professores ?
- 8) Qual língua você aprendeu a escrever na Escola?
- 9) Se você aprendeu a escrever mais de uma língua, qual você achou mais fácil de aprender?
- 10) Fale sobre o local onde você mais gosta de ficar quando está na escola.
- 11) Você encontrou alguma dificuldade de comunicação em sua nova escola ?
- 12) Aqui no João da Costa Vianna, existem pessoas que falam diferente umas das outras?
- 13) Você acha difícil aprender a Língua Portuguesa? Comente sobre as aulas.
- 14) Você vê diferença no jeito de falar dos brasileiros que vivem aqui e dos que vivem no Paraguai?
- 15) Conte um fato que ocorreu na escola, que tenha sido muito engraçado ou muito constrangedor.

## APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – MÃE DO ALUNO

- 1) Descreva seu processo de emigração.
- 2) Como era a vida no Paraguai?
- 3) Por que sua família retornou ao Brasil?
- 4) Sentiu arrependimento em ter retornado ao Brasil? Por quê?
- 5) A senhora identificava alguma influência brasileira na dança, comida, costumes e na língua, quando moravam no Paraguai? E aqui no Brasil?
- 6) Seu filho gostava de ir à escola lá no Paraguai? E aqui no Brasil?
- 7) Seu filho já relatou alguma situação de preconceito e discriminação na escola? Caso tenha, comente, por favor.
- 8) Como a senhora vê o ensino no Brasil?
- 9) Acredita que a escola ofereceu condições de aprendizagem para seu filho?
- 10) Quais ações, por parte da escola, a senhora acredita que melhoraria o processo de ensino-aprendizagem do seu filho?

## APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSORA

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Conhece algum documento orientador ou protocolo de acolhimento de estudantes migrantes?
- 3) Teve alguma orientação pedagógica/metodológica para realizar seu trabalho com o aluno brasiguaió?
- 4) O que faltou para o seu trabalho?
- 5) Descreva o desempenho escolar do aluno XXX.
- 6) Como ele se relaciona com os/as colegas? É espontâneo ou mais retraído?
- 7) Onde a senhora convive mais frequentemente com a realidade plurilinguística (trabalho, relações familiares, igreja etc.)?
- 8) Costuma adequar seu discurso ao lidar com cada aluno?
- 9) Considerando a realidade na tríplice fronteira, que língua a senhora acha que deve ser usada para ascender socialmente? Por quê?
- 10) Acredita que a escola possa contribuir para melhorar a realidade do aluno brasiguaió? Por quê?

## APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – COORDENADORA

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Conhece algum documento orientador ou protocolo de acolhimento de estudantes migrantes?
- 3) Qual a orientação que recebeu da Secretaria Municipal de Educação?
- 4) Descreva como foi seu primeiro contato com o aluno brasiguaiio.
- 5) A senhora acha importante a pluralidade linguística/identitária na escola? Por quê?
- 6) Há alguma atividade de acolhimento e inclusão de alunos migrantes?
- 7) Enquanto coordenadora, já atendeu alguma situação de preconceito linguístico envolvendo aluno(a) brasiguaiio(a)?
- 8) Acredita que sejam necessárias adaptações nas práticas pedagógicas para que os brasiguaios consigam aprender melhor, especialmente a modalidade escrita da língua portuguesa?

## APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O ALUNO

**Pesquisadora:** João, gostaria que me contasse como foi sua experiência lá no Paraguai, você sabe por que sua família foi morar lá? me conta um pouco.

**João:** O meu pai, ele vivia carregando arroz para lá. Ele fazia cruze.

**Pesquisadora:** Ah, ele é caminhoneiro?

**João:** Ahã!

**Pesquisadora:** Ele fazia o cruze pro Paraguai? Foi assim que vocês foram morar pra lá então?

**João:** Ahã. Ele vivia carregando arroz, daí eles acabaram tendo a ideia de fazer um grupo sobre a galera do arroz, porque ele só carregava arroz.

**João:** Ele já faleceu.

**Pesquisadora:** Nossa! Eu sinto muito, querido.

**João:** É... Ele parou para ajudar um amigo, acabou que eles foram soldar uma peça do caminhão do amigo dele. Daí o soldador parou porque eles já tinham terminado. O soldador não percebeu que um negocio estava ligado, eles falaram... meu pai, tipo, meu pai estava encostado ali na carreta e o soldador levantou de onde ele estava soldando e, como a peça estava ligada, acabou que o soldador encostou no tanque, aí o tanque explodiu. Daí o caminhão ficou todo preto. O meu pai, ele ficou pegando fogo, sabe?

**Pesquisadora:** Poxa! Coitado!

**João:** Daí tinha um barril cheio de água lá, que nos postos tem esses negócios, para o caso de acontecer alguma coisa, daí acabou que ele não estava vendo nada. Só que daí teve uma hora que ele conseguiu achar, daí ele se jogou lá dentro. Acabou que ele demorou muito para achar e já tinha queimado metade dele.

**Pesquisadora:** Lamento muito que tenha acontecido isso, de verdade. Mas, você sabe que quem a gente ama de verdade, a gente nunca perde. Sabia disso? A gente leva no coração e na memória.

**João:** Na verdade, para mim, ele tá vivo.

**Pesquisadora:** Você mantém ele na memória e no coração. É isso mesmo!

**João:** Quando está de noite, eu coloco um tapete, assim, e fico olhando para as estrelas e converso com ele.

**Pesquisadora:** Sim, sente ele perto. (Breve pausa, seguida de um toque no ombro do aluno, em sinal de respeito e solidariedade)

E você tem irmãos, ou é só você e sua mãe?

**João:** Eu tenho um irmão também, só que ele mora lá no Paraguai, é por parte de mãe só. Ele tem 15 anos, já trabalha lá...

**Pesquisadora:** Ele mora lá...então, como você me disse, vocês foram morar lá por conta do trabalho do seu pai. Quando você estava estudando lá, você se apresentava como brasileiro ou como paraguaio?

**João:** Lá, sou *paraguayo*. Eu sei falar a língua de lá mais ou menos.

**Pesquisadora:** Então você acha que o que definia era mais a forma com que falava, é isso?

**João:** Se eu falasse em português com a minha professora ela não ia entender nada. Ela pedia para falar em castelhano. Quando eu comecei a estudar lá, eu mal apenas sabia, hoje eu já sei falar mais. Minha vó me ensinava e meu irmão também.

**Pesquisadora:** Sua avó mora lá ainda?

**João:** A família por parte de mãe inteira mora lá. E por parte de pai inteira mora pra cá.

**Pesquisadora:** E aqui, você diz que é paraguaio ou brasileiro?

**João:** Aqui sou brasileiro.

**Pesquisadora:** Você tem vontade de voltar a morar no Paraguai?

**João:** Na verdade, às vezes eu tenho vontade de voltar a morar no Paraguai. Eu falo para minha mãe, eu sinto saudades do meu irmão.

**Pesquisadora:** Entendi. Tem vontade de ficar perto do teu irmão. Além disso, tem alguma outra coisa que você gostava de lá?

**João:** Eu também preferia ficar lá por causa do meu outro vô, o que é por parte de mãe.

**Pesquisadora:** Certo, é bom ficar perto dos avós, né? Viu, quando você estava na sua casa, lá no Paraguai, falava qual língua?

**João:** Quando eu estava em casa, português. Só que quando eu estava na escola, falava *castellano*. Todo mundo lá entende português, mas sabem falar a outra língua também.

**Pesquisadora:** Com quem você falava castelhano?

**João:** Com os meus amigos. Todos os meus amigos que estudavam lá também eram brasileiros.

**Pesquisadora:** E falavam castelhano na escola?

**João:** Na escola. Sim. Só que, fora da escola, todo mundo falava em português. Com a professora eu sempre falava em *castellano*.

**Pesquisadora:** E guarani, não?

**João:** Guarani eu não sei falar. É muito raro alguém falar guarani lá. Eles falam só quando eles querem enganar alguma pessoa.

**Pesquisadora:** E quando você está lá com seu irmão e com os outros familiares que ficaram lá, vocês escutam programa de rádio, assistem canais de televisão em castelhano ou em guarani?

**João:** Assistimos TV em português.

**Pesquisadora:** Sempre em português?

**João:** Ahã! Minha vó não tem rádio.

**Pesquisadora:** Entendi...Viu, e me conta como era a sua relação com a sua professora lá. Você tinha mais de uma professora?

**João:** Uma só. Todas as aulas que eu tinha, artes, ciências...era tudo com a mesma professora.

**Pesquisadora:** Como você se lembra que era a tua relação com a professora e com os teus colegas lá?

**João:** Aquela professora era muito brava. Ela dava castigo para todo mundo.

**Pesquisadora:** Ah, é? Que tipo de castigo?

**João:** Teve uma vez que ela passou uma coisa muito difícil, muito demorada, muito grande para copiar. Chegou quase sete da noite e todo mundo estava lá, copiando ainda.

**Pesquisadora:** E a professora era paraguaia ou era brasileira?

**João:** Paraguaia.

**Pesquisadora:** E aqui? Como é a sua relação com as professoras?

**João:** Aqui as professoras são mais legais, são mais calmas.

**Pesquisadora:** E qual língua você aprendeu lá? Quero dizer, qual era a língua ensinada na escola?

**João:** *Castellano*. Português eu já sabia.

**Pesquisadora:** Você acha que é mais fácil estudar o castelhano ou o português, na escola?

**João:** Quando eu não sabia ainda o castelhano, o dos livros, eu não sabia nada por que era tudo em *castellano* difícil. Daí eu não sabia ler. De vez em quando a professora conseguia falar algumas palavras em português.

**Pesquisadora:** Era difícil se comunicar com a professora de lá?

**João:** Era muito difícil.

**Pesquisadora:** E quando você voltou do Paraguai, você veio direto para esta escola aqui?

**João:** Não.

**Pesquisadora:** Então, pensando nessa outra escola, logo que você voltou do Paraguai, qual era o espaço que você mais gostava de ficar?

**João:** Que gostava mais de ficar?

**Pesquisadora:** Isso! Qual espaço da escola? no pátio, na biblioteca etc, em qual lugar?

**João:** Eu gostava de ficar no lugar de fazer educação física.

**Pesquisadora:** Na quadra?

**João:** Lá é muito gigante, muito legal, tem um monte de brinquedo, parquinho, daí eu gostava.

**Pesquisadora:** Você sentia alguma dificuldade para se comunicar com os outros professores logo que você voltou?

**João:** Não, não sentia nenhuma dificuldade.

**Pesquisadora:** E para escrever, também não?

**João:** Mais ou menos. Eu era mais acostumado com a letra de forma. Só com a letra assim.

**Pesquisadora:** Entendi! Você acha difícil estudar a matéria de língua portuguesa?

**João:** Não. Muito fácil!

**Pesquisadora:** Mais fácil do que espanhol?

**João:** Muito mais fácil, com certeza! Porque lá, como as professoras eram mais bravas, elas colocavam coisas mais difícil mesmo. Tipo, aqui as professoras passam matéria e, quando chega final da aula, a gente já tem terminado tudo. Parece que as professoras aqui calculam certinho. A de lá passa muita tarefa para copiar. Quando chega o final da aula, ela quer que a gente fique na sala de aula até terminar tudo e, se a gente não terminar tudo, não sai da sala.

**João:** Até minha vó foi lá me buscar uma vez.

**Pesquisadora:** Nossa!

**João:** Não pode isso, né? Ficar até de noite...

**Pesquisadora:** Verdade, isso não pode mesmo! O que você acha de diferente se a gente fosse comparar as aulas do Paraguai com as aulas do Brasil?

**João:** Lá eram bem mais difícil que aqui. Eu me embaralhava tudo com a língua, eu não sabia falar direito. Eu não sabia mesmo, na verdade. Quando eu aprendi a falar bem, daí eu consegui falar mais ou menos com a professora. Quando eu chegava em casa, eu pedia pro meu irmão me ensinar a falar *castellano*, para aprender a falar com a professora.

**Pesquisadora:** Ahã, entendi! E você acha que mistura um pouco o castelhano com o português, quando fala ou escreve?

**João:** Quando eu estudava antes dessa escola aqui, quando vim do Paraguai eu estudava em outro colégio e, nesse colégio, se eu falasse *cartuchera*, eles davam risada e as professoras não faziam nada, elas deixavam. De vez em quando dava vontade de ir para casa, só que daí não podia. Sempre que eu deixava cair minha *cartuchera*, riam de mim.

**Pesquisadora:** É mesmo? Você conversava sobre isso com alguém?

**João:** Não falava nada. Daí, eu ficava no meu canto, quieto. Não queria mais falar. Se tivesse alguma coisa difícil para fazer, eu não perguntava nem pra professora, ficava quieto. Aí eles não iam terminar de rir de mim.

**João:** Na verdade, naquela sala que eu estudava tinha um monte de gente inteligente. Como eu fui e voltei, eu não sabia, estava mais atrasado que eles, aí eles riam de mim.

**Pesquisadora:** Você é muito inteligente. Sua professora me disse que você é bem esforçado e participativo.

**João:** É, eu nunca fui para diretoria. Minha mãe me pega se eu for...(risos)

**Pesquisadora:** (risos) Ah é? Ela é rígida contigo?

Viu, mas, e aqui nesta escola, já teve alguma vez que algum colega deu risada por você misturar, por falar algumas palavras do castelhano?

**João:** Aqui não. Só na outra escola.

**Pesquisadora:** Você vê diferença no jeito de falar português de quem morou no Paraguai em relação aos brasileiros que moram aqui?

**João:** Não muita, mas percebo mais ou menos. A minha mãe mesmo, já nasceu sabendo português, mas daí ela morou mais tempo lá e acaba misturando quando ela fala.

**Pesquisadora:** Então, pra gente terminar nossa conversa, gostaria que você comentasse alguma situação muito engraçada que tenha acontecido por conta de misturar o português com castelhano. Situação triste você já me contou, agora tenta lembrar de algo que você achou graça.

**João:** Lá na outra escola ou nessa aqui?

**Pesquisadora:** Qualquer uma. Algo que você lembre que achou engraçado.

**João:** Ah! Então, foi nessa escola aqui mesmo...ali na sala. Eu deixei escapar *cartuchera*, só que ninguém deu risada. Só um piá que não gostava muito de mim, mas eu achei engraçado.

## APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A MÃE DO ALUNO

**Pesquisadora:** Gostaria que a senhora descrevesse como foi o processo de migração, que comentasse como era a vida lá no Paraguai.

**Mãe do João:** Então, na verdade eu nasci no Paraguai, eu e o João. Os únicos integrantes da família que foram como emigrante pro Paraguai, foram meus pais, mas, eu e o João nascemos lá mesmo. Então, a gente já tinha a documentação paraguaia como nascido lá. Aí a gente só fez a tradução dos documentos quando veio morar no Brasil. Sabe?

A vida lá era tranquila, a gente morava perto dos familiares. Fomos para lá porque o pai do João viajava muito, a gente ficava muito sozinho.

**Pesquisadora:** Entendi! Quando vocês estavam no Paraguai, a senhora chegou a identificar alguma influência de tradição brasileira nos costumes lá, no lugar onde vocês moravam? A propósito, qual era a cidade lá no Paraguai que vocês moravam?

**Mãe do João:** Onde eu morava, que era Santa Rita, na verdade quando tinha as festas típicas sempre foi a cultura alemã, na verdade, que gerava mais as festas, que era as *oktoberfest*, as comidas típicas da Alemanha, as bebidas... Isso tudo é muito forte onde eu nasci, que é Santa Rita. Após a cultura alemã, vem por segundo, a cultura italiana. Só que, a forte mesmo, é a alemã.

**Pesquisadora:** Agora, falando sobre o João, como era para ir para escola, ele gostava de ir para escola lá no Paraguai? como era?

**Mãe do João:** No começo ele reclamava muito. Dizia que não entendia o que a professora dizia. Só que ele gostava de lá, gostava dos amiguinhos.

**Pesquisadora:** E aqui no Brasil, ele já relatou alguma situação que ele já se sentiu discriminado ou envergonhado? Quero dizer, ele já comentou com a senhora sobre alguma atitude de colegas ou professores, que ele tenha se sentido ofendido, por conta de ele ter morado no Paraguai?

**Mãe do João:** Na verdade, sim! Só que isso foi quando ele estudou em São Miguel do Iguazu, né? Lá ele teve muitos problemas pela forma de falar. Ele puxa bastante a nossa forma de falar no Paraguai. Não é o português correto, né? Vamos dizer assim, a gente puxa um pouco a língua castelhana, puxa um pouco a escrita de lá também. Então ele teve, assim, vários atritos entre colegas, até mesmo professores que eu tive um problema por discriminar ele. Então tive bastante probleminha com ele, então foi onde eu decidi tirar ele desse colégio e voltamos a morar no Paraguai.

**Pesquisadora:** A senhora considera que isso ajudou na decisão de voltar para lá?

**Mãe do João:** Sim, com certeza! Mas, também porque eu estava sem serviço. Aí, quando a gente voltou de novo para o Brasil, ele veio para escola João da Costa Viana, que foi uma das melhores. Eu não posso reclamar, foram muito bons com meu filho, o ensino, as professoras, tudo! Foi algo assim que, se todas as escolas tivesse a maneira de conversar, de tratar o aluno, como eles foram, eu seria uma mãe muito mais tranquila.

Ele não se adapta fácil. Ele tem dificuldade. Eu sei que um pouco disso também é porque eu falo muito errado. Eu só estudei no Paraguai, não tenho a língua portuguesa correta daqui, né? Então a gente só fala do jeito de lá, é uma coisa que atrapalha um pouco ele.

**Pesquisadora:** É mesmo?! E por que a senhora acha isso?

**Mãe do João:** Porque é difícil, né? Não entendo nada. Para você ter ideia, eu não consigo ajudar meu filho. Eu tenho que pedir ajuda sempre de terceiros porque eu não entendo nada do que está se passando aqui. Eu não estudei nada disso que meu filho estuda, né? Mas, eu estudei lá no Paraguai.

**Pesquisadora:** A senhora acha que aqui no Brasil ele teve mais condições, quero dizer, mais condições de aprendizagem do que lá no Paraguai?

**Mãe do João:** Eu acho que aqui no Brasil é mais forçado, o ensino exige mais. É diferente de lá. Tem um conteúdo todo, assim...para você passar de ano. As notas aqui são totalmente diferentes de lá, né?

**Pesquisadora:** Pensando em tudo o que a senhora comentou sobre o que passaram lá na escola, em São Miguel, principalmente...o que a senhora acha que a escola poderia fazer, digo, quais mudanças a senhora acha que ajudariam um aluno que estudou no Paraguai, como o João, e voltou a estudar no Brasil?

**Mãe do João:** Eu acho que dar mais atenção para essa criança que não tem a cultura total de país como aqui. Então, acho que colocar ela num reforço, conversar mais com ela e trazer os pais mais próximos também. Deixar os pais mais por dentro, porque os pais também estão vindo do outro país. Então é isso, me prolonguei um pouco, não sei se respondi a sua pergunta, né? Mas, é isso, eu acho que tem que dar mais atenção para as crianças que vem de outros países sim, tipo assim, estar mais ali junto com a criança.

## APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

**Pesquisadora:** Professora, gostaria que me dissesse sobre sua formação acadêmica.

**Professora:** Então, eu fiz magistério e depois fiz a graduação em Pedagogia.

**Pesquisadora:** Agora, falando sobre o João, gostaria que descrevesse como ele era logo que chegou aqui na escola.

**Professora:** Ele teve uma resistência logo que ele veio. Lá eles não cobram letra cursiva, né? Então por conta dessa cobrança ele veio muito resistente. Eu fui dando abertura para que ele pudesse se expressar da forma que ele estava acostumado. Ele entendendo a leitura, entendo os contextos, tendo uma leitura e interpretando também o que ele estava ouvindo, para mim estava bom. Aí, quando nós começamos a cobrança dessa letra cursiva, ele começou a resistir um pouco, mais porque já estava acostumado com a letra de forma, né? Eu fiz esse acolhimento dele primeiro, para depois ele poder ter mais entendimento, ele consegue ir, estar apto para poder ir aos poucos nesse processo.

**Pesquisadora:** Nesse acolhimento, fez um roteirinho de objetivos de aprendizagem para ele, isso?

**Professora:** Sim, para que eu primeiro percebesse onde estava o nível de desenvolvimento dele. Ver as principais dificuldades que ele tinha, né? e aí, aos poucos, eu fui introduzido, acolhendo ele na turma para que ele pudesse acompanhar. Ele é um garoto muito esperto, assim, bastante expressivo, e ele tem uma facilidade de captar, lógico que ele tem dificuldades tanto na leitura quanto na escrita por conta dessa vinda de lá pra cá, mas ele está conseguindo se adaptar muito bem.

**Pesquisadora:** Então, sobre essa questão, de fazer essa abordagem com esse objetivo de ensino para ele, você fez alguma formação, alguma capacitação que te habilitasse para isso?

**Professora:** Só esses aperfeiçoamentos que a SMED passa para nós.

**Pesquisadora:** Mas, assim, eles são voltados para esses alunos?, quero dizer, considerando que a gente está em uma região de fronteira.

**Professora:** Alguns dos cursos eles delimitavam ao tema para realmente isso, pra trabalhar essa questão, não 100%. Eu fui em busca, eu fiz um curso que a SMED também ofereceu, que era a introdução do espanhol, pela Unila. É voltado pra escola trilingue, né? Eles estão solicitando que a prefeitura reveja essa questão do espanhol dentro das escolas e aí foram 4 meses de estudo voltado pra acolhimento dessas crianças que vem. Foi uma parceria entre a prefeitura e a Unila. Aí tinha inglês também, só que aí, nesse contexto, nós vimos tanto espanhol lá do Paraguai que é falado na variante deles quanto da Argentina, só que os nossos estudantes são mais vindos do Paraguai do que da Argentina, mas tem também, né? Foi o único específico.

**Pesquisadora:** E isso foi há quanto tempo?

**Professora:** 2019... de 2018 para 2019, não me recordo bem qual ano que foi.

**Pesquisadora:** Você trabalha na prefeitura há quanto tempo?

**Professora:** Em março vai fazer 7 anos.

**Pesquisadora:** Que você se recorde, esse foi o único, assim, mais voltado?

**Professora:** Foi o único voltado para isso. Preocupante, né? Eu não tive muita dificuldade porque eu trabalhei um tempo com espanhol. Eu fiz um curso, eu tive que aprender. Então, assim, lógico que tive muitas dificuldades, mas não foi trabalhoso para mim porque já tinha esse conhecimento. Eu acredito que, para o professor que não tenha esse conhecimento, seja mais trabalhoso, mais difícil.

**Pesquisadora:** Pois é, imagino que sim. Então, não existe, assim, um documento orientador, com exceção dessa parceria que foi feita com a Unila? Um protocolo de acolhimento, algo assim.

**Professora:** Não, mas a secretaria sempre está a postos quando temos alguma dificuldade. Lógico que tem essa dificuldade entre a escola, em buscar a secretaria para buscar atender àquela realidade. O João, como ele veio de lá, alguém da secretaria entrou em contato com a supervisão para verificar como ele estava e se a gente precisasse de alguma ajuda, até ofereceram alguém para estar junto com ele. Só que , como ele não tinha essa dificuldade, a gente não sentiu essa dificuldade que ele precisasse de alguém.

**Pesquisadora:** Seria um professor para apoio ou um bilíngue?

**Professora:** Eu acredito que sim, junto na sala pra poder ele ter essa adaptação, mas como ele teve essa desenvoltura dele muito bem, então não foi necessário.

**Pesquisadora:** E ainda falando sobre sua formação...a gente começou e acabou tomando outro rumo. O que você percebe, assim, que falta? você já me disse que procurou por sua conta. Pensando na realidade da Tríplice Fronteira, o que você acha que falta na formação para que a gente esteja mais preparado pra essa realidade linguística?

**Professora:** Acho que nas áreas de iniciação, para formação docente mesmo. Principalmente nessa região de fronteira, não só na região de fronteira, mas, assim, nos municípios vizinhos também, pensando que professores vem de outra cidade para lecionar aqui. Eu acredito que precisaria sim ter uma matéria específica que trabalhasse essa diversificação porque queira ou não, a gente precisa, né?

**Pesquisadora:** Se você pudesse descrever um pouquinho mais do desempenho do João, o que você comenta?

**Professora:** Então, no começo ele teve muita dificuldade. Ele fala muito bem o português. Esses dias eu fiz uma brincadeira e comecei a falar espanhol e ele foi falando, ele se sentiu feliz da vida. Então, ele fala bem, também entende, mas eu percebo que ele trava um pouquinho por conta de ele ter vindo de lá.

**Pesquisadora:** Hoje você percebe ele mais espontâneo, mais participativo, isso? No início, como era a relação dele com os coleguinhas?

**Professora:** Sim, sim. Eu via que um pouco era porque ele tinha muito medo de errar ao falar e ele não escrevia muito bem. Então eu fui fazendo muitas associações com letras com sons das palavras e fonema, para que ele pudesse se inteirar. Só que foi muito rápido, ele ainda tem dificuldades, mas é só chegar, falar, explicar que ele acompanha. Ele é um pouco retraído sim por conta disso, até a maneira da falar, mas agora já está bem melhor.

**Pesquisadora:** Você percebia reações negativas dos colegas com relação ao jeito que ele falava, se expressava?

**Professora:** Não, eles foram bem acolhedores. Um ou outro que comentava sobre a maneira de falar. Eu falo também de uma maneira diferente, eu vim do interior, então eles comentam: “Mas de onde a prof veio?” Só que a fala dele não é própria daquele brasiguai que tem um sotaque diferente, ele fala já de uma maneira mais integrado aqui já, na escrita dele a gente percebe mais essa diferença.

**Pesquisadora:** Você tem contato com outras pessoas que moraram no Paraguai ou somente com alunos? Na igreja, na comunidade em que você mora, por exemplo?

**Professora:** Sim, é no total. Eu vim de Toledo para Foz, lá a gente vê muito pouco isso, mas aqui é bem mais.

**Pesquisadora:** Considerando essa realidade que a gente percebe aqui na Tríplice Fronteira, qual língua você acha que facilitaria o aluno ascender socialmente?

**Professora:** Então, não sei. Pode ser que ele volte para lá. Eu estou trabalhando aqui a língua portuguesa, as nossas regras e tudo, mas e quando ele volta para lá, ou se algum dos que estão aqui forem para lá? Teria que ter um estudo, algo pensando nessa situação de fronteira, até por conta do currículo. Lógico, não é engessada, mas a gente precisa oportunizar.

**Pesquisadora:** Pensando nessa questão, como acha que a escola pode contribuir?

**Professora:** Eu acho que, enquanto escola, claro que junto à Secretaria da Educação, é justamente nesses cursos aí que eles oferecem. É, a gente sempre deve estar questionando e solicitando essa questão do currículo, voltado diretamente para isso. Se for ver, é grande a quantidade de brasiguaio e paraguaio que vem pra cá.

## APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

**Pesquisadora:** A gente pode começar nossa conversa falando sobre sua formação acadêmica, gostaria que comentasse.

**Coordenadora:** Eu sou formada em Letras, Português e inglês; Pedagogia e agora, recentemente, me formei também em Letras Libras. Fiz pós em Educação Especial; em Mídias integradas à Educação; Literatura Brasileira.

**Pesquisadora:** Você chegou a fazer algum curso que tratasse da questão do acolhimento de alunos imigrantes?

**Coordenadora:** Então, nos cursos de graduação, não. Só quando eu cursei como aluna especial no Mestrado em Ensino, na Unioeste, né? Aí eu tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre esse aluno migrante. Pude entender um pouco como que é esse aluno, porque eu não tinha essa visão antes, de poder olhar para ele.

**Pesquisadora:** Alguma proposição pela SMED? De repente em anos anteriores, que você se lembre?

**Coordenadora:** A gente não teve, não. Nunca tivemos, que eu saiba, nada específico ou que desse suporte.

**Pesquisadora:** Pensando agora no aluno que é sujeito dessa pesquisa, o João, como você se lembra que foi o primeiro contato com ele? As impressões que você teve com relação à integração dele na escola.

**Coordenadora:** Então, quando a gente recebeu ele, a gente já pensou: Meu Deus, a gente está recebendo um aluno oriundo do Paraguai, como que a gente vai proceder com ele, né? A secretaria da escola, ela acaba informando para nós, nesse sentido, quando o aluno chega, né? Aí a gente foi sondar. Mas, o que a gente conseguiu perceber foi que ele não era uma criança, assim com dificuldade para falar. Ele não tinha muito essa dificuldade. De início, a professora sondou bem, né? Tanto que a gente falou para ela ir acompanhando e ver se precisava de alguma intervenção.

**Pesquisadora:** E você sentiu alguma dificuldade para saber como proceder? No olhar para esse aluno, como você comentou antes.

**Coordenadora:** Ah sim, com certeza. Acredito que tem que ter. Agora a gente vê que é urgente, né? Porque cada vez que chega um aluninho a gente fica com essa preocupação. Até quando eu estava na turma de primeiro ano, eu recebi alunos assim como o João. Mas, a gente não tinha essa visão, né? Não tinha esse olhar, esse pensar no aluno que chega falando outra língua. Aqui a gente tenta alfabetizar, ensinar a nossa língua padrão que é imposta no Brasil, a língua modelo, a língua da escola. Eu falo, realmente, que eu comecei a ter um pouco mais essa noção, foi a partir dos estudos que eu fiz na disciplina como aluna especial do mestrado.

**Pesquisadora:** Olha só, mas que bom que você procurou, que fez a disciplina com a gente lá! Então, por parte da escola, tem alguma atividade que seja de acolhimento desses alunos?

**Coordenadora:** A gente faz assim: cada coordenadora vai fazer e vai se organizar ali com o professor da turma que recebe o aluno. Aí vai tentar ver se essa criança

consegue acompanhar. Quando o aluno não consegue, a gente tenta adaptar algumas coisas para ajudar, para não prejudicar muito. Que nem o caso de uma outra aluna que a gente teve ali, a gente teve que fazer algumas adaptações para ela poder acompanhar a turma. Mas é isso, atividades mais adaptadas, mudamos um pouco na língua para que ela entenda o que se espera naquela atividade.

**Pesquisadora:** Você já presenciou ou registrou algum caso de preconceito linguístico contra esses alunos?

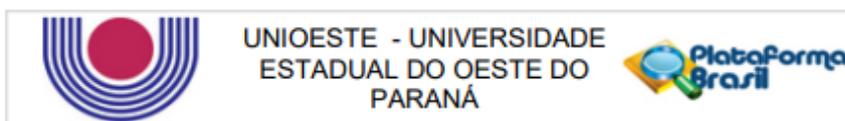
**Coordenadora:** Sim. Esse ano a gente teve. A gente teve uma aluna que sofreu isso. Ela é agora do período da tarde. Ela não queria vir mais para escola. Aí a mãe veio nos contar o que estava acontecendo. Eu chamei ela aqui na coordenação para gente conversar. Ela chorou muito, falou que ela odiava a língua dela, ela falou assim: “eu não gosto do jeito que eu falo, eu acho horrível, eu não gosto da minha mãe, eu não gosto dos meus pais, eu não gosto de onde eu venho”. Então, assim, a gente teve que fazer esse acolhimento e mostrar para ela que a língua dela era legal porque sabia duas línguas ao mesmo tempo, que era o jeito dela, que tinha que valorizar aquilo. Ela falou que as colegas ficavam dando risada do jeito dela falar. Aí a gente tentou fazer um trabalho com ela, conversamos. Hoje ela está bem, está enturmada, mudou de período. Não sei se ainda persiste, mas acho que não, nunca mais veio reclamar. A gente procurou fortalecer ela, para falar se acontecesse na nova turma e também conversamos com a turma anterior. É complicado, mas a gente precisa acolher eles nas identidades deles, né?

**Pesquisadora:** As adaptações que vocês procuraram fazer, dentro do que podiam, claro, surtiram efeito?

**Coordenadora:** Então, assim, eu acho que toda intervenção que a gente faz, que puder facilitar a inserção dos alunos aqui no ambiente escolar, ajuda aprender um pouco da nossa língua, porque eles vão ter que aprender, querendo ou não querendo, né? Vão ter que aprender porque está nos nossos currículos, está em tudo, né? Então a gente vai ter que repassar. Mas, a gente tenta fazer essa adaptação para o aluno poder se familiarizar com as duas línguas, não perdendo a língua dele, que é identidade dele, não pode perder.

**ANEXOS**

## ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** BRASIGUAIOS: UM ESTUDO DE CASO EM CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM FRONTEIRIÇO

**Pesquisador:** maridelda laperuta martins

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 51903221.8.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.984.174

**Apresentação do Projeto:**

Na região da tríplice fronteira: Brasil, Paraguai e Argentina ocorre, não raro, a matrícula e iniciação escolar de brasiguaios em escolas de Foz do Iguaçu. Essas crianças, filhas de pais brasileiros, cursaram parte da vida escolar no Paraguai. Carregam consigo uma identidade própria que devido à homogeneização linguística do português passam a ser estigmatizadas socialmente, dentro da própria escola. Essa estigmatização é explicada por Moita-Lopes (2013) ao expor o caráter de pureza da língua, ou seja, a língua como sistemas autônomos fechados que a sociedade defende,

excluindo as próprias pessoas e contextos de produção nas quais estão inseridas e que justificam o modo próprio de usar a língua. De acordo com o mesmo autor, a língua pura configura um importante mecanismo de reforço das desigualdades sociais, cujas determinadas verbalizações são tidas como próprias de grupos específicos, logo, está explicada a subjugação de alguns grupos perante outros. Diante desse contexto de (des)consideração do caráter híbrido da língua dentro da própria escola, este estudo busca observar e descrever como é feita a recepção do aluno brasiguai na escola e na sala de aula, no contexto de uma escola municipal situada na região nordeste de Foz do Iguaçu, mais especificamente na Escola Municipal João da Costa Vianna, no Bairro Três Lagoas. Parte da hipótese de que os alunos brasiguaios sofrem preconceito linguístico. Isto posto, questiona se os malefícios causados pelos juízos de valor negativo que recaem sobre as variantes linguísticas utilizadas por esses alunos

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069

**Bairro:** UNIVERSITARIO

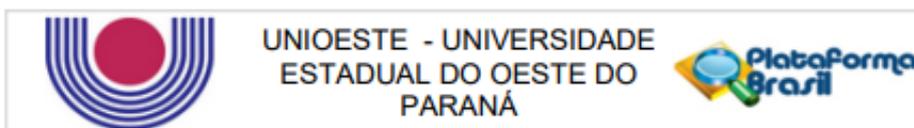
**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 4.984.174

impactam no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Visa verificar se há ferramentas de ensino que minimizam ou fomentam o preconceito. Para tanto, adota metodologia qualitativa, partindo da Pedagogia Culturalmente Sensível para entender aprofundadamente sobre identidade brasiguai. Emprega o método estudo de caso e, como instrumento de coleta e geração de dados, aplica entrevista aberta – individual e em grupo (aluno e professoras). A abordagem teórico-metodológica está situada na Sociolinguística Educacional, apoiando-se nos estudos de Bortoni- Ricardo (2008), Erickson (1973), Cavalcante (2009), Albuquerque (2014), entre outros.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender como a vida estudantil do aluno brasiguai é afetada pelo preconceito linguístico.

Objetivo Secundário:

- 1- Observar e descrever como é feito o acolhimento do aluno brasiguai na escola;
- 2- Verificar se há estratégias de ensino-aprendizagem que minimizam ou fomentam o preconceito linguístico para com esse aluno;
- 3- Contribuir com estratégias de ensino que minimizem o preconceito linguístico

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Riscos: algumas perguntas podem causar algum constrangimento. Caso isso venha acontecer, lembraremos o participante que ele pode desistir da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo. Também, caso ocorra algum evento adverso não previsto e, COMPROVADAMENTE decorrente desta pesquisa, nos responsabilizamos de tomar medidas imediatas, integrais e gratuitas.

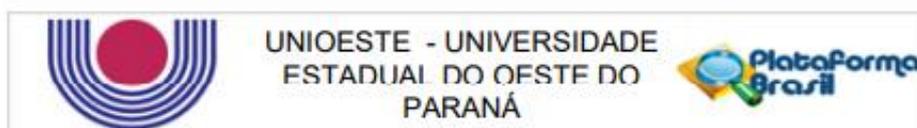
Benefícios:

Colaborar com os efeitos do preconceito linguístico contra o aluno estrangeiro no ambiente escolar do Brasil.

Metodologia de Análise de Dados:

Sob a premissa de oferecer liberdade aos entrevistados, empregaremos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta e geração de dados. Para tanto, ressaltamos as características do instrumento apresentadas Bortoni-Ricardo (2008, p. 109) "Elas poderão acontecer pessoalmente ou via internet. Nesse tipo de entrevista, o entrevistador focaliza sua atenção em

<b>Endereço:</b> RUA UNIVERSITARIA 2069	<b>CEP:</b> 85.819-110
<b>Bairro:</b> UNIVERSITARIO	
<b>UF:</b> PR	<b>Município:</b> CASCAVEL
<b>Telefone:</b> (45)3220-3092	<b>E-mail:</b> cep.prrpg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 4.984.174

uma experiência dada e seus efeitos”.

Yin (2015) destaca que as entrevistas são comumente encontradas na pesquisa de estudo de caso, pois “elas lembram conversas guiadas, não investigações estruturadas” Yin ( 2015, p. 114).

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino (PPGEn) – Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu, como requisito parcial de avaliação da disciplina Seminários de Dissertação.

Linha de Pesquisa: Ensino em Linguagens e

Tecnologias

Orientadora:

Profa. Dra. Maridélma Laperuta Martins

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequadamente apresentados

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1794078.pdf	18/09/2021 20:56:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_final.pdf	15/09/2021 13:12:06	maridélma laperuta martins	Aceito
Outros	entrevistas.pdf	08/09/2021 11:17:14	maridélma laperuta martins	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	15/07/2021 15:00:06	maridélma laperuta martins	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_participantes.pdf	15/07/2021 14:59:08	maridélma laperuta martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_lidiane.pdf	15/07/2021 14:54:12	maridélma laperuta martins	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

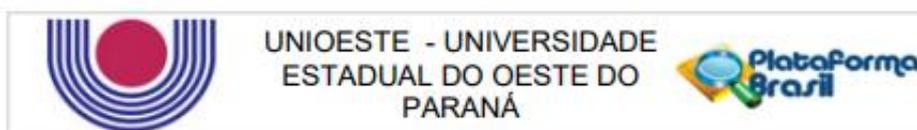
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.pppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 4.984.174

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCADEL, 19 de Setembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Dartel Ferrari de Lima**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2059  
**Bairro:** UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110  
**UF:** PR **Município:** CASCADEL  
**Telefone:** (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prpgg@unioeste.br

## ANEXO B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



CONEP em 04/08/2000

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: BRASIGUAIOS: UM ESTUDO DE CASO EM CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM FRONTEIRIÇO

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N° 51903221.8.0000.0107

Pesquisador para contato: Lidiane de Carvalho Alves

Telefone: (45) 99127-4253

Endereço (Unioeste – campus Foz do Iguaçu): Avenida Tarquínio Joslin dos Santos, número 1300, Jardim Universitário, cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná

Convidamos você a participar de uma pesquisa sobre o processo ensino-aprendizagem de alunos brasiguaios. O principal objetivo é compreender como a vida estudantil do aluno brasiguai é afetada pelo preconceito linguístico. Temos o propósito de observar e descrever como é feito o acolhimento do aluno brasiguai na escola. Assim como, verificar se há estratégias de ensino-aprendizagem que minimizam ou fomentam o preconceito linguístico para com esse aluno. Por fim, contribuir com estratégias de ensino que minimizem o preconceito linguístico. Para que isso ocorra *você participará* de uma entrevista aberta. No entanto, a pesquisa poderá causar a você algum constrangimento. Caso ocorra algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Você também poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo,

específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento que você vai assinar contém três páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: [cep.prppg@unioeste.br](mailto:cep.prppg@unioeste.br) ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

Assinatura:

Eu, Lidiane de Carvalho Alves, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante (e/ou responsável).

Assinatura do pesquisador:

Cascavel, 18 de outubro de 2021.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP  
04/08/2000



Aprovado na  
CONEP em

## TERMO DE ASSENTIMENTO – TA (Crianças $\geq$ 07 anos de idade)

Título do Projeto: BRASIGUAIOS: UM ESTUDO DE CASO EM CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM FRONTEIRIÇO

Pesquisadora: Lidiane de Carvalho Alves (45)99127-4253

Colaboradora (mãe do aluno sujeito da pesquisa): Franciele ( 45) 99836-8435

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **verificar se alunos brasiguaios apresentam dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa**, para isso você terá que fazer **um relato de como tem sido suas experiências na escola desde o retorno ao Brasil e como era sua vida escolar no Paraguai.**

Para participar deste estudo, a sua responsável legal deverá autorizar a sua participação mediante a assinatura de um Termo de Consentimento. A não autorização do seu responsável legal invalidará este Termo de Assentimento e você não poderá participar do estudo.

Durante a execução do estudo você deve sinalizar se está confortável ou não em conversar a respeito do que a pesquisadora perguntar.

Para questionamentos, dúvidas ou relatos de acontecimentos os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento pelo telefone.

Por meio do relato de suas vivências poderemos pensar em meios de ajudá-lo. Assim como a outros alunos que eventualmente passem por dificuldades na comunicação na escola, depois que retornou ao Brasil, devido ao tempo que estudou e morou no Paraguai.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto BRASIGUAIOS: UM ESTUDO DE CASO EM CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM FRONTEIRIÇO**

Nome do participante:

Assinatura:

Eu, **Lidiane de Carvalho Alves**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, 18 de outubro de 2021.