



## FALARES TRANSFRONTEIRIÇOS: O SILENCIAMENTO OCASIONADO PELO PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM UM ALUNO BRASIGUAIO

CROSS-BORDER SPEECH: SILENCING CAUSED BY LINGUISTIC PREJUDICE IN A STUDENT FROM BRASIGUAIO

Lidiane de Carvalho Alves (IFPR/UNIOESTE)<sup>1</sup>  
[lididecarvalhoalves@gmail.com](mailto:lididecarvalhoalves@gmail.com)

Maridelma Laperuta-Martins (UNIOESTE)<sup>2</sup>  
[chomsky1928@yahoo.com.br](mailto:chomsky1928@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Em regiões de fronteira, nota-se a convivência de uma infinidade de aspectos sociais, políticos, ideológicos, econômicos, culturais e linguísticos, nem sempre em uma relação harmônica. No caso específico da Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, essa realidade também é evidenciada, sobretudo, com relação à educação, haja vista que se nota a presença de muitos brasiguaios em escolas da cidade de Foz do Iguaçu (PR), os quais tem sofrido com a estigmatização linguística. Diante desse cenário, esta pesquisa buscou responder à seguinte questão: *Quais as implicações na vida escolar do aluno brasiguai 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 brasiguai é afetada pelo preconceito linguístico e quais as consequências disso. 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, que foi realizada com os sujeitos participantes do estudo – um aluno brasiguai, a sua mãe, a sua professora e a coordenadora da escola municipal onde estuda. Os resultados revelam que o aluno foi/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 brasiguai, ele tem uma autopercepção de inferioridade. Evidenciou-se, por parte da escola, 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.

**PALAVRAS-CHAVE:** alunos brasiguaios; preconceito linguístico; escola.

**ABSTRACT:** In frontier regions, one can notice the coexistence of a myriad of social, political, ideological, economic, cultural, and linguistic aspects, not always in a harmonious relationship. In the specific case of the Triple Frontier between Brazil, Paraguay and Argentina, this reality is also evidenced, especially in relation to education, since the presence of many braziguayans in schools in the city of Foz do Iguaçu (PR) is noted, and they have suffered from linguistic stigmatization. In view of this scenario, this research sought to answer the following question: What are the implications in the school life of a Brazilian-Brazilian student who enters a school, in a country different from the one in which he was literate, and is

<sup>1</sup> Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Foz do Iguaçu; membro do grupo de pesquisa Análise linguística, Ensino e Formação - ALEF - (CAPES/CNPq).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP. Atua na área de Letras, com ênfase em Sintaxe da Língua Portuguesa e trabalho também com Sociolinguística e ensino de Língua Portuguesa, no curso de Graduação em Letras da UNIOESTE e no Programa de Pós-Graduação em Ensino da mesma instituição.



exposed to situations in which the mastery of a language different from the one he is used to is required? The main objective was to understand how the student's life in Brazil is affected by linguistic prejudice and what the consequences of this are. Methodologically, this is qualitative research, using a case study of a single typology. We resorted to semi-structured interviews as a data generation tool, which were conducted with the subjects participating in the study - a Brazilian-American student, his mother, his teacher, and the coordinator of the municipal school where he studies. The results reveal that the student was/is silenced by linguistic prejudice in the school context, not only by students but also by teachers, either because of his way of speaking and writing or because of the stereotype that he has a low academic performance. Still, because of these experiences and of the discourses and ideologies built around being brasiguayans, he has a self-perception of inferiority. It was evident that the school lacks specific training and guidance on the particularities of the frontier school context and on differentiated and inclusive teaching approaches that could be used.

**KEYWORDS:** brasiguayans students; linguistic prejudice; school.

## 1 Introdução

Freitag e Oushiro (2019) afirmam que a mobilidade tem sido uma característica de muitas populações no mundo, inclusive no Brasil, a qual é marcada por diferentes descolamentos que atuam nas relações sociais e, desse modo, se repercutem na língua. Esse é o cenário da tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, que é conhecido pelo multilinguismo e pelo multiculturalismo.

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. Albuquerque (2011) menciona que essa é maior migração de brasileiros para uma nação fronteiriça, processo iniciado no final dos anos 1950 e intensificado nas décadas de 1960 e 1970.

Esse movimento foi motivado, de acordo com Albuquerque (2011), por estratégias geopolíticas que objetivavam aproximar os dois países. Exemplos disso foram a construção da Ponte da Amizade e da Hidrelétrica de Itaipu, ações que favoreceram o processo migratório. Para 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).



Nesse cenário de expropriação de terras, por conta da construção da Usina de Itaipu e da intensificação do êxodo rural tem destaque um sujeito: o brasiguai. Como sujeito do campo, emigra na intenção de encontrar melhores condições de vida, mas, por diversas razões, retorna ao Brasil. Em terras canarinhas, Foz do Iguaçu (PR) é o destino de muitos.

Cognese (2012) explica que o termo brasiguai designa o contingente de “[...] brasileiros que imigraram para a região de fronteira em território paraguaio a partir da década de 1950. Em sentido comum o termo é apenas uma construção linguística que se faz pela composição dos termos brasileiro e paraguai.” (COLOGNESE, 2012, p. 145). Pires-Santos (1999), referindo-se aos alunos brasiguaios em Foz do Iguaçu (PR), os caracteriza como sendo “[...] 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).

Especialmente no contexto escolar, como pontuam Mossmann e Tristoni (2012) os brasiguaios são alvo de estigmas e preconceitos. São vítimas de uma estigmatização linguística que impulsiona mecanismos de reforço das desigualdades sociais. A todo momento, o preconceito é materializado pela linguagem. Moita Lopes (2013) explica 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.

Na escola, essa situação também faz presente, sobretudo, com aqueles cujos falares são vistos como “estranhos” ao padrão. Diante desse tema, neste texto, a partir de uma pesquisa qualitativa, inserida no âmbito da Linguística Aplicada, configurada como estudo de caso, nosso objetivo geral foi compreender quais os impactos do preconceito linguístico na vida de um estudante brasiguai da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu (PR). Os objetivos específicos, por sua vez, foram: i) revelar as consequências do preconceito linguístico na vida escolar de um aluno brasiguai; e (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 pergunta motivadora deste estudo foi: *Quais as implicações na vida escolar do aluno brasiguai 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, organizamos este artigo em seções. A primeira é esta introdução. Na segunda, discutimos os principais significados atribuídos ao termo brasiguaios, além de ressaltar, brevemente, alguns dos eventos que motivaram a emigração para o Paraguai. Na terceira, discorremos acerca do conceito preconceito linguístico, caracterizando-o como um ato essencialmente ideológico. Na quarta, explicitamos os aspectos metodológicos da pesquisa. Na quinta, analisamos o *corpus* da pesquisa. Na sexta, tecemos as considerações finais.

Nosso escopo, com esta investigação, foi evidenciar a realidade presente no contexto escolar fronteiriço e, com isso, promover reflexões referentes ao processo de ensino e aprendizagem da criança brasiguai, 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.

## 2 Os Brasiguaios na Tríplice Fronteira

Rajagopan (2016) explica que 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. Entretanto, Setton (2011) pontua que, “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, tais como:

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. (FABRICIO, 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, ideológica, pessoas 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 que o termo “brasiguai” é 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 marcou o início do período de retorno desses sujeitos para o Brasil. Fiorentin (2019) esclarece que o vocábulo foi atribuído aos brasileiros que retornaram ao seu país de origem devido à expropriação, a questões legais e a disputas da posse pela terra. Logo, a expressão foi criada em uma situação de luta política, decorrente da reivindicação pela terra.

O termo “brasiguai” 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). Diferentemente do que ocorre no Paraguai, no Brasil, há um uma tendência de compreensão genérica do termo. Albuquerque (2011) cita que a mídia reforça uma visão essencializadora e simplificada. Nessa concepção, não são considerados os fatores históricos, sociais, políticos e ideológicas que recobrem a denominação. Pires-Santos *et al.* (2020) também concordam que a ação da mídia contribui para 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).

O fluxo migratório rumo ao Paraguai se intensificou na década de 1970, algo planejado e orquestrado pelos governos, como afirma Fiorin (2015). 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), “[...] 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) ponderam 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 ajustar 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. 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).

A entrada de brasileiros no Paraguai também foi favorecida pela construção da Ponte da Amizade e da Hidrelétrica de Itaipu. 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). “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.

As dessemelhanças são notadas em 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 Enrique 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, impôs os seus costumes (a língua, a veste, a religião etc.) e promoveu o encobrimento do outro.

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: “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.

### **3 O preconceito linguístico: uma manifestação ideológica**



O preconceito linguístico diz respeito a 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. 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), argumentando 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 cercar o comportamento linguístico, logo, “[...] é instrumento ideológico de poder e de controle.” (BAGNO, 2001, p. 87).

Decorre disso a crença no imaginário popular de que só deve ser considerado “correto” o que está na gramática, tornando-se desse um instrumento de regulação, uma vez que tem a função de guia do “bom uso” da língua. 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).

Bagno (2001) 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. Parece haver, por exemplo, 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”. “[...] 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 introyetado.” (MARIANI, 2008, p. 20). Assim, seguindo uma escala de valores, o sujeito classifica seu próprio modo de falar como errado, desprestigioso 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 (2013). 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, 2013, 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 faltante 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, 2013, 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 (2013) 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, 2013, 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), “privilegio” por privilégio, “os livros não devem serem esquecidos” por os livros não devem ser esquecidos, “cinco dias” por cinco dias, “haviam 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). 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). 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. O pesquisador 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. Caudau (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.

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,



recorremos ao que Mossmann e Tristoni mencionam a respeito do estudante 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).

## 4 Aspectos metodológicos

Tendo em vista que nosso objetivo foi compreender quais os impactos do preconceito linguístico na vida de um estudante brasiguai da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu (PR), 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.

Nesse sentido, considerando a pesquisa qualitativa 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. Atrelada à abordagem e ao método, adotamos a entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados, haja vista 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).

Como já destacado, o estudo de caso contemplou um aluno brasiguai estudante da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu (PR). Todos os trâmites do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos foram seguidos, por meio da Plataforma Brasil, recebendo autorização para a condução da pesquisa (Parecer Consustanciado nº 4.984.174/CEP). Para que tivéssemos acesso a um aluno com esse perfil, Contatamos diversas vezes a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Foz do Iguaçu para que nos auxiliasse na identificação de alguém que pudesse colaborar. A informação repassada era 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 2021, 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), mas pouco contribuiu para que localizássemos alunos brasiguaios para compor este estudo.

Foi somente por meio da colaboração de algumas alunas integrantes do grupo de pesquisa *Análise linguística, Ensino e Formação* - ALEF - (CAPES/CNPq) que conseguimos encontrar o estudante João<sup>3</sup>, de 10 anos que cursava o 5º ano do Ensino Fundamental I. Como grande parte das participantes do referido grupo são professoras que atuam na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu (PR), 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 em uma escola específica na cidade havia um fluxo intenso de alunos oriundos do Paraguai e da Argentina. Com isso, entramos em contato com a gestora e apresentarmos nosso projeto de pesquisa. Ao recebermos autorização, iniciamos contato com a família do referido aluno. Após o aceite, realizamos entrevistas (entre outubro de 2021 e fevereiro de 2022) com o aluno João, sua mãe, com a sua professora e com a coordenadora Pedagógica da Escola em que estudava. As gravações foram feitas em áudio e posteriormente transcritas para análise.

Considerando a abordagem qualitativa de pesquisa, não elaboramos ou levantamos hipóteses, mas sim asserções que correspondem aos nossos objetivos. Uma asserção é “[...] um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa pode trazer.” (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 53). Assim, após a realização e a transcrição das entrevistas, realizamos uma pré-análise do corpus, de modo a converter as informações das entrevistas em dados e gerar as asserções, as quais estão relacionadas aos objetivos da pesquisa:

<sup>3</sup> Para preservar a identidade do sujeito, utilizamos o nome fictício de João.

**Quadro 1 – Relação entre os objetivos e as asserções**

Objetivos	Asserções
Geral: Compreender como a vida escolar do estudante brasiguau é afetada pelo preconceito linguístico.	(i) 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 brasiguaiia.	(ii) O estudante tem dificuldade em interagir com colegas e professores. (iii) Ao ser marginalizado e tornando-se vítima do preconceito linguístico, o aluno brasiguai tem baixo rendimento escolar. (iv) 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 linguístico de alunos brasiguaios/estrangeiros.	(v) As especificidades culturais e linguísticas que integram a realidade escolar fronteiriça não são contempladas na rotina escolar. (vi) 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. (vii) As professoras sentem-se despreparadas para atuar com as demandas do aluno bilíngue/multilíngue.

Fonte: Os autores.

**5 Análise e discussão dos dados: criando um espaço de escuta para o sujeito investigado**

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. Contudo, conforme fomos conhecendo as experiências vividas por João, compreendemos que sua expressividade foi silenciada na escola.

Tomando como ponto de partida a asserção *O estudante tem dificuldade em interagir com colegas e professores*, destacamos o trecho da entrevista com 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 João, em 2021).

Nesse episódio, João relata um fato vivenciado em sua escola anterior. Quando retornou do Paraguai, retomou seus estudos em uma escola municipal em São Miguel do Iguaçu (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) diz 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 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:

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 João, em 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, consequentemente, 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:

Então ele teve, assim, vários atritos entre colegas, até mesmo professores que eu tive um problema por discriminá-lo. 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 de João, 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 (2008) 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 brasiguai tem baixo rendimento escolar, destacamos o seguinte excerto da entrevista com a professora:

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 de João, 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 de João, em 2021). Esses dados nos indicam o reflexo de uma visão orientada para o monolingüismo, demonstrada por grande parte dos professores. Esses profissionais, de modo geral, estão

[...] acostumados a uma política linguística voltada para o monolinguísmo, 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 atual escola. Acreditamos que essa nova condição do aluno demonstra que, logo que foi matriculado em uma escola brasileira, 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 João, em 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 modo 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 de João, em 2022).

Esse dado vai ao encontro do que Bagno (2021) 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, 2021, 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:

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) denomina 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 tremendamente 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 Língua Portuguesa, 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 João, em 2021).

Na visão de João, as suas dificuldades não eram com a disciplina, mas sim com os preconceitos dos colegas e dos professores. 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 João, em 2021). A identidade, como acenado pelos autores, não apresenta uma condição permanente, mas sim dinâmica e transitória.

Perguntamos à mãe do estudante o que ela acreditava que poderia ajudar aqueles alunos que, assim como seu filho João, estudaram no Paraguai e retomaram seus estudos no Brasil, vivenciam experiências de preconceito linguístico. Ela revela preocupação e entende que seja necessário um reforço escolar:

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 de João, 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:



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 de João, em 2022).

Nessas palavras, observamos o reflexo da organização por assimetrias, a qual, segundo Bélineau (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.

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:

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 de João, 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 pudesse 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<sup>4</sup>, 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.

Esse aspecto também foi observado 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:

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).

<sup>4</sup> A Pedagogia Culturalmente Sensível empenha-se na superação de problemas. 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.

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:

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 em que João estava no momento da entrevista, as educadoras buscaram, dentro das condições que tinham, contemplar as suas subjetividades. 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 docente 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:

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 trilíngue, né? Eles estão solicitando que a prefeitura reveja essa questão do espanhol dentro das escolas e ai 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 de João, em 2021).

Segundo a docente, em quase sete anos de trabalho em escolas municipais de 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:

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 de João, em 2021).

A professora demonstra consciência de que existe uma falta de formação continuada 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:

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 de João, em 2021).

A coordenadora pedagógica também relata não ter feito formações, por parte da SMED, que buscassem atender às demandas do alunado brasiguaios/estrangeiro. Ela teve contato com alguma discussão sobre os alunos imigrantes por uma iniciativa sua, ao cursar uma disciplina como aluna especial no mestrado:

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 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 que são 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 brasiguai que tem um sotaque diferente, ele fala já de uma maneira mais integrado aqui já” (Entrevista realizada com a professora de João, 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 e um despreparo para atuar com as demandas do aluno bilíngue/multilíngue. Essa asserção pode ser comprovada nas palavras tanto da docente quanto da coordenadora:

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 de João, em 2021).



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).

Em meio às complexidades que conformam o cenário da Tríplice Fronteira, a escola não oferece metodologias que valorizem o bilinguismo/multilinguismo. Isso é algo 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 de João, em 2022).

As ações sensíveis dessas profissionais podem ter contribuído para amenizar os impactos do preconceito linguístico na vida de João, podendo exerceram um papel de protagonismo no processo de mudança da realidade escolar não apenas desse, mas de outros alunos brasiguaios. 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 brasiguai. 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

O escopo central deste estudo foi compreender como a vida estudantil de um aluno brasiguai foi/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 queria estar naquele espaço, mas desejava se distanciar da escola e, consequentemente, do processo educacional.

Como consequências do preconceito linguístico na vida escolar de João, 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 mantiveram omissas diante das atitudes preconceituosas praticadas por 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. Se não bastasse esses elementos, ainda evidenciamos que João tem uma autopercepção de inferioridade.

No que compete ao papel da escolha em acolher alunos brasiguaios/estrangeiros, averiguamos que não há um procedimento instituído, sendo escola responsável por lidar com esses sujeitos. 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.

O preconceito linguístico direcionado aos alunos brasiguaios que vivem no contexto da tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina) é ideológico, marcado por visões de mundo e ideologias estereotipadas, as quais impactam de maneiras consideráveis esses sujeitos que já vivem outras situações desiguais, como as socioeconômicas. Ademais, é uma prática de segregação social que prega a incompetência dos falantes provenientes das camadas populares, sendo, portanto, um mecanismo de ideologia linguística, que postula hierarquia linguística/social.

Nas escolas, especialmente da tríplice fronteira, o preconceito linguístico direcionado aos alunos brasiguaios se evidencia e é agravado, sobretudo, pela falta de ações didático-metodológicas que sejam sensíveis à heterogeneidade linguística que compõe as salas de aulas. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de se desenvolver uma Pedagogia Culturalmente Sensível, que se torna um caminho profícuo para o trabalho com a Língua Portuguesa, haja vista que é uma abordagem que nos auxilia superar o ensino exclusivo 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. Acreditamos que essa abordagem pode, de fato, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, na qual todos sejam valorizados por sua singularidade.

## REFERÊNCIAS

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.

BAGNO, M. **Dramática da Língua Portuguesa:** tradição gramatical, mídia exclusão social. São Paulo: Loyola, 2001.

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.

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 UPPR, 2011, p. 63-99.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemu na escola, e agora?** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

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.

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

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

COLOGNESE, S. A. Brasiguaios: uma identidade na fronteira Brasil/Paraguai. **Tempo da Ciência**, [s.l.], v. 19, n. 38, p. 145-157, 2012.

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.

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: WITTROCK, M. C. (org.). **La investigación de la enseñanza II**: métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

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.

FIORENTIN, M. I. **Imigração “brasiguaiia”**: 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, p. 35-50.



FREITAG, R. M. K.; OUSHIRO, L. Sociolinguística no Brasil: deslocamentos e fronteiras. **Domínios de Lingua@agem**, Uberlândia, v. 13, n. 4, p. 1234-1329, 2019.

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.

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 LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3, Maringá, 2014. **Anais...** Maringá: UEM, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

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, p. 181-198.

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.

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.

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

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 LOPEZ, 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, p. 101-119.

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

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/Multidialectal/Multicultural de Fronteira e o Processo Identitário "Brasiguaios" na Escola e no Entorno Social.** 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

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

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

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

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

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

---

Recebido em: 07/12/2022 | Aprovado em: 26/08/2023

Publicado em: 27/07/2025

---