

## ESTIGMAS E SILENCIAMENTO NA FRONTEIRA BRASIL E PARAGUAI: UM ESTUDO DE CASO

### STIGMAS AND SILENCING AT THE BORDER OF BRAZIL AND PARAGUAY: A CASE STUDY

Maridelma Laperuta Martins<sup>1</sup>  
Lidiane de Carvalho Alves<sup>2</sup>

#### 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. 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. 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:** aluno brasiguai, 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

<sup>1</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP, professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: [chomsky1928@yahoo.com.br](mailto:chomsky1928@yahoo.com.br), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6009498366480094>, Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5653-7868>.

<sup>2</sup> Mestra em Ensino pela UNIOESTE, professora do Instituto Federal do Paraná. E-mail: [lididecarvalhoalves@gmail.com](mailto:lididecarvalhoalves@gmail.com), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6367146463830687>, Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7891-065X>.

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 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:** brasiguayan student; linguistic prejudice; school.

## 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.

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 se 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 brasiguaiá, 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.

### **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.

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 “brasiguaió” 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.” (Béliceau, 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.

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.

Nesse contexto, 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 de 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.

### **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), 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 cercear 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.

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 de algumas reflexões propostas por Bortoni-Ricardo (2015).

### **Aspectos metodológicos**

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, o significado atribuído ao fenômeno prevalece a sua quantificação, dado que “[...] aprofunda-se no mundo de 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). 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.

Foi 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

---

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

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:

Quadro 1 – Relação entre os objetivos e as asserções

Objetivos	Asserções
Geral: Compreender como a vida escolar do estudante brasiguaió 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 brasiguaiá.	(ii) O estudante tem dificuldade em interagir com colegas e professores. (iii) Ao ser marginalizado e tornando-se vítima do preconceito linguístico, o aluno brasiguaió 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 linguísticos 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.

### **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*<sup>4</sup>, 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 desamparo, 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 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

---

<sup>4</sup> O termo *cartuchera* é empregado principalmente na variante do espanhol rio-platense para se referir ao “estojo”.

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).

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 com 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.

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 oferecido no país vizinho. Nessa compreensão, o que se evidencia é um “problema” na criança que é vítima do preconceito linguístico e não nos vitimários.

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 de 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 assertão de que as especificidades culturais e linguísticas que integram a realidade escolar fronteiriça não são contempladas na rotina escolar.

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).

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.

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 para as abordagens teórico-metodológicas adequadas ao ensino de alunos brasiguaios/estrangeiros.

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.

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).

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. 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.

As ações sensíveis das profissionais, participantes de nossa pesquisa, podem ter contribuído para amenizar os impactos do preconceito linguístico na vida de João, podendo exercer 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 bastassem 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 contemplam 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.
- 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, p. 63-99.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegoumu 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.
- 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.
- 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.
- 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 “brasiguaias”*: cotidiano, sociabilidades e hibridação cultural. Curitiba: Juruá, 2019.

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

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.

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 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, 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 “Brasiguaias” 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.

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.; MONTENEGRO, 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: 31/10/2024

Aceito em: 18/04/2025