



## EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL: UMA ALTERNATIVA AO COMBATE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO

DOI: 10.48075/ri.v25i1.30174

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

**RESUMO:** Na região da Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina), é muito comum a presença de alunos brasiguaios nas escolas brasileiras, sobretudo, em Foz do Iguaçu (PR). Devido à visão de homogeneização linguística do português, adotada pela escola brasileira, esses passam a ser estigmatizados socialmente. Diante dessa realidade, este texto tem por objetivo discutir teoricamente como o preconceito linguístico direcionado aos alunos brasiguaios se constitui um fenômeno ideológico e como é possível superar tais práticas segregadoras. Este estudo tem abordagem qualitativa, inserido no âmbito da Linguística aplicada, e recorreu à pesquisa bibliográfica. Os resultados revelam que o preconceito linguístico vivenciado pelos brasiguaios 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. Trata-se de prática segregacionista que prega a incompetência dos falantes provenientes das camadas populares, sendo, portanto, um mecanismo de ideologia linguística, que postula hierarquia linguística/social. Nas escolas de fronteira, esse quadro é agravado, sobretudo, pela falta de práticas pedagógicas que sejam sensíveis à heterogeneidade linguística que compõe as salas de aulas. Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional, a partir de uma visão da Pedagogia Culturalmente Sensível, torna-se um caminho profícuo para o trabalho com a Língua Portuguesa, haja vista que é uma abordagem que rompe com o ensino exclusivo de regras gramaticais, promovendo o uso de recursos linguísticos/comunicativos e ampliando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos por meio da valorização dos saberes acumulados culturalmente.

**Palavras-chave:** Alunos brasiguaios; preconceito linguístico; escola.

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2020). Membro do grupo de pesquisa Análise linguística, Ensino e Formação –ALEF (CAPES/CNPq). Docente das disciplinas de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Língua Portuguesa no Instituto Federal do Paraná SEED/PR. E-mail lididecarvalhoalves@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP. Professora adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Líder e membro do grupo de pesquisa Análise linguística, Ensino e Formação – ALEF (CAPES/CNPq). E-mail chomsky1928@yahoo.com.br

## IN SEARCH OF A CULTURALLY SENSITIVE PEDAGOGY: AN ALTERNATIVE TO COMBAT LINGUISTIC PREJUDICE IN A BORDER CONTEXT

---

**ABSTRACT:** In the region of the Triple Frontier (Brazil, Paraguay and Argentina), the presence of "Brasiguaios" (Brasiguayan) students in Brazilian schools is very common, especially in Foz do Iguaçu (PR). Due to the vision of linguistic homogenization of Portuguese, adopted by the Brazilian school, they become socially stigmatized. Given this reality, this paper aims to discuss theoretically how the linguistic prejudice directed to Braziguayan students is an ideological phenomenon and how it is possible to overcome such segregating practices. This study has a qualitative approach, within the scope of Applied Linguistics, and resorted to bibliographic research. The results reveal that the linguistic prejudice experienced by the Braziguayans is ideological, marked by stereotyped worldviews and ideologies, which impact in considerable ways these subjects who already live other unequal situations, such as the socioeconomic ones. It is a segregationist practice that preaches the incompetence of speakers coming from the lower social classes, and, therefore, it is a mechanism of linguistic ideology, which postulates linguistic/social hierarchy. In border schools, this situation is aggravated, above all, by the lack of didactic-methodological actions that are sensitive to the linguistic heterogeneity that makes up the classroom. In this sense, Educational Sociolinguistics, from a Culturally Sensitive Pedagogy point of view, becomes a useful way to work with the Portuguese Language, since it is an approach that helps to overcome the exclusive teaching of grammar rules, promoting the mastery of linguistic/communicative resources and increasing the development of students' communicative competence through the appreciation of culturally accumulated knowledge.

**Keywords:** Brasiguayan students; linguistic prejudice; school.

### INTRODUÇÃO

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

O contingente de brasileiros no país vizinho, para Albuquerque (2011), decorre de estratégias geopolíticas que objetivavam aproximar os dois países. Uma delas foi a

construção da Ponte da Amizade e da Hidrelétrica de Itaipu, ações que favoreceram o processo migratório. Ainda para o pesquisador, além dos interesses geopolíticos, o fluxo migratório também foi resultado das “[...] denominadas modernização e mecanização da agricultura, com a expansão dos plantios de soja.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 236).

É nesse quadro de expropriação de terras, devido à construção da Usina de Itaipu, e de intensificação do êxodo rural que se inscreve a figura do brasiguai<sup>3</sup>, que, na condição de homem do campo, emigra na intenção de encontrar melhores condições de vida, mas, por diversas razões, retorna ao Brasil. Nesse regresso, Foz do Iguaçu é o destino de muitos.

Mossmann e Tristoni (2012) apontam que os grupos que retornam são alvo de estigmas e preconceitos, inclusive no contexto escolar. São vítimas de uma estigmatização linguística que impulsiona mecanismos de reforço das desigualdades sociais, revelando-se, com isso, a subjugação de alguns grupos perante outros, conforme argumenta Moita Lopes (2013).

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

Na escola, essa situação também 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, de caráter bibliográfico, nosso objetivo é discutir teoricamente como o preconceito linguístico contra os alunos brasiguaios se constitui um fenômeno ideológico e como é possível, por meio da Sociolinguística Educacional e de uma Pedagogia Culturalmente Sensível superar esse quadro nas escolas brasileiras.

Este artigo encontra-se assim organizado: após esta introdução, discutimos os principais significados atribuídos ao termo brasiguaios, além de ressaltar, brevemente, alguns dos eventos que motivaram a emigração de brasileiros para o Paraguai. Posteriormente, discorreremos acerca do conceito preconceito linguístico, caracterizando-o como um ato essencialmente ideológico. Na sequência, argumentamos como a

---

<sup>3</sup> Segundo Pires-Santos (1999) o aluno brasiguai será considerado o “[...] filho de migrantes brasileiros que se deslocaram para o Paraguai e estão retornando ao Brasil, e que hoje estudam nas escolas públicas.” (PIRES-SANTOS, 1999, p.13)

Sociolinguística Educacional, por meio de uma Pedagogia Culturalmente Sensível, oferece a nós, professores, possibilidades para acolhermos cultural e linguisticamente nossos alunos, formando-os para serem pessoas sensíveis, reflexivas e responsivas que respeitam os diferentes falares existentes na sociedade.

## OS BRASIGUAIOS NA TRÍPLICE FRONTEIRA

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

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

Para Hall (2014), uma identidade é sempre relacional e particular e, por isso, nem sempre revela os motivos que levaram a essas posições, que podem ter causas políticas, sociais, ideológicas, pessoais e religiosas. Diante dessas concepções, entendemos que uma única pessoa pode acionar várias formas de identificação, conforme os interlocutores e as interações sociais que estão inseridas em jogo. Contudo, como observa Rajagopalan (2016), “[...] é preciso, primeiro, nomear para então dizer algo a respeito do objeto, dos indivíduos, dos acontecimentos.” (RAJAGOPALAN, 2016, p. 85). Diante disso, destacamos a denominação “brasiguai”, que, como explica Béliveau (2011), trata-se de um “[...] nome genérico que se dá aos migrantes brasileiros no Paraguai; na região das três fronteiras são chamados assim

àqueles que se instalaram no leste do Paraguai, dedicando-se às tarefas agrícolas.” (BÉLIVEAU, 2011, p. 92).

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

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

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

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. Para Fiorin (2015), “[...] as migrações são sempre historicamente condicionadas e resultam de um processo global de mudança, do qual elas não devem ser separadas [...]” (FIORIN, 2015, p. 56). A autora ressalta que essa fase da migração havia sido planejada e orquestrada pelos governos. Com a permissão do governo vizinho, as terras eram adquiridas por brasileiros a preços bem menores dos praticados no Brasil. Ainda nesse período (1970-1980), de acordo com Fiorentin (2019), é pertinente destacar que “[...] houve um aumento no valor das terras no Brasil, o que fez com que muitos pequenos agricultores vendessem suas propriedades. Ao mesmo tempo, no Paraguai, a política do governo buscava desenvolvimento agrícola.” (FIORENTIN, 2019, p. 43). Pires-Santos e Cavalcanti (2008) expõem que, na década de 50, no lado paraguaio, o presidente Alfredo Stroessner fomentou em sua política de desenvolvimento à cessão de terras para brasileiros, ignorou a resistência do movimento nacionalista paraguaio.

Nesse cenário, os brasileiros que não tinham condições de se ajustarem às demandas advindas do processo de modernização agrícola emigraram para o Paraguai. Além disso, a emigração também está relacionada aos interesses dos governos militares de ambos os países. 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. De acordo com Fiorentin (2019), as terras ocupadas pela Itaipu são classificadas como as mais férteis do mundo. Estima-se que 43 mil pessoas tenham sido expropriadas após terem suas terras alagadas para o funcionamento da usina.

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

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

As tensões envolvendo agricultores brasiguaios e paraguaios retratam um sentimento nacionalista que emerge dos ressentimentos resultantes do período da Guerra da Tríplice Aliança (1865–1870). “Nos discursos dos camponeses paraguaios, os brasileiros são acusados de invasores, novos bandeirantes, herança de Stroessner etc.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 243). Por outro lado, os brasileiros imigrantes assumem “[...] uma postura nacionalista e destacam sua superioridade tecnológica e cultural. Eles se autodefinem como “trabalhadores”, “pioneiros” e pertencentes a um país mais desenvolvido.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 244)

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

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

Esse apagamento do outro, exposto pelas autoras, decorre, na perspectiva de 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.

### 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 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 perpetuá-lo, 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 introjetado.” (MARIANI, 2008, p. 20). Assim, seguindo uma escala de valores, o sujeito classifica seu próprio modo de falar como errado, desprestigiado e que, portanto, deve ser substituído. Nessa tentativa de substituição, sente uma profunda insegurança linguística.

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

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

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

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

Em conformidade com esse entendimento, Soares (2020) explica que a hipercorreção também é denominada ultracorreção e costuma ser designada como hiperurbanismo, dado que esse fenômeno linguístico é comumente identificado entre falantes que migraram do campo para cidade e, assim, buscam conformar seu falar ao modelo urbano. A autora exemplifica:

[...] “rúbrica” por rubrica, “telha de aranha” por teia de aranha, “copo com água” por copo de água (no pressuposto de que água indicaria a matéria de que é feito o copo, como em copo de cristal), “previlégio” por privilégio, “os livros não devem

serem esquecidos” por os livros não devem ser esquecidos, “cinco dias” por cinco dias, “havia 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, recorreremos 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).

## A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E O AGIR DA PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL

Ler e escrever são habilidades que desenvolvemos na escola. Por outro lado, ao iniciar o processo de escolarização, o aluno já tem antecedentes linguísticos provenientes da comunidade na qual está inserido, os quais geralmente não condizem com as formas linguísticas socialmente prestigiadas. Devido à valorização da norma padrão, em detrimento das que são utilizadas pelos alunos, a disciplina de Língua Portuguesa (LP) tem produzido resultados baixíssimos, “[...] do ponto de vista da formação do leitor/escritor/falante/ouvinte maduros.” (CYRANKA, 2016, p. 169).

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

Compreendemos que essa realidade reflete o tratamento dado à língua, a qual, no contexto escolar, é concebida como um sistema de regras gramaticais e ortográficas em que o indivíduo apenas acerta ou erra. Nesse cenário de ensino prescritivo, dedicado à valorização de normas prestigiadas e na erradicação das formas estigmatizadas, o aluno sente-se incompetente em sua própria língua, uma vez que apresenta uma escrita muito próxima da variedade popular que fala.

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

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo é uma sociolinguista pioneira nos estudos que visam ao fortalecimento de instrumentos pedagógicos para o ensino de língua materna nas escolas, por meio do que denomina de Sociolinguística Educacional, uma área teórico-prática que tem a educação como foco principal de reflexão. Essa perspectiva apoia-se nos princípios do relativismo cultural e da heterogeneidade linguística inerente e sistemática. Para a autora,

Segundo o relativismo cultural, nenhuma língua ou variedade de língua, em uso em comunidades de fala, deveria ser considerada inferior ou subdesenvolvida, não  
[Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 25, n°1, 2023. e-ISSN: 1982-3010.](#)

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

A Sociolinguística Educacional compromete-se com as diversidades linguística e cultural presentes na sala de aula. Além disso, considera as redes sociais<sup>4</sup> e a cultura de migrantes de origem rural, que são obrigados, muitas vezes, a viver na periferia das grandes cidades. Nessa direção, podemos considerar que o sujeito brasiguai é um trabalhador rural que emigra para o Paraguai em busca de melhores condições de vida, mas, ao retornar ao Brasil, depara-se, sobretudo na escola, com a exigência de um ideal de língua que ele não domina. A respeito das variedades linguísticas características dos alunos, a pesquisa ressalta: “[...] consideramos a escola um ambiente bidialetal porque todas as crianças são falantes de uma variedade rural do português brasileiro e a linguagem da escola, pelo menos em nível programático, é a língua padrão.” (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 183).

É importante, desse modo, conhecer as características linguísticas e culturais dos alunos para que se possa delinear estratégias didáticas que visem a melhorar a eficiência do processo de ensino. Nessa perspectiva, a escola tem um papel primordial na formação dos alunos, especialmente os que são provenientes de segmentos mais pobres da sociedade. Um dos princípios que conduzem as ações da Sociolinguística na Educação é a conscientização crítica dos professores e dos alunos no que se refere à desigualdade social retratada na variação linguística. Assim, possibilita-se uma autorreflexão das ações no contexto escolar, posto que o foco dessa perspectiva teórica é contribuir para resolução de problemas educacionais.

A reflexão sociolinguística deve fazer parte das discussões em sala de aula, de modo que os alunos possam reconhecer fenômenos linguísticos que levam à ocorrência de inúmeras variantes. Cyranka (2016) defende que isso deve se fazer presente na vida escolar desde os primeiros anos, e que o trabalho dos professores deve abrir caminho para uma conscientização das diferenças linguísticas. Assim, quando o trabalho com a linguagem, na escola, tem seus princípios construídos a partir dos pressupostos sociolinguísticos, além de

---

<sup>4</sup> Segundo Bortoni-Ricardo (2004), “[...] cada um de nós adota comportamentos muito semelhantes ao das pessoas com quem convivemos em nossa rede social. Por isso, sabemos que a rede social de um indivíduo, constituída pelas pessoas com quem esse indivíduo interage nos diversos domínios sociais.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 49).

possibilitar a reflexão sociolinguística no que se refere às diferentes normas linguísticas, os estudantes conscientizam-se sobre a necessidade de adequá-las às condições de produção.

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

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

É importante ressaltar que a Sociolinguística Educacional sustenta que, nos termos de uma Pedagogia Culturalmente Sensível, os professores promovam os ajustes às produções linguísticas dos alunos, como argumenta Bortoni-Ricardo (2019):

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

A respeito das distorções reproduzidas na ideia errônea de que os professores não devem intervir e corrigir os alunos, Bagno (2020) acrescenta:

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

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

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

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

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

As dificuldades no entendimento em sala de aula não são decorrentes somente da distinção dos aspectos estruturais das variedades faladas pelos alunos em relação às faladas pelos professores, mas também devido a situações motivadas por razões étnicas, sociais ou econômicas, colaboram para o desenvolvimento de atitudes de resistência, com a qual os alunos se opõem à cultura escolar (MOITA LOPES, 2013). A respeito disso, Erickson (1987) explica que, quando os professores reagem negativamente às características de fala dos

alunos, provocam atitudes de estigma e de resistência. O autor acrescenta que, com o passar do tempo, o estilo de fala dos estudantes diferencia-se cada vez mais das formas de fala dos professores. Assim, “[...] não é mais uma questão de diferença entre professor e aluno que deriva de tradições comunicativas transmitidas intergeracionalmente. Trata-se também da invenção cultural como meio de resistência em situação de conflito político.” (ERICKSON, 1987, p. 348).

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.

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

Com isso, pretendemos que as aulas de LP não se orientem em práticas de “higienização” do texto do aluno em seus aspectos gramaticais, mas que sejam espaço para diálogo, para a (re)construção de identidades linguísticas, de estudo crítico das variedades prestigiadas e de uma atuação docente que congregue estratégias para propiciar um processo de ensino e aprendizagem que contemple “[...] o todo da língua e não apenas algumas de suas formas [...]” (BAGNO, 2001, p. 157), tudo isso dentro do paradigma da Pedagogia Culturalmente Sensível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo refletir como 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. O preconceito linguístico 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, destacamos como a Sociolinguística Educacional, a partir de uma visão da Pedagogia Culturalmente Sensível, torna-se um caminho profícuo para o trabalho com a LP, 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. A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os limites nacionais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 31, v. 15, p. 137-166, jan./jun. 2009.

ALBUQUERQUE, L. Fronteiras em movimento: os brasiguaios na região da Tríplice Fronteira. In: MACAGNO, L.; MONTENEGRO, S.; BÉLIVEAU, G.V. (orgs). *A Tríplice Fronteira: espaços nacionais e dinâmicas locais*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2011, p. 233-260.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

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

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico*. 56ª ed. São Paulo: Parábola, 2020.

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. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

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

CALVET, L.-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

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.

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

CYRANKA, L. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2020, p. 7-35.

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. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & education quarterly*, [s.l.], v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987. Disponível em: < <https://www.jstor.org/stable/3216661>>. Acesso em: 15 set. 2022.

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 “brasiguaiá”: cotidiano, sociabilidades e hibridação cultural*. Curitiba: Juruá, 2019.

FORIN, J. L. As línguas do mundo. In: FIORIN, J. L. (org). *Linguística que é isso?* São Paulo: Contexto, 2015, p. 35-50.

GASPARIN, M. S.; SILVA, I. da. O processo de escolarização de “brasiguaios” no panorama fronteiriço e a representação de suas identidades. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3, Maringá, 2014. *Anais...* Maringá: UEM, 2014.

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

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.

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

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. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11977>>. Acesso em: 15 set. 2022.

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.

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.

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

MOSSMANN, G; TRISTONI, R, H. Conflitos Identitários. *Revista Ícone*, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 70-82, 2012. Disponível em: < <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/5073>>. Acesso em: 15 set. 2022.

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

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

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. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/504/453/1751?inline=1>>. Acesso em: 15 set. 2022.

PIRES-SANTOS, M. H. et al. O poder da nomeação em cenários transfronteiriços: entre representações e performatização de identidades. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, [s.l.], p. 1-25, out. 2020. Disponível em: < <https://www.eumed.net/rev/caribe/2020/10/identidades.html>>. Acesso em: 15 set. 2022.

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*. 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

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

Recebido em 20 de novembro de 2022

Aprovado em 14 de dezembro de 2022.

