

O Letramento Escolarizado e as Práticas Multiletradas em Contexto Superdiverso de Fronteira¹

School Literacy and Multiliteracy in a superdiverse frontier context

Maria Inêz Probst Lucena^{*2}

* Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis - SC, 88040-900,
e-mail: lucena.inez@gmail.com

Maria Elena Pires-Santos^{**3}

** Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel – PR, 85819-110,
e-mail: mepires@gmail.com

RESUMO: Embora nos últimos anos tenham-se ampliado as pesquisas e publicações que rompem com a visão do Brasil como um país monolíngue, é fato inegável que, no contexto escolar, ainda persiste fortemente esse mito, mesmo em contextos de fronteira em que a ‘superdiversidade’ (VERTOVEC, 2007) salta aos olhos. A Linguística Aplicada, em sua vertente indisciplinar e transcultural (MOITA LOPES, 2006, 2013; CAVALCANTI, 2013; SIGNORINI, 2013, entre outros), no âmbito das novas epistemologias que propiciam a apreensão de fenômenos ou eventos compartilhados em que todos são participantes, abre espaço para a discussão e/ou a solução de problemas relacionados a práticas de linguagem situadas. É sob esse enfoque que, nesse artigo, problematizamos o letramento escolarizado frente às práticas “multiletradas” (SOUZA, 2011; ROJO, 2012), como forma de legitimação dos saberes locais e da superdiversidade, no contexto escolar da Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina. Para tanto, apresentamos exemplos provenientes de uma pesquisa etnográfica, focando em um evento na sala de aula de Língua Portuguesa em que professora e alunos/as trabalham colaborativamente na construção de uma peça teatral. Os resultados mostram como a negociação entre os saberes escolares institucionalizados e os saberes locais da vida vivida permitem que os alunos tornem-se protagonistas da própria história e mostram ainda como as práticas multiletradas fazem parte das suas práticas sociais.
PALAVRAS-CHAVE: superdiversidade; letramento escolarizado; práticas multiletradas

ABSTRACT: Although in recent years research and publications have broken down with the view of Brazil as a monolingual country, it is undeniable fact that, in the school context, this myth still persists strongly, even in frontier contexts where the ‘superdiversity’ (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT, RAMPTON, 2011) leaps to the eyes. Applied Linguistics, in its undisciplined and transcultural aspects (MOITA LOPES, 2006, 2013; CAVALCANTI, 2013; SIGNORINI, 2013, among others), within the new epistemologies that allow the apprehension of phenomena

¹ Esse é uma versão revista e ampliada do artigo intitulado “Diálogo de saberes: superdiversidade no contexto escolar de fronteira”, publicado nas Atas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, Università del Salento-Itália.

² Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Programa de Pós-Graduação em Linguística.

³ Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. Programa de Pós-Graduação em Letras, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras e Profletras.

or shared events in which all are participants, opens space for the discussion and/or the solution of problems related to localized language practices. It is under this approach that we aim, in this article, to focus on schooling literacy in front of the multilevel literacy practices (SOUZA, 2011; ROJO, 2012) as a way of legitimizing local knowledge and superdiversity in the school context, in the Triple Frontier Brazil, Paraguay and Argentina. To do so, we present examples from an ethnographic research, focusing on an event in the Portuguese Language classroom in which teacher and students work collaboratively in the construction of a play. Results show that negotiation between global knowledge and local knowledge based on students daily life permits students to be protagonists of their own history and still shows that multilevel literacy practices are part of their social practices.

KEY WORDS: superdiversity; schooling literacy; multilevel practices

INTRODUÇÃO

Ainda que nos últimos anos tenham-se ampliado as pesquisas e publicações, em todo o território nacional, que rompem com a visão do Brasil como um país monolíngue, no contexto escolar ainda persiste fortemente essa ideia, mesmo em contextos caracterizados por uma mobilidade sociolinguística intensa. Até quando são propostas discussões referentes à diversidade, essas se referem quase que exclusivamente aos usos diferenciados da linguagem em termos de variedades linguísticas, com foco na sua distribuição espacial e nas suas regularidades, deixando-se de fora a multiplicidade cultural e semiótica dos textos que circulam na sociedade contemporânea, o que reforça a tendência pela homogeneidade. Prima-se, ainda, em muitos contextos escolares, por uma linguagem padronizada que não contempla as práticas multilíngues que os indivíduos utilizam para as suas necessidades comunicativas. Assim, a escola vai reproduzindo práticas de linguagem impostas como legítimas, reforçando-se aquelas condizentes com uma perspectiva monolíngue e uma estrutura purista que rege o sistema educacional e persiste também em contextos multilíngues e multiculturais, como é o caso do espaço fronteiriço aqui focalizado, mesmo com a realidade heteroglóssica desse campo situado.

Este estudo focaliza, então, as práticas de sala de aula, em que uma professora e seus alunos/as produziram e reconfiguraram conhecimentos para a construção e encenação de uma peça de teatro, prática colaborativa realizada em um projeto maior⁴,

⁴ O projeto aqui mencionado é uma continuidade de experiências de pesquisa desenvolvidas no Colégio Estadual Ipê Roxo, que teve início com o desenvolvimento do Projeto Observatório de Educação: Formação Continuada em Leitura, Escrita e Oralidade, financiado pela CAPES/INEP, de 2009 a 2014, coordenado por Maria Elena Pires Santos. Esse projeto maior, teve como parte de seus objetivos o desenvolvimento do Projeto Memória, assim denominado pelos professores do Colégio Estadual Ipê

Volume 19
Número 44

desenvolvido no Colégio Estadual Ipê Roxo, localizado no bairro Cidade Nova, na cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná, na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai, Argentina.

Situado na Linguística Aplicada, em sua vertente transdisciplinar e transcultural (MOITA LOPES, 2006, 2013; CAVALCANTI, 2013; SIGNORINI, 2013, GARCEZ; SHULZ, 2015, entre outros) a pesquisa aqui relatada foi realizada com base em uma etnografia desenvolvida nesse cenário em que a mobilidade sociolinguística é muito marcada. O presente artigo tem como foco, então, um dado proveniente de práticas colaborativas de sala de aula, em que alunos/as do 1º. ano do Ensino Médio e sua professora produziram e reconfiguraram conhecimentos para a construção e encenação de uma peça de teatro, que tinha como finalidade narrar a história de constituição do bairro e da colégio Ipê Roxo, localizado no bairro Cidade Nova, na cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná, na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai, Argentina.

Importa-nos refletir, especialmente, sobre a seguinte questão: O que as experiências de alunos/as em uma escola de periferia na fronteira podem nos ensinar em termos de realizações de projetos de letramentos contra-hegemônicos?

Dentre as muitas fronteiras triplas da América do Sul, encontra-se no extremo oeste do Paraná a Tríplice Fronteira, cuja área urbana é formada pelas cidades de Foz do Iguaçu, com 256.088 habitantes (IBGE, 2010) no território brasileiro; Puerto Iguazú, com 42.859 habitantes (Ministerio del Interior, 2010), no território argentino e por Ciudad del Este, com 312.652 habitantes (Municipalidad de Ciudad del Este, s.d.), no território paraguaio. Juntas, as três cidades somam, aproximadamente, 600.000 habitantes.

Banhadas pelos rios Paraná e o Iguaçu que as separam, as cidades demandaram a necessidade de pontes para facilitar o trânsito, surgindo assim a Ponte da Fraternidade, sobre o rio Iguaçu, unindo Foz do Iguaçu e Puerto Iguassu e a Ponte da Amizade, no rio Paraná, unindo Foz do Iguaçu e Ciudad del Este.

Roxo, do qual fazemos aqui um recorte e que foi desenvolvido pela professora Patricia de Souza e seus alunos/as do 1º. ano do Ensino Médio, a quem agradecemos. Desde o início das atividades, participaram do projeto Memória: 12 professores da Unioeste; 02 professores colaboradores externos; 04 professoras que fazem parte da Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação; 07 acadêmicas dos cursos de Letras da Unioeste; 25 professores do Colégio Estadual onde foi realizado o projeto; 02 alunas do Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras; alunos/as do Colégio Ipê Roxo, pais de alunos/as e moradores do Bairro Cidade Nova.

No rio Iguçu, entre Brasil e Argentina, encontram-se as Cataratas do Iguçu, que atraíram, em 2016, 1,5 milhão⁵ de visitantes de diferentes países e regiões brasileiras. Também nesse espaço está a Hidrelétrica Binacional de Itaipu – construída em parceria entre Brasil e Paraguai.

Com o início de sua construção, em 1970, a cidade de Foz do Iguçu passou de 33.970 habitantes para 136.320 habitantes⁶ na década de 1980, sendo que os novos residentes vieram de diferentes países e de diversas regiões brasileiras. Também o setor educacional se ampliou consideravelmente na região, principalmente o ensino superior e essa cidade conta, atualmente, com uma Universidade Estadual, uma Universidade Federal, um Instituto Federal, além de seis faculdades privadas. No ensino básico, há 157 escolas que atendem ao ensino Fundamental e Médio, sendo 75 municipais, 51 privadas e 31 estaduais⁷.

Nesse espaço urbano, cidadãos dos três países transitam e ‘reinventam a vida local em suas performances cotidianas’ (MOITA LOPES, 2008, p. 309) em um fluxo contínuo, como se as cidades fossem amalgamadas linguística e socioculturalmente, tornando-se um contexto singular, mesmo que a vida institucional e burocrática insista em separá-las e impor uma suposta territorialidade definida, línguas e culturas se entrelaçam na ‘dinamicidade [territorial] da fronteira’(FRASSON; SZUMILO SCHLOSSER, 2015, p. 70).

Como não poderia deixar de ser, a vida nesse cenário apresenta imensas complexidades. Segundo dados da Fundação das Nações Unidas para a (UNICEF), uma grande proporção da população da Tríplice Fronteira é formada por crianças e adolescentes, sendo que muitos deles vivem em situação de risco e estão vulneráveis à exploração de trabalho infantil, à exploração sexual, a drogas, e a todo tipo de violência. Com indicadores econômicos não muito favoráveis, o emprego informal aparece como um modo de compensação financeira para os jovens que vivem em situação de pobreza.

Compondo ainda o cenário, no Paraguai, ao lado das línguas oficiais - castelhano e o guarani – é falado também o jopará resultante do entrelaçamento entre essas duas línguas. Embora bastante utilizada, o jopará nem sempre é reconhecido como língua, sendo muitas vezes julgado, popularmente, como “guarani errado” ou “castelhano

⁵ Disponível em <http://www.brasil.gov.br/editoria/meio-ambiente/2017/02/parque-nacional-do-iguacu-bateu-recorde-de-visitantes-em-janeiro>, acesso em 15/02/2018.

⁶ Disponível em <http://www.pmfi.pr.gov.br/conteudo/?idMenu=1007>, acesso em 15/02/2015.

⁷ Disponível em <http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp>, acesso em 27/09/2015.

errado”⁸. Além dessas três, castelhano, guarani e jopará, muitas outras línguas são faladas pelos imigrantes (línguas chinesas, coreanas, árabes, indianas, etc.) que para lá foram atraídos pelo intenso comércio propiciado pela zona franca daquele país. A Argentina, embora tenha apenas uma língua oficial - o castelhano - também apresenta um panorama linguístico extremamente complexo, motivado tanto pelas línguas dos povos indígenas como por línguas resultantes da imigração.

É importante, ainda, lembrar o grande número de pessoas circulantes nessa fronteira, que vêm para a região atraídas pelo intenso comércio e pelos atrativos polos turísticos da região, o que faz desta fronteira um espaço de intensa mobilidade sociolinguística e cultural. Essa configuração contribui sobremaneira para a “superdiversidade” (VERTOVEC, 2007), conforme termo cunhado pelo autor para se referir à “diversificação da diversidade” em tempos de intensa mobilidade de pessoas ao redor do mundo.

Nessa perspectiva, a complexidade social e também política, cultural e linguística, intensificada pelas complexidades do mundo contemporâneo, direciona nossos olhares para o modo como a escola e a sala de aula de línguas vem lidando com a configuração do espaço fronteiriço em tempos de um mundo desterritorializado. Se o acesso à norma padrão representa uma possibilidade de reorganização espacial e de movimento de escalas locais (BLOMMAERT, 2007) para escalas translocais, para que esse movimento seja possível torna-se central o deslocamento de perspectivas pedagógicas preocupadas com variações de uma língua, para perspectivas que focalizam as complexidades dos processos sociais, culturais, políticos e históricos.

Entendemos que a discussão acerca dessas complexidades nos possibilitará entender as diferenças linguísticas e culturais não como ameaça, mas como criatividade e riqueza. E, nessa perspectiva, os saberes locais têm um papel central. No entanto, embora imperativo e urgente no ensino de línguas, pesquisar, entender e discutir práticas de linguagem criativas e inovadoras e também entender como suas normas de uso vão sendo questionadas ou alteradas, não é tarefa fácil (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011).

É sob esse enfoque que objetivamos, nesse artigo, problematizar o letramento escolarizado frente às práticas multiletradas, as quais representam os saberes locais e a

⁸ Importa considerar que, para o guarani ser elevado à categoria de língua oficial de um país, muitas outras línguas indígenas foram silenciadas.

superdiversidade no cenário escolar transfronteiriço, com a finalidade de compreender como os alunos reivindicaram o protagonismo de suas práticas em um espaço periférico.

Na sequência, então, para efetivarmos o objetivo proposto, discutimos como a Linguística Aplicada, em sua vertente transdisciplinar e transcultural, aliada à Etnografia (MOITA LOPES, 2006, 2013; CAVALCANTI, 2013; SIGNORINI, 2013, GARCEZ; SHULZ, 2015, entre outros) permitiu a apreensão dos eventos compartilhados em que os alunos/as foram cocriadores, contribuindo para a interconexão entre os saberes acadêmicos e os saberes locais e para a diversidade sociolinguística e cultural. Apresentamos, ainda que brevemente, algumas etapas da etnografia acerca do projeto aqui focalizado. Descrevemos o Bairro Cidade Nova, o Colégio Ipê Roxo e o Projeto Memória, com a intenção de apresentar o contexto escolar em que a pesquisa, geradora das reflexões aqui apresentadas, foi desenvolvida. Abordamos como a ideologia monolíngue ainda se mantém forte nesse cenário de intensa profusão linguística e na sequência, discutimos o posicionamento dos alunos/as diante da revisão do texto da peça de teatro, destacando como eles/elas agiram de modo crítico ao reivindicar o uso de linguagem da sua comunidade. Por último, apresentamos as considerações finais.

A LINGUÍSTICA APLICADA E A ETNOGRAFIA COMO RECURSOS PARA COMPREENDER PRÁTICAS DE LINGUAGEM SITUADAS

Posicionada na área da Linguística Aplicada, a Etnografia desenvolvida no Colégio Estadual Ipê Roxo permitiu o entendimento das práticas de linguagem situadas (GARCEZ, 1998; GARCEZ; SCHULZ, 2015; CAVALCANTI, 2006; 2015; SIGNORINI, 2008; RAMPTON; BLOOMAERT, 2011; PIRES-SANTOS *et al.*, 2015; PIRES-SANTOS, 2018, entre outros). Entendida aqui como um movimento epistemológico no qual o pesquisador gera teoria em colaboração com seus participantes, essa perspectiva de pesquisa nos possibilitou o alcance de práticas situadas e o entendimento de “perspectivas circunstanciadas do cotidiano escolar e aproximadas [d]as percepções que os participantes das atividades têm sobre o que acontece ali” (GARCEZ, SCHULZ, 2015, p. 2).

Deste modo, entendemos que as múltiplas ações dos indivíduos, resultantes de suas relações com a cultura, excedem as estruturas normatizadoras e, portanto, somente

a pesquisa situada poderia nos permitir uma compreensão do cotidiano e das relações sociais da comunidade sem que essa compreensão fosse pautada na “soberania estipulada por epistemologias que postulam unicamente a racionalidade do pesquisador” (LUCENA, 2015, p.70), ou seja, a etnografia permitiu um olhar circunstanciado do cotidiano escolar (GARCEZ; SCHULZ, 2015). Adicionalmente, a Linguística Aplicada também nos ajudou no entendimento dos conflitos e na discussão sobre o modo como sujeitos sócio-históricos redimensionam suas próprias vidas a partir das perspectivas do cotidiano escolar e das percepções que os participantes têm sobre o que acontece ali.

Seguindo essa perspectiva, no “Projeto Memória” o foco na voz dos agentes sociais e no engajamento social dos participantes, durante o trabalho desenvolvido a partir de uma perspectiva transdisciplinar, foi engendrado no intuito de esclarecer conflitos nas práticas sociais da comunidade. Assim, os resultados tornam-se relevantes para as pessoas envolvidas nos contextos investigados e a pesquisa desafiou o conhecimento científico hegemônico. Entendemos que lidar com as contingências de instituições como a escola pública em bairros periféricos contribui para diminuir o grande distanciamento que ainda persiste entre a Universidade e o cotidiano escolar.

O Bairro Cidade Nova, no qual foi desenvolvida a pesquisa, nasceu de uma iniciativa de deslocamento de famílias que viviam em condições de pobreza extrema às margens do rio Paraná. É importante informar que esse rio fica próximo ao centro comercial de Foz do Iguaçu e, por isso, sua localização facilitava o acesso a empregos, ao comércio, à saúde, benefícios que os moradores de bairros periféricos geralmente não têm. As negociações para o reassentamento dessas famílias em um novo local envolveu, então, a resistência dos futuros moradores que não aceitavam os possíveis lugares e casas oferecidos pelos governantes. O processo foi de luta e de agentividade daquelas famílias e após muitas reuniões e manifestações, foi feito um acordo sobre o local onde seria formado o novo bairro. A construção das casas foi iniciada em 1999 e, nesse bairro, foi construído e inaugurado, em 2002, o Colégio Ipê Roxo, para atender às crianças e adolescentes das famílias que ali moram e que hoje conta com aproximadamente 1.000 alunos/as. Conforme consta no site do colégio:

O estabelecimento atende à clientela do Colégio do bairro Cidade Nova e adjacências do Município de Foz do Iguaçu. Visa a atender filhos de famílias de baixíssima renda, que ali se instalaram graças a um projeto de desfavelamento que se concretizou com a construção da Vila Rural Cataratas. O objetivo dessa vila foi conduzir ao campo famílias de trabalhadores rurais volantes “boia-fria” que viviam nas favelas da Marinha, Monjolo, OAB e Monsenhor Guilherme em condições de extrema miséria, na sua grande maioria sobrevivendo de catação de

papel e/ou latinas ou trabalhando de vendedores ambulantes, domésticas e “laranjas”. O programa foi transferido para o Bairro Boa Vista, por ser este um local que apresentava melhores condições técnicas de execução. A estrutura residencial permaneceu e passou a ser denominada de Cidade Nova (Paraná, 2015).

Tendo em vista o histórico da sua origem, tanto professores como alunos/as passaram a ser estigmatizados pelos demais moradores do município, por considerarem violento o bairro local e, por isso, perigoso. Assim também passou a ser visto o Colégio Ipê Roxo, conforme ilustrado aqui pelo relato de uma das professoras:

Encontrei uma colega que eu não via há muito tempo e ela me perguntou onde eu estava trabalhando. Eu disse que era no Colégio Ipê Roxo e ela fez o seguinte comentário:

– Nossa, você foi rebaixada? (Diário de Campo, abril/2011).

A correlação estabelecida entre o local de trabalho da professora com o desprestígio profissional revela a marginalização daquele espaço. As dificuldades econômicas dos moradores - cuja renda mensal da maioria das famílias dos alunos/as é de até dois salários mínimos – os obrigam, muitas vezes, a lutar pela sobrevivência por meio de atividades informais ou até mesmo de risco - como, por exemplo, transporte ilegal de mercadorias de um país para o outro - facilitadas e impulsionadas pela configuração social, econômica e política do cenário de fronteira. Esta configuração os reifica em processos homogeneizantes e culturalmente desqualificadores.

As constatações evidenciadas a partir do Projeto Memória nos permitem argumentar que ações situadas podem assumir um importante papel na aproximação entre universidade, comunidade escolar e comunidade externa, contribuindo sobremaneira para a autovalorização da cultura local. A possibilidade de discutir o modo como sujeitos sócio-históricos que, com suas ações, redimensionam e interferem em suas próprias vidas, faz com que a importância de um distanciamento das ações isoladas e individuais seja redimensionada, para que ações interdisciplinares e coletivas sejam construídas.

A premissa do projeto de trabalhar colaborativamente com os participantes foi alcançada, justamente por se ancorar nas reflexões sobre práticas de multiletramentos. Entendemos este conceito como uma visão ampliada do conceito de letramento crítico que consegue abarcar, do nosso ponto de vista, a realidade superdiversificada das escolas na Tríplice Fronteira.

MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO CRÍTICO

Para este estudo, o conceito de multiletramentos, utilizado aqui com base em Rojo (2012) e o de letramento crítico, usado com base em Menezes de Souza (2011), são de fundamental importância. O conceito de multiletramentos nos permite compreender “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a população se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13) e o conceito de letramento crítico redefinido, no sentido utilizado por Menezes de Souza (2011, s/n.), contribui para o entendimento do letramento como “um processo de *revelar ou desvelar* (grifos do autor) as verdades de um texto construídas, tendo origem no contexto do autor do texto”. Nas palavras de Menezes de Souza, esse processo:

(...) envolve *aprender a escutar* não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje – *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a *se ouvir escutando* (grifos do autor) (MENEZES DE SOUZA, 2011, s/n).

Remetendo-nos à reflexão do autor, podemos dizer que pesquisadores e professores do Colégio buscaram, como objetivo pedagógico, alternativas para que alunos/as pudessem ‘ler criticamente suas posturas [...] preparando-os para confrontos com diferenças de toda espécie’ (MENEZES DE SOUZA, 2011, s/n). Ecoando Freire, Menezes de Souza argumenta que o objetivo da acepção do letramento crítico redefinido é desenvolver no aluno a percepção de que seu mundo, sua palavra, seus valores e seus significados não podem estar dissociados do próprio local em que vivem e dos significados originados a partir dele (MENEZES DE SOUZA, 2011, s/n). Como o autor defende, ainda com base no pensamento freiriano e no conceito de genealogia que traz de Nietzsche e Foucault, ao se engajar em sua auto-genealogia para produzir um texto, o autor passa a perceber a ‘conexão entre o eu e sua origem no “não-eu”’ (MENEZES DE SOUZA, 2011, s/n).

Essa proposta de letramento crítico redefinido é discutida aqui a partir da perspectiva de educação linguística em que se entende a diversidade como um recurso. A fluidez das práticas de linguagem a partir de uma abordagem pedagógica que visa reconhecer práticas de linguagem inovadoras e criativas importa para nós na medida em que nos possibilita examinar o potencial do uso dessas práticas que os alunos/as trazem de suas casas, de modo a entender como eles/elas criavam seus textos. Argumentando a

favor do multilinguismo, Cavalcanti (1999, p. 408) já nos alertava para a necessidade de formar professores, tanto nos cursos de Magistério como nos cursos de Licenciatura em Letras, preparados para essa realidade sociolinguisticamente complexa, afirmando que “o trabalho com o falante de português padrão em comunidades de fala onde não haja conflitos ou problemas constitui uma fantasia”.

Nesse caso, podemos dizer que o Projeto Memória, a partir do qual foi desenvolvida a etnografia cujos dados analisamos aqui, buscou a construção local dos significados dos participantes a partir de temporalidades diferentes da comunidade que, dadas suas histórias anteriores de resistência, fez com que os autores agissem como produtores de significação, entendendo que as diferenças não poderiam ser eliminadas e tampouco a complexidade do conflito negligenciada. A partir desses pressupostos assumidos, foi sendo engendrada a reconstrução das histórias de formação do bairro e do protagonismo de seus habitantes originários.

Como já definido, neste artigo tratamos de uma das atividades do projeto Memória que foi a produção de uma peça de teatro para narrar a história da constituição do bairro. É a partir de um relato da professora sobre o modo como os alunos/as reagiram à versão preliminar do texto que havia escrito para a peça de teatro, a ser protagonizada pelos alunos/as durante a Semana Interativa na escola com a participação dos pais, que pretendemos discutir aqui os encontros entre o letramento escolarizado e os multiletramentos.

A peça de teatro

Os objetivos iniciais de escrita da peça teatral previam as seguintes atividades: compreender o que é “Memória”; entrevistar pessoas da comunidade sobre a história de formação do bairro; analisar documentos oficiais e textos jornalísticos, atuais e antigos, sobre o bairro; ler e interpretar textos teatrais; identificar e analisar as características do gênero discursivo peça de teatro; observar nos diálogos do texto teatral elementos como: cenário, figurino, expressões faciais; compreender o modo de organização e função social do gênero discursivo teatro; escrever e encenar uma peça teatral sobre o Bairro Cidade Nova na Semana Interativa da Escola, a ser assistida pela comunidade escolar e comunidade do entorno. Assim, alunos/as estudaram e se prepararam para compreender os elementos necessários para a encenação da peça e, após essa etapa,

escreveram o texto, em que foram utilizados todos os registros já arquivados no projeto guarda-chuva, ou seja, o Projeto Memória.

Conforme relatado pela professora Patrícia, encarregada de desenvolver com os alunos/as dos primeiros anos do Ensino Médio o gênero discursivo Peça de Teatro, ela sentiu que precisava de um texto dramático que contasse a história do Bairro, história da qual também fazia parte há 11 anos, período em que lecionava no colégio. História especial que, nas palavras da professora:

(...) precisava ser lembrada com cuidado, amor e carinho; história de gente sofrida que, em busca de um sonho, seguiu trilhando sua trajetória e que não pensa em parar de lutar. Essa história precisava ser registrada e encenada com e para os alunos e a comunidade do bairro, a fim de que pudessem lembrar e entender o passado e projetar o futuro (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Para a escrita da peça teatral, a professora iniciou com a apresentação, aos alunos/as, do documentário sobre a Comunidade da Maré⁹. Assistiram, discutiram e fizeram algumas relações com o bairro. A atividade resultou num resumo produzido pelos alunos/as a respeito desse documentário. Em seguida, eles/elas assistiram a outro documentário que focalizava as Cataratas do Iguaçu¹⁰, destacando os moradores mais antigos da cidade. Essa atividade resultou numa discussão a respeito do papel das pessoas mais velhas, o que ajudou na percepção da importância e experiência dessas pessoas e dos mais antigos moradores para a história do bairro. Então, foi proposto que fizessem entrevistas com os moradores mais antigos, gravadas e registradas pelos alunos/as em vídeo. Muitos dentre os moradores que contribuíram para a reconstrução da história falaram de suas dificuldades e da falta de lazer. Os mais antigos ainda relataram suas experiências desde o início da formação do bairro Cidade Nova.

No entanto, além dos documentários assistidos e de entrevistas, eles/elas perceberam que precisavam de uma parte mais técnica a respeito do local e de sua história. Para tanto, pesquisaram nos documentos oficiais do município de Foz do Iguaçu, em alguns documentos da Companhia de Habitação de Foz do Iguaçu (COHAFOZ) e em notícias do Jornal Gazeta do Iguaçu, já extinto, que fazia parte do acervo pessoal do Sr. Moisés Rodrigues, antigo morador daquele local. Com esse material, o texto da peça teatral começou a ser escrito, com a colaboração de uma

⁹ DA MARÉ- DOCUMENTÁRIO SOBRE AS PALAFITAS DA MASSARANDUBA PARTE 4. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4bcjRIR7Pq8>, acesso em 15/02/2012.

¹⁰ MEMÓRIA DAS CATARATAS. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=7IYptYwtv_A, acesso em 15/02/2012.

estagiária do Curso de Letras da Unioeste, que realizou, juntamente com a professora e os alunos/as, um estudo mais profundo das técnicas utilizadas no teatro e ajudou na montagem do texto e nos ensaios.

Todas essas etapas e atividades contribuíram para que os alunos/as se familiarizassem com o gênero discursivo Peça de Teatro e compreendessem os elementos necessários para a encenação à comunidade escolar, aos pais e demais moradores do bairro.

Buscando antecipar um esboço da escrita, devido à proximidade da data de encenação da peça, a professora fez um primeiro rascunho a partir do material escrito pelos alunos/as e o submeteu à apreciação dos mesmos. Diante do texto editado pela professora, eles/elas argumentaram:

Professora, os moradores daqui não falam assim não [...] nós, os filhos, que estamos estudando, é que usamos mais concordâncias e uma linguagem mais formal [...], temos que representar a voz do povo do bairro e essa voz do texto não pertence a eles (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2012).

Para ilustrar o que os alunos/as estão significando com a afirmação de que **os moradores daqui não falam assim não**, trazemos aqui um exemplo do modo como eles/elas representaram os moradores do bairro, no texto teatral originalmente escrito por eles/elas. A título de exemplo, a fala abaixo se refere, então, à personagem Joana como uma moradora do bairro:

JOANA – É verdade, José. **Eles procurava** solução para o problema de casa, **os tal dos problema habitacional**, elaboraram algumas propostas para a remoção da nossa comunidade.

Na tentativa de fazer valer a fluidez da própria linguagem, os alunos/as reivindicaram que o texto fosse escrito respeitando as identidades¹¹ cultural, linguística da comunidade. Como evidenciam em suas falas, a escola ainda é uma forte defensora da linguagem padrão, contribuindo para o fortalecimento e manutenção de uma ideologia monolíngue. Assim, não consegue ainda ser um ‘locus’ chave de formação de identidade (WANG *et al.* 2013, p. 36), tem dificuldades em reconhecer a diferença e a pluralidade de culturas (KLEIMAN, 1998) e opera de modo homegenizador, distante,

¹¹ O conceito de identidade está aqui empregado no sentido que lhe atribui Bhabha (2001), ou seja, numa perspectiva que preconiza a percepção da complexidade, do multifacetado, do provisório, da hibridização, do entrecruzamento das linhas de fronteiras.

muitas vezes, das características do mundo daqueles que a constituem. Mesmo a professora estando completamente envolvida com um projeto de multiletramentos, quando se discute linguagem no espaço escolar é o princípio de nação-estado cultural e linguisticamente homogêneo que vem à baila (BLOOMAERT; RAMPTON, 2011).

No entanto, o resultado do trabalho que a mesma professora vinha realizando aparece na postura crítica e empoderada dos alunos/as que, incluídos em uma rede formadora como o Projeto Memória, aprenderam a reconhecer as atividades de letramento como um lugar de transformação e de participação da comunidade escolar. Entenderam que, enquanto coautores daquele conhecimento, precisavam explicitar o conhecimento linguístico-cultural da sua comunidade. Assim, contestaram a ideologia linguística subjacente à revisão feita pela professora que evidenciava a língua padronizada nacionalmente ao invés das falas conforme enunciadas pelos moradores da comunidade. O projeto de multiletramentos contribuiu, portanto, para que a “linguagem local pass[asse] a ser social e politicamente construída como objeto de orgulho local e como um índice de identidade” (WANG *et al.* 2013, p. 36). Dessa forma, após o engajamento no projeto, as práticas de linguagem que antes eram vistas negativamente como atraso linguístico da comunidade passaram a ser reivindicadas por aqueles alunos/as como traços identitários linguístico-culturais legítimos.

Os alunos/as optaram, portanto, por manter **Eles procurava / os tal dos problema**, ao lado de **elaboraram algumas propostas**. Dessa forma, eles/elas mantiveram a alternância em que a concordância verbal se aproxima dos usos de linguagem situados e também os momentos em que a concordância se estabelece de acordo com a norma de prestígio que, conforme manifestado por uma aluna, essa norma é usada por eles/elas que estão na escola: **nós os filhos, que estamos estudando, é que usamos mais concordâncias e uma linguagem mais formal**. A fluidez local reivindicada na produção do texto pelos alunos/as, não definida por regras fixas, mostra que a finalidade não é caricaturizar as vozes mas, ao contrário, evidenciar a dimensão ‘performativa’ (PENNYCOOK, 2010, p. 83) no sentido de que “as identidades são formadas na *performance* linguística e corporificada, em vez de serem pré-dadas”, o que possibilita a autenticação e legitima falares, no contexto escolar.

Ao explicar a mudança realizada na refacção do texto e diante da observação dos alunos/as, a professora, ao notar que eles/elas buscaram romper com a naturalização das práticas escolares homogêneas e monolíngues, reflete sobre sua própria ação, destacando que:

Ao escrever, tentei usar uma linguagem mais formal, como uma voz de um narrador que representasse a comunidade, mas que estivesse de fora (DIÁRIO DE CAMPO DA PROFESSORA PATRICIA, 2012).

Em um primeiro momento, alinhada à pedagogia dominante de ensino de línguas no contexto escolar que preconiza uma língua pura e homogênea, a professora procurou conduzir a escrita do texto seguindo a norma padrão da língua e, somente a partir da agentividade dos alunos/as, ela se dá conta da importância de tal protagonismo para legitimar suas falas, naquele espaço.

Importa refletir que, mesmo a professora estando completamente envolvida com o projeto de multiletramentos e mesmo em um tempo-espaço de escutar o outro, os modos de escolarização tendem a direcionar a visão sobre a linguagem dos alunos/as em termos deficitários e há um movimento naturalizado de a escola “querer impor ao outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança do nosso eu” (MENEZES DE SOUZA, 2011, s/n). É o princípio de ‘língua pura’, linguisticamente homogênea, ainda perpetuado na escola, que vem à tona (RAMPTON; BLOOMAERT, 2011) quando se discute linguagem no espaço escolar. No entanto, no caso desses alunos/as e da professora, que tiveram oportunidade de valorizar os recursos linguísticos e culturais em um projeto maior, a imposição da língua padronizada nacionalmente para representar a identidade e linguagem da comunidade na peça de teatro é contestada por eles/elas.

O uso da linguagem popular, que a partir da agentividade dos protagonistas se sobrepõe às estruturas da língua padrão nacional, desafia a pesquisa a entender que a diversidade pluraliza a interpretação indexical e limita a ideia de negociação de significados no processo de produção da linguagem local. Como Bloommaert e Rampton (2011) defendem, nesses encontros em que recursos comunicativos precisam ser compartilhados, não basta pensarmos somente em termos de negociação, mas também em termos de desigualdade e da hierarquização dos falantes. Nas relações assimétricas na escola, nesse espaço da fronteira importa, portanto, compartilhar e problematizar o conhecimento de modo que a reflexividade metapragmática seja discutida em termos de regimes de poder. Assim, quando os sujeitos refletem e percebem que suas produções linguísticas são válidas como um ato de expressão e não apenas como uma mistura de formas linguísticas, há uma desestabilização das estruturas de poder.

Nesse caso, o projeto de multiletramentos contribuiu para que a “linguagem local pass[asse] a ser social e politicamente construída como objeto de orgulho local e como um índice de identidade” (WANG *et al.*, 2013, p. 36) para aqueles alunos/as. O que antes era visto, negativamente, como atraso linguístico da comunidade, passou a ser considerado como traço identitário legítimo. Eles/elas conseguiram perceber com sensibilidade como a sua língua importa para marcar quem fala e quem fala o quê, e demonstraram não sentir a ‘vergonha linguística’ (McCARTY, 2009, p. 138), sentimento esse que segundo a autora faz com que indivíduos escondam suas habilidades linguísticas quando essas não são consideradas adequadas diante da norma padrão. Como McCarty explica, nesse caso, a ‘vergonha linguística’ não é uma “função por si só, mas é fruto de discursos sociais mais amplos que marginalizam [...] línguas e seus falantes, associando-os com pobreza, tradicionalismo e atraso” (p. 138).

Também como argumenta Signorini, a escola pode atuar como um contexto de disputas de usos da língua marginalizando o falante e, por isso, envolve ajustes das estruturas postas em movimento pela ação dos sujeitos naquele espaço. Os modos de escolarização podem podar o aluno ao ‘indexicalizar posições, papéis e identidades sociointeracionais’ (SIGNORINI, 2008, p. 141). No entanto, os alunos/as, como no caso específico deste estudo, puderam avaliar a adequação referencial e a compreensibilidade da fala, mostrando sua consciência metapragmática e reivindicando a igualdade de condições entre os falantes, naquele espaço específico. E, como mostraram os alunos/as, suas falas puderam ser representadas na peça de teatro “sem anular a diferença numa dada ordem sociolinguística” (SIGNORINI, 2008, p.142).

Ao contrário de vergonha, portanto, os alunos/as mostraram resistência, colocando-se como protagonistas ao reivindicar o direito de utilizar a língua da comunidade nas falas da peça de teatro. A contingência local da Tríplice Fronteira revela práticas sociolinguísticas de pessoas de carne e osso, evidenciando que a sala de aula de línguas precisa ser entendida na perspectiva de uma realidade multilíngue e multicultural e de uma contemporaneidade que exige uma abertura teórico-metodológica “sócio-histórica e culturalmente situada” (CAVALCANTI, 2013, p. 212).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar neste estudo como os alunos/as do Colégio Ipê Roxo assumiram seu protagonismo e iniciaram revoluções significantes ao reivindicar o uso situado da linguagem, mostrando que as desigualdades e as relações de poder não podem ser totalizantes. Os alunos/as, ao manter e valorizar o espaço da comunidade mostraram que não precisam ter que escolher entre a ‘língua padrão’ e o uso do vernáculo para que possam ter sucesso em suas práticas comunicativas. Ao contrário, eles/elas demonstraram-se tranquilos/as em usar a heteroglossia como constitutiva dos multiletramentos.

Os resultados nos permitem, portanto, reconhecer e refletir acerca de dinâmicas políticas e educativas de ensino de línguas, naquele contexto situado. Nesse sentido, importa destacar que o rompimento da dicotomização da noção de certo x errado ou de variedades de prestígio x variedade popular são questões que ainda merecem muita atenção em contextos escolares, principalmente em espaços transfronteiriços e superdiversos. A efetividade da escola, enquanto agente de mudanças nas práticas de linguagem, nesses espaços, ainda nos parece bastante ambígua e difícil. No entanto, o protagonismo dos participantes, a partir da valoração dos saberes locais, mostra-se um caminho interessante, desde que eles/elas consigam conquistar espaço para exercer sua agentividade. A escola, portanto, ao aceitar que os alunos/as não são descorporificados nem desvinculados de laços afetivos, possibilita o deslocamento das histórias de passividade para histórias de agentividade, de criatividade e de criticidade.

Consideramos que os alunos/as do Colégio Ipê Roxo tornaram-se mais críticos, a partir de suas vivências e experiências no Projeto Memória, entendendo que a normatividade não podia dar conta das complexas condições de produção de significados, daquela comunidade. Conforme procuramos demonstrar, a discussão sobre a elaboração da peça de teatro, eles/elas recusaram a “normatividade universal e a crença em verdades universais e não sócio-históricas que servem para fundamentar de forma ‘objetiva’ (isto é, a-temporal e não social) leituras ‘certas’ ou ‘erradas’” (Menezes de Souza, 2011, s/p). Da perspectiva de pesquisas acerca do reposicionamento de educação minoritária das margens para o centro, esse movimento pode ser considerado revolucionário uma vez que, ao invés de uma condição de educação de língua subtrativa, de apagamento do modo de falar da comunidade, temos um movimento em direção a uma educação de línguas mais dinâmicas e multilíngues, com mais respeito à diversidade linguística e cultural.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001
- BLOMMAERT, J. On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistic*. 11/5, 2007, pp. 682-688.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. *Diversities*. Vol. 13, no. 2, 2011, pp. 1-21.
- BLOMMAERT, J.; MALY, I. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: a case study. In: *Working papers in Urban language & literacies*. Paper 133. Tilburg University, 2014.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. London/New York: Routledge, 2013.
- CAVALCANTI, M.C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 233-252.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 211-226.
- CAVALCANTI, M. C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, A.M.S.; FARACO, C.A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015, pp. 287-302.
- FRASSON, M.; SCHLOSSER S.M.T. Fronteiras na fronteira: a trajetória dos migrantes brasiguaios e a influência econômico-jurídico-político-ideológica dos estados nacionais (BR e PY), a origem do aluno brasiguai. *Cadernos de Geografia*. Vol.25, no. 44, 2015, pp. 70-96.
- GARCIA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave, 2014
- GARCEZ, P. M. Invisible culture and cultural variation in language use: Why language educators should care. In: *Linguagem & Ensino*, v.1, no1. Pelotas: Educat, 1998, pp. 33-86.
- GARCEZ, P.M.; SCHULZ, L.. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada. *DELTA*. v. 31, número especial, 2015, pp. 1-34.
- LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. *DELTA*. v. 31, número especial, 2015, pp. 67-96.
- MCCARTY, T. L. Empowering indigenous languages – What can be learned from native American experiences? In: SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R.; MOHANTY, A. K.; PANDA, M. (eds). *Social justice through multilingual education*. Toronto: Multilingual Matters, 2009, pp. 125-139.
- SOUZA, L. M. T.M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F. & ARAÚJO, V. A. (orgs.) *Formação de professores de línguas – Ampliando perspectivas*. Jundiaí: Pacto Editorial, 2011, pp. 128-140.
- MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 13-44.
- MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA*. Vol. 24, no. 2, 2008, pp. 309-340.

- MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 227-248.
- PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 67-84.
- PIRES-SANTOS, M. E.; LUNARDELLI, M.G.; JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M. “Vendo o que não se enxergava”: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. *DELTA*. v. 31, número especial, 2015, pp. 36-66.
- PIRES-SANTOS, M.E. Representing multilingualism and identities at the Triple Frontier: a “Braziguayan” student and her linguistic repertoire. In: CAVALCANTI, M.C.; MAHER, T.M. (orgs.) *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a Globalized World*. London and New York, 2018, p. 66-78.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, pp. 11-34.
- SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, I. (org.). *Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola, 2008, pp. 117-148.
- SIGNORINI, I. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 197-210.
- VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*. Vol. 30, no. 6, November 2007, pp. 1024-1054.
- WANG, X.; SPOTTI, M.; JUFFERMANS, K.; CORNIPS, L.; KROON, S.; BLOMMAERT, J. Globalization in the margins: toward a re-evaluation of language and mobility. *Applied Linguistics Review*. 5(1): 2014, pp. 23-44.

Data de recebimento: 14/09/2018

Data de aprovação: 03/12/2018