



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE JARDIM-MS
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/ INGLÊS

RICHARD PEREIRA MARTINS

**O OLHAR DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DA FRONTEIRA INTERNACIONAL ENTRE
BELA VISTA-BRASIL E BELLA VISTA NORTE-PARAGUAISOBRE O
ALUNO BRASIGUAIO: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO**

Jardim - MS

2018

RICHARD PEREIRA MARTINS

**O OLHAR DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DA FRONTEIRA INTERNACIONAL ENTRE
BELA VISTA-BRASIL E BELLA VISTA NORTE-PARAGUAISOBRE O
ALUNO BRASIGUAIO: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Jardim - MS, como pré-requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras-inglês.

Orientador: Professor Mestre Jefferson Machado Barbosa.

Jardim - MS

2018

XXXX. Martins, Richard Pereira.

O olhar do professor de língua portuguesa de uma escola da fronteira internacional de Bela Vista-Brasil e Bella Vista Norte-Paraguai sobre o aluno brasiguai: um estudo de caso etnográfico/Richard Pereira Martins. Jardim, MS: UEMS, 2018.

XXp. ; 30 cm

Monografia (Graduação) – Letras-Português/ Inglês – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

Orientador: Prof. Jefferson Machado Barbosa.

1. Língua 2. Fronteira 3. Etnografia. 4 Sociolinguística. Título.

CDD XX. ed. XXX.XXX

RICHARD PEREIRA MARTINS

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO PORTUGUÊS – INGLÊS

**O OLHAR DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DA FRONTEIRA INTERNACIONAL ENTRE
BELA VISTA-BRASIL E BELLA VISTA DO NORTE-PARAGUAI
SOBRE O ALUNO BRASIGUAIO: UM ESTUDO DE CASO
ETNOGRÁFICO**

Orientador: Prof. Me. Jefferson Machado Barbosa

APROVADO EM: ___/___/___

Prof. Dra. Adélia Maria Evangelista Azevedo

UEMS/Jardim

Profª. Ma. Marly Custódio da Silva

UEMS/Campo Grande

DEDICATÓRIA

Primordialmente, dedico este trabalho a Deus, que é meu escudo e minha fortaleza, socorro bem presente nas tribulações nesta estrada da existência humana.

Dedico também à minha esposa, Claudenice Ayala e minha filha Ranyanna Ayala, que sempre estiveram do meu lado e me apoiaram de todas as formas possíveis.

Jamais esqueceria minha mãe, Lourdes Martins Menezes, que, embora distante, sempre que pode, nunca me negou apoio.

Meu querido pai Valdivino Pereira de Souza... Sei que dormes o repouso dos justos e, por isso, não pode me ver nem me ouvir. Quisera eu que Deus o trouxesse de volta só por um momento, pois assim saberia que seu sonho se tornou minha realidade.

AGRADECIMENTOS

Obrigado Senhor! Não foi fácil, mas sem Ti talvez fosse impossível.

Obrigado, amor! Passamos por vários tipos de dificuldades, mas Deus nos fez superar todas. Obrigado pela paciência e por, em alguns momentos, aceitar a inversão de papéis no lar, pois, doutra maneira talvez não houvesse sido possível.

Obrigado “Nanna”! A gente brigou muito. Mas, nunca deixamos de praticar pequenos gestos de amor que suavizaram as depressões desse caminho árduo, difícil, porém gratificante. Aguardo ansiosamente pela sua vez. Amo-te, minha filha, Ranyanna Ayala!

Professor Jefferson Machado Barbosa. O senhor não podia mais adquirir orientações, pois já havia atingido o limite das mesmas pelas quais o senhor seria pago. A única maneira era aceitar me orientar voluntariamente. Lembro-me que eu não tive coragem de te pedir, mas mesmo assim o senhor não apenas aceitou, mas fez questão. Minha eterna gratidão à sua generosidade.

Quero agradecer também a todos os demais professores que contribuíram para minha formação. Mas especialmente agradeço às professoras Adélia Evangelista, Rosemere Agüero, Susylene e Éliða, que acreditaram em mim e me deram uma segunda chance no primeiro ano, quando eu mesmo já havia desistido do Curso de Letras/Inglês para poder trabalhar em outra cidade.

Outro agradecimento especial ao professor Neurivaldo Júnior pelo apoio essencial no momento em que tanto precisei devido à minha consciência religiosa.

Por fim, registro que sou grato a todos que contribuíram de maneira direta e indireta para a concretização deste trabalho, resultado de pesquisa, estudo e muitas reflexões.

RESUMO

O estudo tem como objetivo central apresentar sincronicamente (2018) como uma professora de língua portuguesa de uma escola pública brasileira da fronteira internacional entre Bela Vista/Brasil e Bella Vista Norte/Paraguai “enxerga” e lida com alunos paraguaios. A investigação tem como justificativa o fato de as regiões de fronteira possuir, segundo dados do Ministério da Educação – MEC, aproximadamente 28 mil professores que atuam nas zonas de fronteira. A partir desses números expressivos, surgiram as perguntas que norteiam a pesquisa: Quais são os conceitos da professora de língua portuguesa da fronteira acerca de bi(multi)linguismo, línguas e cultura da fronteira? A docente que atua na fronteira percebe a realidade bi(multi)línque de seus alunos paraguaios? O que diz a professora sobre a escrita de seus alunos paraguaios? A base teórica que sustenta a pesquisa está estruturada da seguinte forma: Para discussão da sociolinguística educacional, utilizaremos predominantemente os postulados de Bortoni-Ricardo (2004; 2005 2014). Para discutir a identidade escrita, usaremos Hall (2003). Os aspectos de Bi(multi)linguismo será seguido conforme recomendações de Mello (1999). Ao que se refere à discussão da variação linguística no âmbito educacional tomaremos como base Zilles e Faraco (2005). Para discutir o ensino em região de fronteira, partiremos principalmente da conjectura de Pereira (1999) e Barbosa (2015). Ao que se refere aos pressupostos metodológicos, tomaremos como parâmetro Erikson (1990) que discute a etnografia e André (1995) que direciona as investigações etnográficas para o âmbito da sala de aula. A análise será interpretativista dentro da perspectiva da triangulação de registros, conforme postulados etnográficos, e obedecerá às seguintes premissas: a) o olhar para as produções escritas dos alunos fronteiriços, ou seja, redações escritas sem reescrita; b) olhar para as entrevistas narrativas com a docente tendo como instrumento as redações corrigidas pela professora em estudo e; c) olhar para a postura do pesquisador, visto que a pesquisa etnográfica permite, dentre outros parâmetros, questionar a postura do pesquisador frente aos passos de pesquisa.

PALAVRAS CHAVE: Fronteira. Bi(multi)Linguismo. Etnográfico. Sociolinguística. Brasiguaiio.

ABSTRACT

The main objective of this study is to present as a Portuguese language teacher from a Brazilian public school on the international border between Bela Vista / Brazil and Bella Vista Norte / Paraguay "sees" and deals with Paraguayan students. The research has as justification the fact that the border regions have, according to data from the Ministério da Educação - MEC, approximately 28 thousand teachers who work in the border areas. From these expressive numbers, the questions that guided the research emerged: What are the concepts of the frontier Portuguese teacher about bi (multi) linguistics, languages and frontier culture? Does the teacher working at the border perceive the bi (multi) language reality of her Paraguayan students? What does the teacher say about the writing of her Paraguayan students? The theoretical basis for the research is structured as follows: For discussion of educational sociolinguistics, we will use predominantly the postulates of Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2014). To discuss written identity, we will use Hall (2003). The aspects of Bi (multi) linguism will be followed according to recommendations of Mello (1999). Regarding the discussion of linguistic variation in the educational sphere, we will take as a basis Zilles and Faraco (2005). To discuss teaching in the border region, we will start from the conjecture of Pereira (1999) and Barbosa (2015). Regarding the methodological assumptions, we will take as parameter Erikson (1990) that discusses ethnography and André (1995) that directs the ethnographic investigations for the scope of the classroom. The analysis will be interpretative within the perspective of triangulation of records, according to ethnographic postulates, and will obey the following premises: a) the look at the written productions of frontier students, that is, textual productions written without rewriting; b) to look at the narrative interviews with the teacher having as an instrument the textual productions corrected by the teacher under study and; c) look at the posture of the researcher, since the ethnographic research allows, among other parameters, to question the researcher's posture in front of the research steps.

KEYWORDS: Frontier. Bi (multi) Linguism. Ethnographic. Sociolinguistic. Brasiguaiio.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola de realização da pesquisa	16
Figura 2 – Mapa de MS e Bela Vista-BR	21
Figura 3 – Triangulação de registros/dados	36
Figura 4 – Produção textual da aluna brasiguiaia – Frente	38
Figura 5 – Produção textual da aluna brasiguiaia – Verso.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UEMS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – PASSOS DE PESQUISA	13
1. Construindo Bases para Constituição do Tema e Campo de Pesquisa.....	13
1.1. Negociação do campo de pesquisa	14
1.2. O contexto micro da pesquisa.....	15
1.3. Etapa da geração de dados	18
CAPÍTULO 2 – CONTEXTO EM ESTUDO	21
2. Breve escopo da história da fronteira de Bela Vista-BR e Bella Vista do Norte-PY.....	21
2.1. A situação educacional de Bela Vista-BR e Bella Vista Norte-PY.....	24
CAPÍTULO 3 – ARCABOUÇO TEÓRICO	29
3.1. Fronteira.....	29
3.2. Identidade	31
3.3. Sociolinguística e educação	32
CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS/REGISTROS	36
4. Bases para análise de dados/registros	36
4.1. A produção textual da aluna brasiguiaia	37
4.2. A correção da produção textual realizada pela docente	41
4.3. Entrevista com a docente	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

INTRODUÇÃO

Recentemente muitos estudos têm descrito o comportamento das línguas em contato em região de fronteira. (BARBOSA, 2015; STURZA, 2006; CAVALCANTI, 1999). De fato, o contato linguístico em região de fronteira anuncia para a necessidade de pesquisas com o intuito de mapear como essas línguas têm se relacionado, como têm se influenciado mutuamente e quais as consequências desse entrecruzamento para o trabalho dos professores.

Os trabalhos correlatos registram que o contexto selecionado para estudo, Bela Vista-Brasil e Bella Vista Norte-Paraguai, possui estudos que descrevem o comportamento das línguas da fronteira dentro do âmbito escolar (VIEIRA, 2014; EBLING, 2011, BARROS, 2016) e como os docentes têm observado essas línguas na escola em suas atividades pedagógicas.

A presente investigação tem como resultado de pesquisa de campo dados/registros coletados a partir de visitas etnográficas ao contexto macro de pesquisa: fronteira internacional de Bela Vista-BR e Bella Vista Norte-PY e cenário micro: uma escola brasileira pública da respectiva fronteira. Trata-se de um Estudo de Caso, pois o objetivo é investigar e descrever como uma docente de língua portuguesa da fronteira “olha” e “enxerga” o seu aluno brasiguai. Os registros/dados de análise seguem a orientação da sociolinguística com a interface da etnografia, tendo como pressuposto a análise interpretativista. O arcabouço teórico que sustenta a pesquisa é a Sociolinguística Educacional postulada por Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2014).

Esta pesquisa se justifica por se tratar de uma região fronteira, na qual, segundo, segundo Barbosa (2015, p. 124) há o entrecruzamento de línguas, revelando “um espaço de enunciação heterogêneo, mestiço e/ou misturado”. Tal característica torna a região de fronteira entre Bela Vista/BR e Bella Vista Norte/PY um campo rico para a realização de estudos, especialmente na área educacional, na qual o contato entre diferentes línguas se torna praticamente inevitável. Tal riqueza, no entanto, acaba por gerar desafios, dos quais, alguns serão tratados neste trabalho de pesquisa.

Sendo assim, a investigação se arquiteta da seguinte maneira: no primeiro momento apresentamos os passos de pesquisa, de modo a contemplar a pesquisa de campo com orientações etnográficas. Em seguida, abordamos o contexto fronteiro em estudo. Logo, é apresentado o percurso teórico selecionado para tal pesquisa. E por fim descrevemos a análise de dados/registros a partir de uma análise interpretativista.

CAPÍTULO 1 – PASSOS DE PESQUISA

Este capítulo é destinado à descrição minuciosa dos passos de pesquisa etnográfica no campo de estudo selecionado. Para tanto, o presente autor se coloca em primeira pessoa do singular (eu) para relatar sua experiência etnográfica enquanto pesquisador e acadêmico do Curso de Letras/Inglês da UEMS, Unidade Universitária de Jardim-MS. É importante registrar ainda que, conforme Erickson (1990) o uso da primeira pessoa do singular é uma característica marcante que descreve o olhar do pesquisador etnográfico frente ao campo de pesquisa.

1. Construindo Bases para Constituição do Tema e Campo de Pesquisa

Conforme regulamento do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras/Inglês da UEMS, Unidade de Jardim¹, apresentei meu Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso no projeto de ensino intitulado AMA². Em seguida, considerei, juntamente com meu orientador, professor Jefferson Machado Barbosa, todas as sugestões e orientações da banca examinadora, que curiosamente foram poucas, mas necessárias para a qualidade e cientificidade deste trabalho.

Ao que se refere à temática é fundamental registrar que achei de bastante valia a escolha do tema, pois, desde que ingressei à Universidade, tenho me interessado em assuntos direcionados às manifestações e diferenças linguísticas, seus resultados e como são vistos pela escola e sociedade, em especial do espaço regional fronteiro de Mato Grosso do Sul (MS). De fato, ao ampliar as leituras e demais discussões sobre o assunto, comecei a ter uma nova visão sobre o assunto e passei a entender que classificar tais manifestações e diferenças linguísticas, por exemplo, apenas com o crivo do certo ou errado, além de ser um método ineficiente, acabava por gerar estereótipos e preconceitos.

Outro fato decisivo que justifica a escolha do tema e do contexto apresentado neste trabalho é que resido em uma cidade fronteira, Bela Vista-Brasil e Bella Vista Norte-Paraguai, onde as manifestações e diferenças linguísticas são ainda mais acentuadas pela coexistência de três idiomas: o português, o espanhol e o guarani, além de suas respectivas ramificações linguísticas como, por exemplo, a interlíngua portunhol, mistura do português brasileiro com espanhol do Paraguai. Segundo Pereira (2002, p. 48), a fronteira pode ser

¹ UEMS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Português/Inglês. Disponível em: <http://www.uems.br/assets/uploads/cursos/c61aaa82bab7a61e6237da6d1d4a00ce/projeto_pedagogico/1_c61aaa82bab7a61e6237da6d1d4a00ce_2015-08-20_16-44-35.pdf> Acesso em: 05 de agosto de 2018.

² AMA: Apresentação de Monografia em Andamento.

considerada como “um contexto sociolinguisticamente complexo”, justamente pela acentuada presença de línguas e interlínguas distintas que, segundo Barbosa (2015), adquirem significados próprios ao cruzarem entre si, causando heterogeneidade e pluralidade linguísticas.

Conectados ao pensamento de Cavalcanti (1999) percebemos que a proximidade entre línguas diferentes num contexto de fronteira não poderia gerar outro resultado senão o surgimento de línguas híbridas. Por isso, ainda conforme a autora, temos de olhar para essas línguas do contexto em estudo como plurais e não homogêneas. Segundo Silva e Nogueira (2009, p. 01), observa-se que o português falado pelos designados brasiguaios, - “que são brasileiros que vêm migrando, desde a década de 1970 para o Paraguai em busca de melhores condições de trabalho e vida” – carece de atenção particular. Logo, justifico a temática da presente pesquisa, no âmbito de linguística aplicada, tendo em vista que pretendo descrever e mapear também como as línguas são neste cenário de estudo.

Além disso, acredito que este Estudo de Caso será de bastante utilidade, pois tem a finalidade de descrever etnograficamente como uma docente de língua portuguesa vê e lida com as diferenças e manifestações linguísticas dos alunos considerados brasiguaios e que cursam a disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Aliado a isso, pretendo descrever como ela lida com as línguas que circulam na região em estudo, em especial no âmbito escolar.

1.1. Negociação do campo de pesquisa

No que diz respeito à negociação do campo de pesquisa, iniciei fazendo uma sondagem nas escolas a procura de parceria com o professor que pudesse contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa. Eu sabia que não seria fácil encontrar um parceiro por entender que, por mais que fosse garantido sigilo sobre nomes de escola, professor e estudantes envolvidos, o receio da exposição nominal seria um fator decisivo em alguns casos. Aliado a isso, tem-se o fato de que alguns professores não querem envolvimento, alegando não quererem compromissos devido à escassez de tempo das suas atividades pedagógicas dentro da escola.

Nesta lida de conseguir uma escola e conseqüentemente um docente que aceitasse contribuir para a presente pesquisa, eu carregava sempre em mente as orientações etnográficas de Erickson (1990), quais sejam:

Você precisa conhecer algumas coisas que são localmente significativas naquele conjunto particular, definições do que é apropriado, comportamentos e outros traços costumeiros da vida diária naquele lugar (ERICKSON, 1990, p. 47).

Ao compreender essas orientações etnográficas, além de respeitar as opiniões de todos, continuei minha procura, até que uma escola cedeu espaço para que eu pudesse sondar com os docentes de língua portuguesa a possibilidade de realização da pesquisa. Fui recepcionado e atendido pela diretora com muita cordialidade e expus-lhe o teor da respectiva investigação. A gestora me conduziu até uma professora de língua portuguesa, explicou-lhe a minha proposta de pesquisa e, com o auxílio de sua mediação, consegui a garantia do apoio da professora, que gentilmente se comprometeu a colaborar com o trabalho que me propus realizar.

A escola em que trabalha a professora, apesar de pequena, possui um vasto campo de trabalho - dentro do que estou propondo descrever nesta pesquisa - pelo fato de possuir uma grande quantidade de alunos que residem no Paraguai e frequentam as escolas brasileiras de Bela Vista, tornando-se, pois, brasiguaios em busca da formação educacional.

1.2. O contexto micro da pesquisa

Dentre as várias escolas que percorri durante a realização da minha pesquisa de campo, entre sondagem e coleta de dados, aprendi, dentre outros parâmetros, que na pesquisa qualitativa, em especial de viés etnográfico, pesquisa de campo, o pesquisador encontrará diversas situações, as quais terá de (re)direcionar o seu percurso enquanto investigador. Diante disso, senti-me mais estável, do ponto de vista do contexto de pesquisa, nessa última escola.

A escola onde foi realizada esta pesquisa possui uma considerável quantidade de alunos brasiguaios, talvez devido à sua proximidade da fronteira. Foi por esse motivo que eu, apesar de nunca ter tido nenhum vínculo com a instituição, decidi escolhê-la como fonte de dados para esta pesquisa.

Figura 1. Escola de realização da pesquisa.



Fonte: Richard Pereira Martins

Criada pelo Decreto Municipal nº 02/1976 de 05 de fevereiro de 1976, Em seu Projeto Político Pedagógico, página 10, encontra-se a seguinte citação:

A escola também apresenta uma particularidade, pois recebe uma boa clientela de crianças brasileiras moradores do país vizinho, Paraguai. Os pais matriculam seus filhos nesta U.E por estar próxima à fronteira e oferece desde a Educação Infantil até o 9º ano do ensino fundamental. Os pais alegam também, que seus filhos gostam do ambiente escolar e ainda podem ter aulas na língua espanhola, e que possui uma equipe de professores capacitados e bem preparados para atender os estudantes. A diversidade cultural na escola é bastante nítida.

A citação acima revela a diversidade linguístico-cultural presente na escola, o que a torna um amplo campo de pesquisa.

Na página 9 do Projeto Político Pedagógico da escola estão elencados os cursos oferecidos pela instituição, divididos em três grupos, que são: Educação Infantil e Ensino Fundamental, contendo o Pré I e o Pré II; o Fundamental I, com turmas do 1º ao 5º anos; o Fundamental II, com turmas do 6º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com turmas de 1ª e 2ª fases.

A escola não possui quadra esportiva, não tem área coberta, mas situa-se próximo a praças e a biblioteca, podendo esses lugares serem utilizados pela escola, desde que haja professor disponível para realizar com os alunos atividades no contra turno. Ainda segundo o plano político pedagógico

(...) a Escola tem buscado a participação mais efetiva da comunidade através de encontros, reuniões, festas, atividades cívico-pedagógicas, festival de teatro e de danças, fazendo com que as famílias se comprometam mais com a educação dos

filhos além de atividades extracurriculares na qual o envolvimento da família é maior. Entretanto, nem sempre a resposta é satisfatória por parte da comunidade (p.13).

O documento ainda mostra que a escola está estruturada fisicamente contendo nove salas de aula, um laboratório de informática, um banheiro masculino e um banheiro feminino, ambos com quatro vasos sanitários e três chuveiros; um banheiro masculino e um banheiro feminino adaptados, um banheiro masculino e um banheiro feminino para a educação infantil, um banheiro para os funcionários e professores, uma sala de direção e direção auxiliar, uma sala de professores, uma secretaria, uma cozinha com dispensa, um almoxarifado, um bicicletário, um parquinho infantil e uma quadra de areia.

Como recursos materiais a escola tem para seu uso próprio um aparelho de TV 32' tela de LED, dois aparelhos de DVD, dois projetores multimídia com tela de projeção (sendo 01 fornecido pelo PROINFO), uma lousa digital, três notebooks e uma câmera fotográfica digital.

A filosofia da escola parte do princípio:

Prática-teoria-prática, em busca da construção de uma sociedade justa, igualitária, promotora de valores e conhecimentos socialmente úteis, almejando o desenvolvimento integral do ser humano, sujeitos do contexto social e capazes de transformar o ambiente em que vivem. (PPP, 2016, p. 17).

Arelada a essa filosofia que estabelece uma forte e importante relação entre teoria e prática, encontra-se a missão da escola que é a de “modificar o conhecimento e comportamento do educando para que este possa emitir novas formas de PENSAR, SENTIR E AGIR” (PPP, 2016, p. 17).

A escola possui Atendimento Educacional Especializado (AEE), em cumprimento da Lei 9394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do artigo 3º e inciso IV, cujo principal objetivo é “a promoção do bem de todos ‘sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação’” (PPP, 2016, p. 20). Inclui-se entre os que recebem esse atendimento alunos que apresentam “deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades – superdotação, dentre esses serviços, a política orienta para a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE” (PPP, 2016, p. 21).

O documento diz que a escola busca promover a interdisciplinaridade, surgida no século XX, a qual baseia-se nos princípios que dizem que: o aluno não tem tempo certo para aprender, é preciso ensinar para aprender, o conhecimento é uma totalidade e a criança, o

jovem e o adulto aprendem quando possuem um projeto de vida e o conteúdo do ensino é significativo para eles no interior desse projeto (PPP, 2016, p. 29).

Por fim, mas não limitando o assunto, é fundamental registrar que não pretendemos esgotar o assunto relativo à filosofia e o posicionamento político de tal instituição de ensino, mas apresentamos alguns aspectos que julgamos pertinentes para conhecimento de como se organiza a respectiva instituição.

1.3. Etapa da Geração de Dados

A coleta de dados foi para mim, assim como para qualquer outra pesquisa científica, um fator muito importante para o desenvolvimento do meu trabalho. É fundamental que tal prática seja desenvolvida sobre uma base sólida e com bastante seriedade para que os dados coletados, no contexto selecionado, sejam os mais naturais possíveis. Ao compreender essa premissa, procurei seguir o processo de acordo com a orientação postulada na investigação científica de André (2016), que ao relatar sobre uma pesquisa por ela realizada em 1983, visando investigar os processos pedagógicos utilizados por 20 professoras de uma escola da rede pública de Rio de Janeiro, consideradas bem sucedidas apesar das limitações de suas condições de trabalho, foi a campo em busca de dados. Segundo André (2016, p.68) “a coleta de dados centrou-se basicamente na observação das aulas, tendo como alvo as práticas de trabalho da professora”. Nota-se que ao ir a campo o pesquisador observa a familiaridade e as invisibilidades do contexto. Logo, a sistematização dessas informações observadas pelo pesquisador etnográfico precisa seguir métodos específicos para posterior descrição com aporte teórico-metodológico.

Ao corroborar com a investigação de André (2016), é importante registrar que a professora foi para mim o principal meio, dentro e fora da escola, pelo qual veicularam as informações de que dispõe este trabalho. Por esse motivo também é que segui a orientação etnográfica de Erickson (1990) para triangular os dados coletados de modo a não confiar em uma única fonte e realizar uma interpretação equivocada dos dados de pesquisa.

A coleta de dados que compuseram o corpus de minha pesquisa desenvolveu-se durante o ano letivo de 2017, tendo como base as produções textuais de alguns alunos considerados brasiguaios por nascerem e terem como língua inicial o espanhol e, em alguma etapa de suas vidas, irem para o Brasil estudar em escolas brasileiras e adquirirem uma segunda língua, no caso o português brasileiro. Além disso, este aluno brasiguaiio carrega consigo uma dupla nacionalidade, visto que uma vez nascido no Paraguai possui registro de nascimento paraguaio e para estudar em escolas do Brasil possui documentação brasileira, já

que é uma exigência burocrática da respectiva escola. Sabe-se que o conceito de estudante brasiguaiio vai muito além do descrito anteriormente, pois envolve aspectos políticos, históricos, identitários, dentre outros aspectos. Registra-se que essa noção será explanada mais a frente. No entanto, o que compreendemos, para este momento e finalidade, como aluno brasiguaiio é o exposto anteriormente.

Nessa conjuntura de constituição de corpus, eu precisava do apoio da professora regente de língua portuguesa para, dentre outros parâmetros, conseguir produções textuais escritas de qualquer gênero e tipologia textual de alunos considerados brasiguaios. Nesta etapa de busca do corpus de pesquisa, não estipulei série, faixa etária, posição econômica e dentre outros fatores que a Sociolinguística laboviana – dentro da Teoria da Variação Linguística - estabelece como aporte metodológico. Eu tinha sempre em mente que a minha pesquisa era dentro da sociolinguística educacional e que a análise de dados era interpretativista. Logo, tais fatores extralinguísticos não eram importantes naquele momento de geração de dados.

Como registrado anteriormente, a diretora me conduziu até a professora e esta solicitou para que eu voltasse no dia seguinte para conversar com ela, devido ao fato de que naquele dia ela não teria tempo disponível para ouvir com detalhes em que consistia o meu trabalho de pesquisa e como ela me contribuiria para a realização do mesmo.

Fui à escola no dia combinado, mas, como o tempo disponível da professora regente de língua portuguesa estava escasso pelo fato de ser o horário do intervalo e a mesma precisava ir para a sala de aula em seguida, combinamos de nos encontrar no dia seguinte.

No dia marcado compareci ao estabelecimento escolar e consegui conversar com a professora regente de língua portuguesa no momento de sua hora-atividade. O tempo foi suficiente para que eu pudesse expor-lhe as necessidades do meu trabalho de pesquisa e como ela iria contribuir para a realização dessa pesquisa. Desse modo, expliquei-lhe que precisava que ela conseguisse para mim algumas produções textuais escritas - sem postular gênero e tipologia textual - de algum aluno brasiguaiio de qualquer série e idade.

Após um tempo de conversa, a professora regente de língua portuguesa solicitou que eu voltasse à escola na semana seguinte para que ela pudesse ter o tempo necessário para conseguir as produções textuais escritas. Assim, combinados, fiz meu caminho de volta com a certeza de que retornaria à escola na próxima semana.

Ao retornar à escola, conforme acordado, a docente regente de língua portuguesa me cedeu algumas produções textuais escritas de alguns alunos considerados brasiguaios. Na verdade, ela foi além, pois também circulou algumas expressões dos alunos que evidenciam a

influência do espanhol e/ou guarani em seu aprendizado da língua portuguesa brasileira. É importante destacar, aqui, que esta correção da docente regente de língua portuguesa foi relevante para percebermos como a professora “enxerga” o seu aluno considerado brasiguaiio, bem como a produção textual escrita deste tipo de estudante.

Em 2017, nessa constante busca de dados para gerar o corpus de pesquisa, uma vez que consegui as produções textuais escritas de estudantes considerados brasiguaios, eu tinha em mente que a docente regente de língua portuguesa ainda precisaria contribuir para minha pesquisa, uma vez que se tratava de um Estudo de Caso.

Em seguida, a próxima etapa de pesquisa era a entrevista com a professora regente de língua portuguesa, pois, ao seguir a orientação etnográfica, mais a frente eu teria de triangular os dados, de modo a não confiar em uma única fonte.

Portanto, após a etapa de geração de dados, passei a continuar as leituras teórico-metodológicas que sustentam a presente pesquisa, bem como a reflexão dos dados coletados em uma escola de Bela Vista-Brasil através de uma professora regente de língua portuguesa. Assim, uma vez descrito os passos de pesquisa, passo, a seguir, para o capítulo 2 que apresenta o contexto de estudo, do ponto de vista histórico, político, educacional e dentre outros aspectos.

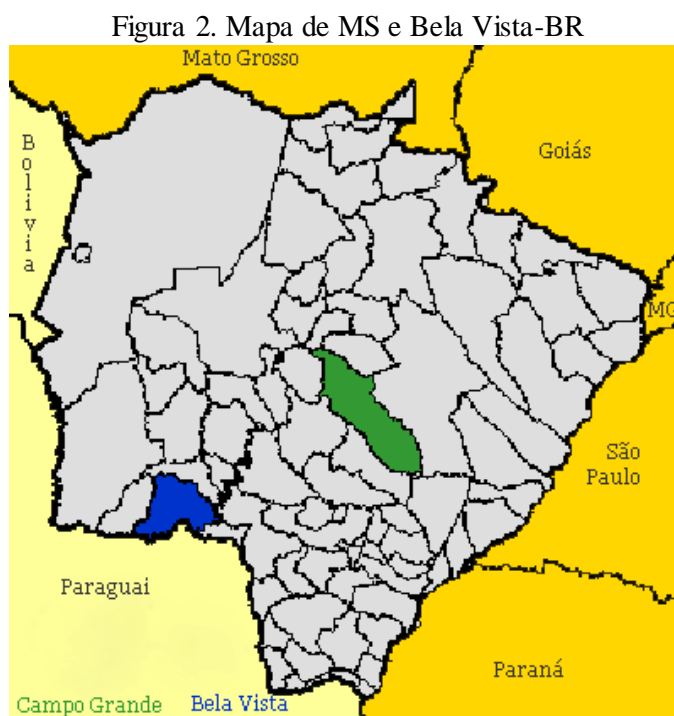
CAPÍTULO 2 – CONTEXTO EM ESTUDO

Este capítulo explicita a contextualização da região em estudo, de modo a contemplar breve historicidade do espaço regional fronteiriço em questão. Desse modo, são apresentados aspectos que julgamos ser relevantes para descrever este espaço de fronteira que abriga as cidades de Bela Vista-Brasil (BR) e Bella Vista Norte-Paraguai (PY).

2. Breve escopo da história da fronteira de Bela Vista-BR e Bella Vista Norte-PY

O Estado de Mato Grosso do Sul está localizado no Centro Oeste da República Federativa do Brasil, fazendo fronteira internacional com o Paraguai e a Bolívia. Dessa forma, há uma grande faixa de fronteira, do ponto de vista geopolítico, com cidades gêmeas, ou próximas, de nacionalidades diferentes, configurando um contexto sociolinguisticamente complexo, com a presença de nuances línguas e interlínguas.

O município de Bela Vista-BR é cidade gêmea de Bella Vista Norte-PY e está localizado ao sul do Centro Oeste e a Sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul, situado a 360km da capital estadual, Campo Grande-MS, conforme Figura 2 a seguir.



Fonte: <http://mochileiro.tur.br/index.htm>

A cidade de Bela Vista está situada, do ponto de vista histórico, em uma região onde se travaram confrontos sangrentos entre portugueses e castelhanos e, posteriormente,

brasileiros e paraguaios, cada qual no anseio de anexar as terras ao seu país de origem. Conectados ao pensamento de Vieira (2014, p. 20), pode-se compreender que a história de Bela Vista (BR) se inicia com o rompimento do Tratado de Idelfonso, em meados de 1777. O Tratado reconhecia, dentre outros aspectos, os direitos da colônia portuguesa – Brasil - sobre a região, o que estabelecia, em termos territoriais, os limites entre República do Brasil e República do Paraguai (esta última ainda colônia espanhola). Ainda segundo Vieira (2014) (*op. cit*):

(...) mesmo com o tratado, no ano de 1801 o capitão espanhol Juan Caballero, juntamente com sua tropa contendo aproximadamente 109 soldados, chegou nessa região realizando a primeira tentativa de posse do local construindo o forte São José. Porém, esta ação fora frustrada, pois no dia 1º de janeiro do ano seguinte a força brasileira do Presídio de Miranda, sob o comando do tenente Francisco Rodrigues Prado, reforçada pelos índios Guaicurús, atacou o forte e aprisionaram a guarnição, morrendo, nesta batalha, Caballero (p. 20).

Nota-se que, mesmo depois da assinatura do Tratado de Santo Idelfonso, que reconhecia os direitos de posse do Brasil sobre a área em questão, sendo limitada pelo Rio Corrente, atualmente, Rio Apa, em 1801, Juan Caballero, capitão do exército espanhol, segundo o IBGE, “cruza o Rio Apa, funda o forte São José e ali se instala”.

Vieira (2014) observa também que, posteriormente, em meados da década de 40, em conformidade com os postulados de Borges (2009), o Barão Bandeirantes, João da Silva Machado, enviou uma expedição composta pelo sertanista mineiro Joaquim Francisco Lopes e o norte-americano João Henrique Elliot, com o objetivo de abrir caminhos para o antigo Centro-Oeste.

Essa expedição chegou até a região de Bela Vista-BR e, de acordo com Velasquez (2009), são os Lopes os primeiros a povoar a região, seguidos dos Barbosas. Já Barros (2016, p. 28), por sua vez, destaca que cinco anos depois, a região outrora esvaziada voltou a receber moradores, dentre eles os Lopes, sobrinhos de Guia Lopes, os Barbosa, Leite, Ferreira, Pedra, Loureiro, Escobar, Melo e tantos outros sujeitos considerados pioneiros intrépidos que constituíram a grandeza de Bela Vista-BR e contribuíram para o desenvolvimento daquela região.

Ao final da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) é fixada, em caráter definitivo, a fronteira Brasil - Paraguai, fato esse que acelera a colonização da região. Voltam os primeiros colonizadores, que são seguidos por novos moradores, segundo documentos que constam nos arquivos da Prefeitura Municipal de Bela Vista. A primeira presença física, no local onde hoje está à cidade de Bela Vista, foi representada pelo Posto Militar de Bela Vista criado pela

ordem do dia nº 1042, de 28 de abril de 1874, que criou o 2º Batalhão de Artilharia a Pé, que tinha parada em Corumbá.

De acordo com Barros (2016, p.28), em meados da década de 60 e 70, uma nova povoação, numa colina à beira do rio Apa, começou a criar suas raízes. Naquela área, no entanto, já residia José Lemes Bugre, considerado o primeiro morador daquela região, na casa onde foi instalado um posto para facilitar o apoio e a comunicação entre as pessoas por causa do aumento da população local.

Em torno de todo este processo de povoação, Carvalho e Bueno (2013, p. 130), citando Campestrini (2011), registra que:

(...) houve um processo de povoamento na região [...] cinco anos após o fim da guerra da Tríplice Aliança (1864 -1870), com o movimento de carretas e de gente de outras regiões brasileiras e de outros países, impulsionado pelo crescimento e fortalecimento da Companhia Matte Laranjeira (CARVALHO; BUENO, 2013, p. 130).

Tal informação sugere pensar, dentre outros aspectos, que a diversidade linguística e cultural da cidade de Bela Vista-BR não se originou apenas do intercâmbio com sua cidade gêmea Bella Vista Norte-PY, mas também devido a esse processo de povoamento por imigrantes de diversos países europeus, de japoneses, negros escravos, e por pessoas que migraram do sul “atraídos pelo baixo valor das terras e pelo comércio da Erva-mate, por paraguaios e índios da tribo Guaicuru” (CARVALHO; BUENO, 2013, p.130). Tal processo também justifica a miscigenação e a pluralidade linguística presente no local. Segundo Carvalho e Bueno (2013, p.130), um exemplo com base no olhar etnográfico durante a pesquisa de campo dessa pluralidade linguística é observar os termos “guri” e “bah” que são expressões típicas de pessoas oriundas do sul do Brasil. No entanto, já são termos que circulam o país todo e, em regiões de fronteira, o termo também é utilizado pelos falantes.

Em meados de 1900, o Governo do Estado de Mato Grosso criou através da Resolução nº 255, de 10 de abril do mesmo ano, o que foi denominado de Distrito de Paz de Bela Vista, tendo os mesmos limites do Distrito Policial que já existia desde 1889. Em 1908 foi criado o município. No entanto, a sede só foi elevada à categoria de cidade por força da Lei nº 772, de 16 de julho de 1918, de acordo com o site do IBGE.

Ainda segundo o site do IBGE, o motivo de o município ser denominado de Bela Vista é desconhecido. Supõe-se que seja por influência da localização do Fortim Bela Vista, plantado na cidade de igual denominação, no Paraguai e confrontante com a sede do município brasileiro.

De acordo com Ota (2009, p. 06), do ponto de vista territorial, o município de Bela Vista a princípio era muito extenso, fazendo parte dele os distritos de Jardim e Caracol, além de sua própria sede municipal. No ano de 1958 foi-lhe acrescido ainda o distrito de Campestre, cujo nome atual é Antônio João.

A história a partir do olhar e de registros do paraguaio também merece destaque nesta investigação, pois nos interessa observar também o modo como o “outro” faz a leitura da história da região. Nesse sentido, de acordo com o *Plan de Desarrollo Municipal* de Bela Vista Norte-PY, do ano de 2016, em sua página de número nove, a história do município paraguaio tem seu marco inicial em 1850, com a solicitação da filha de dom Carlos A. Lopez ao seu pai de uma propriedade que ficava em um local chamado de Província de Jerez que, até então pertencia ao Paraguai, mas hoje é parte do estado de Mato Grosso do Sul. Ainda segundo o mesmo documento, o nome da cidade teve sua origem em uma fazenda de criação de gado que existia próxima ao rio Apa e chamava muito atenção pelas suas belezas naturais. No local, atualmente, há casas construídas. Para diferenciar seu nome com o de outra cidade no sul do país, atribuiu-lhe o nome de Bella Vista Norte-PY.

É assim que em 1857 se fundou a localidade de Villa Bella, que hoje é Bella Vista Norte. Desde 1860 o local onde hoje se encontra Bella Vista Norte começou a povoar-se e, durante o governo de Héctor Carvalho, tomou como nome Bella Vista Norte, sendo elevada à categoria de município, de acordo com o *Plan de desarrollo Municipal Bella Vista*.

No entanto só em 1901 foi oficialmente criado o Município de Bella Vista Norte por um decreto do então Presidente da República Emilio Aceval. Hoje, a cidade é uma das quatro cidades que formam o Departamento de Amambay.

Por fim, é fundamental registrar que não pretendemos limitar a historicidade da região e tampouco realizar tarefa exaustiva. Além disso, reconhecemos a existência de várias versões históricas, dependendo a leitura que se faz do olhar de onde se projeta. A seção a seguir, 2.1, registra aspectos considerados atuais relativos à fronteira seca internacional entre Bela Vista-BR e Bella Vista do Norte-PY.

2.1. A situação educacional de Bela Vista-BR e Bella Vista do Norte-PY

A República do Paraguai é considerada um país oficialmente bilíngue, assumindo como línguas oficiais o espanhol e o guarani. No entanto, as questões linguísticas, em especial, nos contextos de fronteira entre dois países, como é o caso de Bela Vista-BR e Bella Vista do Norte-PY, nem sempre foram tratados de maneira harmoniosa. Não aprofundaremos

nesta questão, pois acreditamos que a política linguística que trata desta questão e, aliado a isso, não é o foco de nossa discussão.

Cavalcanti (1999) ao focar, em sua ponderação sobre os “Estudos sobre Educação Bilingue e Escolarização em Cenários de Minorias Linguísticas” destaca que ao observar o “contexto sociolinguístico brasileiro”, não se pode ignorar os contextos bilíngues, tendo em vista que o país, a partir da emissão monolíngue, o Bilinguismo está presente em praticamente cada país do mundo, pois, há o uso da língua de sinais, indígenas e do português brasileiro e suas respectivas variações dialetais.

De acordo com Ebling (2011, p.46), observa-se que antes da Guerra da Tríplice Aliança, o Paraguai já passava por alguns problemas de prestígio linguístico, sendo que ora o guarani era colocado em evidência, ora era posto à margem. Com o término da guerra, o Paraguai perdeu o seu domínio econômico. Assim, a Argentina, o Brasil e a Inglaterra encarregaram Domingo F. Sarmiento “para que reformulasse o programa escolar, de modo que retirasse a “língua selvagem” do currículo e mantivesse somente o espanhol”.

Essa instabilidade educacional em Bela Vista-BR e Bella Vista do Norte Paraguai-PY redirecionou a ideia e a manutenção de um país cujo ensino fosse mais monolíngue, com foco na língua da escola que era o espanhol, mesmo que dentro de casa, a língua da família, fosse falado o guarani (EBLING, 2011).

Em meados da década de 60, o guarani foi reconhecido como língua nacional e no início da década de 90 foi posto como língua oficial da República do Paraguai, ao lado do espanhol. Convém destacar, mesmo não sendo o foco desta seção, que os estudos dentro da Política Linguística mostram que essa oficialização linguística, em 60, não minimizou o *status* do espanhol como língua de prestígio, talvez por se tratar de uma língua da escola e não da família, da afetividade e dentre outras designações para o guarani. A partir desse reconhecimento do guarani como língua oficial do Paraguai e do estabelecimento como país bilíngue, foi instituída a Constituição Nacional Paraguaia, que está em vigor desde junho de 1992 (VIEIRA, 2014).

Considerada a primeira Constituição da história do Paraguai que contou com a participação de todos os setores da sociedade por meio da Convenção Nacional Constituinte, assinalando a democracia no país. Registra-se que este foi um passo importante para direcionar um dos pilares essenciais para o crescimento da nação: a educação (EBLING, 2011). O artigo nº 73 neste documento referente à educação e à cultura documenta que:

Toda persona tiene dercho a la educacion integral y permanente, que como sistema y processo se realizada en el contexto de la cultura de la comunidade. Sus fines son el

desarrollo pleno de la personalidad humana y la promoción de la libertad, la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos (...) La erradicación del analfabetismo y la capacitación para el trabajo son objetivos permanentes del sistema educativo. (C.N.del PY, 2002, p. 33)

De acordo com Vieira (2014) e Barros (2015), além da Constituição de 1992 - Constituição Nacional Paraguaia - no ano de 1993 aconteceu a Reforma Educacional, que estabeleceu efetivamente a língua guarani no Currículo das escolas do ensino básico, além de instituir como disciplina obrigatória dentro do currículo escolar. Nesse sentido, a capacitação de docentes naquela nova disciplina dentro da grade curricular da escola aconteceu por meio de criação de um Curso Superior para habilitá-los a atuar na área.

Ao corroborar com o Artigo 73, nota-se que mesmo com a oferta de capacitações para os docentes ou a garantia da manutenção do direito à educação integral a todo paraguaio, infelizmente o acesso à escola não é para maioria. A justificativa para tal caso é diversa como, por exemplo, o fato de o paraguaio começar a trabalhar desde muito cedo com o objetivo de custear as despesas domiciliares.

Segundo Vieira (2014) esse fato de não acesso à escola ou a evasão do estudante paraguaio acontece, na maioria das vezes, por questões sociais e econômicas, uma vez que mesmo sendo públicas, algumas instituições cobram mensalidades e uso obrigatório de uniforme, além dos materiais escolares que são de responsabilidade da família que, em sua maioria, não têm condições financeiras. Essa situação educacional de complexidade (evasão, fato econômico, por exemplo) faz com que vários estudantes paraguaios, moradores da cidade de Bella Vista Norte-PY, atravessem a ponte do Rio Apa, que separa Bela Vista-BR de Bella Vista do Norte-PY, para frequentar as escolas brasileiras. Pereira (2002) ressalta que essa situação se inverte quando os estudantes querem cursar medicina, tendo em vista que as Universidades de Medicina do Paraguai possuem, em sua maioria, um número expressivo de alunos brasileiros.

Vieira (2014) registra e chama a atenção para o fato de que a imigração de alunos de Bela Vista-BR a Bella Vista do Norte-PY ou vice-versa é uma temática pertinente, pelo menos do ponto de vista social, visto que envolve dois sistemas educacionais, brasileiro e paraguaio, numa região de fronteira entre dois países. Além disso, é fundamental lembrar que, neste contato social, linguístico, cultural e dentre outros, ambos os países absorvem as influências culturais em que brasileiros e paraguaios adicionam seus costumes para a formação de uma nova cultura heterogênea e viva presente na sociedade belavistense.

Nota-se, portanto, que a mistura dessas culturas faz com que o sujeito fronteiriço seja considerado dinâmico, composto por identidades múltiplas, provisórias e fragmentadas.

(HALL, 2003). Nesse sentido, essas identidades são determinadas historicamente e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais são representados ou interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam.

Vieira (2014, 28) destaca e compreende que a República do Paraguai é um país:

(...) econômico e socialmente empobrecido por causa da guerra, mas que nos últimos anos vem se reerguendo, razão pela qual não oferece meios de os alunos de baixa renda frequentar uma escola, mesmo que seja pública, principalmente numa região interiorana, que é o caso de Bella Vista Norte. Em razão dessa problemática, é comum regiões de fronteira, como essa, paraguaios terem seus filhos em hospitais brasileiros para adquirirem registro civil e com isso serem beneficiados por programas federais.

Observa-se no trecho acima que Vieira (*op. cit*) observa o ensino em região de fronteira com bastante preocupação e que caracteriza como uma complexidade. De fato, essa situação revela outros episódios, dentre eles, o fato estratégico de vários paraguaios registrarem seus filhos que nasceram no contexto paraguaio na região brasileira, por acreditarem, dentre outros aspectos que, mais tarde, usufruirão das escolas públicas do Brasil. Além disso, conforme Barros (2016) há pais paraguaios que registram seus filhos no Brasil, em Bela Vista, para posteriormente ingressarem no exército brasileiro, por causa da remuneração, o que não acontece no Paraguai, Bella Vista do Norte.

Nesse jogo estratégico de dupla cidadania, com objetivos específicos - estudar em escolas brasileiras ou ingressar ao exército, como é o caso em Bela Vista-BR e Bella Vista Norte-PY - é fundamental destacar que a identidade dos que têm origem paraguaia, mas que possuem nacionalidade brasileira pode ser compreendida como brasiguai. De acordo com Santos e Cavalcanti (2011) *apud* Sprandel (1992) o termo brasiguai:

(...) apareceu pela primeira vez em junho de 1985, quando mais de mil famílias de camponeses que viviam no Paraguai retornaram ao Brasil, cruzando a fronteira político-administrativa internacional no Mato Grosso do Sul, próxima ao município de Mundo Novo. (SANTOS E CAVALCANTI, 2011, p.82 *apud* SPRANDEL, 1992 s/p)

A partir do trecho acima, pode-se depreender que o termo brasiguai pode se referir também ao cidadão que reivindica os seus direitos de cidadãos tanto no Brasil como no Paraguai. Esse retrato se estende até Bela Vista-BR. No entanto, a peculiaridade é que as famílias consideradas brasiguaias residem em Bella Vista Norte-PY, mas, por conta da posição estratégica dessa fronteira frequentam diariamente a cidade do Brasil com objetivos específicos, dentre eles, o escolar. Nesse sentido, vale considerar que essa prática de pais paraguaios que vão ao Brasil registrar seus filhos como brasileiros para facilitar os estudos dos mesmos em escolas brasileiras, contraria a Constituição Federal Brasileira, a qual adotou

o princípio de que só tem nacionalidade brasileira o indivíduo que nasceu no Brasil. Registra-se que as duas exceções, previstas no Art. 12. ECR 3/94, são:

I. Natos: a) os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país; b) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que qualquer destes esteja a serviço da República Federativa do Brasil.

Em relação ao sistema educacional do Brasil, no que diz respeito aos estudantes, nota-se que as famílias de estudantes paraguaios que frequentam as escolas brasileiras consideram de melhor qualidade o ensino brasileiro, considerando a assistência às crianças com programas como a bolsa família, material didático e a obrigatoriedade do uniforme como fatores principais. No que se refere às escolas do Paraguai, há a obrigatoriedade da aquisição de uniformes por parte das famílias e do pagamento de uma mensalidade, o que contrapõe os benefícios oferecidos pelas escolas brasileiras.

Pode-se perceber que as leis dos dois países referentes à Educação são semelhantes e, portanto, podem-se analisar o que os cidadãos paraguaios dizem da real situação – que existe uma contradição entre o que foi escrito e o que é aplicado na realidade – na qual se tratará nos capítulos seguintes. Sabe-se que a discussão a respeito da educação em região de fronteira, em especial de Bela Vista-BR e Bella Vista Norte-PY é bastante ampla. Como não pretendemos esgotar o assunto e, tão pouco, realizar uma discussão exaustiva reconhecemos a complexidade e amplitude da discussão.

O capítulo 3, a seguir, registra o arcabouço teórico da presente pesquisa, com foco nas discussões sobre Fronteira, Identidade e na Sociolinguística Educacional.

CAPÍTULO 3 – ARCABOUÇO TEÓRICO

Este capítulo explicita o arcabouço teórico que sustenta e orienta a presente investigação. No primeiro momento apresentamos alguns conceitos relativos à Fronteira. Em seguida, a discussão apresentada é referente à Identidade, com foco na identidade do sujeito fronteiriço e, posteriormente direcionamos uma discussão para a Sociolinguística Educacional.

3.1. Fronteira

Recentemente, o termo fronteira recebeu diversos conceitos de nuances áreas do conhecimento. Nesta seção é fundamental registrar que não pretendemos esgotar tais concepções e tampouco realizar tarefa exaustiva sobre a terminologia fronteira. Soares (2012) sugere a reflexão do termo fronteira não apenas como limite, mas como um espaço de diferenciação. De acordo com a presente autora é fundamental pensar, na contemporaneidade, em vários tipos de fronteira(s), sendo elas: fronteira social, fronteira étnica, fronteira linguística, fronteira identitária, fronteira territorial e/ou física, fronteira ideológica, fronteira cultural, fronteira geográfica, fronteira religiosa, fronteira política, fronteira linguística, dentre outras.

Segundo Barbosa (2015, p. 124) “a fronteira é um espaço rico, pois as línguas estão mais do que em contato, visto que no entrecruzamento as línguas se significam, o que revela um espaço de enunciação heterogêneo, mestiço e/ou misturado”. A ideia de pluralidade linguística, cultural, de significados, dentre outros aspectos que Barbosa (*op. cit*) registra em sua concepção vai de encontro ao fato de fronteira ser um espaço mestiço, onde as línguas, no entrecruzamento se misturam e nessa mistura se significam. Evidentemente que não seria diferente, visto que, em sua maioria, as fronteiras geopolíticas entre o Brasil e demais países da América do Sul são abertas, com apenas uma linha imaginária que as separam. Essa condição faz com que os sujeitos transitem de um lado para o outro com bastante frequência.

Duarte (2005, p. 17) compreende fronteira como construções e registra que “São processos social e historicamente - vale dizer, simbolicamente - produzidos. [...] São locais de mutação e subversão, regidos por princípios de relatividade, multiplicidade, reciprocidade e reversibilidade”. Desse modo, viver na fronteira é dinamizar rotineiramente e

“experivivenciar”³ a pluralidade existente em região fronteiriça em um período sócio-historicamente marcado.

Ainda de acordo com Duarte:

Fronteiras são sítios da exacerbação e do excesso, onde limites são ultrapassados, novas dimensões descobertas, e reordenamentos encaminhados. Por isto, são espaços de ruptura e conflito: ambientes de extremidade, crista e culminação. [...] Na fronteira aprendemos a viver com a contingência, a incompletude, a historicidade. Na terra onde tudo está por ser feito a regra é o imprevisto do espadachim, a bricolagem do pensamento selvagem (DUARTE, 2005, p. 18).

Observa-se na citação acima que o autor pontua a noção de fronteira como algo culturalmente dinâmico e sempre incompleto, em que as pessoas, tanto de um lado quanto de outro, esforçam-se para estabelecer relacionamentos entre si, forjando soluções para quaisquer problemas – sejam de ordem linguística ou não – que venham a atrapalhar o processo.

Pode-se registrar, pois, que há na fronteira uma grande complexidade devido ao fato de – entre outras coisas – coexistirem diversas línguas e interlínguas. Podemos citar também a diversidade nas “formas culturais das interações sociais, as crenças, as atitudes em relação ao ‘diferente’” (PEREIRA, 2002, p.1948). De acordo com Hannerz, “*las fronteras son regions donde las culturas pueden llegar a desatarse visiblemente: en lugar de cultura/cultura, cultura + cultura*” (CARVALHO, 2006, p. 52 *apud* Hannerz, 2001, p. 06). Dessa forma, observa-se o encontro, a soma e a mistura cultural existente em região de fronteira. Essa situação caracteriza o fato de a fronteira ser multicultural.

Carvalho (2006), com base em Barth, defende a tese de que a fronteira é um instrumento de separação e união. Logo: “Como limite, demarca a abrangência de territórios ao mesmo tempo em que é um espaço através do qual se dão as interações entre populações diversas” (CARVALHO, p.52). Nota-se que para o respectivo autor, a noção de fronteira é muito próxima aos aspectos de espaço, território e população. Aliado a isso, a interação desses aspectos faz com que a fronteira seja um espaço de interação, de mistura e de mescla.

Pereira (2014.) registra, ainda, que é interessante pensarmos a fronteira com uma localidade que abriga particularidades, pelo conjunto de diferenças e de trocas culturais, o que resulta numa perspectiva de fronteiras culturais. Nesse sentido, em conformidade com a autora, não se pode pensar em fronteira como limite, associada a território, como elemento físico, é necessário ir além dessa concepção e projetar o olhar para a fronteira também com os elementos simbólicos, abstratos e dentre outros aspectos que vão além de elementos físicos.

³ Experivivenciar: Trata-se da junção de experiência e vivência.

Partindo do pressuposto de que a Fronteira seja social, política, ideológica, étnica, linguística, dentre outras, conforme sugere reflexão de Soares (2012), é imprescindível compreendê-la como um espaço heterogêneo, dinâmico, de interação e mistura. Nesse sentido, segundo Pereira (1999), o reconhecimento do espaço fronteiriço a partir do exposto outrora faz dele um local mais sociolinguisticamente complexo. Nesse cenário plural e vivo há a presença de várias identidades, em especial, no âmbito escolar.

Os cenários compreendidos como bilíngues / multilíngues de minorias linguísticas são classificados por Pereira (2002, p.48) como “Sociolinguisticamente Complexos”, pois, de acordo com a autora:

A caracterização de um contexto sociolinguístico complexo envolve vários aspectos, dentre eles, a coexistência de várias línguas, as diversidades dialetais intercompreensíveis ou não, as formas culturais das interações sociais, as crenças, as atitudes em relação ao “diferente”.

Ao compreender o conceito de Pereira (*op. cit*), partimos do pressuposto de que a complexidade sociolinguística se dá em todo e qualquer espaço, seja um cenário de fronteira ou não. No entanto, o complexo é evidenciado e melhor visualizado em regiões de fronteira, uma vez que a dinâmica das línguas, nas interações sociais do dia a dia é constante em espaços territoriais fronteiriços, resultando não só no contato de línguas, mas em conflito linguístico.

Sendo assim, outro aspecto não menos importante para mencionar aqui diz respeito ao termo polissêmico “fronteiriço” que recebe, de acordo Pereira (2013), vários entendimentos que se dialogam com o conceito de brasiguaió (brasileiro e paraguaio). A autora compreende o termo fronteiriço como “multifacetado, histórico e com uma dinâmica peculiar” (PEREIRA, 2013, p.130.) A seção a seguir tratará da noção de identidade que dará base para compreender como é o sujeito fronteiriço que habita a fronteira de Bela Vista-BR e Bella Vista Norte-PY.

3.2. Identidade

A questão da identidade tem sido algo muito discutida entre os teóricos, e algumas teorias têm sido desenvolvidas no decorrer dos anos para tentar explicar a identidade cultural de um indivíduo. Hall (2003), em sua explanação sobre o assunto, elencou três concepções diferentes de identidade e suas distinções. A primeira é denominada de o “sujeito do Iluminismo”, que considerava o ser humano um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e ação, cujo núcleo central estava dentro de si e, apesar de se desenvolver com o tempo, o indivíduo seria em essência, durante toda a sua vida, a mesma

peessoa com a mesma identidade. Já a segunda é chamada de “sujeito sociológico”, que parte do pressuposto de que a identidade de um indivíduo é formada por sua interação com o ambiente externo. Em outras palavras, a identidade do ser é fruto do meio no qual é inserido. Em seguida, a terceira noção de identidade postulada por Hall (2003) é a do “sujeito pós-moderno”, que registra o fato de o indivíduo não possuir uma identidade única, mas fragmentada. O homem pode se adaptar a diferentes situações e em cada uma delas se revelar uma identidade totalmente distinta das demais (HALL, 2003, p. 10-11).

Ao partir das identidades apresentadas por Hall (2003), nota-se que, dentro dessa teoria da identidade, o sujeito da fronteira possui uma identidade pós-moderna. Nesse sentido, o indivíduo pós-moderno é aquele que está em constante transformação tanto no tempo como no espaço em que vive. Sendo assim, a presente pesquisa parte da noção de que o sujeito fronteiriço não possui uma única identidade, mas várias que são acionadas a depender da circunstância e do âmbito ao qual esteja inserida. A seção que se segue abordará a sociolinguística e educação, dois expoentes importantes para descrição linguística em pesquisas dentro do cenário escolar em região de fronteira.

3.3. Sociolinguística e Educação

Na contemporaneidade, diversos são os estudos dentro de uma abordagem sociolinguística. De acordo com Mollica (1994, p. 09): “A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”. Desse modo, pode-se afirmar que o objetivo principal é investigar e descrever a relação da língua na sociedade, tendo como objeto de estudo a fala dos sujeitos que compõe uma comunidade linguística, levando em consideração os fatores linguísticos de uma língua, tais como: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica e ainda os fatores extralinguísticos, quais sejam: idade, sexo, escolaridade, classe social, história, cultura, dentre outros fatores.

Na literatura da Linguística, segundo Barbosa (2015) *apud* Labov (2004) o termo Sociolinguística foi utilizado pela primeira vez em 1.953, em um trabalho de Haver C. Currie. O ano considerado “chave” para o desenvolvimento da Sociolinguística foi 1.964, nos Estados Unidos da América, com a publicação dos livros de Gumperz, Labov, Hymes e a conferência de William Bright, em Los Angeles.

É importante registrar que a existência de um embate sutil entre a Linguística, propriamente dita, e a Sociolinguística, repousa no fato de que estrutura da língua constitui o

tema da Linguística, enquanto o uso da língua é de interesse da Sociolinguística (BARBOSA, 2015, p.93).

Conectados ao pensamento de Barbosa (2015), verifica-se que a Sociolinguística pode ser compreendida a partir de três eixos centrais, sendo eles: 1 – Sociolinguística Variacionista ou Sociolinguística Laboviana. Trata-se de uma vertente cujo precursor foi William Labov. Essa corrente busca investigar e descrever os processos de variação e mudança linguísticas, seguindo o modelo da pesquisa quantitativa e qualitativa a partir de variáveis sociais (idade, sexo, região, nível escolar, etnia, classe social, dentre outros). Ao seguir a respectiva abordagem teórico-metodológica é possível observar variação em diversos níveis da estrutura linguística que perpassam a variação fonológica, lexical, sintática e morfológica; 2 - Sociolinguística Interacional ou Sociolinguística Interacionista, cujo principal pioneiro foi John Gumperz e se ocupa dos estudos de interação da linguagem do indivíduo, numa situação de comunicação face a face, ao tratar a linguagem enquanto fenômeno social. E, por fim, a 3- Sociolinguística Educacional ou Sociolinguística e Educação. A brasileira Stella Maris Bortoni-Ricardo é considerada precursora dos estudos relativos à Sociolinguística Educacional. Trata-se de uma corrente teórica cujo objetivo é sensibilizar, principalmente os docentes (em sua prática docente) sobre as variantes linguísticas existentes no âmbito escolar, apresentando-as aos alunos, sem rotulá-las. Nessa linha de raciocínio é essencial adotar uma posição culturalmente sensível. Em outras palavras, reconhecer que não há uma variação linguística melhor do que a outra, independentemente do prestígio social e político. Essa postura de cultura sensível frente aos aspectos linguístico dentro do âmbito escolar combate o mito de uma língua homogênea e, sobretudo o preconceito linguístico com relação às variedades linguísticas estigmatizadas, ridicularizadas, que por serem diferentes, são tidas como feias e/ou inferiores.

Após compreender que podemos observar a Sociolinguística a partir de três eixos principais, destacamos que o percurso teórico seguido na presente investigação é o da Sociolinguística educacional.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005):

(...) a língua é uma instituição social e, portanto, ao se proceder a seu estudo, é indispensável que se levem em conta variáveis extralinguísticas – socioeconômicas e históricas – que lhe condicionam a evolução e explicam, em parte, sua dialeção regional (horizontal) e social (vertical) (BORTONI-RICARDO, 2005, 31).

Em conformidade com a autora, nota-se que não se pode projetar o olhar para língua sem levar em consideração os aspectos extralinguísticos. Trata-se de uma crítica ao modelo

teórico da linguística que observa a língua apenas do ponto de vista de sua estrutura. Para Bortoni-Ricardo (2005) uma dialeção linguística sofre influência de fatores extralinguísticos.

Nessa conjuntura, a escola tem sido compreendida, em especial, dentro dos estudos da sociolinguística e educação como uma “arena conflituosa” (PEREIRA, 2002) que abriga vários elementos: étnicos, ideológicos, linguísticos, culturais, religiosos, dentre outros; distintos, o que caracteriza esse espaço como plural. Desse modo, pode-se afirmar que a escola é o local – arena - onde tudo acontece inclusive o encontro conflituoso desses nuances elementos.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005):

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Nota-se, conforme a autora, que ao compreender a escola como uma “arena conflituosa” que abriga, dentre outros parâmetros, a existência de diferenças sociolinguísticas, é fundamental que os docentes sejam conscientes ao entender que há diversas maneiras de dizer uma mesma coisa. Desse modo, verifica-se que essas várias maneiras de representar linguisticamente determinadas circunstâncias não podem ser observadas como superiores ou inferiores, mas como modos diferentes de representação linguística.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p.38):

(...) uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. Na prática, contudo esse comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros.

Nota-se que a defesa de Bortoni-Ricardo (*op.cit*) dentro de um viés da sociolinguística educacional se direciona ao fato de que o docente cumpra, em atividades sala de aula, com uma postura pedagógica culturalmente sensível frente às diversas maneiras de expressar, linguística e culturalmente, determinada circunstância no âmbito escolar.

Ao corroborar com os postulados de Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2014), Zilles e Faraco (2015), por sua vez, registra que a sociolinguística do português do Brasil, apesar de sua importância:

Mesmo no interior do sistema escolar, avançamos muito pouco. Nas práticas escolares cotidianas, ainda predomina uma concepção mais tradicional da variação linguística e se lança mão ainda da régua estreita do certo e do errado tomados como valores absolutos e não como valores relativos (ZILLES & FARACO, 2015 p. 20).

Observa-se um avanço minimizado da escola ao reconhecer a pluralidade linguística existente dentro do âmbito escolar, compreendido, aqui, como uma “arena conflituosa”. Nesse sentido, o que se pretende destacar é o fato de prevalecer, no âmbito da escola, especificamente nas salas de aula, a homogeneização linguística, com foco apenas numa modalidade da língua: a escrita. Esse foco pode gerar, em sua maioria, a concepção tradicional de variação linguística. Sabe-se que uma vez postulado este foco tradicional a margem para estabelecer o “certo” e o “errado” entram em cena nos episódios de sala de aula.

Zilles e Faraco (2015) propõem uma compreensão de “pedagogia da variação”. É fundamental registrar que esse entendimento não exime a escola de ensinar a língua padrão, mas reconhece a existência de outras variedades linguísticas que circulam no ambiente escolar que não são padrões. Logo, cumprir com uma “pedagogia da variação” é, antes de tudo, compreender que a escola não pode ensinar a língua portuguesa brasileira, mas a variação linguística do português brasileiro dentro de modalidades da língua (oral e escrita) e num continuum que vai do informal ao formal. Por fim, não queremos esgotar o assunto e muito menos realizar uma tarefa exaustiva. Reconhecemos outros teóricos que defendem a existência de uma variação na sala de aula, tais como: Possenti (1997), Bagno (2004), no entanto, para garantir a qualidade e a cientificidade da pesquisa, optamos por seguir, dentro da sociolinguística educacional, os postulados de Bortoni-Ricardo (2005) somados aos de Faraco (2015), por compreender que ambos são significativos e se dialogam dentro da proposta teórica.

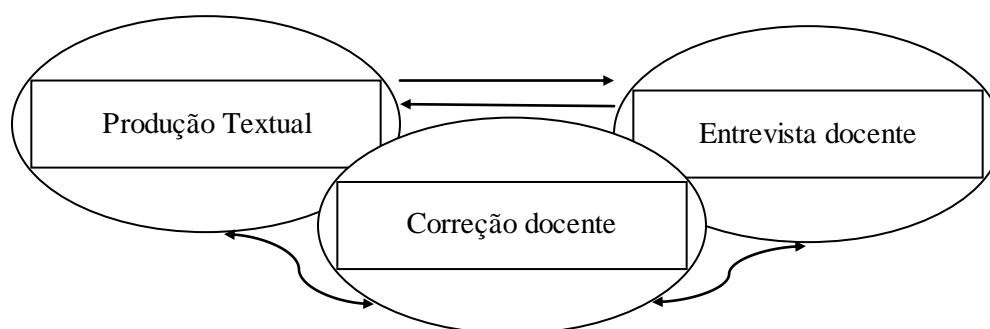
CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS/REGISTROS

Este capítulo apresenta a análise de dados e ou registros. Tomamos como base para traçar o objetivo desta pesquisa uma produção textual escrita, de modo a descrever como uma professora de língua portuguesa “enxerga” o seu aluno brasiguaió. É importante destacar que este capítulo resgata os postulados de capítulos anteriores, bem como segue a análise interpretativista a partir da triangulação de registros.

4. Bases para análise de dados/registros

A análise de dados fora feita seguindo o método de “triangulação de registros” conforme proposta por Erickson (1990), a saber:

Figura 3. Triangulação de Registros/Dados



Fonte: Richard Pereira Martins

Observa-se que realizamos na análise interpretativista dos dados, a triangulação dos dados que vai desde a produção textual, correção docente até a entrevista com a professora regente de língua portuguesa. A proposta é, inicialmente, não confiar em um único dado e/ou registro, conforme orienta a pesquisa etnográfica. Além disso, acreditamos que essa triangulação nos permitirá compreender e descrever qual o olhar da docente com relação à aluna brasiguaió.

É importante destacar que o “olhar” utilizado nesta investigação é referente à interpretação, o modo como a docente regente de língua portuguesa “enxerga” o seu aluno brasiguaió por meio da produção, correção e entrevista. Acreditamos que essa tríade de dados revela o modo como a professora regente de língua portuguesa “olha” (projeta-se) para o aluno brasiguaió.

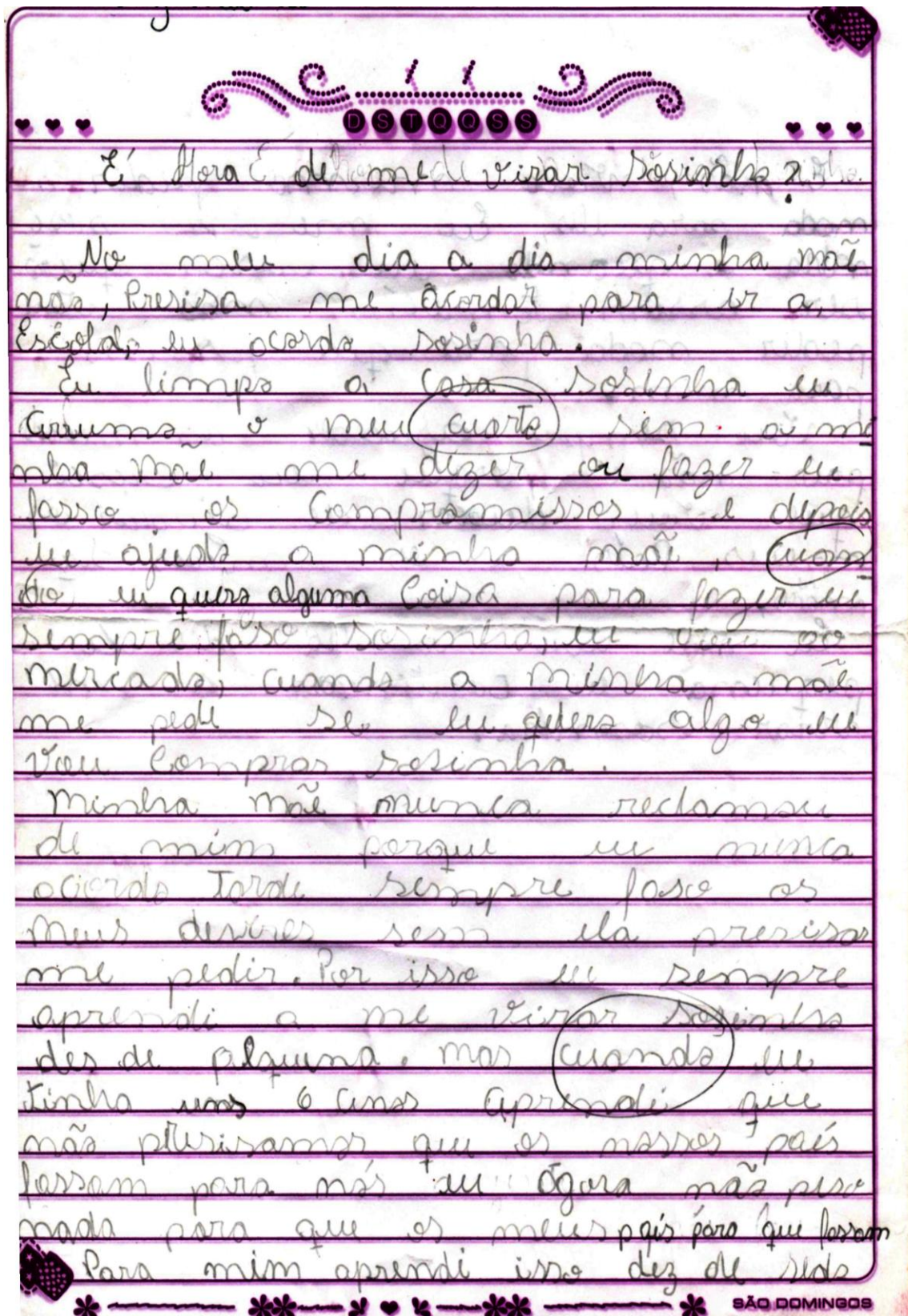
4.1. A Produção textual da aluna brasiguaiia

Primordialmente é fundamental destacar que a produção textual selecionada para esta investigação foi produzida em 2017 por uma aluna considerada brasiguaiia por possuir registro de nascimento em Bella Vista Norte-PY e frequentar as escolas brasileiras. Sabe-se que o requisito de matrícula em escolas do Brasil é a carteira de identidade nacional ou registro de nascimento brasileiro. Logo, a aluna brasiguaiia possui dupla cidadania. É importante registrar ainda que no ato de solicitação do texto escrito pela aluna brasiguaiia, o presente pesquisador etnográfico não estabeleceu critérios de melhor ou pior produção textual e tampouco um gênero e tipologia específicos. Desse modo, a orientação era que a produção textual não fosse uma reescrita e que fosse um texto escrito por um estudante brasiguaiio.

Justificamos que, para garantir a qualidade e a cientificidade da análise e consequentemente da presente pesquisa, optamos por realizar a análise interpretativista etnográfica de uma produção textual à luz da sociolinguística educacional com o objetivo de descrever este estudo de caso: docente de língua portuguesa da fronteira internacional de Bela Vista-BR e Bella Vista do Norte-PY.

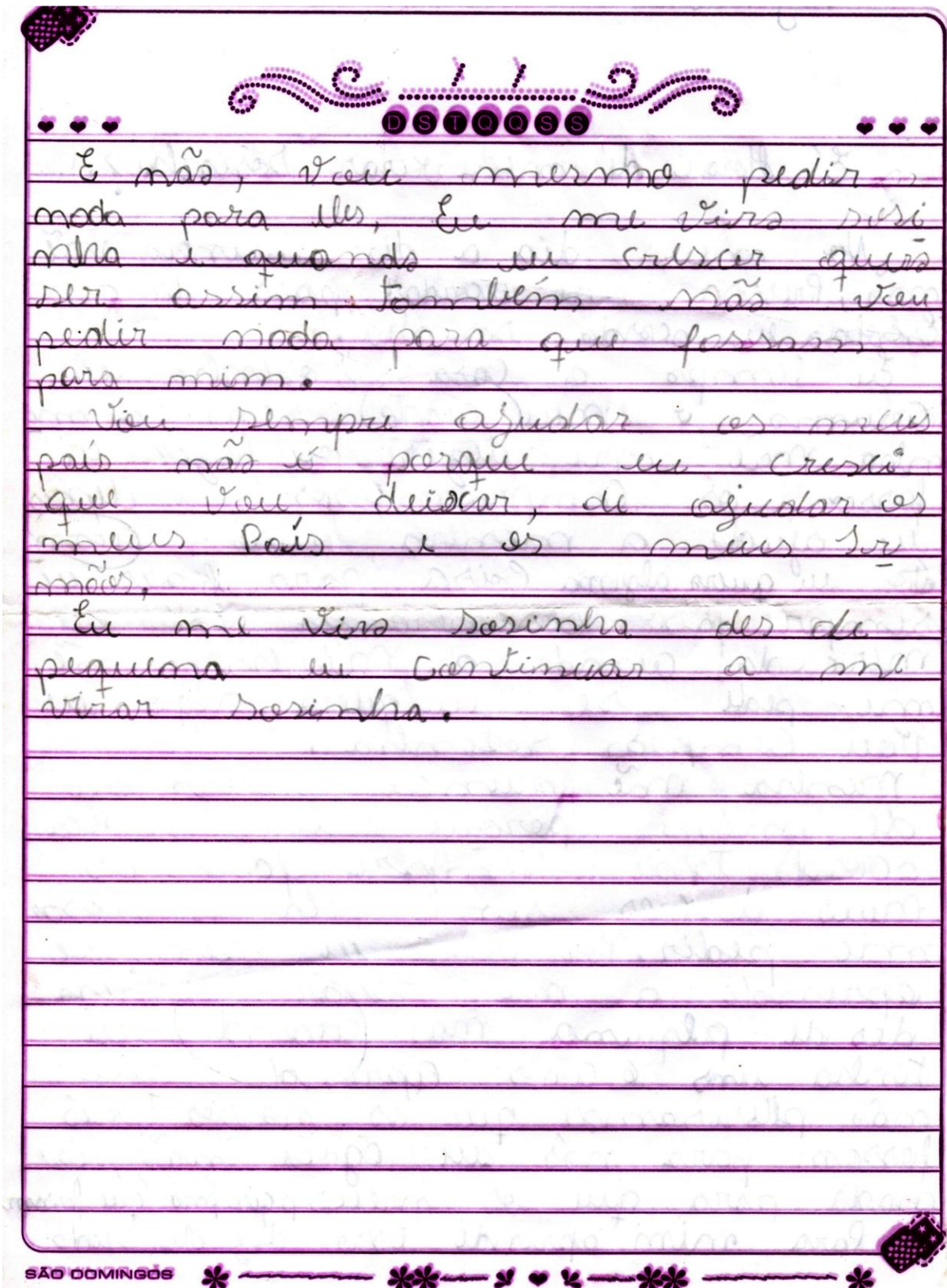
Com base nessas orientações, a docente regente de língua portuguesa do contexto em estudo situado na fronteira nos cedeu gentilmente a produção textual de sua aluna, conforme figuras 4 e 5.

Figura 4: Produção textual da aluna brasiguiaia – Frente



Fonte: Richard Pereira Martins

Figura 5 – Produção textual da aluna brasiguiaia - Verso



Como se pode notar nas figuras 4 e 5 – produção textual escrita da aluna brasiguaiá – a resolução do texto não é tão nítida. Acreditamos que a escrita a lápis contribuiu para tal fato. Com base nisso, optamos por descrever fielmente o texto da aluna brasiguaiá, apresentado a seguir.

É hora de me virar sosinho?

No meu dia a dia minha mãe não, precisa me acordar para ir a Escola eu acordo sosinha.

Eu limpo a casa sosinha eu Arrumo o meu quarto sem a minha mãe me dizer ou fazer eu fasso os compromissos e depois eu ajudo a minha mãe ,quando eu quero alguma coisa para fazer eu sempre fasso sosinha, eu vou ao mercado, quando a minha mãe me pede se eu quero algo eu vou comprar sosinha.

Minha mãe nunca reclamou de mim porque eu nunca acordo tarde sempre faso os meus deveres sem ela precisar me pedir. Por isso eu sempre aprendia me virar sosinhades de pequena. mas cuando eu tinha uns 6 anos Aprendi que não precisamos que os nossos país fassam para nós eu agora não peso nada para que os meus país para que fassam

Para mim aprendi isso des de sedo e não vou mesmo pedir nada para eles. Eu me viro sosinha e quando eu crescer quero ser assim também, não vou pedir nada para que fassam para mim.

Vou sempre ajudar os meus pais não é porque eu cresci que vou deixar de ajudar os meus País e os meus irmãos.

Eu me viro sosinha des de pequena eu continuar a me virar sosinha.

Observa-se de modo geral que a produção textual escrita, em primeira versão, pela aluna brasiguaiá é uma narrativa descritiva, em que a aluna relata um episódio do seu dia a dia e alguns momentos descritivos. Além disso, possui alguns problemas ortográficos e gramaticais. No entanto, há certa unidade temática ao argumentar sobre sua vivência e como é “se virar sozinha”. A título de exemplificação de unidade do tema que funciona como fio condutor que perpassa todo o texto é o seu início que argumenta o fato de não precisar de sua mãe para lembrá-la de sua responsabilidade de ir à escola e, no fim do texto, isso é reafirmado quando a aluna registra que desde pequena “se vira sozinha” e que vai continuar “se virando sozinha”.

Essa ideia de independência e autonomia por parte da aluna revela uma peculiaridade a ser considerada. Não obstante o fato de haverem também crianças brasileiras autônomas, tal característica é típica da criança brasiguaiá, uma vez que, na maioria dos casos, ambos os pais são obrigados a trabalharem devido à condição econômica, o que acaba forçando as crianças a

desenvolverem a autonomia necessária para cuidarem de si mesmas. Esse fato extralinguístico, no viés da Sociolinguística, se revela na escrita da aluna brasiguaiá.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005) e Zilles e Faraco (2015) um texto desta natureza é bastante comum nas salas de aula de escolas brasileiras. Como se trata de uma redação produzida por uma aluna brasiguaiá em contexto de fronteira de escola brasileira, é natural que apareçam traços linguísticos do espanhol e do guarani somados às interlínguas e ao português do Brasil e suas respectivas variações. Logo, a orientação desses estudiosos é o tratamento de respeito e sensibilidade para com um texto com tais características, visto que um tratamento radical (texto com erros) pode gerar um bloqueio por parte do estudante nas elaborações de redações futuras e nas reescritas seguintes.

4.2. A correção da produção textual realizada pela docente

O texto desta seção baseia-se nas correções feitas pela professora em relação à redação da aluna brasiguaiá. Dessa maneira, descrevemos, aqui, o olhar da professora com base em sua correção e na análise de dados de cunho interpretativista. Para tanto, resgatamos algumas passagens da respectiva redação da aluna brasiguaiá.

Ao ler o trecho “No meu dia a dia minha *maē* não, *presisa* me acordar para ir a Escola eu acordo *sosinha*” percebe-se que, quando a aluna brasiguaiá termina de registrar que sua mãe não precisa acordá-la para ela se arrumar e ir para escola, ela diz “eu acordo *sosinha*”, sem usar uma conjunção adequada que ligaria uma ideia à outra, ou uma vírgula, que daria uma pausa importante, amenizando o impacto da ausência de uma conjunção. Utilizando a conjunção “pois” o texto ficaria da seguinte forma: “No meu dia a dia minha *maē* não, *presisa* me acordar para ir a Escola, *pois* eu acordo *sosinha*”. Sendo assim, apesar de ela fazer uso de conjunções no texto, a ausência da mesma em alguns trechos nos quais uma conjunção seria imprescindível mostra que a aluna brasiguaiá ainda não possui muito conhecimento teórico sobre a real função das conjunções, que seria evidenciar se uma ideia está se contrapondo, complementando, acrescentando ou concluindo uma ideia anterior. Além disso, observa-se que o repertório de conjunções da aluna é bastante limitado.

Além de problemas com conjunções, a redação nos mostra a dificuldade que a aluna enfrenta com relação à pontuação. Muitos trechos que deviam conter vírgula ou ponto não os contêm, e os trechos nos quais ela aplicou pontuação, em vários casos o fez inadequadamente. Ainda observando o primeiro parágrafo percebe-se um caso de uso inadequado da vírgula: “No meu dia a dia minha *maē* não, *presisa* me acordar[...]”. Nesse trecho a vírgula está separando o predicado de seu sujeito, o que é inadequado, não apenas por uma questão de

gramática, mas também para facilitar a inteligibilidade do texto. No penúltimo parágrafo encontramos a seguinte citação: “Vou sempre ajudar os meus pais não é porque eu cresci que vou deixar de ajudar os meus *Pais* e os meus irmãos”. Observe nesse trecho que a ausência de pontuação e de uma conjunção adequada entre as palavras *pais* e *não* exige que o leitor leia pausadamente para entender o raciocínio da aluna. Uma possível explicação, tanto para este último caso como para os demais pode ser o fato de a aluna, por não ter o português como língua materna, desconhecer as regras de pontuação da língua portuguesa. Quando ela coloca uma vírgula em um lugar inadequado, como no primeiro trecho citado, ela o faz pensando em sua respiração, na pausa que ela daria se estivesse falando, desconsiderando as normas gramaticais que ditam o uso da vírgula como um recurso para separar períodos em um texto. Olhando por esse ângulo percebe-se que a aluna entende a finalidade da vírgula no que diz respeito à fala. O que, por algum motivo ela ainda não compreendeu é que a escrita não segue as mesmas regras, ou seja, a pausa feita durante um discurso falado nem sempre é adequada se aplicada igualmente a um discurso escrito.

É interessante observar também que a aluna faz algumas trocas de letras que, embora inadequadas à gramática normativa do português, acaba por não alterar a pronúncia de uma palavra. É o caso da palavra *sozinha* e *precisa*, que ela escreve com *s* no lugar do *z* na primeira (“*sosinha*”) e com *s* no lugar do *c* na segunda (“*presisa*”). Ela usa também *s* em vez de *ç*, como na palavra *faço*, que ela escreve “*faso*” e, em outra ocorrência, “*fasso*”. É importante notar que o idioma espanhol não possui o *ç* em seu código linguístico, talvez por isso a ausência do mesmo na produção textual da aluna, e o uso da letra *s* em ocasiões em que devia ser usada a letra *z* revela uma possível influência oral na escrita, uma vez que o falante do espanhol tende a demorar certo tempo para conseguir articular corretamente o fonema [z], pelo fato de o mesmo não existir no idioma espanhol, substituindo-o pelo fonema [s], que, no espanhol, sempre terá som sibilante, ao contrário da língua portuguesa, que, dependendo de sua posição na palavra, possui o som de [z].

Considerando o exposto no capítulo 3 deste trabalho, devemos nos recordar que Soares (2002) fala sobre a importância de entender a fronteira como um espaço dinâmico, de interação, mistura e heterogeneidade, o que a torna um local sociolinguisticamente complexo, de acordo com Pereira (1999). Sendo assim, a docente precisa reconhecer que o espaço fronteiriço possui uma escrita plural. Logo, a língua portuguesa do Brasil e as línguas espanhol e guarani do Paraguai aparecem na escrita da aluna brasiguiaia.

Tais trocas de letras poderiam não ter significado importante em relação à etnia ou nacionalidade da pessoa, uma vez que não é muito incomum encontrar tais fenômenos na

escrita de alunos brasileiros, não fosse o caso de trocas que denunciam a influência da língua espanhola no aprendizado da língua portuguesa. É o caso das palavras *quando* e *quarto*, que é grafada pela aluna como *cuando* e *cuarto*, respectivamente. Tais palavras a docente fez questão de grifar em sua redação como marca de bi(multi)linguismo da aluna. A palavra *cuando* da forma como escrita pela aluna é mais um indicativo de que a aluna teve uma alfabetização em língua espanhola, possivelmente junto com o guarani, muito comum na região fronteira de Bela Vista/MS. E essa alfabetização se reflete na dificuldade que a estudante brasileira demonstra em usar corretamente algumas letras que, em sua língua materna, na qual fora alfabetizada, não teriam os mesmos sons. Ou seja, percebe-se pela redação da aluna estudante do ensino fundamental, resquícios de sua alfabetização em língua espanhola, o que não deve surpreender, pois corrobora com Barbosa (2015) que descreve a fronteira como um espaço onde as línguas se entrecruzam e criam significados. Duarte (2005) complementa a ideia utilizando as palavras *mutação* e *subversão*, como características do espaço fronteiro, referindo-se às constantes construções e transformações que ocorrem, tanto no âmbito cultural, como no âmbito linguístico.

Nota-se também na redação da aluna uma constante repetição do pronome *eu*, o que evidencia certo desconhecimento, por parte da mesma, do uso de sujeito elíptico. Isso se dá provavelmente devido ao fato de ela ainda não dominar a língua portuguesa ao ponto de suprimir pronomes quando as conjugações dos verbos já denunciarem os sujeitos ali ocultados. Apesar de uns poucos casos de supressão pronominal, na maioria das vezes a aluna faz questão de deixar explícito o pronome *eu*. É possível observar tal fato já no segundo parágrafo, no qual podemos encontrar os seguintes trechos: “EU limpo a casa [...]”, “EU arrumo o meu *cuarto* [...]”, “EU *fasso* os compromissos [...]”, “EU ajudo a minha mãe [...]”, “*cuando* EU quero alguma coisa [...]”, “EU sempre *fasso sosinha* [...]”, “EU vou ao mercado [...]”, “EU quero algo EU vou comprar *sosinha*”. Num único parágrafo de apenas quatro linhas a autora do texto repete a palavra *eu* nove vezes. Esse uso constante do pronome de forma desnecessária pode ser mais um sintoma da influência da língua materna no aprendizado da língua portuguesa por parte da aluna brasileira.

O que podemos dizer ao analisar a redação é que sua autora conhece a língua portuguesa escrita o suficiente para se comunicar através dela, não obstante o fato de desconhecer, em sua maior parte, a norma culta padrão da escrita dessa mesma língua. Ao observar na produção textual fenômenos que evidenciam tal desconhecimento, concluímos que, em grande medida, as dificuldades encontradas pela aluna em relação à norma culta originam-se do fato haver, em sua escrita, resquícios de sua língua materna. Vimos casos

explícitos, como as ocorrências das palavras *quando* e *quarto*, grafadas em sua forma espanhola: *cuando* e *cuarto*. É praticamente impossível negar a influência da língua espanhola nesse caso. A análise também corrobora com o que disse Hall (2003), mencionado no capítulo 3 deste trabalho, sobre o sujeito fronteiriço. Segundo o autor, o sujeito fronteiriço possui uma identidade pós-moderna, ou seja, ele não possui uma única identidade.

4.3. A entrevista com a docente

É certo que o posicionamento da professora regente sobre o aprendizado de seus alunos brasiguaios é de suma importância e será o ponto principal a ser considerado nesta seção. No entanto, antes de fazer qualquer menção à fala da docente, é de grande valia atentar para o que diz o projeto político pedagógico da escola em relação a esses alunos.

Recebemos alguns alunos a partir de 04 anos de idade que chegam à escola falando sua língua materna (Guarani/Espanhol), tal característica acarreta a eles alguns transtornos de adaptação e convívio social, causando também aos professores alguns desconfortos quanto ao atendimento educacional aos alunos, pela não compreensão da língua (PPP, 2016, p. 10-11).

Observe que a própria escola reconhece a dificuldade que enfrenta ao atender tais alunos em decorrência de sua língua materna, e estabelece para si própria o desafio de “conseguir manter um nível de crescimento quanto ao desenvolvimento dos alunos, que poderão avançar no índice que mede o nível de aprendizagem dos estudantes” (PPP, p. 11). Apesar deste propósito, percebe-se pela citação anterior que a presença de alunos moradores do outro lado da fronteira constitui um grande desafio para o aprendizado deles próprios – tanto no aprendizado quanto no convívio social – e para o trabalho dos professores pela dificuldade de entendimento da língua.

A partir deste ponto começarei a expor alguns posicionamentos da professora quando questionada sobre o aprendizado de seus alunos brasiguaios.

Uma das perguntas que fiz à docente durante uma entrevista foi sobre a maior dificuldade enfrentada pelos alunos brasiguaios em relação ao aprendizado de língua portuguesa. Ao que ela me respondeu:

Inquérito 01

Informante 01

Sexo: feminino

Inf.: “A maior dificuldade é com a leitura, pois eles misturam as duas línguas, além de não gostarem de ler em voz alta, por sentirem vergonha do sotaque”.

De acordo com a professora, a dificuldade no aprendizado da língua portuguesa não é o único problema enfrentado pelos alunos brasiguaios. Eles sentem vergonha de falar em voz alta devido ao seu sotaque diferente em relação ao dos alunos brasileiros. Sentem vergonha dos colegas e temem serem vítimas de piadas maldosas sobre seu falar e sua origem, gerando aquilo que chamamos de *preconceito linguístico*. E esse fato acaba prejudicando o desenvolvimento dos brasiguaios no aprendizado da língua portuguesa, pois, se não falam não praticam, se não praticam acabam por retardar seu aprendizado. Vale lembrar aqui as palavras de Bortoni-Ricardo (2005), ao dizer que aos professores cabe a tarefa de encontrar formas efetivas de conscientizar seus alunos da existência de variações linguísticas entre os mesmos e o que esse fato representa.

A resposta da educadora quando lhe perguntei sobre a existência de manifestações preconceituosas dos alunos brasileiros em relação aos brasiguaios foi a seguinte:

Inquérito 01

Informante 01

Sexo: feminino

Inf.:*“É quase zero, pois eu sempre procuro colocar na mente deles que ninguém é inferior a ninguém por falar diferente. Falo para eles que nenhuma fala é mais bonita ou mais feia que a outra, é apenas diferente, e que devemos respeitar o modo de falar de todos”*.

Podemos dizer, pela resposta acima, que a educadora procura colocar em prática o pensamento teórico citado anteriormente, conscientizando seus alunos da necessidade de respeitar as diferenças linguísticas.

Quando questionada sobre a necessidade de implantação de métodos diferenciados para atender melhor as necessidades dos alunos bilíngues e, se ela mesma utiliza algum método diferenciado para ensiná-los, a docente respondeu:

Inquérito 01

Informante 01

Sexo: feminino

Inf.:*“Não. As famílias dessas crianças não se importam com a qualidade de ensino de seus filhos. Muitos chegam à pré-escola sem falar uma palavra em português. O que importa é o ensino gratuito, mas eles viverão no Paraguai e não estão interessados na língua portuguesa”*.

A resposta da professora mostra que, em sua concepção, as famílias dos alunos e nem mesmo eles próprios, em geral, estão interessados em aprender a língua portuguesa em sua plenitude. O que lhes interessa é o ensino gratuito, com materiais gratuitos, o que não lhes é proporcionado do lado paraguaio da fronteira. E se tanto os alunos como seus familiares não

se preocupam se vão aprender ou não a gramática da norma padrão da língua portuguesa, logo será ineficaz o empreendimento de quaisquer métodos diferenciados para ensinar esses alunos, de acordo com o pensamento da docente.

Teis (2004), citando Erickson (1990), diz que “a escola deve estar atenta às diferenças da cultura linguística dos alunos e encontrar formas alternativas e efetivas de conscientizá-los sobre as diferenças” (TEIS, 2004, p. 75). Essa citação sugere que, além de não poder ignorar as diversidades linguísticas entre seus alunos, a escola deve empreender esforços no sentido de conscientizar os próprios alunos sobre tais diferenças, para que os mesmos sejam capazes de assimilar as singularidades sem desenvolver estereótipos e sem exteriorizar palavras e atos preconceituosos. Bortoni-Ricardo (2005) corrobora com tal ideia ao dizer que é dever da escola estar atenta às diferenças, e os professores devem estar conscientes de que não existe apenas uma forma de dizer a mesma coisa.

Perguntei à professora se ela considerava errada a forma diferente como seus alunos brasiguaios falam e escrevem:

Inquérito 01

Informante 01

Sexo: feminino

Inf.: *“Não. Apenas reconheço que eles escrevem de forma diferente e não considero isso como erro. O único detalhe a observar é que, se você observar atentamente a redação que te entreguei, você verá que o espanhol influencia muito na escrita deles.*

Pode-se depreender, com base na resposta da docente, que seu conceito sobre as manifestações linguísticas entre seus alunos aproxima-se do conceito presente no arcabouço teórico deste trabalho, pois, todos os teóricos aqui citados corroboram com a ideia da existência da variação linguística e a necessidade de se ensinar a língua portuguesa padrão sem desconsiderar os contextos sociolinguísticos e socioculturais dos alunos. Nesse sentido, aquilo que é classificado pela gramática normativa como errado, a sociolinguística considera como diferente, adequado, inadequado e dentre outras designações. Além disso, essa resposta da docente nos leva a pensar que ela tem uma tomada de consciência sobre o contexto bi(multi)língue ao qual atua, mas na correção da produção textual essa consciência da pluralidade linguística não se concretiza. Reconhecemos que inúmeros são os fatores que explicam este episódio.

Há, no entanto, uma tênue – mas não desconsiderável – discordância, entre os falares dos teóricos aqui citados em relação ao falar da professora no que diz respeito a como lidar com as manifestações linguísticas, pois, se Bortoni-Ricardo (2004) nos diz que “(...) uma

pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola [...]” (p. 38), e nos diz também que “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas” (2005, p.15), dá margem à ideia de que, além de conscientizar os alunos sobre as diferenças sociolinguísticas em sala de aula, deve-se criar estratégias de ensino que contemplem um aprendizado de maior qualidade para os alunos brasiguaios, sem comprometer em grande escala o aprendizado dos alunos brasileiros natos.

Quando questionada sobre sua concepção a respeito do fato de a escola receber alunos do país vizinho, considerando que a própria escola, em seu Projeto Político Pedagógico, reconhece que a presença de tais alunos gera, inevitavelmente, transtornos para os mesmos e dificuldades para os educadores devido ao obstáculo linguístico, a docente me respondeu de forma simples e objetiva:

Inquérito 01

Informante 01

Sexo: feminino

Inf.:“ *“Não há o que fazer porque na verdade eles são cidadãos ‘brasileiros’, documentados”.*

Uma vez que a escola pública brasileira é obrigada a matricular alunos brasiguaios por eles possuírem a cidadania brasileira, como afirmado pela educadora, a criação de estratégias de ensino, como mencionada anteriormente, facilitaria o aprendizado dos alunos e o trabalho dos professores. Caso contrário, sempre haverá um grupo prejudicado.

Por fim, perguntei à docente sobre o aprendizado dos alunos brasiguaios em comparação com o aprendizado dos alunos brasileiros. Segundo ela:

Inquérito 01

Informante 01

Sexo: feminino

Inf.:“ *“não há diferença, pois, mesmo com dificuldades na leitura, os alunos que aqui ficam até o final do Ensino Fundamental aprendem como os brasileiros”.*

Tal resposta da docente acaba por suscitar outra pergunta que não será respondida neste trabalho por não fazer parte do objetivo do mesmo: são os brasiguaios que verdadeiramente aprendem como os brasileiros, como na fala da professora, ou são os brasileiros que aprendem como os brasiguaios?

Conclui-se desta entrevista que a docente não é alheia às diferentes manifestações linguísticas em sala de aula e se esforça por conscientizar seus alunos a respeito de tal fato, de

acordo os postulados de Bortoni-Ricardo (2005) e Zilles e Faraco (2015). No entanto, a consciência e conscientização por parte dos professores de que não há apenas uma forma de dizer a mesma coisa, segundo os mesmos autores acima mencionados, deve direcionar o olhar e influenciar as práticas pedagógicas de escolas e professores em relação às variações linguísticas presentes no ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro de outro viés teórico poderia ter sido feita outra leitura dos dados coletados nesta pesquisa, no entanto, esta é a análise interpretativista possibilitada por meio da triangulação de registros e/ou dados apresentada nesta pesquisa, dentro do viés teórico-metodológico ao qual nos propomos realizar.

O trabalho de campo aqui registrado, o contato com a professora de língua portuguesa e as informações obtidas através das entrevistas com a mesma e das redações por ela fornecidas, certamente enriqueceram esta pesquisa, tornando-a mais um instrumento para outras pesquisas que a sucederão e outras interpretações.

Uma vez que a variedade linguística de que falam Bortoni-Ricardo (2005) e Zilles e Farado (2015) é uma realidade, principalmente em regiões de fronteira, onde não há apenas variações de uma mesma língua, mas variações provenientes do entrecruzamento de duas ou mais línguas, é de suma importância que estudos como este possam registrar e trazer interpretações sobre os “olhares” de professores de língua portuguesa incididos sobre alunos bilíngues que não tiveram sua alfabetização em língua portuguesa e/ou que não têm domínio sobre a mesma.

O Estudo de Caso realizado nesta pesquisa, certamente trará considerável contribuição para o conhecimento sobre como as influências linguístico-culturais presentes na escrita de um aluno brasiguaió são consideradas pela professora. Não se trata de conseguir respostas, mas de estabelecer outros questionamentos sobre o ensino de língua portuguesa em uma região fronteiriça, como a que compreende Bela Vista/BR e Bella Vista Norte/PY, contexto macro desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Papyrus. 1995.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- BARBOSA, Jefferson Machado. **Olhares Investigativos Sobre a Fronteira Internacional de Aral Moreira/Brasil com o Departamento Santa Virginia/Paraguai: Um Estudo de Caso Etnográfico**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, 2015.
- BARROS, Katiuce Loubet. **O olhar do paraguaio comerciante da fronteira internacional de Bela Vista/Brasil e Bella Vista do Norte/Paraguai sobre Língua: um estudo etnográfico**. Jardim: UEMS, 2016.
- BORGES, Luiz A. G. **O barão bandeirante: João da Silva Machado e os interesses públicos e privados nas questões indígenas de meados do século XIX**. Curitiba: UFPR, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós Chegemu na Escola, e Agora?: Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Educação em língua materna - a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- C. N. del PY. (17 de 01 de 2002). **Constitución de la República de Paraguay, 1992**. Acesso em 25 de 10 de 2018, disponível em Base de datos políticos de las Américas: https://www.oas.org/juridico/mla/sp/pry/sp_pry-int-text-const.pdf
- CAMPESTRINI, H. **História de Mato Grosso do Sul**. 5ª ed. Campo Grande - MS: IHGMS (Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul), 2011.
- CARVALHO, Francismar A. **Fronteiras e zonas de contato: perspectivas teóricas para o estudo dos grupos étnicos**. Maringá: UEM, 2006.
- CARVALHO, Márcio P.; BUENO, Elza S. da S. **As línguas em contato numa escola pública de Bela Vista-MS: Fronteira Brasil – Paraguai**. Campo Grande: Sociodialeto, 2013.
- CAVALCANTI, M. **Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. Em DELTA, vol 15. São Paulo, 1999. p. 385-417.
- DUARTE, Luís Sérgio. **O Conceito de Fronteira em Deleuze e Sarduy**. Textos de História, v. 13, n. 1/2, 2005.

EBLING, Celia Fernanda Pietramale. **Discurso Brasiguaió: Vozes da Fronteira**. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientado por Prof.Me. Elma Luzia Corrêa Scarabelli. 89p. 2011. UEMS Dourados – MS.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods in Research on Teaching**. M. C. Wittrock. Handbook of Research on Teaching, 3, Nova York: Macmillan Publishing Company. 1990, p. 119-158.

GIDDENS, A. **The consequences of Modernity**, Cambridge: Polity Press, 1990.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 8. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HANNERZ, Ulf. **Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional**. In: Mana. N. 3, vol. 1, 1997, pp. 7-39. ———. Fronteras. In: Revista de Antropologia Experimental. N. 1, 2001.

IBGE. **Bela Vista Mato Grosso do Sul - MS Histórico**. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrossodosul/belavista.pdf>. Acesso em 31/05/2016.

MOLLICA, Maria Cecília. (org.). **Introdução à sociolinguística variacionista**. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. Cadernos Didáticos.

Municipal, C. d. (2016). **Plan de Desarrollo Municipal Bella Vista - Departamento Amambay**. Acesso em 25 de 10 de 2018, disponível em Centro de Información y recursos para el desarrollo: <https://www.cird.org.py/institucional/documentos/PDM%20Bella%20Vista.pdf>

OTA, Daniela C. **Representação histórica das cidades fronteiriças de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2009.

PEREIRA, C. J. **Mídia Fronteira: o conceito de fronteiras culturais e a questão da alteridade**. 2014.

PEREIRA, J. H. do V. **Brasiguaios ou fronteiriços? A noção de habitus para compreender o pertencimento cultural na fronteira Brasil – Paraguai**. Foz do Iguaçu: Revista do centro de educação e letras, 2013.

PEREIRA, M. C. **A escola em contexto sociolinguisticamente complexo e o apagamento das minorias étnico-linguísticas na perspectiva do letramento**. Revista Olhar do Professor, Ponta Grossa, 5 (1): 47-56. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68450105>>. Último acesso em 10 de set. 2018, às 21:00h.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

SANTOS, Maria Helena Pires, CAVALCANTI, Marilda Couto. **Identidade imposta ao outro imigrante transeunte da/na fronteira Brasil – Paraguai**: O peso da mídia nos processos de nomeação. p. 79-112. In BORSTEL, Clarice Nadir Von. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Linguagem, cultura e ensino*. Cascavel: Edunioeste, 2011.

SILVA, D. N. "Guerra do Paraguai"; **Brasil Escola**. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/guerra-paraguai.htm>>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

SILVA, M. G. da; NOGUEIRA, V. M. R. **Brasiguaios**, a dupla desigualdade na região da fronteira. In: *Estado e democracia: Pluralidade de questões*. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

SOARES, N. K. C. **A Fronteira como Espaço de Diferenciação**. 2012. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccss/19/nkcs.html>. Último acesso em 13 set. 2018, às 15: 00h.

STURZA, E. **Línguas de Fronteiras e Políticas de Línguas**: Uma História das Ideias Linguísticas. Campinas, SP. 2006. Tese de Doutorado.

TEIS, D. T. **Interferências linguísticas bilíngues em produções escritas**. In: *A (re)construção da identidade do aluno brasiguai*. Cascavel: UNIOESTE, 2004.

VELASQUEZ, J. C. (01 de 02 de 2009). **Conheça um pouco da história do município de Bela Vista - MS**. Acesso em 24 de 10 de 2018, disponível em Bela Vista MS Turismo: <http://www.belavistams.com.br/noticia/2009/02/01/conheca-um-pouco-da-historia-do-municipio-de-bela-vista-ms>

VIEIRA, J. B. **O contato de professores de LP com alunos que têm o guarani/espanhol como língua materna de uma escola municipal em Bela Vista/MS**. Jardim: UEMS, 2014.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.