



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ANA MARLENE DE SOUZA BRITO

**ENSINO DE PORTUGUÊS NA FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAY:
VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS E DAS CULTURAS**

Campo Grande/MS
2015

ANA MARLENE DE SOUZA BRITO

**ENSINO DE PORTUGUÊS NA FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAY:
VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS E DAS CULTURAS**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da UEMS, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como exigência para obtenção do título de mestre em Letras sob a orientação da Prof.^a. Dra. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros.

CAMPO GRANDE
2015

B875e Brito, Ana Marlene de Souza

Ensino de Português na Fronteira Brasil/Paraguay: Valorização das Línguas e das Culturas. Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

78f.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros.

ANA MARLENE DE SOUZA BRITO

**ENSINO DE PORTUGUÊS NA FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAY:
VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS E DAS CULTURAS**

BANCA EXAMINADORA

Orientador

Nome do Professor _____ Data: _____

De acordo: _____.

Coordenador

Nome do Professor _____ Data: _____

De acordo: _____.

Professor Convidado

Nome do Professor _____ Data: _____

De acordo: _____.

CAMPO GRANDE

2015

Dedico este trabalho a Deus, por seu amor, perdão
e pela vitória alcançada, em nome de seu filho
Jesus

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Nos percalços da vida, o Criador tem lançado mão de pessoas especiais para servirem de guia e de Cirineu a seus semelhantes a fim de tornar menos árduas as trilhas percorridas.

Nesse sentido, quero expressar aqui o meu carinho todo especial à minha orientadora, Prof.^a Dra. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros, pelas horas incontáveis de solicitude, de angústia com relação ao caminhar da minha pesquisa.

Por essa longa espera, pelo olhar de amor de pesquisadora a conduzir-me nas sendas do conhecimento, por essa doação de coração incondicional, pelos desacordos quando falhei em meu papel de orientanda, obrigada de coração e que as bênçãos de Deus se derramem infinitas sobre esse anjo protetor que se dignou ser minha orientadora.

Seria simplório dizer-lhe apenas obrigada, gostaria de ousar mais, de oferecer-lhe minha amizade e pedir-lhe que seja contada como uma de suas amigas, uma vez que, parafraseando Antoine de Saint-Exupéry, tornamo-nos responsáveis por aquilo que cativamos.

Agradeço de coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me concedido o dom da vida, pelo amparo nos dias difíceis e, sobretudo, pelo amor e carinho manifestados em cada criatura que criou e que colocou no meu caminho, auxiliando-me nessa etapa da vida.

Ao meu amado pai, Waldemar Estevam (*in memoriam*), pelo exemplo de vida, de perseverança, por ter me ensinado a andar pelos caminhos verdadeiros. À minha querida mãe, espelho de minha tenacidade e exemplo de vida; aos meus familiares, irmão e irmãs, A toda minha família, em especial a Nicolau, meu marido, pela compreensão nas minhas ausências.

Às minhas filhas Allane e Alline e ao meu filho Allan, companheiros de vida, com quem dividi vitórias e incertezas.

Aos diretores da Escola Adê Marques, Ronaldo Caccia e Ana Paula, por terem permitido que eu me ausentasse nas horas atividades para escrever, meu imenso respeito e carinho.

Às amigas Mauren e Alline, com as quais dividi o coração, as angústias e as alegrias, fato que nos tornou mais que amigas; companheiras pelos sentimentos de amor fraterno.

À minha amiga e irmã de alma Edna Benedicto, com quem dividi momentos de angústia e tensão, cujas palavras de conforto foram um bálsamo salutar em momentos difíceis.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de estudos durante todo o período de realização do curso, sem a qual não teria sido possível esse mestrado.

Aos professores doutores do PROFLETRAS, em especial, os que me legaram seus conhecimentos, exortando-me sempre ao estudo, à leitura e à pesquisa.

De um modo muito especial à coordenadora de Mestrado, a Professora Dra. Maria Leda Pinto, a quem, de coração, agradeço pela compreensão e apoio a mim dispensados.

Ao Professor Dr. Nataniel Gomes pelo carinho, respeito e preocupação quando de minhas dúvidas e desalento.

A todos aqueles que acreditaram em mim e em meu potencial, exortando-me a prosseguir sempre, rumo aos meus objetivos maiores.

Aos meus alunos, um agradecimento especial sem os quais não teria havido a pesquisa, incentivadores maiores deste trabalho.

Aos colegas e amigos de escola, com quem pude partilhar os meus avanços nessa etapa da vida.

APRESENTAÇÃO

Sou Ana Marlene. Nasci no berço das alterosas, Minas Gerais, onde o trem não é apenas um meio de transporte, mas um cisco no olho de alguém, quando o vento sopra na curva da montanha.

Trabalhando nas roças, cresci pensando que o conhecimento, era restrito às pessoas bonitas.

Na escola, lápis de cor era sonho. Livros, tesouros que continham as viagens no mundo do faz de conta, na voz suave da professora Maria Helena (minha professora do primário) e que apenas ela poderia ter.

Estudar era para poucos e certamente não era para mim que além da exclusão social, possuía um pai que achava que mulher não precisava.

Dos cafezais à periferia da cidade, o trabalho em loja. Com a escola o sonho e o pensamento de liberdade.

Casei-me fui embora para o Rio de Janeiro, terra de São Sebastião onde o mar nunca dantes visto e livros, *best sellers*, fizeram a alegria daquele tempo ditoso. Era um livro a cada dois dias, o que enlouquecia o meu marido com o pouco dinheiro que tinha. Com a mudança para Mato Grosso do Sul vieram duas lindas filhas e para o Nordeste, Bahia, meu caçula.

De volta a Mato Grosso do Sul, filhos criados a vontade de estudar ressurgiu. Quis fazer Direito, porque achava, como muitos ainda acham, que viraria “doutora”. Com dinheiro curto, fiz Letras. Fui feliz.

Aquela ideia de que somente o professor detinha o conhecimento foi-se dissipando e com os estudos veio a sala de aula e com ela a sala dos professores, que nem em sonho poderia pisar por acreditar ser o santuário de poucos escolhidos.

Terminei a faculdade e já estava em sala de aula praticando o meu saber e aprendendo o que não sabia com meus alunos. Aprendi muito mais com eles do que poderia supor.

A faculdade trouxe a teoria e eu pude experienciá-la em meu fazer pedagógico. Com a experiência da sala fiquei aturdida por não compreender o porquê de os alunos não gostarem de ler e tampouco ir para a escola, já que para mim é um lugar de sonhos e eu fui feliz na mesma.

Especializei-me em língua espanhola acreditando que seria professora de tal disciplina; até ministrei aulas por um bom tempo e percebia que meus alunos tinham tanta dificuldade quanto ao português.

Sempre quis prosseguir nos estudos e então comecei a fazer mestrado no Paraguai, mesmo sabendo não sendo válido no Brasil, quase no final do curso quando comecei minha dissertação, surgiu o PROFLETRAS, fiz a prova passei e então abandonei o curso no Paraguai.

Trabalhando com alunos de linha de fronteira me deparei com muitas situações difíceis de lidar: a falta de atenção, a mistura dos falares, o registro como se fala e não como padrão, a conversa em outros idiomas em sala, tudo isso é dificultoso e trabalhar com alunos que não praticam o que aprenderam - que fora da sala de aula, saindo da escola, na rua e em casa falam outro idioma. Sem se importar em aprender eficazmente o português ensinado em sala me exasperava profundamente.

É claro que sendo professora sempre primei por fazer o melhor possível e sempre começava numa repetição do que já fora dado, sem entender bem o que se passava. Pensava as vezes que a criança por talvez sofrer privações em casa realmente tinha dificuldades em aprender.

Acolho que tinha um preconceito muito grande com relação aos alunos vindos do Paraguai, e muitas vezes, arrogante por não alcançar meu intento e vê-los conversar em outra língua, sem compreender os motivos de suas dificuldades e resistências durante minhas aulas de Língua Portuguesa, que me deixava realmente muito me agastava.

O projeto “Línguas sem fronteira um território sem donos” para ser desenvolvido foi bastante desgastante uma vez que não pudemos dispor de recursos financeiros da instituição para a aquisição de material. Nossos alunos também não podiam dispor de dinheiro para a aquisição dos recursos. Assim, à medida que fomos trabalhando fomos adquirindo material necessário para as atividades em questão, os colegas de trabalho da área também contribuíram e enquanto eu trabalhava em minha sala eles trabalhavam em outras. Professores de outras áreas também trabalharam o que fez com que o projeto ficasse grandioso.

Os alunos adoram aulas diferenciadas e trabalharam fazendo e dando o seu melhor. Apenas citando, nos poemas surgiram reconstruções maravilhosas que só vendo para ter ideia do que nossos alunos são capazes.

As apresentações de danças deixaram pais e professores orgulhosos de seus filhos e alunos ativos de suas capacidades e conquistas

O projeto como um todo fez com que todos buscassem um só objetivo que era a aprendizagem dos alunos, e foi surpreendente o empenho de todos para seu desenvolvimento.

Depois de todo esse trabalho em que pude observar melhor minhas atitudes policiarme mais e com as novas teorias o estudo e o projeto de intervenção, pude mudar meus conceitos perceber o quão ignorante eu fui em não oportunizar aos meus alunos e a mim o ensino de

apreciar a beleza de tudo isso. Poderia ter aprendido e não sofrido por todo esse tempo que passei na sala de aula com a arrogância de alguém que talvez supusesse saber mais, mas na verdade estava na linha tênue que separa a sabedoria do absurdo.

Hoje vejo que tenho que expandir mais meus conhecimentos e buscar além, ser humilde e conceber que quanto mais aprendemos menos sabemos.

AULA DE VOO

Mauro Iasi

*O conhecimento
Caminha lento, feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
E voraz contenta-se com o cotidiano orvalho
Deixado nas folhas vividas das manhãs.*

*Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
Levanta certezas na forma de muro,
Orgulhando-se de seu casulo.*

*Até que maduro
Explode em voos
Rindo do tempo que imaginava saber
Ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
Reconhecendo o suor dos séculos
No orvalho de cada dia.*

*Mesmo o voo mais belo
Descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
Voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.*

*O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
e de suas certezas.*

*É meta da forma
Metamorfose,
Movimento,
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa*

*A nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo,
como a asa.*

BRITO, Ana Marlene de Souza. **Ensino de Português na Fronteira Brasil/Paraguay: Valorização das Línguas e Culturas.** Campo Grande. 2015. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa PROFLETRAS da UFRN/UEMS.

RESUMO

Ensinar a norma culta da Língua Portuguesa para aqueles que não a usam no seu dia a dia é uma árdua tarefa, que pode se tornar ainda mais desafiadora quando os alunos são falantes nativos de outras línguas, como no caso daqueles provenientes da fronteira seca Brasil Paraguai, onde falam Paraguaio, Guarani, Jopará, Português padrão e não padrão. O ensino da Língua Portuguesa na fronteira conta com um agravante: o preconceito em relação a quem fala as várias línguas da fronteira, principalmente entre os professores que acham que tal fato dificulta o ensino do Português. Foi partindo dessa realidade que o Projeto de intervenção pedagógica “Línguas sem Fronteira: um território sem donos” foi desenvolvido e teve como objetivo, minimizar o preconceito linguístico e exclusão social sofridos pelos alunos de origem paraguaia e de cultura guarani do 8º ano de uma escola localizada na cidade de Ponta Porã, na região de fronteira seca entre Brasil e Paraguai. Dessa forma, no presente trabalho de conclusão do Mestrado Profissional pretendemos apresentar um estudo dessa realidade e dos resultados alcançados a partir das atividades propostas no projeto.

Palavras-chave: Preconceito Linguístico. Trilinguismo. Ensino de Língua Portuguesa. Linguística Variacionista.

BRITO, Ana Marlene de Souza. **Ensino de Português na Fronteira Brasil/Paraguay: Valorização das Línguas e Culturas.** Campo Grande. 2015. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa PROFLETRAS da UFRN/UEMS.

RESUMEN

Enseñar la norma culta de la lengua portuguesa para aquellos que no la use en su día a día es una tarea ardua, que puede llegar a ser incluso más difícil cuando los estudiantes son hablantes nativos de otras lenguas, como en el caso de los de la frontera donde seguía Brasil Paraguay hablan Guaraní, el Jopará, paraguayo, Portugués estándar y no estándar. Además, la enseñanza de la lengua portuguesa en la frontera cuenta agravantes: prejuicios contra los que hablan las diferentes lenguas de la frontera, como son quejas comunes entre los maestros que creen ser un factor en el mantenimiento de la enseñanza. De esta realidad se desarrolló el proyecto de intervención pedagógica "Línguas sem Fronteiras: um território sem dono" para minimizar el prejuicio lingüístico y la exclusión social sufrida por los estudiantes de Guaraní paraguayo de origen y la cultura en el octavo año de un colegio ubicado en la ciudad de Ponta Porã, frontera seca en la región entre Brasil y Paraguay. Así, el presente trabajo de conclusión de maestría presenta un estudio de esta realidad y los resultados obtenidos de las actividades propuestas en el proyecto.

Palabras claves: Sesgo lingüístico. Trilinguismo. Enseñanza de la lengua portuguesa. Lingüística variacionista.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAP. I – SOCIOLÍNGUÍSTICA	18
1.1. Breve Histórico	18
1.2. Sociolinguística: Conceitos E Definições	22
1.3. Sociolinguística Variacionista	23
1.4. Preconceito Linguístico	27
CAP. II - ENSINO DE PORTUGUES E OS ASPECTOS SOCIOLIGUISTICOS	33
2.1. Ensino de Português: Breve Histórico	33
2.2. Ensino de Português e a Contribuição da Sociolinguística	37
2.3. Preconceito Linguístico e Ensino (PCN)	38
2.4 Ensino De Língua Portuguesa Na Fronteira	44
CAP. III – CONTEXTO REGIONAL	48
3.1. Breve Histórico	48
3.2. Fotografia da situação atual dessa Fronteira	50
3.3. As línguas faladas nessa Fronteira – Multilinguagem	51
3.4. Preconceito nessa Fronteira	51
CAP. IV – ASPECTOS METODOLÓGICOS	54
4.1. Tipo de Pesquisa	54
4.2. Contexto da Escola	54
4.3. Sujeitos da Pesquisa	55
4.4. Sobre o Projeto	55
CAP. V – PROJETO LÍNGUAS SEM FRONTEIRA: UM TERRITÓRIO SEM DONO SEQUÊNCIA DIDÁTICA	58
5.1. Sequência 1	59
5.2. Sequência 2	61
5.3. Sequência 3	62
5.4. Sequência 4	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS	71

INTRODUÇÃO

Por anos, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil vem preconizando o ensino de gramática normativa descontextualizada e deixando de considerar a diversidade cultural e linguística dos estudantes dentro das escolas. Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais apontarem diretrizes pelas práticas de análise e de reflexão sobre a língua, como fundamentais para a expressão da capacidade de produzir e interpretar textos, a preferência pelo ensino tradicional, continua a ser observada nas escolas.

Os PCN (BRASIL, 1998) afirmam que o domínio da linguagem oral é fundamental para a aquisição da linguagem escrita, porém, a partir dessa premissa há professores que se indagam: “os alunos não sabem nem falar, como vão aprender a escrever?”.

Sobre esse aspecto, deparamo-nos com estudos como os de Bagno (2013) e Soares (2001), os quais apontam para a existência de uma ideologia cristalizada na forma de preconceitos linguísticos, muito arraigada na sociedade e na educação propriamente dita. A falta de conhecimento sobre o que seja a linguagem oral e de sua importância para o letramento, somado à falta de entendimento sobre a forma como essa se articula no processo de alfabetização têm levado ao fracasso escolar de muitos estudantes brasileiros.

A Sociolinguística, área de estudo em que se insere esta pesquisa, tem contribuído para lançarmos um olhar diferente ao ensino da Língua Portuguesa. O entendimento dos condicionantes externos dos estudos variacionistas possibilitou uma nova visão sobre as diferentes manifestações da língua. Por meio deles, pode-se compreender a realidade linguística e social de uma comunidade ao considerar que uma língua apresenta variantes mais prestigiadas do que outras, oferecendo a possibilidade de destruir preconceitos linguísticos e relativizar a noção de erro nas escolas (MOLLICA, 2004, p. 13).

Autores como Bagno (2013), Soares (2001), entre outros preconizam a necessidade de se levar em consideração a realidade linguística dos alunos para desenvolvê-los, como sujeitos letrados.

Partindo dos pressupostos apresentados pela Sociolinguística, foi possível visualizar e refletir mais adequadamente sobre a realidade escolar vivida pelos alunos e professores que trabalham nas escolas próximas à fronteira seca entre Brasil e Paraguai, precisamente na fronteira das cidades de Pedro Juan Caballero, no Departamento de Amambai e Ponta Porã, no Estado do Mato Grosso do Sul, locais onde a maioria dos

alunos que frequentam as escolas é multilíngue, utilizando no seu cotidiano, no mínimo, três idiomas: o Português, o Espanhol e o Guarani, além das variantes faladas por suas famílias como o “jopará”¹, utilizado para se comunicarem cotidianamente em casa, no trabalho.

Ao adentrarem no ambiente escolar, os alunos carregam consigo as culturas dos seus ambientes sociais e, ao frequentarem as escolas brasileiras, não se sentem incluídos ou integrados, sofrendo discriminações resultantes do desconhecimento e desvalorização que a própria escola tem das outras culturas.

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem se pautado no ensino da linguagem escrita e na norma culta. Esse tipo de ensino não prioriza a multiplicidade de variações que as línguas permitem, contribuindo para que muitos estudantes se sintam constrangidos no ambiente escolar. Muitas vezes, acreditam que tenham que substituir a sua língua (ou variante) por uma nova, pouco falada no seu cotidiano, para evitar a discriminação pelo modo como falam. É o que observamos nas escolas centrais da cidade de Ponta Porã, devido ao multilíngüíssimo predominante na região.

O multilíngüíssimo e o multiculturalismo continuam a ser um desafio para o ensino da Língua Portuguesa, haja vista o apego histórico a cultura europeia, compreendida como a mais “evoluída”. Nas regiões de fronteiras, o desafio é ainda maior, por se tratar de um contexto multilíngue. Os PCN apontam para a necessidade de tanto se trabalhar a linguagem escrita quanto a oral levando em consideração a diversidade (BRASIL, 1998).

Os ambientes multilíngues e multiculturais a diversidade cultural e a linguística não se justapõem, ao contrário, coexistem, interpelando uma à outra, criando novas culturas, em um constante movimento de recriação cultural (MAHER, 2007).

[...] além de as identidades culturais não serem uniformes ou fixas, o que ocorre na sala de aula não é simples justaposição de culturas. Ao contrário: as identidades culturais nela presentes (tanto de professores, quanto de alunos) esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola contemporânea não o lugar de “biculturalismos”, mas de interculturalidades (MAHER, 2007, p.89).

¹ Palavra de origem guarani que significa mistura. Utilizada pela língua falada local para designar a mistura das três línguas.

A interculturalidade está presente em todos os momentos no contexto escolar, o que não significa, de acordo com Maher (2007), não “traçar uma fronteira” entre os alunos e os professores, mas sim extinguir todo e qualquer traço de indício fronteiro que surgir, sejam estas fronteiras históricas, culturais, sociais, políticas ou simbólicas. Para acabar com os indícios fronteiros é importante considerar a realidade cultural diversa e trazer para as discussões tais questões, ressaltando o valor das trocas culturais.

Ensinar a Língua Portuguesa nas fronteiras nacionais, como é o caso das escolas localizadas entre o Brasil e o Paraguai, é um desafio constante para os professores, pois muitas vezes os alunos misturam o Guaraní, o Espanhol e o Português.

A realidade, pautada nos discursos dos alunos e dos professores da fronteira Ponta Porã-BR/Pedro Juan Caballero/PY, é que não é fácil ministrar aulas para alunos “brasiguaios”² que falam bem o Português, e que pensam que apenas decodificando as letras acham que sabem “ler” com fluência; o que, não é muito diferente de muitos brasileiros que dominam as diferentes variações da Língua Portuguesa.

Assim, ensinar o Português nesse contexto, é muito mais do que ensinar um código e suas regras, pois é preciso entender a linguagem como um conhecimento resultante da interação social e, como tal, composta de vários discursos. Isso exige que se leve em conta a variação linguística, pois afinal, nenhuma língua é homogênea, mas constitui um conjunto de variedades determinadas pela situação geográfica, histórica e social, embora diferentes, todas as variedades, prestigiadas socialmente ou não, tem uma organização estrutural e respondem às necessidades de seus falantes.

Diante desse cenário, emergiram as seguintes indagações: É possível usar a diversidade cultural desses alunos de fronteira e minimizar o preconceito e a discriminação que os alunos de origem paraguaia e cultura guarani sofrem em sala de aula? De que forma alunos e professores percebem e lidam com essa diversidade linguística? A escola tem adotado uma política linguística adequada a essa realidade cultural?

Com o intuito de responder a essas indagações, desenvolvemos um projeto de ação na escola, que será relatado neste trabalho. O projeto teve como objetivo principal, minimizar o preconceito linguístico e a exclusão social que sofrem os alunos de origem

² Foi em um ambiente de conflito de luta pela terra que se cunhou a expressão “brasiguaião”, quando da grande migração de brasileiros para a região, principalmente nas décadas finais do século XX. A princípio o termo fazia referência ao agricultor brasileiro que migrou para o Paraguai em busca de terra ou de melhores condições de vida. Por conta dos constantes conflitos muitos brasileiros retornaram para o Brasil, fixando-se na fronteira após o ano de 1985. Entretanto, estes camponeses já não possuíam uma identidade nacional, não eram nem paraguaios e nem brasileiros e assim passaram ser chamados de “brasiguaios”.

paraguaia e guarani do 8º ano de uma escola localizada na cidade de Ponta Porã, na região de fronteira entre Brasil e Paraguai, por meio de atividades pedagógicas que os levassem a conhecer, refletir e valorizar a diversidade linguística, cultural e social. Pretendeu-se também promover a inserção dos alunos multilíngues de forma participativa nas atividades por meio de trocas de experiências culturais e linguísticas.

Assim, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro, trata sobre a Sociolinguística, área de estudo em que a pesquisa se insere. Apresentamos um breve histórico e, em seguida apresentamos uma discussão sobre a língua, a partir do ponto de vista sociolinguístico, ressaltando a relação existente entre língua e sociedade. Depois, discorremos sobre a Sociolinguística Variacionista e o preconceito linguístico.

No segundo capítulo abordamos o estudo do ensino do Português e os aspectos sociolinguísticos. Para tanto, percorremos a história do ensino da língua no Brasil até os anos finais do século XX, quando o ensino passou a ser pautado e organizado a partir das determinações teóricas apresentadas pela Sociolinguística. Em seguida, apresentamos um estudo sobre o preconceito linguístico e o ensino a partir do ponto de vista dos PCN. Ao final do capítulo focamos na forma como vem ocorrendo o ensino de Língua Portuguesa na Fronteira.

O terceiro capítulo apresenta o contexto regional em que se insere nosso objeto de estudo e análise. Discorremos sobre o processo de formação econômico, social e cultural das cidades de Pedro Juan Caballero/PY e Ponta Porã/BR. Em seguida, apresentamos uma breve fotografia da situação multilíngue atual dessa fronteira, para então, ao final apresentar um estudo de como o preconceito linguístico é percebido por alunos e professores na fronteira.

No quarto capítulo falamos sobre os aspectos metodológicos, versamos sobre o tipo de pesquisa desenvolvido, descrevemos o contexto da escola, os sujeitos da pesquisa e o projeto desenvolvido na escola. Em seguida, no quinto capítulo, apresentamos a sequência didática, meio pelo qual foi desenvolvido o projeto, que estruturou o projeto, com os objetivos e as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Nas considerações finais apresentamos a forma como a fronteira é percebida dentro do contexto de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, assim como a visão geral do preconceito linguístico presente nesse processo, ressaltando o resultado do desenvolvimento do projeto implantado na turma de 8º ano, bem como o alcance do mesmo entre professores e alunos.

Apresentamos uma breve fotografia da situação multilíngue atual dessa fronteira, para então, ao final apresentar um estudo de como o preconceito linguístico é percebido por alunos e professores nessa região.

No quarto capítulo falamos sobre os aspectos metodológicos, versamos sobre o tipo de pesquisa desenvolvido, descrevemos o contexto escolar, os sujeitos da pesquisa e o projeto desenvolvido na escola.

Por fim, disponibilizamos o produto, ou seja, um CD com fotos da execução do projeto na escola.

CAPÍTULO I – SOCIOLÍNGUÍSTICA

Nesse primeiro capítulo apresentamos um resumo histórico do processo de formação da Sociolinguística, com destaque aos estudos de Calvet (2002). Após definimos e conceituamos o que é a sociolinguística como objeto de estudo científico revisando os estudos de Bagno, Labov e Mollica.

Afunilando nossos estudos dedicamos um item a discussão da Sociologia Variacionista e a importância deste item para o desenvolvimento do estudo, demonstrando que a língua não é estática, mas sim que está em constante movimento, inclusive em constante contato com outras línguas.

1.1 BREVE HISTÓRICO

A Sociolinguística é uma recente área de estudo. O século XX configurou-se como um campo fértil para o surgimento de novas escolas de estudos linguísticos que passaram a atribuir à língua falada, uma importância, nunca antes dada.

A partir do estruturalismo e do gerativismo, novos paradigmas se estabeleceram sobre os estudos linguísticos, que passaram a dar importância à língua como objeto de estudo contextualizado e estabelecido a partir das práticas do discurso, sobretudo a partir da publicação da obra *Empirical foundations for a theory of language change*, de Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog, em que os autores rompem com as associações estabelecidas por Saussure que excluía a variação e as mudanças que ocorriam na língua, tratando-a como um sistema estabelecido a partir de um conjunto de relações internas e estruturais (TARALLO, 1997).

De acordo com Calvet (2002, p. 16), o início do conflito com o pensamento de Saussure foi feito pelo francês Antoine Meillet (1866-1936) quando este defendeu o caráter social da língua, definindo-a como um fato social e pautando-a nas concepções formuladas pelo sociólogo Émile Durkheim. Meillet defende que a língua é, ao mesmo tempo, “um fato social” e “um sistema que tudo contém”, contrariando o pensamento saussuriano que afirma que a língua é “em si mesma e por si mesma”. Outro ponto em que divergem é quando Saussure distingue *estrutura* de *história*, ao passo que Meillet procura uni-las. Isso faz com que Saussure seja definido como terminológico e Meillet como pragmático.

Sobre isso Calvet (2002) diz:

Vemos, então, que o tema da *língua como fato social*, central em Meillet, é um tema profundamente antissaussuriano, de modo seguramente inconsciente antes da publicação do *Curso*, mas consciente depois, e que a história da linguística estrutural pós-saussuriana se caracteriza por um afastamento constante desse tema. Surge assim, desde o nascimento da linguística moderna, em face de um discurso de caráter estrutural e insistindo essencialmente na *forma* da língua, outro discurso que insiste em suas *funções* sociais. E, durante quase meio século, esses dois discursos vão se desenvolver de modo paralelo, sem nunca se encontrar (CALVET, 2002, p. 17).

No mesmo período surge a corrente marxista, que também parte de uma abordagem social da língua iniciada pela publicação dos estudos, em 1894, de Paul Lafargue, sobre o vocabulário francês, apontando as mudanças ocorridas após a Revolução Francesa e as relaciona aos fatos políticos. Lafargue fez a primeira tentativa de aplicar uma análise sociológica aos fatos da língua (CALVET, 2002).

Após esses estudos na Rússia, Nicolai Marr (1864-1934) elabora a teoria das línguas jaféticas³ e tenta aplicar o marxismo, afirmando que as línguas do mundo possuem a mesma origem, ou seja, os elementos fônicos: *sal, ber, yon, roh*, que era a linguagem de uma casta que estava no poder e, assim, a língua sempre foi marcada pela divisão dos povos em classes sociais (CALVET, 2002).

Ao se combinarem, se deformarem e se multiplicarem, as sílabas iniciais dariam origem às demais línguas existentes no mundo. Sua teoria tinha um caráter político, pois sugeria que o socialismo deveria provocar a aparição de uma única língua em conformidade com a ideia de que a língua reflete a luta de classes. Marr passa a lutar pela criação e implantação do esperanto como língua internacional artificial, sendo essa apoiada pelo governo russo e difundida por toda a URSS (CALVET, 2002).

Ainda na Rússia, um grupo de jovens pesquisadores se dedicou a estudar a situação linguística dos campos de trabalhos forçados na Sibéria. Entre esses jovens se destacam Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin Nikolaevich Volochinov (1895-1930). Bakhtin publicou obras como *O freudismo – uma crítica marxista* (1927) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929 - 1930) em que criticava Saussure e Freud, o primeiro, por

³ Nome do terceiro filho de Noé, Jafet, nascido depois de Sem e Cam, cujos nomes já tinham classificados as línguas camíticas e semíticas (CALVET, 2002, p. 18).

não ter percebido que o signo linguístico é o lugar da ideologia e o segundo, por não ter construído uma teoria da linguagem (YAGUELL apud BAKHTIN, 2006).

Seu foco de análise recai sobre a relação existente entre linguagem e sociedade, tendo como principal problema questões como: “Sendo o signo e a enunciação de natureza social, em que medida a linguagem determina a consciência e a atividade mental? ”; “Em que medida a ideologia determina a linguagem? ”; “A língua é uma superestrutura? ” (YAGUELLO, 2006, p. 15).

Sobre esse assunto, Jakobson (2006, p. 11) diz:

Apesar de toda a singularidade da biografia do livro e de seu autor, é pela novidade e originalidade de seu conteúdo que a obra mais surpreende todo leitor de espírito aberto. Esse volume, cujo subtítulo diz os problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem, antecipa as atuais explorações realizadas no campo da sociolinguística e, principalmente, consegue preceder as pesquisas semióticas de hoje e fixar-lhes novas tarefas de grande envergadura. A “dialética do signo”, e do signo verbal em particular, que é estudada no livro conserva, ou melhor, adquire um grande valor sugestivo à luz dos debates semióticos contemporâneos (JAKOBSON, 2006, p. 11).

Os estudos de Bakhtin são inovadores e de cunho sociointeracionista, como a semiótica, a análise do discurso e a própria sociolinguística.

Nesse mesmo tempo, os ingleses realizam pesquisas em sociolinguística moderna. Aparecem nomes como o de Basil Bernstein, que também leva em consideração as produções linguísticas reais e a situação sociológica dos falantes. Especialista em Sociologia da Educação, Bernstein focou seus estudos em crianças com idade escolar, constatando que as crianças das classes operárias apresentavam uma taxa de fracasso escolar superior às das crianças das classes abastadas. Ao analisar as produções linguísticas das crianças, define dois códigos: o código restrito e o código elaborado. O primeiro código seria o único que a criança dos meios menos favorecidos dominaria e o segundo seria dominado apenas pelas crianças das classes favorecidas, que também dominariam o código restrito (CALVET, 2002).

Ainda segundo Calvet (2002), os trabalhos publicados por Bernstein preocupam-se com os problemas de lógica e de semântica, mantendo como tese central, a ideia de que o aprendizado e a socialização são marcados pela família em que as crianças são criadas e que a estrutura social determina, também, o comportamento linguístico.

Entretanto, as ideias de Bernstein passaram a ser contestadas, sobretudo por William Labov, ao fixar seus estudos nas variedades do inglês não padrão, sobretudo de

porto ricos e negros da cidade de Nova York. Para Labov, Bernstein não descrevia códigos, mas sim estilos. De forma contundente foi desmistificando a lógica que atribuía à privação e à pobreza linguística, a causa para as dificuldades de aprendizagem das classes trabalhadoras e minorias étnicas socialmente desfavorecidas, rejeitando completamente o conceito de deficiência linguística, considerando-a um mito, sem nenhuma base na realidade social.

Quando se trata de descrever o que realmente separa os falantes da *middle class* dos falantes da *working class*, somos expostos a uma proliferação de *eu acho*, de passivas, de modais e auxiliares, de pronomes de primeira pessoa, de termos raros etc. Mas do que se trata, senão de limites [...] Prestaremos a nós mesmos um grande serviço quando chegamos enfim a distinguir no estilo da *middle class* o que é questão de moda e o que realmente ajuda a exprimir suas ideias com clareza (LABOV, 1978, p. 136 apud CALVET, 2002, p. 29).

Nos anos de 1964, nos dias 11 e 13 de maio, em Los Angeles em uma conferência, William Bright, afirmou não ser fácil definir com precisão o que é sociolinguística, mas afirma que essa sugere uma relação entre sociedade e linguagem. A publicação da ata assim como todo o evento ocorrido marca o início, o nascimento da Sociolinguística.

William Labov, por sua vez, não é considerado o primeiro sociolinguista, mas o iniciador do modelo teórico metodológico conhecido como sociolinguística quantitativa quando publicou, no ano de 1966, por meio do seu estudo sobre estratificação social do /r/ nas grandes lojas de departamento de Nova York que se tornou uma espécie de texto manifesto com o título *Padrões Sociolinguísticos*.

Conforme Tarallo (1997)

Desde seu primeiro estudo, de 1963, sobre o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts (Estados Unidos), vários outros se seguiram: estudos sobre a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova York (1966); a língua do gueto: estudo sobre o inglês vernáculo dos adolescentes negros do Harlem, Nova Iorque, e estudos sociolinguísticos da Filadélfia, entre outros (TARALLO, 1997, p. 7).

Após esses estudos realizados por Labov surgem outros, a partir dos anos de 1970 publicados em revistas, livros e periódicos. Assim, a Sociolinguística vem ganhando

cada vez mais importância e tornando possível a realização deste estudo, além de nos chamar a realidade dos fatos linguísticos que ocorrem na fronteira seca Brasil Paraguai.

A seguir, discorreremos mais sobre essa área de estudo apresentando definições mais correntes e os conceitos dos principais teóricos da Sociolinguística, com destaque para os estudiosos que se dedicam à Sociolinguística e aos preconceitos linguístico e cultural, questões relevantes a este trabalho.

1.2. SOCIOLINGUÍSTICA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A Sociolinguística é o ramo da linguística que estuda a relação existente entre língua e sociedade. De acordo com Bagno (2007, p. 48-49), Sociolinguística é “o estudo descritivo do efeito de qualquer e todos os aspectos da sociedade, incluindo as normas culturais, expectativas e contexto, na maneira como a linguagem é usada, e os efeitos do uso da linguagem na sociedade”.

De acordo com Labov (2007), em entrevista para a Revista Virtual de Estudos da Linguagem, o objeto de estudo da Sociolinguística:

É a língua, o instrumento que as pessoas usam para se comunicar com os outros na vida cotidiana. Esse é o objeto que é o alvo do trabalho em Variação Linguística. Existem outros ramos da Sociolinguística que estão preocupados primordialmente com questões sociais: o planejamento linguístico, a escolha pela ortografia oficial e outros que se preocupam com as consequências das ações de fala³. Todas essas são importantes áreas de estudo, mas eu sempre tentei abordar as grandes questões da Linguística, como determinar a estrutura da linguagem – suas formas e organização subjacentes – e conhecer o mecanismo e as causas da mudança linguística. Os estudos da linguagem usada no dia-a-dia provaram ser bastante úteis para alcançar esses objetivos (LABOV, 2007, p. 2).

Sobre isso, Mollica (2003) diz:

Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Encontram-se assim formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do sistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo. O português falado no Brasil está repleto de exemplos (MOLLICA, 2003, p. 09).

Bagno (2007, p. 38) complementa, ao afirmar que a sociolinguística considera como objeto central a relação entre a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade

social, pois língua e sociedade são indissolúvelmente entrelaçadas, “uma influenciando a outra, uma constituindo a outra”, fazendo com que a realidade linguística se componha de dois polos: a variação linguística e a norma-padrão e, entre os dois polos existe uma zona intermediária em que os polos se influenciam. Assim, o conceito de variação linguística é considerado pelo autor como a espinha dorsal da Sociolinguística, seguido do conceito de variedade linguística.

A variação linguística diz respeito às mudanças que a língua sofre em todos os níveis da fala, não ocorrendo de forma aleatória, fortuita ou caótica, mas sim de modo estruturado, organizado, condicionada por diferentes fatores. Por sua vez, a variedade linguística é caracterizada pelos muitos “modos de falar” uma mesma língua e se correlacionam com fatores sociais: origem, idade, classe social, grau de instrução, etc, sem essa variação o presente estudo não teria sentido de ser.

Uma **variável sociolinguística**, portanto, é algum elemento da língua, alguma regra, que se realiza de maneiras diferentes, conforme a variedade linguística analisada. Cada uma das realizações possíveis de uma variável é chamada de **variante**. A definição mais simples de variante é a de “cada uma das formas diferentes de se dizer a mesma coisa” (grifos do autor) (BAGNO, 2007, p. 50)

A língua e a fala devem ser discutidas no âmbito dos estudos realizados sobre o que as escolas rotulam como certo ou errado ou do que a sociedade acredita ter mais ou menos valor. Assim, para os estudos desta pesquisa, vamos considerar a Sociolinguística Variacionista, tomando como base as pesquisas de Weinreich, Labov e Herzog e Bagno.

1.3. SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Marco inicial da Sociolinguística Variacionista, as obras de Weinreich, Labov e Herzog (1968) defendem o princípio da heterogeneidade sistemática, que, segundo os autores, determina o processo de variação e mudança linguística, o qual se dá de forma regular e sistematizada. Focando os seus estudos na fala e no discurso, destacam que o processo de variação e mudança na língua é condicionado e estabelecido a partir da influência de fatores da natureza linguística (fatores intralinguísticos) e social (fatores extralinguísticos), considerando, portanto, que as variações não se dão ao acaso e nem por obra de indivíduos, pois que se a natureza da sociedade é heterogênea o natural é que a língua, e, mais precisamente a fala, também o seja.

Sobre isso, os autores afirmam que:

Partindo-se da premissa de que a mutabilidade e a variabilidade são características básicas e inequívocas de qualquer língua natural, a Sociolinguística Variacionista tem como principal objetivo a compreensão de como as mudanças se dão nos sistemas linguísticos e como essas mudanças podem ser relacionadas a processos variáveis sincrônicas nos quais fatores linguísticos e sociais estão estritamente interligados (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 1968).

Ao contrário da linguística estruturalista, a sociolinguística variacionista se contrapõe aos sistemas sincronicamente homogêneos, unitários e autônomos, sempre procurando romper com a identificação entre estrutura e homogeneidade, postulando que o domínio de estruturas heterogêneas é parte da competência linguística dos falantes (LABOV, 1972, p. 203).

A Sociolinguística Variacionista tem como principal objetivo compreender como se dão as mudanças nos sistemas linguísticos e a forma como as mudanças podem ser relacionadas a processos sincrônicos e diacrônicos em que os fatores linguísticos e sociais estão estritamente interligados.

Para essa ciência, a língua é compreendida como um sistema inerentemente heterogêneo e variável, servindo como meio de comunicação entre os falantes de uma comunidade, na qual atuam constantemente forças linguísticas e sociais. Daí a sua relevância para este trabalho que trata das diversidades linguística e cultural coexistente na fronteira e o preconceito gerado por questões sociais.

Campos (2010) diz:

Ao assumir a competição entre forças internas e externas atuando na configuração de um sistema linguístico, a Sociolinguística Variacionista refuta a univocidade da relação entre estrutura linguística e homogeneidade. Para esse modelo teórico-metodológico, a heterogeneidade ordenada é natural e inerente a todo sistema linguístico efetivamente usado em situações reais de interação (CAMPOS, 2010, p. 47).

A língua é um fenômeno que apresenta grande diversidade. O fato de duas pessoas estarem falando a mesma língua não significa que falam exatamente da mesma maneira e, a mesma pessoa, não fala da mesma maneira o tempo todo, ao longo de sua vida. Isso depende de vários fatores que interferem na forma como falamos, como por exemplo, na família usamos a língua de uma forma, na escola de outra, no trabalho de

outra. Por outro lado, mesmo que a comunidade aceite uma língua, ela procura manter sua unidade, por meio da colaboração consciente ou inconsciente ao nivelar para facilitar a compreensão e a integração do indivíduo à cultura.

Na busca por romper com a identificação entre estrutura e homogeneidade, a Teoria para a Variação e Mudança Linguísticas postula que a ausência da heterogeneidade num sistema linguístico concreto é que seria disfuncional e descarta as ideias de que estruturas heterogêneas refletem multidialetalismo ou situam-se apenas no nível do desempenho linguístico de seus usuários (CAMPOS, 2010, p. 47).

Atrás desta aparente contradição está o fato de que o próprio fenômeno linguístico não é estático, apesar de ser conservador, pois à sociolinguística variacionista interessa diretamente os refinamentos alcançados em teorias concernentes à estrutura linguística para a postulação de possíveis fatores condicionadores da variação e, conseqüentemente, da mudança linguística (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 1968, p. 126).

Os autores continuam, ao afirmar que:

Em relação à mudança linguística, cada refinamento na teoria da estrutura linguística (e o mesmo pode ser dito sobre refinamentos na teoria sobre comunidades de fala) tem os seguintes efeitos potenciais: (a) uma ‘reclassificação’ de mudanças observadas de acordo com novos princípios; (b) proposta de novos ‘condicionadores’ da mudança e (c) proposta de novas ‘causas’ da mudança (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 1968, p. 126).

Ao se pensar no alcance de teorias fundamentalmente orientadas, no âmbito do uso de expressões linguísticas e de sua natureza pragmático-discursiva, nota-se grande interesse em se compreender os fenômenos variáveis de uma língua e os mecanismos que causam e implementam as mudanças linguísticas (SANKOFF, 1988).

O autor afirma que o ponto de vista variacionista é, antes de tudo, apontado pelo interesse pela estrutura gramatical do discurso e pela preocupação com as múltiplas funções e aparente instabilidade da relação existente entre forma e função dentro do discurso (Idem, 1988).

Weinreich, Labov e Herzog (1968), tratam de uma teoria de mudança que está apoiada em hipóteses, atendendo a alguns problemas, concebendo que a mudança linguística não deve ser identificada como um processo aleatório e que começam quando há generalização de uma determinada variante dentro de algum grupo ou subgrupo.

Sobre isso, Campos (2010) diz:

Para Weinreich, Labov & Herzog (1968), uma teoria de mudança deve estar apoiada em pressupostos e atender a alguns problemas. Os pressupostos são os seguintes: (I) a mudança linguística não deve ser identificada como um procedimento aleatório a partir de variação inerente à fala; (II) as mudanças linguísticas começam quando a generalização de uma determinada variante num determinado subgrupo da comunidade de fala assume certa direção e adquire o caráter de diferenciação ordenada; (III) a estrutura linguística inclui a diferenciação ordenada de falantes e de estilos através de regras que governam a variação na comunidade de fala; o controle da linguagem pelos falantes nativos inclui o controle de tal estrutura heterogênea (CAMPOS, 2010, p. 49).

“Nem toda variação e heterogeneidade na estrutura linguística envolvem mudanças; porém, todas as mudanças envolvem variação e heterogeneidade” (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 1968 *apud* CAMPOS, 2010, p. 49). A generalização da mudança linguística não é “nem uniforme e nem instantânea” e envolve mudanças que ocorrem em substanciais períodos de tempo, sendo refletida na difusão de isoglossas, ou seja, as fronteiras geográficas de certa característica linguística. Como exemplo, temos a pronúncia de uma vogal ou o significado de uma palavra de acordo com a região em que será utilizada, como é o caso da palavra “tereré” que no nordeste do país se refere a um adereço para cabelo enquanto que na fronteira, contexto deste trabalho “tereré” é um preparo de erva mate com água gelada.

As mudanças linguísticas ocorrem nas estruturas variáveis, contidas nas comunidades de fala de uma língua, de acordo com a função social a que se destinam.

A mudança linguística é transmitida na comunidade como um todo; não está confinada a passos discretos na família. Quaisquer descontinuidades encontradas na mudança linguística serão produtos de específicas descontinuidades na comunidade, ao invés de inevitáveis produtos de lacunas geracionais entre pais e filhos. Isso significa reconhecer que fatores linguísticos e sociais estão intimamente inter-relacionados no desenvolvimento de mudanças linguísticas. As explicações que são confiadas a um ou a outro aspecto, não importando quão bem construídas estejam, falharão ao tentarem dar conta da riqueza de irregularidades que podem ser empiricamente observadas no comportamento linguístico (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 1968, p. 188).

Essas mudanças linguísticas geram conflitos e as variações linguísticas decorrentes destas mudanças, por vezes, suscitam preconceito com relação a este ou

àquele falar. Preconceito linguístico é o tema do próximo subcapítulo, que está fundamentado, principalmente, nas pesquisas de Bagno (2000, 2007, 2013), que possui vasto repertório acerca do assunto.

1.4. PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Porque a língua está intrinsecamente ligada à vida, à cultura e à história de um povo, as línguas se mesclam, se misturam dentro de um mesmo território, não obedecem aos limites geográficos e muito menos se confundem.

Não há demarcação de um território linguístico. Sempre existirá uma variação na fala dos seus habitantes que não pode ser tratada como uma comunidade linguística, pois não possui um sistema linguístico único, apresentando diferenças em todos os níveis: lexical, morfológico, sintático e fonológico. “[...] estas variações geram oposições bem definidas (particularmente no domínio fonológico), estruturas típicas e todo um vocabulário cujos termos, às vezes, chegam a ser incompreensíveis em outras regiões”, como é o caso das palavras “mandruvá” que muda o significado fonético na fronteira entre o Brasil e o Paraguai para “mandarová” (PRETI, 1974, p. 23).

Segundo Bagno (2000) há sempre uma tendência a considerar algumas línguas ou variedades como superiores e, portanto, corretas enquanto outras são desprivilegiadas. Isso ocorre por razões de ordem ideológica, política, econômica, social e cultural, uma vez que há uma hegemonia linguística dos grupos que se posicionam no ápice da pirâmide social e que adquire o *status* de padrão. Observamos a hegemonia linguística do Português, na escola que serviu de contexto desta pesquisa. Percebemos que por razões de ordem ideológica, política, econômica, social e cultural, as outras línguas faladas são consideradas inferiores.

De acordo com Bagno (2002), as línguas são diferentes e sofrem variações diacrônicas (conforme a época), diatópicas (conforme o lugar), diastráticas (conforme a classe social ou especialização dos falantes) e a situação (formal ou informal). A função da “língua é estabelecer um canal de comunicação entre os falantes”. Em um país tão extenso, com tamanha variedade de expressão, observamos atitudes de preconceito linguístico em relação à língua falada, principalmente.

De acordo com Bagno (2009, p. 16), o preconceito linguístico é:

Qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários, como, p. ex., a crença de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes cultas possui gramática, ou de que os povos indígenas da África e da América não possuem línguas, apenas dialetos (BAGNO, 2009, p. 16).

O autor (2002) complementa,

[...] o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos (BAGNO, 2002, p. 13-14).

Ainda segundo Bagno (2002), o preconceito linguístico está ligado, de certa maneira, a um equívoco que foi criado ao longo da história entre *língua* e *gramática normativa*, comparando a primeira, a um enorme *iceberg* flutuando no mar do tempo e a segunda, como uma tentativa de descrever a parcela mais visível, a chamada norma culta. Apesar da tendência de se discutir sobre preconceito em geral, o mesmo não ocorre com o preconceito linguístico. Para esses, provavelmente, a língua portuguesa falada no Brasil é uniforme, o que constitui, segundo o autor (2002), em um dos mitos mais sérios do preconceito linguístico, pois não há o reconhecimento da diversidade linguística do país, deixando as margens da sociedade uma grande quantidade da população falante das variedades não padrão ao desconsiderar a existência das muitas normas linguísticas (BAGNO, 2002).

Outro exemplo é a afirmação de que só em Portugal, o Português é bem falado, refletindo, para o autor (2002), o complexo de inferioridade que ainda perdura em nós, pelo fato de termos sido uma colônia dependente de um país mais civilizado. (BAGNO, 2002).

Seguindo um hábito tradicional em nossa cultura, muitos se queixam dos “erros” cometidos no uso da língua, apontando como motivos: descaso com a língua, incompetência dos professores, corrupção moral dos jovens, falta de leitura. Porém, essas acusações tradicionais, consideradas quase irracionais por Bagno (2009, p. 15), baseiam-se, segundo o mesmo, “numa série de preconceitos que tentam interpretar os fenômenos sociais e culturais pela ótica exclusiva do *senso comum*”. Para ele, esse tipo de explicação não possui base científica e todas as ideias são categorizadas como superstições, crenças, temores e práticas sem fundamentação na realidade. Tais crenças levam, muitas vezes, os

alunos a afastarem-se de suas próprias culturas e identidades, como é o caso de muitos contemplados nesta pesquisa, que por imposição dos professores, do sistema educacional e do próprio preconceito de seus pares, sentem a necessidade de anular suas características linguísticas e culturais.

Afirmar que as pessoas sem instrução falam “errado” é uma afirmação baseada no mito de que só existe uma Língua Portuguesa e que, portanto, qualquer manifestação linguística diferente seja considerada “errada, feia, estropiada, rudimentar, diferente”, demonstrando que assim como há preconceitos contra a fala de determinadas classes sociais, há o preconceito com a fala característica de certas regiões (BAGNO, 2002).

A afirmação de que a Língua Portuguesa é difícil também não procede, pois, segundo Bagno (2002), o problema reside no fato de o ensino da Língua Portuguesa, no Brasil, ter sido utilizado como base da gramática de Portugal. Assim, as regras não correspondem à língua que falamos e escrevemos. O ensino da gramática de Portugal, somado à afirmativa de que o português é difícil “serve como mais um instrumento de manutenção do *status quo* das classes privilegiadas” (BAGNO, 2002, p. 39).

Dessa forma, conclui Bagno (2004, p. 37), se tantas pessoas inteligentes e cultas acham que “não sabem Português” ou que “Português é muito difícil”, é por que essa disciplina tão fascinante se transformou numa ciência esotérica e que só alguns seres iluminados são capazes de aprender.

Assim, o preconceito linguístico assume várias formas e pode ser dirigido contra grupos sociais e étnicos específicos, ao considerar que só existe a variante culta. Para esses, as demais são pobres, rudimentares e toscas. Eles se referem a elas por meio de termos pejorativos, tais como, “gíria, jargão, caçanje, calão, geringonça, ingresia, charabiá, pretoguês, algaravia, entre outros.” (BAGNO, 2009, p. 16), como é o caso dos falantes brasiguaios, contemplados neste trabalho, que frequentam as escolas brasileiras e se comunicam em seu dia a dia em guarani, que é uma língua da cultura nativa da América.

Essas ideias refletem o auge do colonialismo que se deu entre os séculos XVIII e XIX, quando os europeus exploraram os povos e as riquezas desses continentes, a necessidade de justificar cientificamente a escravidão, a imposição das culturas brancas e cristãs e, suas línguas, aos povos considerados “selvagens”, “primitivos”, “imorais”. Para combater essa ciência assumidamente preconceituosa, do ponto de vista racial, surgiram vários movimentos sociais e políticos que se aliaram a uma ciência mais

progressista e passaram a questionar tal posicionamento. Nesse contexto, a linguística moderna passou a rejeitar a noção de “línguas primitivas” ao desenvolver estudos que confirmaram que essas mesmas línguas apresentam uma complexidade linguística que em nada deixa a desejar a língua portuguesa e as línguas europeias em geral.

O círculo vicioso do preconceito linguístico é formado pela união de três elementos: gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino, os livros didáticos e os chamados paragramaticais. A gramática tradicional é utilizada como fonte de inspiração das práticas de ensino que, por sua vez, provocam o surgimento da indústria do livro didático, em que seus autores recorrem à ela como fonte de concepção e teorias sobre a língua, além da formulação de um arsenal de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, que perpetuam mitos, reafirmando o preconceito linguístico.

A ideia de língua padrão pressupõe a existência de uma língua ideal, em termos de estrutura gramatical e uso correto, tanto na sua forma oral, quanto em sua forma escrita. Entretanto, mesmo a elite educada e dominante, usa a variante não-padrão, ou seja, ninguém fala uma única variante linguística, mas várias, num *continuum*, segundo as necessidades de uso, em determinados domínios, situações e contextos que requerem estilos e registros diferentes.

Uma variedade linguística alcança *status* de padrão ao ser reconhecida pelas gramáticas, dicionários, textos escritos em geral, comunicações oficiais e pela grande mídia. Quando isso acontece, todas as demais variedades são consideradas não padrão, incorretas, ruins, sendo evitadas por alguns segmentos da sociedade que buscam o modelo ideal. Dessa forma, ao adquirir a variedade padrão, muitos consideram ter ascendido socialmente.

Isso ocorre porque vivemos em uma sociedade em que há o predomínio do preconceito linguístico, uma tendência de se afirmar que há uma língua estruturalmente mais certa que outra, que há dialetos mais certos ou uma variante mais certa.

É muito comum encontrar pessoas bem-intencionadas, dizerem que a norma padrão deve ser ensinada nas escolas porque ser um “instrumento de ascensão social”, Bagno (2004) assevera que, se isso fosse verdade, os “professores de língua portuguesa ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país” (BAGNO, 2009, p.69).

O preconceito linguístico não leva em consideração as variações linguísticas que a língua sofreu ao longo da história. Quando se estuda a etimologia das palavras fica evidente que a língua muda. Por exemplo, é muito comum na visão preconceituosa dos

fenômenos da língua, considerar a transformação de L em R ser estigmatizada ou considerada como atraso mental dos falantes, como em *Craudia, chicrete, praça, pranta*. Esse tipo de preconceito recorrentemente está associado ao preconceito em relação às classes sociais, consideradas inferiores, mas também de certas características regionais, demonstrando que o que está em jogo não é a língua propriamente dita, mas as pessoas que falam essa língua e a região geográfica onde essa pessoa vive.

Se dizer *Craudia, praça, pranta* é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer *frouxo, escravo, branco, praga* é considerado “certo”, isso se deve simplesmente a uma questão que não é linguística, mas social e política. Essas pessoas que pronunciam as palavras dessa forma, pertencem a uma classe desprestigiada, marginalizada, que não têm acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre” e “carente”, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola (BAGNO, 2009, p.42).

Estudos têm demonstrado que esse fato se constitui em um fenômeno fonético que contribui para a formação da própria Língua Portuguesa padrão. Observemos o quadro:

PORTUGUES PADRÃO		ETIMOLOGIA	ORIGEM
Branco	>	blank	germânico
Cravo	>	clavu	latim
dobro	>	duplu	latim
escravo	>	sclavu	latim
fraco	>	flaccu	latim
frouxo	>	fluxu	latim
grude	>	glúten	latim
obrigar	>	obligare	latim
praga	>	plaga	latim
prata	>	plata	provençal
prega	>	plica	latim

Fonte: BAGNO, 2009, p. 40.

De acordo com Bagno (2000), já avançamos bastante no sentido de nos livrar dos preconceitos, do ponto de vista institucional, uma vez que, atualmente, a prática do preconceito, de modo geral, não fica impune, no entanto, o preconceito linguístico continua estimulado e institucionalizado nas escolas e fora dela.

Quem sofre o preconceito não percebe, muitas vezes, que as formas consideradas certas são aquelas pertencentes à língua, aos dialetos ou às variantes faladas por pessoas ou grupos que detém o poder econômico e cultural. O grupo dominante, que utiliza essa mesma língua como exercício do poder desmedido, dissemina o preconceito linguístico para subjugar e alijar o outro do processo produtivo. Esse grupo consegue isso ao diminuir a autoestima do outro, para que este se sinta incapaz, inferior, por meio da utilização das formas linguísticas, uma vez que as línguas, além de instrumento de comunicação pode ser instrumento de poder e dominação (SCHERRE, 2005. p. 10). É isso, justamente, que o Projeto a ser apresentado neste trabalho se propôs a combater.

No próximo capítulo, falaremos sobre o ensino de Português, levando em consideração os aspectos sociolinguísticos. As seguintes seções trazem um breve histórico do ensino de Português no Brasil, considerações sobre ensino de Português e sua contribuição para a Sociolinguística, focando o preconceito linguístico e ensino, de acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o ensino de Língua Portuguesa na região de fronteira (Brasil – Paraguai), realidade do contexto desta pesquisa.

CAPÍTULO II - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

O ensino de Língua Portuguesa, historicamente, priorizou as normas gramaticais e pouco valor foi dado às contribuições da sociolinguística para a disciplina. Entretanto, essa realidade vem se transformando e ensinar a Língua Portuguesa vem sendo considerada como, antes de tudo, proporcionar o domínio da língua na forma escrita ou oral, levando em conta todas as variáveis e formas possíveis de uso.

Apresentamos uma síntese da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, as contribuições da Sociolinguística, as peculiaridades do preconceito linguístico e sua relação com o ensino, a partir do olhar dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

2.1. ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA: BREVE HISTÓRICO

A Língua Portuguesa como disciplina curricular só foi incluída no ensino a partir do século XIX, quando do reinado de D. Pedro II. De acordo com Soares (2002), até meados do século XVIII não existia uma “língua definida”. A Língua Portuguesa, apesar de oficial, não era falada pela maioria da população e o ensino do Português era apenas o instrumento para a alfabetização de poucas pessoas que detinham os privilégios políticos, sociais, simbólicos e raciais, não sendo considerado um componente curricular.

Neste período, no Brasil, os moradores utilizavam a língua geral oriunda do tupi e os padres utilizavam o latim. O pouco uso e estudo da Língua Portuguesa se dava devido ao fato de que as poucas pessoas que se escolarizavam na Colônia objetivavam aprender “do latim através do latim”, sem contar que o Português não era a língua de valor cultural, nem de intercâmbio social e, portanto, não havia motivo para torná-la uma disciplina curricular.

No Brasil, o ensino da Língua Portuguesa passou a ser obrigatório nas escolas após a Reforma Pombalina, de 1759 e o principal objetivo era transmitir o conhecimento da norma culta da língua materna aos filhos da aristocracia colonial.

No mesmo período boa parte da população brasileira não utilizava o Português no processo comunicativo, mas sim a língua geral, baseada no tupi-guarani. Desse modo, além de incluir e valorizar o Português na escola, com a Reforma o uso de outras línguas foi proibido. Os alunos, que a partir de então frequentassem escolas,

deveriam saber ler e escrever em Português tendo como base a gramática portuguesa, “que se tornou parte integrante do currículo, ao lado da gramática e da retórica” (PASSANHA, DANIEL, MENEGAZZO, 2003, p. 36).

No período colonial, a língua geral adquiriu traços regionais diferenciados que se disseminaram por amplos segmentos sociais e da normatização gramatical, modificando-se ao longo do tempo e passaram a constituir-se como um “dialeto colonial”. Além da língua geral, também eram utilizadas as línguas africanas pelos escravos. “Esse fato fez com que a Coroa impusesse o Português nos seus domínios americanos desconsiderando toda e qualquer interculturalidade” (MONTEIRO, 2001, p. 63).

No currículo, o estudo de Língua Portuguesa era realizado sob as formas da retórica, poética e gramática, sendo que somente nos anos finais do século XIX as três disciplinas uniram-se para formar o Português que manteve a gramática e a retórica como conteúdo de ensino e componente curriculares (SOARES, 2002).

O ensino de Língua Portuguesa, até o início do século XX, por si só sinalizava para a presença da tradição gramatical e retórica feita, pensada e sistematizada para uma minoria “bem-nascida”, para quem eram construídas as escolas no Brasil.

A partir dos anos de 1940 do século XX, ao ensino de Português manteve a tradição da gramática juntamente com a retórica e da poética, uma vez que os alunos que frequentavam a escola mantinham as mesmas características sociais, os grupos da elite. A escola possuía um ensino que satisfazia os interesses culturais da elite, pautados em manuais didáticos que apresentavam coletâneas de textos e bastante gramática, com o objetivo de preservar o “bom gosto literário” e o purismo linguístico dos letrados. O professor era o sujeito educacional que utilizava, analisava e propunha questões e exercícios aos alunos, com o objetivo de aprofundar os estudos da língua.

Nos anos de 1950 e 1960 as escolas brasileiras ampliaram o número de oferta de vagas para as demais classes sociais. De acordo com Soares (2002, p. 167) esse novo contexto educacional é consequência de constantes e crescentes reivindicações realizadas pelas classes populares para que o estado ampliasse as possibilidades de escolarizar a maior parte da população. A ampliação das vagas fez com que, pela primeira vez, os filhos dos trabalhadores frequentassem a escola. Como consequência, essa passou a ser reformulada e sua função foi repensada, modificando a estrutura curricular, sobretudo no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, pois os novos alunos apresentavam uma variedade linguística que não era estudada na escola.

Conforme Soares (2001) a democratização da escola, somada ao elevado número de alunos, determinaram também a exigência de professores com menos rigor para atender a demanda, o que culminou na mudança da clientela nos cursos de Letras que se apresentava cada vez menos letrada. Observamos um processo constante de depreciação da função docente por meio do rebaixamento salarial, péssimas condições de trabalho e busca por estratégias de facilitação da função, “uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios”. O professor tem deixado de ser o formulador de questões e exercícios e mantém-se a primazia da gramática sobre o texto e a língua, pensada como sistema (SOARES, 2002, p. 167).

Com a chegada dos cursos de Linguística nas Faculdades de Letras, na década de 1960, houve a tentativa de romper com essa forma de ensino, levando os novos professores a reconhecer as variedades linguísticas, mas que na prática foram pouco adotados por serem compreendidos como inadequados pela escola o que configurou, nos anos 70, a chamada crise da educação e do fracasso escolar. “E é significativo que foi no ensino de Português que os principais indicadores da crise e do fracasso foram encontrados, e exatamente nos dois extremos de seu percurso” (SOARES, 1997, p. 9).

A escola que era para todos foi compreendida como um fracasso com a alfabetização e um problema para a expressão escrita. A escola não estava preparada para lidar com a variedade linguística das classes populares. Para tentar solucionar o problema a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/1971) muda a estrutura da disciplina Português e do seu ensino procurando adequá-lo, em concordância com os objetivos da educação tecnicista adotada pelos militares, passando a compreender o ensino da língua como um instrumento, pois o que importava era a comunicação. A disciplina passou a ser denominada de Comunicação e Expressão nas séries iniciais e Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais do 1º grau. No 2º grau a disciplina passou a se chamar de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (SOARES, 1997).

A disciplina na LDB nº 5692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relações entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 2000, p. 16).

De acordo com Silva (2004) no ano de 1969 foi criado o Projeto NURC, (Projeto Norma Linguística Urbana Culta) com o objetivo de ajustar o ensino de Língua Portuguesa à realidade linguística concreta, “evitando a imposição indiscriminada de uma só norma-literária”. O projeto se constituiu em um divisor de águas para os estudos sobre o uso real da língua, pois o projeto coincidiu com o avanço da Sociolinguística, que culminou com a publicação dos estudos de Ataliba de Castilho sobre os estudos da língua falada no ensino de Português.

Porém, a nível de estado, conforme a professora Clare (2015), manteve-se a mesma atitude prevista na LDB até o início dos anos de 1980. Mas foi na segunda metade dessa década que alguns professores, ao dar ênfase a pós-graduação (mestrado e doutorado), começam a formular alternativas para a melhoria do Ensino de Língua Portuguesa.

Conforme Souza (1983), as publicações questionam o ensino pautado na gramática normativa o que leva a um grande avanço no mercado editorial que trata do assunto e que passam a servir de base para a fundamentação teórica no processo de formação dos professores.

De acordo com Silva (2004) os discursos se pautam no ensino da língua materna referindo-se a uma crise da Língua Portuguesa indo de encontro às discussões sobre crise política, econômica, social depois dos anos que sucedem a ditadura militar. Nesse contexto é constituída a Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna do Ministério da Educação que nomeou por meio do Decreto nº 91.372/85, nomes como os de Abgar Renault (presidente), Antônio Houaiss, Celso Cunha, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi Magda Soares, Nelly Medeiros de Carvalho, Raymundo Jurandy Wingham. O relatório conclusivo foi publicado no ano de 1996.

A partir desse momento o MEC passou a elaborar os PCN que se orientaram nos estudos e discussões da Sociolinguística, passando a priorizar o ensino de todas as modalidades linguísticas que compõe a Língua Portuguesa, pautando-se nos pressupostos da variedade linguística, na diversidade, como mostraremos nos próximos itens.

Entretanto, encontramos hoje, profissionais do ensino que ainda não sabem como lidar a diversidade linguística e cultural trazida pelos alunos, como é o caso de muitos professores de Português da escola localizada na fronteira seca entre as cidades de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY, que serviu de contexto para essa pesquisa. Esses ainda acreditam que ensinar a Língua Portuguesa seja apenas transmitir regras

gramaticais, da maneira que são apresentadas nos livros didáticos. Sem respeitar as diferenças dos alunos de origem paraguaias e indígenas, esses promovem os seus aculturamentos.

2.2. O ENSINO DE PORTUGUÊS E A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGUÍSTICA

As ciências linguísticas têm um dos campos acadêmicos mais importantes para o ensino de Língua Portuguesa. Em especial, a Linguística tem sido a principal responsável pelas características de como se dá o seu ensino no Brasil.

Foi nos anos de 1960 que a Linguística passou a ser introduzida nos cursos de formação dos professores de Língua Portuguesa. Em seguida, foi introduzida a Sociolinguística e as demais disciplinas desse campo do saber.

Entretanto, de acordo com Soares (2002) foi na década de 1980 que ocorreu a aplicação das teorias formuladas pela Sociolinguística, adentrando no âmbito do ensino da língua materna. Suas interferências ainda estão em processo de experimentação.

A sociolinguística desempenha, nesse contexto, um papel fundamental, pois ela chama a atenção da escola para a existência das diferenças dialetais na sala de aula, para essa variedade linguística que convive ao lado da variedade dita “padrão” da língua. Isso porque, como já foi dito, a escola passa a receber alunos de diversas classes sociais, que trazem para a sala de aula uma grande heterogeneidade linguística e cultural. Nesse momento, é visível a atitude da escola de repensar os conteúdos e metodologias para o ensino da língua materna. Isso não significa dizer que a escola passa agora a respeitar essa variedade, buscando minimizar as diferenças (SANTOS, 2013, p. 15).

Os problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa também passaram a fazer parte dos debates acadêmicos, sendo que muitos estudiosos procuraram desenvolver uma ressignificação da prática do ensino no Brasil. Dias (2001) afirma que todo o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivo.

Partindo dessa perspectiva, trabalhar com a língua em sala de aula a partir dos pressupostos da teoria Sociolinguística é levar o estudante a compreender as diversas questões que envolvem suas discussões, como por exemplo, os discursos variados que circulam o seu ambiente social e as valorações sobre as variedades e possibilidades de aplicação da língua falada. Essa deveria ser a visão dos professores e principalmente

daqueles que lecionam nas escolas de fronteira, como é o caso da escolhida para o desenvolvimento deste trabalho.

Entretanto, Bortoni-Ricardo (2014) aponta que a escola tem compreendido de forma errônea as discussões e orientações dadas pelos sociolinguistas, levando a escola a novos problemas em decorrência de falácias construídas por leituras aligeiradas dos próprios textos técnicos. Entre os principais erros está a crença de que os professores não devem intervir na correção dos chamados erros gramáticas.

Os linguistas diziam: as variantes não padrão presentes na língua não são erros, mas sim, diferenças, mais produtivas na modalidade oral da língua e em estilos não monitorados. A escola conclui erroneamente que, não sendo esses variantes erros, não deveriam ser corrigidas sob a pena de se criar insegurança linguística nos alunos. [...]. Os alunos que não receberam avaliação de seus professores quanto ao que falaram ou escreveram, respeitando (ou não) os preceitos gramaticais consagrados e louvados no Brasil, estarão sujeitos a críticas e estigma social. Tem os professores, portanto, de ficar alerta à produção linguística de seus alunos em sala de aula promovendo os ajustes necessários, de forma sempre muito respeitosa, nos termos de uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2014, p.158-159).

Diante do que foi exposto, a escola deve, antes de tudo, ensinar a norma culta, sem deixar de preservar a identidade linguística e cultural do aluno, ampliando suas competências sociocomunicativas, ensinando-os a usarem uma variedade ou outra em conformidade com as situações de interação, conforme as orientações dadas pelos PCN que já baseiam todas as orientações, pautadas nas discussões proporcionadas pelos sociolinguistas, sobretudo no que diz respeito as variantes da língua e a atenção ao não ensinar e praticar o preconceito com relação ao aluno.

2.3. PRECONCEITO LINGUÍSTICO, ENSINO E OS PCN

Segundo Vygotsky (2000), a escola é a principal fonte de transmissão de conhecimento científico, elaborado a partir das relações sociais do homem com a natureza e com a sociedade. O professor que adotar uma postura tradicional, não propiciando trocas entre os alunos, ensinando conhecimentos fragmentados, dissociados entre si, não possibilitará ao aluno, uma aprendizagem em que seja capaz de compreender, interpretar,

analisar e sintetizar as informações obtidas, condições essenciais para torna-se letrado. A elaboração da escrita não tem início dentro do sujeito, portanto não é natural, é uma produção cultural. Escrever não é marcar quaisquer traços sobre qualquer superfície.

Assim, o sujeito apropria-se dos conhecimentos das gerações que o precederam, para construir o próprio conhecimento, portanto a elaboração da escrita pela criança tem seu início nas relações sociais, pela mediação do outro. Cabe primeiro à família e depois ao professor tal mediação dentro de sua prática pedagógica e é a partir dessa sequência de mediação da língua. Os professores de Língua Portuguesa que ensinam nas escolas de fronteira entre o Brasil e o Paraguai deveriam levar isso em consideração, pois seus alunos, filhos de paraguaios registrados no Brasil ou com dupla cidadania, apresentam tais características.

Sabe-se assim, como aponta Terzi (2006), que a relação maior ou menor da comunidade com a escrita vai depender das condições econômicas, socioculturais, políticas, locais, etc.

Vai depender do interesse dos governantes na educação do povo, das condições econômicas que permitem que crianças e adultos frequentem a escola, da valorização da escolarização pela comunidade, do acesso a bibliotecas, jornais, revistas etc. Mas, se o letramento é influenciado pelas condições locais, ele pode também influenciá-las (TERZI, 2006, p. 667).

Soares (2002) aponta que os problemas de linguagem atribuídos aos alunos são tidos como os principais motivos do fracasso escolar, sobretudo, das camadas populares. Ao pensar dessa forma, a escola não se responsabiliza pelo seu próprio fracasso. Conforme a autora, a “escola que seria *para* o povo é, na verdade, *contra* o povo”. Isso acontece porque, de acordo com ela, há a valorização da cultura das classes dominantes que adotam e querem ver adotada uma forma “legítima” de linguagem.

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes, assim, o aluno proveniente das classes dominadas, nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõe familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes. Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de *marginalização cultural* e

fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugere a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é *diferente*, como afirma a *ideologia das diferenças culturais*. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola que trata de forma discriminatória a diversidade cultural, transformando *diferenças* em deficiências (SOARES, 2001, p. 16).

O sistema escolar, ao dotar as teorias da deficiência, das diferenças e do capital linguístico, fundamentadas na descrição ou na prescrição para análise e solução do problema das diferenças de linguagem entre classes sociais, na prática adotam uma atitude compensatória, tendo um papel “redentor” a desempenhar, ou seja, o papel de “libertar” o aluno de sua “marginalidade linguística”. Entretanto, aponta Soares, a escola ao ser “modulada segundo as relações econômicas e sociais da sociedade capitalista, nada pode fazer contra as desigualdades”, pelo contrário, “colabora para a preservação dessas discriminações econômicas e sociais” (SOARES, 2001, p. 69 - 71).

A autora continua, ao dizer que:

Na área da linguagem, a escola, ao negar às classes populares o uso de sua própria linguagem (que censura e rejeita), ao mesmo tempo em que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio, está cumprindo seu papel de manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades (Ibidem, p. 72).

O que a escola pode e deve fazer é levar os estudantes a adquirirem a variante de prestígio, pois esse seria o “meio de retirar do controle exclusivo das classes dominantes um de seus principais instrumentos de dominação e de discriminação e fazer dele um instrumento também das camadas populares”. Ao dar poder de domínio sobre a “linguagem legítima” a escola está dando oportunidade de igualdade de condição de uso da linguagem, facilitando o acesso aos bens culturais e mecanismo de participação política, distribuição de riqueza e de privilégios. Para tanto, a escola deve adotar uma proposta pedagógica “transformadora”: o bidialetalismo⁴ (SOARES, 2001, p. 74).

A transformação social através da adoção pela escola de um bidialetalismo não tem o objetivo de fazer com que o estudante substitua a sua variedade linguística pela

⁴ “*Bidialetalismo*: ainda pouco usado na bibliografia, mas necessário e pertinente, esse termo designa a situação linguística em que os falantes utilizam, alternativamente, segundo as situações *dois dialetos sociais* diferentes. O termo foi criado por analogia com *bilinguismo*, termo que designa a situação linguística em que falantes utilizam, alternativamente, *duas línguas*, em países em que convivem comunidades de línguas diferentes (por exemplo, na Espanha, a coexistência do basco e do espanhol), ou em grupos de imigrantes que continuam a usar, entre si, a língua de seu país de origem (exemplo: porto-riquenhos ou mexicanos, nos Estados Unidos)” (SOARES, 2000, p. 80).

variedade “privilegiada”, mas sim, levar o aluno a compreender as relações de força estabelecidas socialmente e, também, a localizar a posição de sua variedade nessa relação. Essa proposta pedagógica pretende fazer com que sejam compreendidas as diferenças entre os dialetos e rejeite-se a qualificação como “deficientes”, adotando a variante de prestígio, como mais um instrumento de comunicação.

De acordo com os PCN (1998),

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente (BRASIL, 1998, p. 38).

Como se pode notar, os PCN (BRASIL, 1998), já atualizaram o discurso apontando para a necessidade de se trabalhar a linguagem oral em sala de aula e, de igual modo, apontam que a realidade linguística é “marcada pela *diversidade*”, e que essa diversidade linguística deve ser respeitada. Afirma também que, não somente a linguagem escrita deve ser ensinada, mas também a linguagem oral. Reconhece, de igual modo, que a Língua Portuguesa possui muitas variedades dialetais que identificam geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Entretanto, apontam para os muitos preconceitos decorrentes do valor social que é atribuído aos diferentes modos de falar, sobretudo àqueles considerados de menor prestígio, como inferiores ou errados.

O enfrentamento do problema do preconceito disseminado na escola é o objetivo mais amplo da educação em relação ao respeito à diferença. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa precisa se livrar dos muitos mitos que o rodeiam, sobretudo daqueles que afirmam existir um único modo correto de falar, ou seja, aquele que se parece com a escrita e o de que a escrita é o espelho da fala. Os professores precisam se livrar da atribuição social de que é preciso “consertar” a fala do estudante para evitar que ele escreva errado, procurando se conscientizar do próprio preconceito, como ocorre com os professores de Língua Portuguesa na fronteira Brasil/Paraguai que muitas vezes negam que fala a língua, a cultura e a identidade guarani e paraguaia.

Não é papel do professor de Língua Portuguesa, praticar a mutilação cultural, como propõe o mito, desvalorizando a fala do aluno, tratando-os de incapazes. Cabe sim, a esse profissional, ensiná-los a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas situações em que exige certa formalidade, como por exemplo, nos planejamentos e realizações de entrevistas, nos debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, entre outras. O professor deve se ater em apresentar propostas de situações didáticas em que a atividade faça sentido. A aprendizagem de procedimentos eficazes, tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 27).

Assim, os PCN pretendem que a linguagem oral seja trabalhada de tal forma, que o estudante faça uso da fala de acordo com o contexto de ação comunicativa e nas várias formas de uso dessa linguagem.

Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso.

Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse sentido o ensino deve letrar, “[...] tornar o aluno “poliglota” dentro de sua própria língua, para que possa optar pelo registro adequado a cada situação comunicativa”, fazendo com que ele compreenda e aprenda as variedades de uso da fala e suas modalidades (oral e escrita) (coloquial ou formal) (BECHARA, 1987, p.14).

Dessa forma, a escola deixa de ser um local onde se aprende somente a ler e escrever, “a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa” (CASTILHO, 1998, p. 13). A escola tem que ser consciente de que a oralidade tem um papel relevante na aquisição da linguagem escrita.

A comunicação oral, nas mais diversas formas de expressão, formal ou informal, oportuniza às crianças uma imersão na expressividade da sua

língua. Desde muito cedo, antes mesmo de entrar na creche ou na escola, as crianças demonstram interesse em compreender os atos dos adultos nas práticas comunicativas. Um bebê, por exemplo, já distingue, por meio das expressões e da entonação, quando os adultos conversam entre si ou com ele, quando contam ou quando leem uma história. As palavras, seus significados e os modos de dizer são fonte da curiosidade da criança pequena que inicia aí sua entrada no mundo da representação (AUGUSTO, s/d, p. 55)⁵.

Assim, o objetivo da escola deve ser letrar, uma vez que a criança já vem para a escola com os conhecimentos linguísticos necessários para a fala. De acordo com Soares (2003), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida dos alunos”. A autora continua dizendo que letramento é ir além da alfabetização funcional, ou seja, aquela em que se aprende a ler e a escrever, mas não se consegue ir além disso, não se consegue uma utilidade prática para estas funções em suas vidas cotidianas:

Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional (denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita). O sentido ampliado da alfabetização, o letramento, [...] designa práticas de leitura e escrita. A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistarias, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita (SOARES, 2003, p. 03).

O que a autora defende vem corroborar com o que os dizeres dos PCN do Ensino Fundamental (1998), principalmente quando propõe uma variedade de atividades que objetiva a produção oral:

Atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;

- . Atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;
- . Atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade;
- . Atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas

⁵ Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/446/1/01d14t03.pdf>. Acesso em 18 agosto 2014.

por quem expõe. Descrição de funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos e fatos conhecidos por quem narra etc. Esse tipo de tarefa requer preparação prévia, considerando o nível de conhecimento do interlocutor e, se feita em grupo, a coordenação da fala própria com a dos colegas – dois procedimentos complexos que raramente se aprendem sem ajuda (BRASIL, 1998, p. 39).

Os estudantes produzem textos escritos adotando formas típicas da linguagem oral e coloquial. Nesse sentido, a escola deve criar condições para preparar os estudantes a serem competentes na produção de textos escritos e falados, fazendo com que conheçam as características particulares de cada modalidade e de forma consciente para evitar que a formulação da fala interfira na produção escrita.

Adequar a fala e a escrita ao contexto vivido é algo muito importante, faz parte do importante processo de letramento defendido por Soares (2003). Em razão disso, a educadora diz acreditar que é preciso oferecer contexto de letramento para todo mundo. “Não adianta simplesmente letrar quem não tem o que ler nem o que escrever. Precisamos dar as possibilidades de letramento. Isso é importante, inclusive, para a criação do sentimento de cidadania nos alunos” (SOARES, 2003, p. 03).

A seguir, discorreremos sobre o ensino de Língua Portuguesa na fronteira Brasil/Paraguai e as dificuldades enfrentadas perante o desafio de alfabetizar e letrar alunos que atravessam a fronteira seca e para estudar no Brasil.

2.4. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FRONTEIRA

Conforme Pereira (2010), “as fronteiras [...] tanto podem ser entendidas como a divisa seca que permite, em tese, maior ir e vir dos moradores que, na maioria das vezes, se autodenominam fronteiriços como podem ser as fronteiras culturais e étnicas”.

Em relação às fronteiras geopolíticas, de acordo com dados do IBGE (2000) há dez países, onze estados e cento e vinte municípios. Nas cinco mil e quinhentas escolas existentes no território fronteiriço, há quinhentos e oitenta e cinco mil alunos e vinte e oito mil professores. Estes números, certamente, justificam o olhar investigativo na relação língua/cultura e escola (PEREIRA, 2010).

No entanto, mesmo com números que justifiquem uma política diferenciada para regiões de fronteira, ainda hoje, estas especificidades não são totalmente contempladas, principalmente em relação a conteúdos diferenciados (a não ser que o professor que trabalha numa situação como esta se proponha a fazer algo diferente).

Sobre isso, Braz (2010) diz:

O estudo de pessoas vivendo em fronteiras nacionais e regionais constituem ainda um campo de estudo recente, o qual tem trazido grande contribuição, abordando questões que são centrais nos debates sobre a pós modernidade, na teoria social e nos Estudos Culturais. Essas questões incluem o estudo da cultura, da língua, do multiculturalismo e a constituição de identidades em regiões de fronteiras, ressaltando o fator político na construção destas identidades, a construção das narrativas nacionais e o papel do Estado neste processo. Apesar da relevância do tema, uma revisão da literatura acadêmica brasileira revela, até onde é de meu conhecimento, a existência de pouquíssimos trabalhos a esse respeito (BRAZ, 2010, p. 30).

Nesse contexto de fronteira, como é o caso da região de Ponta Porã (BR) /Pedro Juan Caballero (PY), é muito comum o “intercâmbio” linguístico, ou seja, a população local utilizar-se de uma linguagem específica, que contemple os idiomas falados pelos habitantes da região em questão. Sobre essa linguagem, comentando o trabalho de Amorim (2007) intitulado *El fenómeno portuñol practicado por comerciantes brasileños en el área de frontera Brasil – Venezuela: un estudio macro sociolingüístico*, Braz (2010) diz que:

[...] em considerações ainda parciais de seu estudo, afirma que o fenômeno linguístico em pauta, denominado portunhol pelos próprios falantes, nada mais é do que a alternância de código linguístico, usado de maneira estratégica, para tornar cômoda a comunicação nesta região comercial fronteira (BRAZ, 2010, p. 30).

O “portunhol” citado pelo autor é uma realidade, também, na fronteira contexto deste trabalho. No entanto, além desse dialeto, essa região possui um diferencial, pois as línguas oficiais do Paraguai são o Espanhol e o Guarani. Na prática oral, o guarani se faz muito mais presente entre os nativos paraguaios do que o espanhol. Isso gera um conflito maior, porque disso surge uma “terceira língua” que é a mistura dos três idiomas – o Espanhol, o Guarani e o Português. Esse “dialeto” é denominado “jopará”.

Como toda região de fronteira, a população dos dois países se mistura: brasileiros casam-se com paraguaios, paraguaios moram no Brasil, brasileiros moram no Paraguai. A mesma coisa acontece em relação aos empregos: brasileiros trabalham no Paraguai e paraguaios trabalham no Brasil. No âmbito escolar não poderia ser diferente, assim, é grande o número de filhos de casais em que um dos pais é brasileiro e o outro é

paraguaio, que são registrados no Brasil desde o nascimento e, quando em idade escolar, estudam no Brasil.

Braz (2010) em seu estudo sobre o assunto traz|:

Ainda em estudos sobre identidades na fronteira Brasil/Paraguai, Pires Santos (2004) foca os alunos “brasiguaios”, filhos de brasileiros que retornaram do Paraguai para o Brasil, um grupo de imigrantes que é fortemente estigmatizado pelas representações que a escola e o entorno social constroem com o intuito de legitimar identidades homogêneas. Para fugir do desprestígio que lhes impõem essas representações, esses alunos procuram se diluir no meio escolar em busca de uma invisibilização, mas as suas produções escritas ou mesmo as leituras em voz alta na sala de aula os põe em foco, tornando-os novamente vítimas do estigma que tanto tentam suprimir (BRAZ, 2010, p. 31).

O problema não é a oralidade, pois todos estão habituados a essa realidade, o problema surge no momento da sistematização do aprendizado, pois os alunos que não possuem o Português como língua falada em casa e são alfabetizados no Brasil, apresentam dificuldade de aprendizado.

Sobre isso, Braz (2010) cita Cunningham e Heyman (2004):

As fronteiras são espaços complexos e conflituosos, locais onde opera significativamente o poder do Estado, o qual ainda contribui fortemente para construir representações homogêneas da identidade. As reivindicações identitárias, os (re) ordenamentos ou mesmo as estratégias em busca de invisibilização de identidades também se fazem presente nas áreas fronteiriças justamente porque estes contextos são inerentemente multiculturais e plurilíngues, mas as representações identitárias nas fronteiras ainda são regidas pelas velhas estruturas da modernidade – território, governo, Estado. As fronteiras são, ao mesmo tempo, espaços de mobilidade e contenção. Nestes contextos, evidenciam-se muito fortemente as guerras culturais em torno da representação (CUNNINGHAM e HEYMAN, 2004 *apud* BRAZ, 2010, p. 30-31).

O desafio de ensinar Língua Portuguesa na região de fronteira é grande, pois a realidade vivida é totalmente distinta da ensinada nas cadeiras universitárias. Assim surge o questionamento: como os professores de Língua Portuguesa devem trabalhar com estes alunos? Será que os professores que trabalham nestas comarcas estão realmente preparados para ensinar Língua Portuguesa a alunos que não a possuem como língua materna?

Diante dessa realidade, apresentamos o terceiro capítulo deste trabalho, trazendo o contexto regional por meio de um breve histórico do surgimento das cidades

de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), além do aprofundamento da questão das línguas faladas nessa região e o preconceito linguístico existente.

CAPÍTULO III – CONTEXTO REGIONAL

Nesse capítulo apresentamos uma breve descrição histórica sobre o processo de formação linguística da região, com enfoque especial nos espaços urbanos das duas cidades – Pedro Juan Caballero/PY e Ponta Porã/BR. Em seguida, apresentamos uma fotografia da atual situação cultural e linguística da fronteira, ressaltando suas características multilíngues e o preconceito existente.

3.1. BREVE HISTÓRICO

As escolas do município de Ponta Porã/MS estão localizadas em um contexto cultural multilíngue, formada a partir da grande migração de pessoas das mais diferentes nacionalidades que formam as cidades gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero/PY.

De acordo com o jornal local “Jornal da Praça” em sua edição de oito de agosto de 2008, na seção Internacional, mais de três mil pessoas ou 25% da população residente no Paraguai (Pedro Juan Caballero) estudam nas escolas brasileiras localizadas na vizinha cidade de Ponta Porã - MS.

Essas escolas estão localizadas a menos de dois quilômetros da cidade paraguaia vizinha e apresentam um quadro de alunos entre 60 e 90% de “brasiguaios”, ou seja, uma mistura das nacionalidades brasileira e paraguaia.

A fronteira que separa e ao mesmo tempo une as cidades Pedro Juan Caballero e Ponta Porã é culturalmente formada por um processo denominado por Canclini (1997) de “hibridação cultural”, ou seja, um processo de mescla da cultura indígena, espanhola e portuguesa. Ao estudar esse contexto de tensões o autor afirma existir uma “heterogeneidade multicultural” que se forma principalmente, nos processos de conturbação, como é o caso dessas cidades, que não possuem uma demarcação física rígida, tendo como linha divisória a Avenida Internacional, que nunca dá uma referência exata do território onde estamos pisando. Essa linha não demarca, de igual modo, as lides linguísticas, formando mais um contínuo geográfico, uma comunidade híbrida.

A fronteira geográfica foi demarcada após a Guerra do Paraguai, pelo Tratado de Paz e Amizade Perpetua de 1872. Anteriormente, os limites não eram bem definidos. No contexto de demarcação da fronteira entre os dois países, o governo de D. Pedro II concedeu a Thomaz Laranjeira os direitos de explorar a erva-mate, que era abundante na região.

A permanência do idioma guarani é fruto da resistência à “civilização europeia”, principalmente aos métodos de trabalho europeus, “concepção de tempo útil”, amplamente utilizado no processo de ocupação da região pelos brasileiros após a Guerra do Paraguai (ARRUDA, 1993, p. 44-45).

Sendo essa uma região que a princípio foi colonizada pelos espanhóis e amplamente habitada por índios, principalmente das etnias Nhandevas e os Caiuás, descendentes do povo Guarani, a cultura híbrida local se firmou tendo por base econômica a indústria de extração da erva-mate.

A implantação da erva-mate laranjeira atraiu um grande número de paraguaios em busca de trabalho e sustento para as suas vidas. A expansão da produção de erva-mate foi responsável pela criação de vários núcleos urbanos. Ponta Porã foi criada em 1895, para facilitar o escoamento da produção que era realizada pelo Porto de Concepción que fica às margens do rio Paraguai, no próprio Paraguai. A partir de 1895-96, Ponta Porã constitui-se em um núcleo urbano e passou a receber continuamente, levas de famílias que mudaram para a região, vindas principalmente do Rio Grande do Sul. Pedro Juan Caballero surge em 1893, próxima à lagoa onde os carreteiros que levavam a erva-mate para Concepción paravam para descansar (ARRUDA, 1993, p. 45).

Por meio de casamentos realizados entre as famílias dos dois países, estreitaram ainda mais as relações sociais. As cidades cresceram e se desenvolveram, sem obedecer às distâncias regulares dos limites demarcatórios, iniciando as construções de residências e lojas comerciais, sem atender o Tratado de 1872.

Nos anos de 1940, Getúlio Vargas transformou Ponta Porã em um território federal e implementou seu programa de colonização, chamado de Marcha para Oeste, incentivando a migração para essa região. Entre os anos de 1950, em Pedro Juan Caballero, foi instalada a Companhia de Fomento Econômico (CAFÉ) de incentivo ao plantio de café trazendo benefícios para as duas cidades (GOIRIS, 1999, p. 253).

Após a decadência do café no Paraguai nas décadas de 1960, iniciou-se a plantação clandestina de maconha, que empregou brasileiros e paraguaios, fenômeno que ocorre até os dias atuais. Nesse mesmo período, acirrou-se o comércio fronteiriço que se intensificou no lado paraguaio com a venda de mercadorias e produtos importados, justificando um incremento populacional: pessoas de cultura árabe e chinesa.

Apesar das constantes trocas culturais, ainda é possível perceber traços marcantes de diferenciação cultural. Na cidade de Pedro Juan Caballero as tradições religiosas e cívicas, somadas a identidade linguística indígena (guarani), as manifestações

culturais ligadas à música, a dança e a culinária e o patrimônio histórico e arquitetônico, são mais preservados do que na cidade de Ponta Porã. Exemplos são encontrados na adoração à Nossa Senhora de Caacupé e à Virgem dos Milagres, uma cultura fortemente marcada pela língua guarani. De acordo com Goiris (1999, p. 199) o idioma guarani e o espanhol como a religião “[...] são elementos de coesão social, assim como a polca, a sopa e a chipa paraguaia”.

Entretanto, a marca cultural que une as duas culturas, é o tereré. A fronteira nasce com esse hábito e vem atravessando gerações. (TORRECILHA, 2004, p. 72).

Por sua vez, na cidade de Ponta Porã é difícil identificar manifestações culturais tão presentes e fortes, como acontece do lado paraguaio. Os alunos brasiguaios que frequentam as escolas do lado brasileiro trazem consigo essa diversidade cultural marcante, apesar de nem sempre serem compreendidos por negligência ou pura indolência.

3.2. FOTOGRAFIA DA SITUAÇÃO ATUAL DESSA FRONTEIRA

Hoje, a fronteira entre Brasil e Paraguai tem por característica fundamental a multiculturalidade. Convivem nesses espaços urbanos povos de diferentes nacionalidades: guaranis, chineses, árabes, brasileiros, paraguaios, europeus e entre outras culturas e nacionalidades.

Essa diversidade se deve ao fato de que as duas cidades formaram um importante centro comercial de reexportação regional que atrai povos das diferentes regiões do planeta, que para cá vem em busca de oportunidades e para comercializar os produtos dos seus países.

Com relação a língua há o predomínio do guarani nos meios de circulação das mercadorias e entre a classe trabalhadora. Vale destacar que a convivência do guarani com as demais línguas faladas na fronteira se dá em meio a um conflito historicamente instaurado, sofrendo um longo processo de discriminação, uma vez que essa resistiu a um processo de proibição, por ser considerada uma língua de “ignorantes”.

No Paraguai, a língua guarani foi reconhecida como língua oficial na Constituição de 1992, juntamente com o espanhol, mas ainda não superou o preconceito em relação a ela, pois que a mesma é considerada uma língua de segunda categoria e as classes sociais médias se recusam a falar ou ensinar a mesma para os seus descendentes.

3.3. AS LÍNGUAS FALADAS NESSA FRONTEIRA

O cenário de fronteira utilizado como contexto deste estudo é multilíngue. As diferentes línguas de origem portuguesa, espanhola, guarani, árabe, mandarim e japonesa circulam na fronteira entre as cidades de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai) nos diversos contextos sociais, inclusive os educacionais.

É possível ver no dia-a-dia da população local, o que já mencionado “Jopará”, que é o resultado deste hibridismo, ou seja, a mistura dos três idiomas mais utilizados nesta região: o guarani, o espanhol e o português.

Por ser de difícil pronúncia e compreensão, o Guarani é o idioma menos falado pelos brasileiros, que até entendem e falam o Espanhol. Já os paraguaios nativos, crescem em lares onde o Guarani é falado diariamente, bem mais que o Espanhol e, portanto, dominam ambos os idiomas.

Pela situação de fronteira seca, logo as crianças dos dois países têm contato com a língua utilizada pelo povo vizinho. Assim, é muito fácil encontrarmos crianças, que desde muito cedo, utilizam a mistura desses falares, o “Jopará”. No entanto, é visível que as crianças paraguaias acabam se esforçando mais para aprender o Português do que as brasileiras para aprender tanto o Espanhol quanto o Guarani.

Os chamados brasiguaios, quando falam em Português, falam com sotaque e acabam se tornando alvo fácil de discriminações e preconceito, principalmente dentro das escolas brasileiras, pois esses, mesmo residindo no Paraguai e quase não falando o Português, possuem documentação brasileira e, portanto, estudam do outro lado da fronteira. É justamente sobre esse preconceito, o próximo subcapítulo.

3.4. PRECONCEITO NESSA FRONTEIRA

Ser professor em contexto multilíngue não é tarefa fácil, principalmente diante do movimento mundial que preconiza a educação inclusiva, uma ação política, cultural, social e pedagógica, que defende o direito de todos os alunos aprenderem e participarem juntos no mesmo espaço, sem discriminação alguma.

Nesse sentido, compreende-se que o papel do professor de Português, em região de fronteira e contexto multilíngue, é o de ser mediador dessa fusão de línguas presentes no cotidiano, mostrando aos alunos as diferenças e belezas existentes nas línguas de contato e fazendo-os valorizar a diversidade.

As leituras trabalhadas em sala de aula precisam demonstrar que tais diferenças fazem parte da riqueza dos povos que vivem naquela região em que constituíram suas famílias e que, conseqüentemente, amam a terra fronteiriça. Afinal, é um privilégio, viver em um lugar, enriquecido por uma profusão maior de línguas, pois além do Português, do Espanhol e do Guarani, ouve-se, também, o Coreano, o Chinês, o Japonês, o Árabe e outras línguas.

Ensinar a Língua Portuguesa na fronteira é tarefa árdua para os professores da área, pois, muitas vezes, os alunos misturam seus idiomas Guarani e Espanhol com o Português. É comum ver em sala de aula, alunos brasileiros discriminarem os colegas brasiguaios, por causa do sotaque e limitações com a Língua Portuguesa. Uma vez nos bancos escolares brasileiros, espera-se que os alunos falem apenas o Português, até para que eles consigam internalizar a língua e consigam melhores resultados na disciplina. Aqueles que não têm a Língua Portuguesa como materna, dificilmente conseguem perder o sotaque e frequentemente são alvos de piadas e servem de chacota para os outros da turma e, caso o professor não tome alguma atitude, a situação pode se agravar.

No entanto, o preconceito não é unilateral, pois os brasiguaios discriminam os brasileiros por esses não dominarem o Espanhol e principalmente, por não compreenderem o Guarani. Um exemplo comum que acontece em classe é quando alunos brasiguaios se juntam em grupos e conversam entre si apenas em guarani, como forma de excluir os outros alunos da turma, ou para contarem algo que não querem que todos compreendam. Isso também ocorre muito em sala de aula e, caso o professor não intervenha, essa situação pode gerar graves conseqüências.

Nessa região de fronteira, o preconceito com relação à nacionalidade é muito maior do que em relação à sua cor, seu credo, sua preferência sexual. Por isso, dentro das escolas da região de fronteira Ponta Porã/Pedro Juan Caballero, infelizmente, é comum ouvir-se algum aluno xingando o outro de “paraguaio”, como se isso fosse sinônimo de pessoa preguiçosa, inferior.

Outras demonstrações de preconceito acontecem durante os jogos de futebol. Enquanto em outras regiões do Brasil, xingam-se os jogadores de “macacos” (em alusão à cor da pele), no contexto de fronteira, xingam-se os jogadores de “pé de chipa⁶” (em alusão a uma comida típica paraguaia, muito comum em ambos os lados da fronteira).

⁶ Chipa é um biscoito típico da culinária paraguaia, uma espécie de pão de queijo mais seco e mais quebradiço, com sabor e consistência próprios.

Assim, os professores que vivem e que trabalham nesse contexto deveriam ser mais bem preparados para lidar com tais problemas diariamente e conseguirem diminuir os traços de preconceitos que existam dentro da sala de aula. Acreditamos que uma geração que saia dos bancos escolares sem preconceitos em relação à cultura ou à língua do outro, certamente transmitirá tais ensinamentos aos seus semelhantes e, aos poucos, quem sabe, consigamos fazer com que todos convivam em paz.

CAPÍTULO IV – ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, procuramos explicar a base metodológica de acordo com as orientações de Denzin e Lincol (2006) e outros autores relevantes na área enfocando na descrição do tipo de pesquisa realizada, descrição do contexto da pesquisa, do sujeito e do projeto de intervenção pedagógica desenvolvido na turma de 8º ano da E.M. Ponta Porã.

4.1. TIPO DE PESQUISA

Nesse estudo, adotou-se a pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa, conforme Denzin e Lincoln (2006), trabalha com dados subjetivos: crenças, valores, fenômenos, entre outros, atendendo eficazmente os objetivos desse estudo, pois responde a questões muito particulares relacionadas a um nível da realidade que não pode ser quantificada, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos.

A pesquisa qualitativa por não possuir uma teoria ou paradigma própria permaneceu, adotando uma fundamentação teórica própria, tendo como principais estudos os realizados por Bagno (2000); (2007); (2009), Calvet (2002), Labov (2007), Bortoni-Ricardo (2014) que inserem seus estudos em paradigmas que empregam os métodos da pesquisa qualitativa para os estudos culturais. Partindo desses estudos, a abordagem da pesquisa aliou “uma sensibilidade geral”, interpretativa às concepções da experiência humana e a análise baseada em uma visão mais humanística.

Por se tratar de um modelo de pesquisa interpretativa, prezou pela busca da construção da intersubjetividade no processo de construção do conhecimento aqui apresentado, caracterizado pela interação entre o pesquisador e o indivíduo pesquisado.

4.2. CONTEXTO DA PESQUISA

A Escola Municipal Ponta Porã está localizada a aproximadamente 100 m da fronteira Brasil – Paraguai. Essa localização geográfica lhe confere a tarefa de atender a uma maior parcela de crianças “brasiguaias” que usam em seu cotidiano duas línguas: o Guarani, Espanhol e o Jopará e se veem inseridas em um sistema escolar que adota como língua oficial, o Português.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A turma de alunos atualmente cursa a turma do 9º ano do Ensino Fundamental da E. M. Ponta Porã. Quando o projeto teve início, no ano de 2014, cursavam o 8º ano.

No total foram pesquisados 34 alunos, constituindo 12 do sexo masculino, 22 do sexo feminino e com idades de 14 e 16 anos.

A maioria dos alunos é paraguaia ou filhos, netos, bisnetos de paraguaios residentes ou não no Paraguai. Em números percentuais, conforme apurado no início do desenvolvimento do projeto 65% dos alunos moram no Paraguai, 78% possuem descendência paraguaia.

Sobre a nacionalidade dos pais 32% dos alunos afirmaram ser filhos de brasileiros, 3% filho de indígena - terena e 6% outro - descendente de japonês, e 9% são filhos de pais paraguaios e 38% possuem dupla nacionalidade. A nacionalidade das mães corresponde a 35% de brasileiras, 28% de paraguaia, 3% indígena - terena, 3% outro - descendente de japonês, 28% possuem dupla nacionalidade e 3% são naturalizados brasileiros.

A língua que utilizam no ambiente familiar segundo os alunos: 56% utilizam a língua dos pais e dos avós, que é o guarani, 9% falam somente a língua espanhola, 15% misturam todas as línguas, 17% falam somente a língua portuguesa, 0% disseram falar mais a língua guarani e a mesma porcentagem falam somente a língua espanhola.

Os professores participantes do projeto, em número de três são, com exceção do professor de língua portuguesa, descendentes de paraguaios e falantes das línguas da fronteira, ou seja, são trilíngues. Todos possuem formação acadêmica específica, conforme a área envolvida no projeto.

4.4. SOBRE O PROJETO

Este estudo consiste em um relato de experiência sobre o desenvolvimento do Projeto “Línguas sem fronteira: um território sem donos”. O projeto foi desenvolvido no ano de 2014 e de forma interdisciplinar.

O referido projeto teve como objetivo:

[...] elevar a consciência do educando sobre o seu valor cultural respeitando as diferenças que formam nossa realidade educativa.

Levar o aluno a conhecer, reconhecer e valorizar sua cultura fazendo uma leitura crítica do espaço onde está inserido, resgatando a satisfação de aprender com experiências individuais e coletivas.

Propiciar ao educando o intercâmbio artístico e a reflexão sobre a língua e sociedade como um todo. Estas atividades se propõem a valorizar e incentivar a cultura trilingue (espanhol, guarani e português). Levar o educando a reflexão sobre a cultura regional e dar ao mesmo a oportunidade de conhecer, observar e recriar a arte dos dois países.

Os recursos didáticos utilizados foram textos xerocopiados: poesias e mitos, telas, desenhos, giz, lousa, papéis diversos, cola, tesoura, aparelho de som, CD's de músicas regionais, televisão, DVD's de filmes variados dentro da temática regional, e as tecnologias de informática. Os recursos humanos foram os professores, os alunos e a comunidade escolar.

O projeto “Línguas sem fronteira: um território sem donos” também deixou em aberto a possibilidade de se formar outros subprojetos ou miniprojetos para atender aos objetivos específicos do projeto e de cada disciplina.

O projeto nasceu da necessidade de se superar as dificuldades inerentes à escola, por sua localização geográfica e da clientela que tem que atender: Educação Infantil com as crianças a partir de 05 (cinco) anos; Ensino Fundamental organizado em anos; os cinco anos iniciais, sendo de 1º a 5º anos, quatro anos finais de 6º aos 9º anos.

Procurou-se estimular a valorização da miscigenação cultural dos educandos, possibilitando-lhes refletir sobre a relevância dos hábitos culturais fronteiriços e, principalmente, incentivando-os à preservação desses hábitos como marcas de identidade social e como valores pessoais.

Buscando atender essa comunidade estudantil de origem híbrida e multilíngue, com o intuito de elevar os índices de desempenho dos alunos, e amenizar os entraves causados pelos preconceitos linguístico e cultural, desenvolvemos, junto aos coordenadores, professores e educandos o projeto “Língua sem fronteira: um território sem dono”, podendo oferecer propostas diferenciadas capazes de possibilitar aos alunos uma postura investigativa que os levassem a se valorizar como seres humanos, elevando-lhes a autoestima e alicerçando conhecimentos adquiridos na pesquisa de hábitos locais, costumes alimentícios, arte, literatura, história do nascimento e formação dos municípios, bem como os estudos de manifestações culturais.

O projeto “Línguas sem fronteira: um território sem donos” também, pretendeu fazer entender a miscigenação cultural dos educandos dos dois países; ao

despertar-lhes a criatividade, na releitura e nas produções de obras culturais; valorizando os artistas regionais.

CAPÍTULO V – PROJETO LÍNGUAS SEM FRONTEIRA: UM TERRITÓRIO SEM DONO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Durante anos temos ouvido a reclamação de professores que é muito difícil ensinar alunos que não sabem falar o Português padrão, muito mais difícil ainda é ensinar alunos que usam, no seu dia-a-dia, outras línguas, como no caso da fronteira seca Brasil Paraguai que falam várias línguas: Paraguaia, Guarani, Jopará e o Português não padrão. A busca de possíveis soluções para o desafio dos professores motivou o presente projeto.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Minimizar o preconceito linguístico e exclusão social sofridos pelos alunos de origem paraguaia e cultura guarani do 8º ano de uma escola localizada na cidade de Ponta Porã, na região de fronteira seca entre Brasil e Paraguai.

Objetivos Específicos

Conscientizar os alunos sobre a importância da diversidade social e linguística para a preservação da cultura da região.

Valorizar as línguas faladas pelos alunos da turma pesquisada.

Promover a inserção dos alunos trilíngues de forma participativa nas atividades por meio de trocas de experiências entre o Português padrão e as línguas faladas por essa comunidade.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi executado em uma sala de aula do 8º ano do Ensino Fundamental II, no município de Ponta Porã / MS.

As atividades foram realizadas de 15 em 15 dias, contabilizando um total de 20 horas aulas. Durante os encontros foram trabalhados artigos, poemas, poesias, músicas, lendas, contos paraguaios e receitas, com o objetivo de levar os alunos a conhecerem a cultura paraguaia e guarani como forma de inserir a cultura desses alunos no processo de alfabetização e letramento, promovendo a participação ativa da língua falada pela comunidade junto com o aprendizado do Português padrão.

5.1. SEQUÊNCIA 1

ESCOLA POLO MUNICIPAL PONTA PORÃ

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

PROFESSORA: Ana Marlene de Souza Brito

DURAÇÃO: 5H/A

ANO: 8º

TURNO: Matutino

CONTEÚDO: Mitos e Lendas

OBJETIVOS GERAIS:

O objetivo dessa sequência foi expor os gêneros textuais narrativos, mitos e lendas brasileiros e paraguaios para que os alunos pudessem buscar as diferenças e semelhanças existentes entre os mesmos. Também foram contadas histórias dos dois países.

Os alunos deveriam ser capazes de produzir um trabalho final de criação de uma lenda para ser apresentada por meio de uma encenação ou “contação” de história. Além de promover a socialização e interação dos falantes multilíngue, essa sequência buscou ajudar no desenvolvimento da competência leitora e escrita, utilizando a interpretação de textos do gênero em questão, para criação coletiva em grupo e elaboração de texto próprio.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conhecer mitos e lendas brasileiros e paraguaios;

Ler e analisar mitos e lendas brasileiros e paraguaios, observando as semelhanças e diferenças.

Traçar um paralelo entre os mitos e lendas colocando as características dos mesmos;

Comparar dois gêneros discursivos da ordem do narrar – mito e lenda - identificando semelhanças e diferenças – quanto às características formais e funcionais.

METODOLOGIA:

1ª ETAPA

AULA 1

O tema da sequência didática foi apresentado para os alunos. Foi uma aula discursiva, falando sobre as lendas e os mitos brasileiros. Perguntamos o que os alunos conheciam sobre os mitos paraguaios. A turma foi dividida em grupos de quatro alunos, com os mitos e lendas a serem pesquisados tornando o processo mais dinâmico. Foi

pedido que fizessem uma pesquisa em sítios especializados sobre os mitos e lendas brasileiros e paraguaios, que traçassem suas diferenças e semelhanças em um quadro comparativo.

Como tarefa, também, foi solicitado aos alunos que fizessem uma pesquisa em casa com os pais sobre que tipo de histórias ouviam quando crianças; quais s mitos conheciam, se sentiam medo de lobisomem, mula sem cabeça etc, Os alunos deveriam fazer registros em seus cadernos.

AULA 2

Nessa aula os alunos compartilharam o que ouviram de seus pais, acerca de seus conhecimentos sobre os mitos e lendas brasileiros e paraguaios que permearam suas vidas.

AULA 3

Trabalhamos com as pesquisas feitas pelos alunos. Cada grupo responsável apresentou a sua pesquisa e as colocou em discussão e exposição. Foi pedido aos alunos que pensassem sobre a construção de uma história que envolvesse todos os mitos e lendas pesquisados.

AULA 4

Trabalhamos na construção de um texto coletivo que envolvesse todos os mitos e lendas estudados, para ser encenado ou contado. O critério de escolha foi votação.

AULA 5

Apresentação dos trabalhos realizados nas aulas aberta para a comunidade escolar.

RECURSOS

Nas aulas expositivas e de leitura de mitos e lendas forma utilizados: data show, aparelho de som, TV e DVD.

Os alunos decoraram a sala, usaram trajes e fantasias.

AVALIAÇÃO

Os alunos foram avaliados coletivamente durante a realização das atividades de pesquisa, análise dos gêneros discursivos – mitos e lendas -; por meio da socialização e interação dos grupos; do quadro comparativo dos mitos e lendas brasileiros e paraguaios; gêneros analisados; e construção de um texto único para apresentação ou “contação”.

5.2. SEQUÊNCIA 2

ESCOLA POLO MUNICIPAL PONTA PORÃ

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

PROFESSORA: Ana Marlene de Souza Brito

DURAÇÃO: 5H/A

ANO: 8º

TURNO: Matutino

CONTEÚDO: Músicas regionais brasileiras e paraguaias

OBJETIVOS GERAIS:

Trabalhar as músicas que nasceram na fronteira para que os alunos pudessem perceber a riqueza de várias culturas incutidas na cultura fronteiriça do Brasil e do Paraguai.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Reaproximar os alunos dos gêneros musicais da fronteira.

Desenvolver no aluno a sensibilidade para a identificação do som e suas variantes o ritmo e a linguagem fronteiriça.

Desenvolver o raciocínio, a sensibilidade rítmica e auditiva do aluno, tornando-o mais receptivo a outras áreas do saber e mais sociável na interação com o ser humano.

METODOLOGIA:

AULA 1

Nessa primeira aula falamos sobre a sequência didática elaborada acerca de músicas e sua importância. Em seguida, explanamos sobre os ritmos fronteiriços, de onde surgiu essa mescla de vários ritmos que são confundidos com outros das várias regiões brasileiras. Foi pedido aos alunos para que pesquisassem sobre a música e os ritmos paraguaios, para fazerem um paralelo na aula seguinte.

AULA 2

Organizamos os alunos no pátio, para escutarem várias músicas e se movimentarem conforme o andamento e a intensidade da melodia. Foram escolhidas duas músicas para serem trabalhadas com os alunos, uma brasileira e outra paraguaia, que fosse de conhecimento de todos e que não possuísse palavras ofensivas.

AULA 3

O assunto a ser trabalhado nessa aula foi a leitura das letras das músicas, bem como a discussão acerca do conteúdo contido nas mesmas. Em seguida os alunos cantaram para sentir o ritmo das canções. Ainda nessa aula os alunos foram divididos em grupos para que pensassem em uma coreografia para ensaiarem as composições para apresentação. Assim dois grupos ficaram encarregados das coreografias e um outro ficou responsável pelo cenário e pela indumentária e um último, pelo som e apresentação

AULA 4

Ensaio das músicas com as coreografias montadas pelos alunos.

AULA 5

Apresentação das músicas brasileiras e paraguaias à maneira típica de seus países com toda a equipe em ação.

RECURSOS:

Data Show

Aparelho de Som

TV e DVD

Caixa de som

AVALIAÇÃO

Avaliação contínua progressiva e formativa durante o processo de criação e apresentação.

5.3. SEQUÊNCIA 3**ESCOLA POLO MUNICIPAL PONTA PORÃ**

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

PROFESSORA: Ana Marlene de Souza Brito

DURAÇÃO: 5H/A

ANO: 8º

TURNO: Matutino

CONTEÚDO: Receitas regionais brasileiras e paraguaias

OBJETIVOS GERAIS:

O objetivo dessa atividade foi conscientizar os alunos sobre o valor das culinárias dos dois países.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reconhecer a tipologia textual instrutiva;

Saber ler em Espanhol fazendo a tradução para o Português;

Ler para localizar informações;

METODOLOGIA

AULA 1

O assunto a ser abordado nessa aula foi o gênero textual: receitas. Foi utilizado o data show para explorar a tipologia textual referente ao gênero. Explorou também receitas tradicionais brasileiras e paraguaias e por fim, foi pedido aos alunos que fizessem, com as mães ou avós, uma pesquisa para saber qual era o prato tradicional usual e mais servido em suas casas. Os alunos fizeram o registro da receita em seus cadernos.

AULA 2

Os alunos compartilharam as receitas e falaram sobre comidas típicas de seus países. Conversaram sobre as características das receitas que os alunos obtiveram em seus registros.

AULAS 3-4-5

Os alunos foram para a cozinha da escola e cozinham algumas receitas escolhidas e confeccionaram livrinhos de receita para serem dados de presente.

AULA 6

Os alunos conversaram sobre a experiência.

RECURSOS

Data Show

Notebook

Ingredientes para as receitas.

AValiação

Os alunos foram avaliados coletivamente durante a realização das atividades de pesquisa, análise da tipologia instrutiva – receitas - por meio da socialização e interação dos grupos; da confecção das receitas brasileira e paraguaia e a apreciação do alimento bem como da confecção dos livrinhos a serem presenteados.

5.4. SEQUÊNCIA 4

ESCOLA POLO MUNICIPAL PONTA PORÃ

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

PROFESSORA: Ana Marlene de Souza Brito

DURAÇÃO: 5H/A

ANO: 8º

TURNO: Matutino

CONTEÚDO: Poemas e Poesias brasileiras e paraguaias

OBJETIVOS GERAIS:

Aprender a escutar, ler, compreender, interpretar e declamar poemas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Valorizar das línguas brasileira e paraguaia;

Reconhecer a tipologia textual poema;

Saber ler em Espanhol fazendo a tradução para o Português e vice e versa;

Ler para apreciação.

METODOLOGIA

AULA 1

O assunto a ser abordado nessa aula foi o gênero textual: poema. Foi explicado minuciosamente a diferença entre poesia e poema. Para criar um ambiente favorável ao estudo, foram levados para a classe, imagens e breves biografias dos poetas que foram estudados. Os alunos desenvolveram pesquisas sobre imagens e biografias e organizaram um painel.

AULAS 2-3

Os alunos sentaram em grupos e comentaram sobre a pesquisa. Leram os poemas que mais gostaram e explicaram o porquê da preferência. Em seguida os alunos interpretaram e depois transcreveram os poemas para a outra língua.

AULAS 4-5

Os alunos compartilharam as traduções dos poemas e foram corrigidos pelos próprios colegas. Depois pintaram pratos de papelão, utilizados para assar pizza com os poemas para darem de presente.

AULA 6

Exposição das produções.

RECURSOS

Data Show

Notebook

Internet

Folhas de sulfite

Prato de Pizza

Tinta

AVALIAÇÃO

Os alunos foram avaliados coletivamente durante a realização das atividades de pesquisa, nas análises da tipologia poema; por meio da socialização e interação dos grupos; na tradução para a língua espanhola, bem como da confecção dos pratos para a exposição dos poemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fronteira é um lugar fascinante de se trabalhar e viver. O mais belo de tudo é conviver nessa “babel” sem saber ao certo onde se está. O importante é observar que culturas se encontram na cuia de mate e tereré, nas chipas e sopas, nas festas, nas tardes quentes ou frias dos dias dessa terra sem fronteira, onde a maioria tem laços de sangue. Para quem chega de fora, só resta espreitar a beleza de nascer nesse lugar de gente faceira e alegre falando espanhol e o português de cá o guarani lá e o jopará de acolá.

O preconceito existe sim e pode ser percebido, mas não com tanta ênfase no trabalho e convívio diário com o aluno e sim no trato dos professores para com seus alunos. O triste é perceber que não se vê mácula nisso, é normal para brasileiros criticar o universo vocabular dos seus colegas paraguaios.

No tocante ao desenvolvimento do projeto, pode-se perceber que é possível utilizar a diversidade cultural dos alunos para incrementar o processo de aprendizagem e letramento, minimizando o preconceito e as barreiras da discriminação sofrida pelos alunos brasiguaios, de cultura guarani ao valorizar e ressaltar a importância dessas culturas no processo de formação do imaginário, das lendas e da história local.

Quando as temáticas foram apresentadas aos alunos, havia um estranhamento em ver que o estudo de suas raízes culturais, formava um cabedal importante de conhecimento que até então estava invisível. Para os alunos essa diversidade o inseriu em um processo de significação do conhecimento.

Para os professores, a experiência demonstrou que às vezes buscamos inspiração e motivação para os alunos aprenderem em lugares e tempos tão distantes e não percebemos que isso tudo pode estar tão perto e tão acessível.

Com o desenvolvimento do projeto, pode-se perceber que professores e alunos que antes lidavam com essa diversidade como um problema, passaram a percebê-la como uma aliada no processo de ensino e aprendizagem. E, o mais importante, fez com que toda a escola se despertasse para essa questão, passando a discutir o preconceito linguístico ou o seu contrário a diversidade linguística e cultural como política linguística a ser adotada pela escola e para ser amadurecida no PPP (Projeto Político Pedagógico) do ano de 2016.

Quanto ao objetivo final, foi possível perceber que gradualmente foi sendo construída uma forma diferente de se olhar para as questões relacionadas a escolaridade e, para mim, professora-pesquisadora de Língua Portuguesa, que tinha a ideia negativa de

que ensinar alunos trilíngues realmente era muito difícil, trabalhar o projeto “Línguas sem fronteira: um território sem donos”, me fez enxergar e perceber, que o difícil é construir um conhecimento novo que induza a superação dos preconceitos que levam à discriminação.

Por fim, o projeto mostrou a importância da diversidade social, cultural e linguística para a preservação da cultura da região e que a mesma deve ser valorizada, sobretudo as línguas que devem ter lugar e espaço para a promoção dos diferentes falares. Podendo, o mesmo projeto ser aplicado em outras regiões do país em que línguas e culturas diferenciada se entrecruzam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, J. S. El fenómeno portuñol practicado por comerciantes brasileños en el área de frontera Brasil – Venezuela: un estudio macro sociolingüístico. **Norte Científico**, Boa Vista, v.2, n.1, jan./dez. 2007.

ARRUDA, Gilmar. O trabalho paraguaio na Matte Laranjeira. IN: **ARCA**: revista de divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande/MS. Campo Grande, v.4, p.44-47, 1993.

AUGUSTO, Sivana de O. **A Linguagem Oral e as Crianças** - Possibilidades de Trabalho na Educação Infantil. ISE Vera Cruz - Instituto Avisa lá Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, s/d. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/446/1/01d14t03.pdf>. Acesso em 18 mai 2014.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL, Ministério da Educação e dos Desportos. Secretaria Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

BRAZ, Evódia de Souza. **Línguas e Identidades em Contexto de Fronteira Brasil/Venezuela**. Dissertação em Linguística Aplicada. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/4dis_braz.pdf. Acesso em: 16 mai 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo, Contexto, 2014.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CAMPOS, Vítor C. S. **Estratégias de Indeterminação em cartas do século XIX**. Rio de Janeiro: UFRJ/ FL, 2010.

CASTILHO, Ataliba de. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto, 1998.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **50 anos de ensino de língua portuguesa (1950 - 2000)**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em 14 abr. 2015.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Paula M.C.R. **Contribuições da Sociolinguística Educacional para materiais de formação continuada de professores de Língua Portuguesa**. Brasília, Distrito Federal, UNB (tese de doutorado), 2011.

GIL, Antonio C. **Método e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOIRIS, Fabio A. S. **Descubriendo La Frontera**. Pedro Juan Caballero: Ipag, 1999.

JAKOBSON, Roman. Prefácio. In: BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006. p.10-20.

LABOV, William. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_9_entrevista_labov.pdf. Acesso em 15 mai 2015.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MAHER, Terezinha. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. BORTONI-RICARDO, (Org). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MOLLICA, Maria C., Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria C.; BRAGA, Maria L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, John, **Tupis, tapuias e historiadores. Estudos de história indígena e do indigenismo**, Campinas, São Paulo, Unicamp (tese de livre docência), 2001.

PASSANHA, Eunize C.; DANIEL, Maria E. B. MENEGAZZO, Maria A. A história da Língua Portuguesa no Brasil através dos manuais didáticos (1870-1950). **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v.8, nº ½, p. 31-45, 2003/2004.

PEREIRA, Maria Ceres. **O Português e as Línguas nas Fronteiras – Desafios para a Escola**. 2010. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=172:3-o-portugues-e-as-linguas-nas-fronteiras--desafios-para-a-escola&catid=57:educacao-2&Itemid=92. Acesso em 15 mai 2015.

PRETI, D. **Sociolinguística: os níveis da fala**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nacional, 1974.

SANKOFF, D. Sociolinguistics and syntactic variation, In: NEWMeyer, F. J. (Ed.) *Linguistics: The Cambridge survey*. Volume IV. (Language: the Social – cultural context). New York: Cambridge University Press, 1988. p. 141-160.

SANTOS, Tatiane C. dos. O “novo” para o ensino da Língua Portuguesa na década de 1980: a constituição da disciplina escolar português. *Letras e Letrears-Revista da Universidade Federal de Uberlândia/Instituto de Letras e Linguística/EDUFU*. v.29, nº 2. Uberlândia, 2013.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Rosa Virgínia Matos e. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOARES, Magda B.. **O que é letramento**. Diário do Grande ABC. Agosto de 2003. p. 03.

SOARES, Magda B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. Prefácio. In. Batista. Antonio A.G. **Aula de Português: discurso e saberes**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. vii-xv.

SOUZA, Luiz Marques de. **Por uma gramática pedagógica**. Rio de Janeiro: UFRJ (Tese de Doutorado), 1983.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1997.

TERZI, Sylvia B., PONTE, Graziela L. A identificação do Cidadão no Processo de Letramento Crítico. In. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006.

TORRECILHA, Maria L. **A fronteira, as cidades e a linha**. Campo Grande. Editora Uniderp, 2004.

VIYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEINREICH, Weinreich; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. In: LEHMANN, Paul; MALKIEL, Yakov. *Directions for Historical Linguistics*. Trad.: Marcos Bagno; Austin: University of Texas Press: São Paulo: Parábola, 2006.

YAGUELLO, M. Introdução: Bakhtin, o homem e seu duplo. In: BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006. p.12-20.

ANEXOS