



DIVERSIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI

Grasiela Mossmann da Silva¹

Rejane Hauch Pinto Tristoni²

RESUMO: Diante da realidade multilingue e multicultural da região de fronteira entre Brasil e Paraguai, devido a sua formação étnico-linguística resultante do fluxo migratório e dos conflitos étnicos, culturais e linguísticos vivenciados por diversos alunos nas escolas desta região, deparamo-nos com algumas dificuldades encontradas por estas escolas com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Dentre as dificuldades mais frequentes esta a de como ensinar o português para um aluno estrangeiro, sendo que não há a opção de ensiná-la como segunda língua, isto porque, a Língua Portuguesa é ensinada como língua materna independente de quem seja o aluno; a presença de alunos bilíngues ou, até mesmo, de alunos que não conhecem o português na modalidade escrita; como reconhecer um aluno brasiguai e ajudá-lo a superar as suas dificuldades de aprendizagem e, ainda, experiências de preconceito e estigma vivenciadas por estes alunos. Frente a esta realidade, objetiva-se contribuir com reflexões sobre como a escola tem lidado com os conflitos expostos acima e sobre a necessidade de formação específica para professores das escolas de região de fronteira. Para tanto, tem-se como base, os estudos de Suassuna (1995), Moita Lopes (2002), Santos (2004), Coracini (2007), Dalinghaus (2009), Teis (2007), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Fronteira, diversidade, escola, aluno brasiguai.

RESÚMEN: Delante de la realidade multilingue e multicultural de la región de frontera entre Brasil y Paraguay, debido su formación étnico-linguística resultante del flujo migratório y de los conflictos étnicos, culturales y linguísticos vivenciados por diversos alumnos en las escuelas de esta región, fueron encontradas algunas dificultades para con el proceso de ensino-aprendizage. Dentre las dificultades mas frecuentes esta la de cómo enseñar el português para un alumno estrangeiro, siendo que no existe la opción de enseñarla como segunda lengua, esto porque la Lengua Portuguesa es enseñada como lengua materna independente de quién sea el alumno; la presencia de alumnos bilíngues o, hasta mismo de alumnos que no conocen el português en la

¹ Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Cascavel, aluna do Mestrado em Ciências Sociais da UNIOESTE, Campus de Toledo.
gramossmann@hotmail.com

² Prof^a Mestre do Curso de Letras Português/Espanhol da UNIOESTE, Campus de Cascavel.
rejanetristoni@hotmail.com



modalidad escrita; como reconocer un alumno brasiguayo y ayudarlo a superar sus dificultades de aprendizaje y, aún, experiencias de prejuicio y estigma vivenciados por estos alumnos. Delante de esta realidad, se tiene como objetivo contribuir con reflexiones de como la escuela tiene lidado con los conflictos expuestos acima y sobre la necesidad de formación específicas para profesores de las escuelas de región de frontera. Como aporte teórico para la realización de esta investigación fueron utilizados las pesquisas de Suassuna (1995), Moita Lopes (2002), Santos (2004), Coracini (2007), Dalinghaus (2009), Teis (2007), dentre outros.

PALABRAS-CLAVE: frontera, diversidad, escuela, alumno brasiguayo.

De acordo com Calvet existem aproximadamente 7.000 línguas em todo o mundo, 5% destas são as chamadas línguas majoritárias e são faladas por 95% da população mundial (inglês, português, espanhol, mandarim, árabe, alemão, italiano, etc.). Os outros 95% destas línguas são as chamadas minoritárias e são faladas por apenas 5% da população mundial, ou seja, existem muitas línguas para poucos falantes, muitas destas são indígenas e já estão em processo de extinção, podendo desaparecer nas próximas gerações.

Segundo o mesmo autor, no Brasil, coexistem com o português cerca de 180 línguas, dentre estas podemos encontrar as línguas nativas, de imigrantes colonizadores, de imigrantes dos países fronteiriços e de diversas partes do mundo atraídos por questões econômicas para a região de fronteira. Além disso, devido à extensão territorial do Brasil, podemos encontrar vários dialetos, ou seja, vários modos de falar o português de acordo com cada região.

Atenta-se para o fato de que não são apenas as diversas línguas que estão presentes em nosso país, mas também as diversas culturas, etnias e identidades que elas representam, além disso, cada uma traz com si diferentes visões de mundo. Em um ambiente como este, em que várias línguas se encontram e convivem, é comum encontrarmos pessoas bilíngues. De acordo com Ferraz (1997)

O bilingüismo é um fato facilmente percebido em regiões de fronteira, principalmente no Oeste do Paraná, por ser uma região onde há vários tipos de imigrantes tais como árabes, chineses, coreanos, japoneses, paraguaios,



argentinos, entre outros e, assim, várias culturas também se encontram presentes. (FERRAZ, 1997, p.136).

Os PCN apontam para a necessidade de se reconhecer, na escola, a existência de diversas formas de bilinguismos e multilinguismos presentes nas diferentes regiões do país com suas especificidades regionais, étnicas e culturais, sendo esta uma forma de valorização da pluralidade cultural brasileira, levando o aluno a conhecer e respeitar não só a cultura do outro, mas a sua própria cultura e origem, dando-lhe o devido valor e posicionando-se contra as manifestações de preconceitos e discriminações.

Ferraz (1997), ao explicar sobre o bilinguismo encontrado na fronteira, aponta que este tipo de bilinguismo, na realidade, não é positivo, pois ao ingressar nas escolas brasileiras, as crianças e jovens que não tem o português como língua materna, são obrigados a aprender a língua oficial do Brasil em um tipo de ensino que não oferta o português como segunda língua, ou seja, a Língua Portuguesa é ensinada como língua materna inclusive para aqueles alunos que não a tem como língua materna, “[...] não há opção para estes alunos eles tem que aprender a língua majoritária do país e inevitavelmente tornam-se bilíngües.” (FERRAZ, 1997, p. 137).

No Brasil, a imposição do português padrão não se refere somente a imposição de uma língua, mas, também, de uma única cultura e de uma única identidade, para todos. Estes três estão ligados de tal forma, que não há como caracterizá-las separadamente, isso porque uma língua está sempre ligada a uma cultura a qual representa que, por sua vez, contribui na formação de uma identidade, formação esta que ocorre por meio da língua, da interação com o “outro”. (RAJAGOPALAN, 1998).

Sendo assim, o aluno que tem como língua materna uma língua nativa ou estrangeira, por exemplo, se vê em meio a vários conflitos, dentre eles: culturais, étnicos, linguísticos e identitários. Isso ocorre porque, na escola, a sua língua ou dialeto é visto como errado devido à imposição do português padrão. Além disso, o encontro entre diversas culturas e etnias no contexto escolar, causa nos alunos um sentimento de estranheza.



Coracini (2007) afirma que a aceitação do diferente “passa, necessariamente, pela experiência do estranhamento [...]” (CORACINI, 2007, p. 132), ressalta-se, no entanto, que o professor necessita estar preparado para conduzir esta aceitação, ou seja, lidar com esses conflitos em sala de aula e levar os demais alunos a aceitarem o “outro”. Estes conflitos juntamente com a falta de preparo do professor acabam gerando estigmas³ e preconceitos que são vivenciados por estes alunos, e que influenciam na (re)construção de suas identidades⁴.

Além de não haver a oferta do português como língua estrangeira não há uma formação específica para professores da região de fronteira para lidar com esta situação. Para Dalinghaus (2009), a heterogeneidade e a falta de uma política linguística adequada para a realidade fronteiriça, dificultam a tarefa do professor nos contextos multilíngues. Santos (2004) afirma ainda que esse tipo de situação não faz parte de discussões dos planejamentos educacionais e da capacitação de docentes, mas que ao contrário, esses assuntos geram estranhamento e desinteresse.

Suassuna (1995) cita Pécora (1983) para explicar que a norma padrão deveria ser ensinada como uma possibilidade a mais de uso e não como único uso linguisticamente correto, desconsiderando a língua ou dialeto de origem dos alunos. Esta imposição gera no aluno a imagem de uma língua difícil na qual ele não tem lugar.

De acordo com Suassuna (1995)

a imposição de um modo de falar e conhecer o mundo [...] vai deixando-o cada vez menos capaz de lidar com o conflituoso, o heterogêneo; não só em matéria de uso lingüístico, mas também em termos do que a própria vida tem de palpitante. (SUASSUNA, 1995, p. 58).

³ Segundo Goffman (1988), estigma refere-se a marcas sociais, depreciativas, pejorativas que acabam gerando a exclusão social, tais marcas são definidas no ambiente social.

⁴ De acordo com Hall (2005) a identidade é formada e transformada ao longo do tempo e sofre influências do meio externo, podendo coexistir, em um mesmo indivíduo, várias identidades, muitas vezes mal resolvidas e contraditórias.



A autora afirma ainda que “a escola complica, distancia o aluno do objeto de conhecimento, dificulta a apropriação e faz crer que qualquer problema que decorra daí esta fora de sua alçada.” (SUASSUNA, 1995, p. 58).

A consequência deste tipo de ensino, em que uma língua é imposta em detrimento a outra, pode gerar a abdicação da língua materna e, conseqüentemente, da cultura, ou seja, para ser aceito pelos demais colegas de classe, o aluno opta por reproduzir os costumes do grupo dominante (vestimenta, modo de falar, vícios, etc) e, muitas vezes, passa a ter vergonha da sua língua e da sua cultura. Em outros casos, por não conseguir se adaptar o aluno é levado ao fracasso escolar que pode gerar o abandono escolar.

A justificativa, segundo Hoteit e Santos (2010), para este tipo de ensino tem como base a crença de que a língua minoritária atrapalharia a aquisição da língua de prestígio.

Definitivamente, os professores devem ter em sua formação [...], já na graduação, acesso às diferentes teorias e práticas que dão suporte a uma prática pedagógica que garanta o sucesso do aluno e também garanta que este mantenha sua língua materna e sua cultura. (HOTEIT e SANTOS, 2010, p. 140).

Diante disso, aponta-se para a necessidade de uma formação específica para professores de escolas da região de fronteira, isso porque esta região é reconhecida como um laboratório linguístico natural devido a sua formação étnico-linguística resultante do fluxo migratório. Além da formação não só na graduação, mas também de forma continuada, aponta-se também para a necessidade de se obter um material didático específico para as escolas da fronteira, que tratem da realidade desta região. Um material que aborde a cultura e a história dos países fronteiriços, no entanto, que esta abordagem não seja a partir de uma visão nacionalista para que não gere preconceitos.

O PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) cita a necessidade de se dispor de “um livro didático diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e



dos projetos pedagógicos, assim como a diferentes expectativas e interesses sociais e regionais.” (MUNAKATA, 2009, p. 141). No entanto isso não tem ocorrido na prática.

Em alguns países como, por exemplo, a Bolívia, existe o Ensino Intercultural Bilíngue em que a cultura e a língua materna do aluno são preservadas e a aquisição de uma segunda língua se dá a partir da primeira, preservando assim a sua identidade.

Do ponto de vista cultural, a língua materna desempenha um papel importante para formar e estabilizar a identidade individual da criança e para formar sua personalidade. Essa língua é importante porque é portadora dos conhecimentos sociais e culturais do grupo sociocultural ao qual a criança pertence. Enquanto que a segunda língua é portadora dos conhecimentos de outras culturas e outros grupos culturais com os quais se relaciona. (CONDO, 2009, p. 216).

Desta forma, este tipo de ensino propicia ao aluno expandir as possibilidades de desenvolvimento cultural, reconhecer nos outros, diferentes formas de ver o mundo e de encarar problemas de natureza diversa. Além disso, é na língua materna em que a expressão, a compreensão e a reflexão ocorrem de forma mais competente e completa, já em uma segunda língua as dificuldades são maiores.

Teis (2007, p. 75) concorda ao afirmar que é necessário “respeitar e preservar o uso da língua materna das minorias étnicas como meio de manutenção da dignidade e do respeito próprio do indivíduo [...]” e completa explicando que a língua majoritária deve sim ser ensinada, no entanto, se este processo ocorrer a partir da língua materna, a aquisição da segunda língua ocorrerá de forma mais competente, como é o caso da modalidade de ensino bilíngue.

No caso do Brasil não há a necessidade de um ensino bilíngue que abranja o país num todo, visto que não há como escolher uma única língua devido a grande quantidade de línguas que convivem no país e por estas estarem em regiões distintas. Frente a esta realidade aponta-se para a necessidade de se pensar em políticas linguísticas para cada região e na possibilidade



de ensinar o português como segunda língua e não mais como língua materna para alunos que já possuem uma língua materna.

1 Relatos de conflitos vivenciados por alunos brasiguaios no contexto escolar.

Primeiramente, esclarece-se que o termo “brasiguai” é utilizado para caracterizar brasileiros que moram no Paraguai ou que moraram certo período de tempo naquele país e retornaram ao Brasil. A maioria destes brasileiros migrou para o país vizinho após a desapropriação de suas terras, no Oeste do Paraná, para construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu (WAGNER, 1990). Muitos destes colonos retornaram ao Brasil depois de alguns anos e seus filhos, que passaram grande parte do período escolar, principalmente o da alfabetização, nas escolas do Paraguai, se encontram agora nas escolas brasileiras na região de fronteira.

Ressalta-se, em primeiro lugar, que o termo “brasiguai” remete a uma identidade negativa, desprestigiada, uma identidade criada pela sociedade para caracterizar um povo sem pátria, que não recebe apoio do governo nem de um país nem de outro, e que não é aceito nem pela sociedade paraguaia nem pela sociedade brasileira. Em segundo lugar, que os alunos brasiguaios foram, em sua maioria, alfabetizados em Língua Espanhola e por mais que tenham o domínio do português na oralidade, o mesmo não ocorre com a escrita.

Os estudos de Pinto e Tristoni (2010) mostram o caso de Bruna⁵, aluna brasiguia de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Cascavel, que apresentava algumas dificuldades de aprendizagem, além de sofrer com a exclusão e de ser estigmatizada pelos colegas de classe.

⁵ Nome fictício.



Com este estudo, que se deu por meio de questionários e entrevista, verificou-se que a aluna apresentava dificuldade na compreensão do conteúdo, tal dificuldade ocorria, embora a professora da aluna não notasse, pelo fato desta ter sido alfabetizada em Língua Espanhola no Paraguai. Além da dificuldade de aprendizagem, a aluna apresentou também, dificuldades na compreensão auditiva e na escrita. O preconceito e a estigmatização são fatores que agravaram a dificuldade de ensino-aprendizagem da aluna, levando-a a tentativa de abandono dos estudos, ou seja, a evasão.

Este estudo evidencia os conflitos étnicos, linguísticos e, sobretudo, de construção da identidade, vivenciados por essa aluna brasiguaiá, que é representante de grupos minoritários e estigmatizados, dentro do contexto escolar. O estudo mostra ainda que muitos professores não conseguem identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos brasiguaios, tampouco sabem como lidar com situações de multilinguismo e multiculturalismo na escola, principalmente em situações de estigmatismo.

Uma pesquisa realizada em Ponta Porã – MS, divisa com Pedro Juan Caballero no Paraguai, mostra o despreparo escolar. A escola, em outras palavras, parece que, além de buscar a homogeneidade e contemplar a norma padrão, deseja evitar os “sotaques”, as marcas do falar paraguaio. Aponta-se para o fato de que, nessa escola, 90% dos alunos são paraguaios ou brasiguaios, falantes de espanhol e guarani, entretanto, embora haja um grande número de alunos oriundos do Paraguai, é proibido o uso de outra língua ou, em outras palavras, apenas é permitido que se fale o português. Essa pesquisa realizada por Dalinghaus (2009), mostra que a Língua Portuguesa é imposta dentro do ambiente escolar e gera, dentre outros, medo, vergonha e insegurança aos alunos. A pesquisadora relata que nos momentos de lazer como, por exemplo, o recreio, os alunos falam em sua língua materna, mas mudam rapidamente seu modo de falar no momento em que veem algum professor ou zelador, simplesmente, revela a pesquisadora, por que tinham medo.

Esse estudo deixa claro a falta de compromisso da escola com a diversidade, tanto cultural como linguística, contradizendo um dos principais objetivos do PCN do Ensino



Fundamental: “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais [...]” (BRASIL, 2000, p.06).

O documento acima aborda a questão da necessidade de “mudar as mentalidades” e “superar os preconceitos”, além de “combater atitudes discriminatórias” e enfatiza o papel da escola, neste processo, ao afirmar que a escola é o local de convivência de crianças de diversas origens e costumes, local onde regras de convívio e de respeito às diferenças devem ser ensinados, colocando em discussão o lema de “escola para todos”.

Entende-se que, além de mostrar o constrangimento dos alunos, ao falar em sua língua materna, devido à imposição de outra língua, falta o preparo do professor de português, ao lidar com o bilinguismo dos alunos como, por exemplo, ao apresentarem dificuldades na escrita, mesclando o português e o espanhol e dificuldades na compreensão auditiva. O professor avalia que se trata de falta de atenção e falta de interesse dos alunos, mesmo sabendo das suas origens bilíngues.

Teis (2007) explica que os alunos brasiguaios, durante o processo de aquisição da Língua Portuguesa, lançam hipóteses sobre a forma correta da escrita, por não dominarem as regras ortográficas desta língua, ocorrendo assim “empréstimos, interferências ou transferência da língua espanhola para a língua portuguesa no momento em que os brasiguaios passam a adquirir o código português escrito [...]” (TEIS, 2007, p. 74). A pesquisadora atenta para o fato de que a Língua Espanhola é considerada como primeira na escolarização e na modalidade escrita e é a partir dela que ocorre a transferência de conhecimentos para a aquisição da Língua Portuguesa, neste caso considerada como segunda língua.

Borstel (1999) completa ao afirmar que “as interferências podem ocorrer inconscientemente pelo falante bilíngue, por fatores emocionais e situacionais que podem influenciar, em todos os níveis do sistema de uma língua, fonológico, morfológico, sintático lexical e semântico” (BORSTEL, 1999, p. 62).



Há, no entanto, casos em que o professor não nota a presença de um aluno bilingue em sala de aula e que, mesmo ao longo do trabalho com este aluno, das dificuldades apresentadas e até da mescla do português e do espanhol na escrita, o professor, por falta de formação, não consegue identificar a presença deste aluno, suas dificuldades e, portanto, não dará o auxílio necessário para que ele supere as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Este tipo de situação, infelizmente, ainda é facilmente encontrada nas escolas da região de fronteira. Outro estudo acerca da realidade brasiguaiia, no contexto escolar, revelou que o preconceito que os alunos manifestam para com o brasiguaiio vem do preconceito que se tem com o Paraguai, sua língua e sua cultura.

Realizamos uma pesquisa no ano de 2011 em uma escola pública da cidade de Cascavel-PR, tal pesquisa se deu por meio de aplicação de questionários que foram aplicados à um total de 29 pessoas, dentre estes dois professores de Língua Portuguesa e dois alunos brasiguaiios. Os questionários aplicados aos colegas de classe dos alunos brasiguaiios tinham como objetivo verificar qual a nacionalidade de menor prestígio entre os estudantes, dentre as questões segue a de número 04 como exemplo, juntamente com um gráfico que representa a resposta dos alunos:

4. Com quem você não namoraria nem se casaria? <input type="checkbox"/> Brasileiro <input type="checkbox"/> Espanhol <input type="checkbox"/> Paraguaio <input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Alemão
--

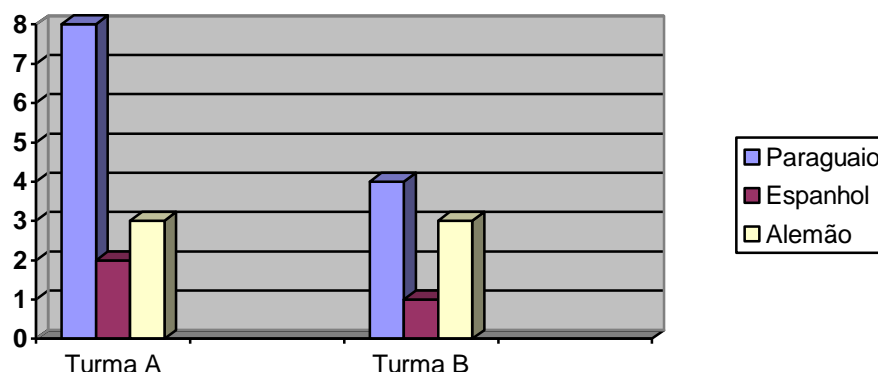


Gráfico 1 – Resultado questão 04

Além do preconceito com o paraguaio, a pesquisa revelou um grande desprestígio da nacionalidade alemã, entre os estudantes. Fato curioso já que a colonização do Paraná se deu, em sua maioria, por alemães e italianos, logo, há uma grande quantidade de descendentes nesta região.

Outras questões revelam o pensamento dos alunos para com o Paraguai:

3. Você compraria uma casa em um bairro onde só morassem paraguaios ou argentinos? Por que?

“Não, pelo modo como falam. É irritante!”;

“Não. Por que não gosto deles”;

“Não pq não entenderia nada o que eles falassem”;

“ñ porque não se abtaria muito”;

“Sim. Porque eles não influenciariam na minha vida pessoal”;

A pesquisa constatou ainda, o despreparo do professor de Língua Portuguesa, uma vez que um dos alunos brasiguaios, que tem 25 anos, informou ter morado durante 20 anos no



Paraguai e tem domínio do espanhol na oralidade, escrita e leitura, apesar disso, o professor revelou não saber do fato e nunca ter notado que se tratava de um aluno brasiguai e bilingue. No entanto, no próprio questionário deste aluno, entregue para a pesquisa, foi constatada a mescla do português e do espanhol na escrita.

Embora a língua oficial do Brasil seja o português, é preciso considerar e respeitar a existência de diversas línguas, culturas e identidades sociais, pelo menos dentro do ambiente escolar, já que a escola é um dos principais espaços onde se consolidam os discursos identitários, em outras palavras, é o lugar em que a criança, está exposta a todas essas situações geradoras de conflitos (MOITA LOPES, 2002).

Os PCN afirmam que a escola, durante muito tempo disseminou preconceitos, “conteúdos indevidos e até errados, notadamente presentes em livros que têm sofrido críticas fundamentadas, constituem assunto que merece bastante atenção”, a ainda, “a escola muitas vezes silencia diante de situações que fazem seus alunos alvo de discriminação, transformando-se facilmente em espaço de consolidação de estigmas” (BRASIL, 2000, p. 24). O documento explica ainda que não cabe somente a escola resolver problemas relacionados a discriminação, mas cabe a ela promover o conhecimento e atitudes que contribuam para a transformação da realidade.

Diante do exposto conclui-se que é necessário que se tenham mais reflexões e discussões a respeito das dificuldades que a escola encontra ao deparar-se com problemas de conflitos étnicos e linguísticos que podem gerar preconceitos e estigmatização ao receber alunos estrangeiros e/ou bilíngües como, por exemplo, os alunos brasiguaios e, como os próprios PCN propõem a necessidade de formação quanto a pluralidade cultural, “provocar essa demanda específica, na formação docente, é exercício de cidadania.” (BRASIL, 2000, p. 24).



REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília. MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília. MEC/SEF. 2000.

CALVET, L. Observatório das Línguas.

Disponível em: www.portalingua.info Acesso em: 06/10/2011

CONDO, L. A educação intercultural bilíngüe na reforma educacional boliviana. In: **Educação e Diversidade:** experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe. Org. Inácio Hernaiz. Trad. Maria A. Pereira. Brasília: Ministério da Educação. 2009.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro:** arquivo memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DALINGHAUS, Ione V. **Alunos brasiguaios em escolas de fronteira Brasil/Paraguai:** um estudo linguístico sobre aprendizagem do Português em Ponta Porá, MS. – Cascavel: UNIOESTE, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, 2009. (Dissertação de Mestrado).

FERRAZ, A. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. In: **Filosofia e Lingüística portuguesa.** São Paulo: Humanitas. 1997.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia B. de Mello L. Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan 1988.



HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira L. Louro – 10. ed. – Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

HOTEIT, G.; SANTOS, M. A formação do professor: entre variações lingüísticas, diferenças culturais e bilingüismo na região da Triplica Fronteira. In: **Revista Ideação**. Cascavel: Edunioeste. 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras. 2002.

MOSSMANN, Grasiela. **Construção e reconstrução da identidade de alunos brasiguaios, representantes de grupos minoritários estigmatizados, dentro do contexto escolar**. Cascavel: UNIOESTE. 2011. (Trabalho de Conclusão de Curso).

MUNAKATA, K. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: **Ensino e História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2009.

PEREIRA, Maria Ceres. **(Re)aprendendo Português**. Cadernos do IL (ISSN 010418-86) nº 21 do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2001.

PINTO, Sergio Ricardo Aurélio; TRISTONI, Rejane Hauch P. Estigmatização e construção de identidades territorial e cultural – Caso Nancy. Anais do **II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem**. 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma consideração radical? Tradução: Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de letras. 1998.

SANTOS, Maria Elena P. **O cenário multilingüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguaios” na escola e no entorno social**. – Campinas: UNICAMP, Doutorado em Lingüística Aplicada, 2004. (Tese de Doutorado).

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papirus. 1995.

WAGNER, Carlos. **Brasiguaios: homens sem pátria**. Petrópolis: Vozes. 1990.