

PRECONCEITO LINGÜÍSTICO DENTRO DA SALA DE AULA DA FORNTEIRA BRASIL-PARAGUAI

Ana Marlene de Souza Brito (UEMS)

mena.pp@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

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 e português padrão e não padrão. Autores como Bagno (2002) e Soares (2001) advogam que é justamente sobre essa realidade variada que a escola deve agir. O ensino precisa considerar a sociedade, a fim de formar cidadãos letrados, cujas linguagens possam conviver, enriquecendo os conhecimentos. Já não cabe mais a escola somente alfabetizar; é necessário que se alfabetize letrando. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o preconceito lingüístico e a exclusão social sofrida 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. A pergunta que move o presente estudo é: de que forma professores de língua portuguesa e alunos compreendem a diversidade lingüística em sala de aula? Os resultados da investigação demonstram que se faz necessária uma mudança de postura tanto dos alunos quanto dos professores para que o preconceito lingüístico possa ser superado.

1. Diversidade lingüística e preconceito lingüístico

A língua está intrinsecamente ligada a vida, a cultura e a história de um povo. Dessa forma, não podemos afirmar que um país possui uma língua falada uniforme dentro dos seus limites fronteiriços. 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 lingüístico por mais que consideremos a relação entre uma nação e uma língua ou várias nações e uma língua, sempre existirá uma variação na fala dos seus habitantes que não pode ser tratada como uma comunidade lingüística, pois não possui um sistema lingüístico único, apresentando diferenças regionais que dão identidade própria aos habitantes de cada região e essas diferenças ocorrem 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” (PRETI, 1974, p. 23).

Segundo Bagno (2000) há sempre uma tendência a considerar algumas línguas ou variedades como superiores, corretas enquanto outras são desprivilegiadas. Isso ocorre por razões de ordem ideológica, política, econômica, social e cultural, pois que há uma hegemonia linguística dos grupos que se posicionam no ápice da pirâmide social e que adquire o *status* de padrão.

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 escrita. Entretanto, mesmo a elite educada e dominante falam variedades não padrão, ou seja, ninguém fala uma única variedade linguística, mas várias, num *continuum*, segundo as necessidades de uso, pois há variações que são utilizadas em domínios e situações, contextos que requer 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 evitada por alguns segmentos da sociedade que busca o modelo ideal. Dessa forma, ao adquirir a variedade padrão muitos consideram ter ascendido socialmente.

Isso acontece porque vivemos em uma sociedade em que há o predomínio do preconceito linguístico que tende a afirmar que há uma língua estruturalmente mais certa que outra, que há dialetos mais certos ou uma variedade mais certa e não percebem que as formas consideradas certas são aquelas pertencentes à língua, aos dialetos ou as variedades das pessoas ou grupos que detém o poder econômico e cultural que a utiliza como exercício do poder desmedido e dissemina o preconceito linguístico para subjugar e alijar o outro do processo produtivo ao diminuir a autoestima para que o outro se sinta incapaz, inferior, por meio das formas linguísticas, uma vez que as línguas além de instrumento de comunicação podem ser instrumento de poder e dominação (SCHERRE. 2005. p. 10).

Isso ocorre até mesmo com pessoas que procuram estudar o fenômeno linguístico de forma objetiva fazendo demonstrações com esse tipo de crença, refletindo o preconceito linguístico. 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, mas que o preconceito linguístico continua impune, estimulado e institucionalizado, como é o caso

das escolas.

[...] 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. O preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui. Outras afirmações são até bem-intencionadas, mas mesmo assim compõem uma espécie de “preconceito positivo”, que também se afasta da realidade. Vamos examinar algumas dessas afirmações falaciosas e ver em que medida elas são, na verdade, mitos e fantasias que qualquer análise mais rigorosa não demora a derrubar. (BAGNO, 2002, p. 13-14)

Apesar de existir uma tendência no sentido de combater os preconceitos de modo geral, o preconceito linguístico vem sendo alimentado pelos meios de comunicação de massa, livros e manuais didáticos imbuídos da missão de ensinar o “certo” em detrimento do que consideram “errado” na língua falada.

Esse tipo de preconceito evidencia-se nas afirmações que demonstram a imagem negativa que o brasileiro tem de si e da língua falada baseado no mito de que a língua falada no Brasil é uniforme. O não reconhecimento da diversidade do português falado no Brasil tem prejudicado a Educação, pois as escolas tentam impor a sua norma linguística como se ela fosse à língua comum de todos os mais de 202 milhões de brasileiros, sem levar em consideração idade, localização geográfica, perfil socioeconômico, grau de escolarização, etc. (BAGNO, 2004).

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

De igual forma, os preconceitos linguísticos não levam 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, chirete, 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 fa-

lam essa língua e a região geográfica onde essa pessoa vive.

Se dizer *Craudia, praça, pranta* e considerado “errado”, e, por outro lado, dizer *frouxo, escravo, branco praga* e 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 tem acesso a 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, 2004, p. 42)

E para concluir o circuito mitológico do preconceito linguístico é muito comum encontrar pessoas muito bem intencionadas dizer que a norma padrão conservadora, tradicional, literária, clássica é que tem que ser ensinada nas escolas porque ela é um “instrumento de ascensão social”, se isso fosse verdade os “professores de língua portuguesa ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país” (BAGNO, 2004, p. 69).

2. *Linguagem e letramento*

Soares (2004) aponta que os problemas de linguagem atribuídos aos alunos são tidos como os principais motivos do fracasso escolar, sobretudo, das camadas populares. Ao refletir dessa forma a escola não se responsabiliza pelo seu próprio fracasso. “Escola que seria *para* o povo é, na verdade, *contra* o povo”. Isso acontece por que, de acordo com a autora, 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”. [...] 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 linguística, das diferenças linguísticas 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, isto é, 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 contrario “colabora para a preservação dessas discriminações econômicas e sociais” (SOARES, 2001, p. 69-71).

Na área da linguagem, a escola, ao negar as 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 (SOARES, 2001, p. 72).

O que a escola pode e deve fazer é levar os estudantes a adquirirem o “dialeto de prestígio”, pois este 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 esta dando oportunidade de igualdade de condição de uso da linguagem, facilita 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 bidialetalismo²²⁷. (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 variedade linguística pela variedade “privilegiada”, mas levar o aluno a compreender as relações de força estabelecidas socialmente e 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 a qualificação como “deficientes” e adote o “dialeto de prestígio” como mais um instrumento de comunicação. Conforme Brasil (1998) expressar-se oralmente exige a confiança em si mesmo criando um ambiente favorável a manifestação do pensar, dos sentimentos, do que se é. “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”. Para tanto é

²²⁷ *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 *dos dialetos sociais* diferentes. O termo foi criado por analogia com *bilinguismo*, termo que designa a situação linguística em que falantes

preciso que a escola ensine os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas (BRASIL, 1998, p. 38).

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. Para tanto os professores devem partir do uso possível e levá-los a 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 o aluno compreende e aprenda as variedades de uso da fala e suas modalidades. (BECHARA, 1987, p. 14)

3. *Diversidade linguística e multilinguismo na fronteira Brasil-Paraguai*

3.1. Contexto Histórico e cultural do estudo

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. A maioria das escolas em que os professores têm que realizar sua docência está localizada a menos de 2000 m da vizinha cidade paraguaia, sendo que a maioria dessas escolas tem em seu quadro de alunos entre 60 e 90% de “brasiguaios”, ou seja, nem brasileiros nem paraguaios ou os dois juntos.

O que leva os “brasiguaios” a procurar essas escolas advém das consequências econômicas e sociais do evento histórico conhecido como a Guerra do Paraguai. A fronteira que separa e ao mesmo tempo une as

idades 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 a existência de uma “heterogeneidade multicultural” que se formam principalmente nos processos de conurbação, 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 que 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.

Nomeando os ranchos, as cidades, os tipos de ervas, os instrumentos de trabalho, o uso da língua obrigou inclusive “os “patrons”, a Matte ou a quem quer que fossem os dirigentes do processo de produção que necessitasse recorrer aos paraguaios como mão-de-obra, a falar o guarani”. A permanência do idioma guarani é fruto da resistência a “civilização europeia”, principalmente aos métodos de trabalho europeu, “concepção de tempo útil”, amplamente utilizado no processo de ocupação da região pelos brasileiros após a Guerra do Paraguai (ARRUDA, 1993, p. 44-45).

Entretanto, a marca cultural que une as duas culturas, é o tereré, considerado um dos mais significativos e que era característico da cultura dos índios Xetás que habitavam a região. 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 forte, como acontece do lado paraguaio. Os alunos brasiguaios que frequentam as escolas do lado brasileiro trazem consigo essa diversidade cultural tão marcante. Entretanto, nem sempre são compreendidos e ou são aproveitados seu cabedal cultural para incrementar as aulas de língua portuguesa dentro da sala de aula.

3.2. As aulas de língua portuguesa na sala do 8º ano

A sala de aula de 8º ano em questão é de uma escola municipal localizada na cidade de Ponta Porã/MS e está localizada a menos de 200 metros da fronteira seca com a cidade de Pedro Juan Caballero/PY. A maioria dos alunos que frequentam o 8º ano objeto de nosso estudo possui fortes características culturais paraguaias, pois são filhos, netos, bisnetos de paraguaios residentes ou não no Paraguai. Em números percentuais 65% dos alunos moram no Paraguai, 78% possuem descendência paraguaia. 100% dos alunos utilizam a língua portuguesa na sala de aula, entretanto quando estão fora da sala de aula 27% dos alunos assumem conversar com seus pares em jopará. Quando questionados sobre a língua que utilizam no ambiente familiar 78% afirmaram utilizar a língua do país e dos avós que é o guarani. Entretanto, quando vão ao mercado local (supermercados, loja etc.) 63% afirmaram que usam ou a língua portuguesa ou o espanhol. Do total geral dos alunos da sala somente 13% são filhos de brasileiro e não possuem nenhum parentesco com paraguaios, sendo que 1% possui descendência chinesa.

Quando questionado aos alunos sobre as dificuldades encontradas para aprender a língua portuguesa 100% apontaram que ela é muito difícil. Quando questionados sobre a língua estrangeira aprendidas na escola que é o espanhol os alunos em numero de 93% disseram que é mais fácil que o português. Quando questionados sobre o porque das dificuldades 72% dos alunos apontaram o fato de que na maioria das vezes não a utilizam fora do contexto da escola. Ao perguntar se sabiam falar a língua portuguesa 100% afirmaram que sim. Quando perguntado se sabiam falar corretamente a língua portuguesa 97% afirmaram que não, pois falam muito errado. Os motivos de falar errado 98% afirmaram que é por que todo mundo fala errado e 2% apontaram por que a família fala errado.

Os professores de língua portuguesa tem que trabalhar com esse quadro cultural. Quando questionado sobre as dificuldades de ensino de língua portuguesa para a professora da sala a sua resposta foi clichê: “Muito difícil, pois eles mal sabem falar a língua portuguesa, confundem a escrita com o espanhol e constantemente aparecem expressão em guarani”.

A mesma pergunta foi feita para os professores da área de humanas (história, geografia) e o resultado foi que os dois professores apontaram que a maior dificuldade do ensino está no fato de que eles não sabem falar a língua portuguesa e que ao produzir textos nas questões problemas

por eles elaborados as dificuldades de escrita representam as dificuldades da fala.

Ao ser questionado sobre a incorporação dessa diversidade cultural e linguística dos alunos no ensino, tanto o professor de língua portuguesa quanto os professores de humanas responderam que muito pouco se tem trabalhado essas questões em sala de aula. Que há um projeto em andamento, mas que são poucas as ações colocadas em prática e são trabalhadas, sobretudo na semana do folclore quando são apresentadas danças e servido comidas típicas da região.

Os professores foram questionados quanto à dificuldade de incluir a diversidade cultural local e à diversidade linguística dos alunos como item do currículo das disciplinas. Todos atribuíram a dificuldade a estrutura curricular rígida e que é exigida o cumprimento da mesma, não abrindo espaço para a inclusão de novos itens ao conteúdo programático.

Quando questionados sobre a forma como poderiam incluir esses conteúdos em concordância com a ementa curricular todos os professores disseram que sabiam como fazer isso, mas que os manuais didáticos adotados pela escola não contemplam essa diversidade local e que nem sempre dá tempo durante as horas atividades de realizar pesquisas e estudos para incluir essa diversidade cultural e linguística atrelado a conteúdos que possibilita o trabalho interdisciplinar.

Aos professores foi perguntado se eles sentem que excluem os alunos do processo de ensino/aprendizagem ao não valorizar a sua diversidade. Todos os professores afirmaram que sim. Quanto ao motivo que os leva a excluir os alunos afirmaram falta de preparação adequada para lidar com essa diversidade.

Quando questionados sobre se tem consciência sobre o preconceito linguístico praticado pelas escolas brasileiras e pelos professores, apenas o professor de língua portuguesa afirmou que sim que conhece o assunto e que quase sempre atua de forma preconceituosa, pois o preconceito é “muito forte e acaba nos arrastando por esse caminho”, “há uma cobrança muito grande sobre os professores de língua portuguesa para que ensinem a língua padrão e essa cobrança faz com que nos esqueçamos de trabalhar a variedade da língua e ficamos focados no ensino da gramática, na escrita correta”. Os professores das disciplinas de humanas afirmaram desconhecer esse tipo de discussão.

Quando questionados sobre as dificuldades gerais de ensino de suas disciplinas, excetuando as dificuldades de falar a língua portuguesa, todos os professores apontaram o fato de que os alunos da turma são de famílias muito pobres, na maioria filhos de trabalhadores braçais, que não tem acesso a livros, revistas e jornais em casa e que o único espaço de estudo é a escola. O professor de história apontou ainda que os alunos apresentam uma grande apatia diante dos conteúdos a serem ensinados.

Aos professores foi perguntado qual o entendimento prático que tinham sobre o termo “letramento”. Nenhum dos professores soube versar sobre o termo, pois desconheciam essa discussão, sendo que dois afirmaram que nunca tinham ouvido falar sobre isso.

4. Considerações finais

Este estudo preliminar consistiu em uma avaliação preliminar da realidade inicial em que está desenvolvido o projeto de intervenção pedagógica “Preconceito linguístico dentro da sala de aula” em uma turma de 8º ano da E.M. Manoel Martins na cidade de Ponta Porã.

Para tanto foram realizadas entrevistas informais com as professoras das áreas de humanas e humanidades (língua portuguesa, história e geografia) com o objetivo de diagnosticar a realidade em que o projeto seria executado. Para os alunos foi aplicado questionários com questões de múltipla escolha, considerando as discussões propostas pelos teóricos que discutem o preconceito linguístico e a diversidade linguística.

O estudo preliminar demonstrou que a realidade do preconceito linguístico apontado pelos diferentes linguistas se encontra também muito arraigado no cotidiano escolar dos alunos e professores do 8º ano.

Os trabalhos e ações propostas pelo projeto de intervenção pedagógica iniciaram-se a partir do segundo semestre do ano letivo de 2014 e tem encontrado muitas resistências e dificuldades em sua aplicação, pois que nem sempre vai de encontro às determinações do sistema escolar e educacional local, sendo compreendido como um estorvo ao andamento das atividades e conteúdos programáticos do ano letivo. De igual forma, no momento inicial de preparação dos professores para dar início as etapas de implementação do projeto, estes foram muito resistentes e está sendo necessária muita habilidade para contornar essa situação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Gilmar. O trabalho paraguaio na Matte Laranjeira. *ARCA: Revista de Divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande*. Campo Grande, vol. 4, p. 44-47, 1993.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2004, 31 ed.

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.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad.: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 1997.

CARVALHO, Maria Angélica F.; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). Práticas de leitura e escrita. *Brasília: Ministério da Educação, 2006*.

DI NUCCI, Eliani P. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi Artes Escritas, 2001.

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

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, vol. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em: 12-10-2013.

PRETI, Dino (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 1998.

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

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25. jan./abr.2004.

_____. *Letramento: um tema e três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2001.

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