

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO/DOCTORADO)

MARLENE NIEHUES GASPARIN

***“VAI TER QUE TRADUZIR DE NOVO PARA O NOSSO GUARANI”:***  
**TENSÕES ENTRE IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM EM PRÁTICAS DE**  
**LETRAMENTO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO**  
**PARAGUAI**

MARINGÁ – PR  
2023

MARLENE NIEHUES GASPARIN

***“VAI TER QUE TRADUZIR DE NOVO PARA O NOSSO GUARANI”:***  
**TENSÕES ENTRE IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM EM PRÁTICAS DE**  
**LETRAMENTO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO**  
**PARAGUAI**

Tese apresentada por Marlene Niehues Gasparin à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neiva Maria Jung

MARINGÁ – PR  
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G249v

Gasparin, Marlene Niehues

“Vai ter que traduzir de novo para o nosso guarani” : tensões entre ideologias de linguagem em práticas de letramento em uma escola de educação básica no Paraguai / Marlene Niehues Gasparin. -- Maringá, PR, 2023.

282 f.: il. color., figs., maps.

Orientador: Prof. Dr. Neiva Maria Jung.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Práticas de letramento - Educação - Paraguai. 2. Ideologias de linguagem. 3. Escola - Comunidade rural multilíngue - Paraguai. 4. Língua guarani - Ensino aprendizagem . 5. Etnografia da linguagem. I. Jung, Neiva Maria, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 498.382

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

MARLENE NIEHUES GASPARIN

**“VAI TER QUE TRADUZIR DE NOVO PARA O NOSSO  
GUARANI”: IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM EM PRÁTICAS DE  
LETRAMENTO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO  
PARAGUAI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em Maringá, **28 de julho de 2023**.

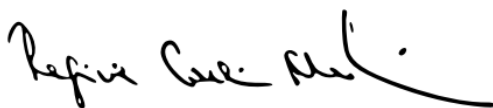
BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** NEIVA MARIA JUNG  
Data: 29/07/2023 11:20:25-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neiva Maria Jung  
Presidente da Banca – Orientadora (UEM/PLE)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** FLAVIO BRANDAO SILVA  
Data: 02/08/2023 15:28:12-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Flávio Brandão da Silva  
Membro Titular (UEM/PLE)



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Coeli Machado e Silva  
Membro Externo (UNILA – Foz do  
Iguaçu/PR)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** HELCIUS BATISTA PEREIRA  
Data: 31/07/2023 08:00:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Hércius Batista Pereira  
Membro Titular (UEM/PLE)



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Elena Pires Santos  
Membro Externo (UNIOESTE – Foz do  
Iguaçu/PR)

Dedico este trabalho aos meus interlocutores, pessoas centrais, que, com suas vozes, me apontaram significados novos da vida vivida localmente. Juntos tecemos este trabalho com trocas de carinho, saberes e muitas inquietudes!

Aguyje enteroveteape!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço porque a travessia da vida é mais ousada e mais leve com vocês. Juntos vamos cada vez mais longe e chegamos cada vez mais próximos de nós mesmo!

A Deus e Santo Expedito. É uma expressão de fé. Um amparo com o qual me sinto confortável. Meu refúgio espiritual. Sinto essa presença durante minha caminhada e em minhas orações.

Aos meus pais, pelo apoio sem igual, que, apesar da distância, preocupação e por não compreenderem a dimensão que nas palavras deles é uma ‘faculdade que nunca termina’, acreditaram na seriedade e na importância deste trabalho. Vocês dois são minha fonte de carinho!

Ao meu ‘grupinho’ mais barulhento e estimado, meus irmãos. Apesar de estarmos espalhados por diferentes cantos, estamos sempre em contato, querendo saber tudo sobre o outro. Em vocês, eu me abasteço de amor!!

Ao meu amor, Antonio José. É diário meu agradecimento a você pela companhia, pelo apoio confortável desde sempre, que, ao ouvir minhas angústias, dizer ‘amor, vai ficar tudo bem’. Por me bancar e me cuidar. Te admiro, te amo!

Em meu mundo distante da fantasia, eu tenho uma fada, a minha orientadora. Meu agradecimento à senhora não tem tamanho. Ser orientadora vai além do tradicionalmente acadêmico. Para à senhora, em primeiro lugar, orientar é conhecer, viver e compartilhar o mundo do orientando. Juntas criamos uma relação em que o conhecimento é construído e ressignificado mediante a confiança, respeito, curiosidade e seriedade. Admiro muito sua garra e responsabilidade com a educação, com o conhecimento e com a justiça social no mundo. Obrigada pelo olhar sensível e humanizador. Obrigada por confiar em meu trabalho. Obrigada por me ajudar a ser melhor como pessoa e enxergar o mundo com uma lente multifacetada e mais transparente!!

Do mesmo modo dedico meu agradecimento à minha eterna professora, Maria Elena Pires Santos. Muitas das minhas motivações e inspirações acadêmicas e profissionais eu devo à senhora. A senhora me mostrou o lado humanizador e universal de uma universidade. Com você, muitas pessoas encontraram espaço para falar, para ser, para agir. A senhora em pessoa é amor, a senhora em texto é um compromisso social, sensível e ético.

À professora Regina, que tem acompanhado minha trajetória desde a graduação. Obrigada por estar sempre presente. Pela senhora minha imensa gratidão e admiração!

Ao professor Flávio, por quem sinto-me demasiada grata por sua sua leitura tão cuidadosa e enriquecedora, desde o momento da qualificação.

À professora Simone, pela maneira tão gentil de me acolher no meu processo de Estágio de Docência e agora de se disponibilizar para ler meu texto. O seu olhar, tão sensível e esperançoso para o mundo e às pessoas, me sensibilizam.

Aos professores Helcius e Aline, obrigada por tão generosa disponibilidade para ler meu trabalho e por estarem presentes neste momento muito significativo.

Aos interlocutores, protagonistas principais neste trabalho. Refiro-me aos professores, alunos e moradores que dispuseram de seus tempos, de suas energias. Este trabalho é dedicado a vocês. Sem vocês este trabalho, construído até aqui, não seria possível. Cada um traz uma posição e uma colocação que fez possível construir saberes juntos.

À diretora e ao supervisor da escola. Agradeço a autorização, o espaço e a confiança para eu poder acompanhar e presenciar práticas escolares que apresentarei no decorrer deste trabalho.

Aos amigos, Giselle, Suelen, Neuza, Débora, Heder, Tashira, Glaucio, Lucero, Aline Stenzel, Izabel, Jakeline, Adriana, Giovanna, dona Enith, Sanadia. À Noelia e à Nilcia, que além da amizade, me disponibilizaram suas casas na cidade para eu utilizar internet e participar de reuniões remotas durante minha permanência no campo de pesquisa.

Agradecimento especial às amigas e colegas que têm acompanhado bem de pertinho esta escrita, que disponibilizaram materiais e, acima de tudo, amizade, tempo, atenção e cuidado: Natalia Barroncas, Aline Inhote e Giovanna. Este trabalho tem cheiro de vocês.

Ao grupo LEIAM (Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo). As ações e discussões realizadas no grupo foram fundamentais para o processo de construção de conhecimento. A dinâmica do grupo vai além de discussões teóricas. Existe uma troca de saberes, de experiências trazidas de muitas partes do Brasil e do mundo, de amizade, de angústias e de entusiasmos. Todos esses pontos nos permitem ser um grupo acolhedor, divertido e com muita responsabilidade com os propósitos estabelecidos para a Universidade e para a vida.

À minha dona Cida. A senhora foi a primeira pessoa a me estender as mãos aqui em Maringá e, desde então, tem sido pura troca de aconchego, amizade incondicional, cuidado maternal. Obrigada por confiar tanto carinho. Obrigada pelo espaço em sua vida!

Ao querido Wander, secretário do PLE. Grata pela super atenção em todos os momentos que precisei de suas assistências. Sua eficiência e gentileza tranquiliza o coração dos pós-graduandos.

Às amigas, Simoni Paiva e Catiane. Acompanharam de pertinho minha transição no Brasil. Me ofereceram uma amizade verdadeira além da distância e do tempo.

Às pessoas que de modo mais indireto fizeram parte deste processo.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil), pelo apoio financeiro neste último ano de pesquisa.

Coroo esta seção de agradecimento trazendo à minha mais nova companhia e meu novo amor, minha filha Antonella. Ela me faz ressignificar todas essas amizades construídas nessa caminhada. Ela agita meu mundo e desafia minha insensibilidade. Nela enxergo a imensidão da vida! Por ela meu coração pede eternidade.

## RESUMO

Este trabalho é resultado de um trabalho de pesquisa etnográfica, mais especificamente, de uma etnografia da linguagem que focalizou em analisar como os tensionamentos entre ideologias da linguagem estão articuladas com eixos de diferenciações sociais em uma escola de uma comunidade rural multilíngue, no Paraguai. O país é bilíngue, desde 1992, com as línguas oficiais castelhano e guarani, e localmente, existe a língua que os interlocutores paraguaios denominam de *o guarani local* ou *nosso guarani* (ore guarani – guarani apegua) e o português, de imigrantes brasileiros e brasiguaios que compõem esse espaço social mais amplo. O objetivo central desta pesquisa foi analisar sobre o que está em tensionamento no terreno da linguagem em práticas de letramento escolares e sociais, a fim de descrever e compreender as ideologias de linguagem que mobilizam as ações sociais, uma vez que o uso das línguas guarani e castelhano é um dos objetivos da política pedagógica da escola e de língua hegemônica. Os pressupostos teóricos que orientaram este trabalho constituem-se com base na área da Linguística Aplicada brasileira e Sociolinguística Crítica (MOITA LOPES, 2006; PENYCOOK, 2006; HELLER, 2018 e colaboradores; RAMPTON, 2006; GARCEZ; SCHULZ, 2015), apoiados no paradigma da pós-modernidade, pós-colonial e/ou modernidade recente (HELLER, 2018 e colaboradores; RAMPTON, 2006), que compreendem a linguagem dentro do contexto de diversidade e de processos ideológicos de linguagem (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; WOOLARD, 2012; GAL & IRVINE, 2019). O pressuposto central é um olhar para os indivíduos como atores sociais que constroem diferentes significados em suas relações sociais e que vivem em terrenos de tensões e/ou disputas, a partir de práticas sociais locais, em sua interação com as práticas mais amplas, considerando suas relações, suas ações, crenças e vivências como sujeitos ativos e heterogêneos (CAVALCANTI, 1999; PIRES SANTOS, 2004; MOITA LOPES, 2006). O estudo teve como foco três turmas do Ensino Fundamental, o pré-escolar, 3.º e 4.º ano, dois professores das respectivas turmas e pessoas da comunidade, especialmente pais de alunos. Os dados foram gerados durante o ano de 2021, mais acentuadamente no primeiro semestre desse ano, mediante observação participante, entrevistas semiestruturadas, diários de campo e registros audiovisuais. Em termos de resultados, os dados mostraram que nas aulas, as ideologias de padronização, a política escolar bilíngue, parece interferir na forma de conceber a linguagem em práticas sociais mais diversas e na valorização de uma língua sobre outra, priorizando um sistema linguístico padrão sob quem utiliza outra língua minorizada, estigmatizando-a, muitas vezes sendo ela a mais utilizada nas práticas sociais reais, como é o caso do guarani local. Tal efeito de valorização reflete no processo de ensino e aprendizagem das línguas na escola, que muitas vezes (se) silenciam (em) suas línguas locais, a língua da casa, da comunidade, e produz tensão entre ideologias das línguas que circulam no contexto, entre suas identidades sociais na coconstrução de saberes escolares. A tese defendida neste estudo mostra tensionamentos entre ideologias da linguagem articuladas com eixos de diferenciações sociais nesta escola e nesta comunidade rural multilíngue, no Paraguai.

**Palavras-chave:** Etnografia da Linguagem. Ideologias de linguagem. Letramento. Contexto escolar multilíngue. Paraguai.



## MOMBYKYKUE<sup>1</sup>

Ko tembiapo ha'e peteĩ investigaci3n etnogr3fica, oje'e por3v3vo, peteĩ etnografia ñe'ẽnguera rehegua oñecentr3va oñentende hagu3 mba'3chapa oñarticula umi tensi3n oĩva ideolog3a ñe'ẽ apyt3pe umi eje diferenciaci3n social reheve peteĩ mbo'eha3pe oĩva comunidad rural multilingüe Paragu3ipe. Tet3 ñe'ẽk3i, ary 1992 guive, ñe'ẽ tee castellano ha guarani ndive, ha upe tend3pe, oĩ ñe'ẽ ohen3iva umi oñe'3va paraguay o guarani apegua t3r3 ñande Guarani (ore Guarani – Guarani apegua) ha portugu3s, inmigrante brasileño ha brasileño-ku3ra rehegua omoheñ3i ko espacio social tuichav3va. Ko investigaci3n rembipota central ha'e kuri ohesa'ỹijo mba'3pa oĩ tensi3n-pe ñe'ẽ rehegua mbo'eha3pe ha umi jepokuaa literacidad social-pe, ikatu hañu3icha oñemombe'u ha oñentende umi ideolog3a ñe'ẽ rehegua omomy3va acci3n social, guarani ñe'ẽ ha castellano jeporu ha'3gui peteĩva umi mba'e ojuhupytys3va pol3tica pedag3gica ha lenguaje hegem3nico mbo'eha3pe. Umi suposici3n te3rica omotenond3va ko tembiapo oñemopyenda 3rea Lingüística Aplicada y Sociolingüística Cr3tica brasileña (MOITA LOPES, 2006; PENYCOOK, 2006; HELLER, 2018 ha ñirũngu3ra; RAMPTON, 2006; GARCEZ; SCHULZ, 2015), oipytyv3va pe paradigma postmodernidad, postcolonial ha/t3r3 modernidad nda'ar3i ojejap3va (HELLER, 2018 ha ñirũngu3ra; RAMPTON, 2006), oikuaa por3va ñe'ẽ ñe'ẽ reko opaichagua ha proceso ideol3gico ñe'ẽ rehegua ryepy3pe (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; WOOLARD, 2012; GAL ha IRVINE , 2019-pe). Pe suposici3n central ha'e peteĩ jesareko tapichakuerare actor social ramo omopu'3va ñambu3va significado umi relaci3n social-pe ha oik3va tensi3n ha/t3r3 disputa-pe, oñemopyend3va pr3ctica social local-pe, ojoaj3vo pr3ctica ampliada ndive, ojehech3vo relaci3n orek3va, hembiape, jerovia ha umi mba'e ojehas3va sujeto activo ha heterog3neo ramo (CAVALCANTI, 1999; PIRES SANTOS, 2004; MOITA LOPES, 2006). Ko estudio oñecentra mbohapy clase primaria, preescolar, 3o ha 4o grado, mok3i mbo'eh3ra umi clase respectiva ha umi tapicha comunidad-gua, especialmente umi t3va temimbo'e. Ojejapo dato 2021 jave, hetave primer semestre upe ar3pe, observaci3n participante, entrevista semiestructurada, diario de campo ha grabaci3n audiovisual rupive. Resultado rehegua, umi dato ohechauka umi clase-pe, umi ideolog3a estandarizaci3n rehegua, pol3tica escolar bilingüe, ha'ete ointerferi mba'3chapa oñeconcibi ñe'ẽ umi pr3ctica social opaichaguav3vape ha peteĩ ñe'ẽ valoraci3n ambue 3ri, omotenond3vo peteĩ lingüística est3ndar sistema pogu3pe m3vapa oipuru ambue ñe'ẽ minorizado, oestigmatiza, heta jey ha'e pe ojepuruv3va umi pr3ctica social añetegu3pe, ojuhuh3icha guarani local rehe. Ko efecto valoraci3n rehegua ohechauka ñe'ẽ ñembo'e ha ñembo'e rape mbo'eha3pe, heta jey (oim3ramo) omokirirĩ (oĩramo) ñe'ẽ tet3megua, 3ga ñe'ẽ, komunida-pegua, ha omoheñ3i tensi3n umi ñe'ẽ ideolog3a oñemosaramb3va apyt3pe contexto-pe, identidad social orek3va apyt3pe construcci3n conocimiento mbo'eha3pe. Tesis oñedefend3va ko estudio ohechauka oĩha tensi3n ideolog3a lingüística ha oñarticula ejes de diferenciaci3n social ko mbo'eha3pe ha ko comunidad rural multilingüe Paragu3ipe.

**Ñe'ẽ tenondegua:** Etnografia Ñe'ẽ rehegua. Ideolog3a ñe'ẽ rehegua. Literacidad. Mbo'ehao contexto multilingüe rehegua. Paraguay.

---

<sup>1</sup> Traduç3o ao jopar3 ou guarani local, l3ngua utilizada por interlocutores desta pesquisa.

## RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una investigación etnográfica, más específicamente, una etnografía del lenguaje que se centró en analizar cómo las tensiones entre las ideologías lingüísticas se articulan con los ejes de diferenciación social en una escuela de una comunidad rural plurilingüe en Paraguay. El país es bilingüe, desde 1992, con los idiomas oficiales castellano y guaraní, y localmente, existe el idioma que los interlocutores paraguayos llaman de guaraní local o nuestro guaraní (ore guaraní – guaraní apegua) y portugués, de brasileños y brasiguayos inmigrantes que conforman este espacio social más amplio. El objetivo central de esta investigación fue analizar lo que está en tensión en el campo de la lengua en las prácticas escolares y de literacidad social, con el fin de describir y comprender las ideologías lingüísticas que movilizan las acciones sociales, ya que el uso de las lenguas guaraní y el español es una de las los objetivos de la política pedagógica de la escuela y el lenguaje hegemónico. Los supuestos teóricos que orientaron este trabajo se basan en el área de Lingüística Aplicada Brasileña y Sociolingüística Crítica (MOITA LOPES, 2006; PENYCOOK, 2006; HELLER, 2018 y colaboradores; RAMPTON, 2006; GARCEZ; SCHULZ, 2015), apoyados por el paradigma de la posmodernidad, poscolonial y/o modernidad reciente (HELLER, 2018 y colaboradores; RAMPTON, 2006), que entienden el lenguaje en el contexto de la diversidad y los procesos ideológicos del lenguaje (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; WOOLARD, 2012; GAL e IRVINE , 2019). El supuesto central es una mirada a los individuos como actores sociales que construyen diferentes significados en sus relaciones sociales y que viven en tensiones y/o disputas, a partir de prácticas sociales locales, en su interacción con prácticas más amplias, considerando sus relaciones, sus acciones, creencias y experiencias como sujetos activos y heterogéneos (CAVALCANTI, 1999; PIRES SANTOS, 2004; MOITA LOPES, 2006). El estudio se centró en tres clases de primaria, preescolar, 3° y 4° grado, dos docentes de las respectivas clases y personas de la comunidad, especialmente padres de familia de los alumnos. Los datos fueron generados durante el 2021, más aún en el primer semestre de ese año, a través de observación participante, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y grabaciones audiovisuales. En cuanto a los resultados, los datos mostraron que, en las clases, las ideologías de normalización y la política bilingüe, parecen interferir en la forma de concebir la lengua en prácticas sociales más diversas y en la valoración de una lengua sobre otra, priorizando una lengua estándar, bajo el cual se utiliza otra lengua minorizada, estigmatizándola, siendo muchas veces la más utilizada en prácticas sociales reales, como es el caso del guaraní local. Este efecto de valoración se refleja en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas en la escuela, que muchas veces (si) silencia (en) sus lenguas locales, la lengua de la casa, de la comunidad, y produce tensión entre las ideologías de las lenguas. que circulan en el contexto, entre sus identidades sociales en la co-construcción del saber escolar. La tesis defendida en este estudio muestra que existen tensiones entre las ideologías lingüísticas y que se articulan con ejes de diferenciación social en esta escuela y en esta comunidad rural plurilingüe del Paraguay.

**Palabras clave:** Etnografía del Lenguaje. Ideologías del lenguaje. Literacidad. Contexto escolar plurilingüe. Paraguay.

## ABSTRACT

This work is the result of an ethnographic research work, more specifically, an ethnography of language that focused on analyzing how tensions between language ideologies are articulated with social differentiation axes in a school in a multilingual rural community in Paraguay. The country is bilingual, since 1992, with the official languages Spanish and Guaraní, and locally, there is the language that Paraguayan interlocutors call local Guaraní or our Guaraní (ore Guaraní – Guaraní apegua) and Portuguese, of Brazilian immigrants who make up this broader social space. The central objective of this research was to analyze what is under tension in the field of language in school practices and social literacy, in order to describe and understand the language ideologies that mobilize social actions, since the use of Guaraní languages and Spanish is one of the goals of the school's pedagogical policy and hegemonic language. The theoretical assumptions that guided this work are based on the area of Brazilian Applied Linguistics and Critical Sociolinguistics (MOITA LOPES, 2006; PENYCOOK, 2006; HELLER, 2018 and collaborators; RAMPTON, 2006; GARCEZ; SCHULZ, 2015), supported by the paradigm of postmodernity, postcolonial and/or recent modernity (HELLER, 2018 and collaborators; RAMPTON, 2006), which understand language within the context of diversity and ideological processes of language (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; WOOLARD, 2012; GAL and IRVINE, 2019). The central assumption is a look at individuals as social actors who build different meanings in their social relationships and who live in tensions and/or disputes, based on local social practices, in their interaction with broader practices, considering their relationships, their actions, beliefs and experiences as active and heterogeneous subjects (CAVALCANTI, 1999; PIRES SANTOS, 2004; MOITA LOPES, 2006). The study focused on three elementary school classes, pre-school, 3rd and 4th grade, two teachers from the respective classes and people from the community, especially parents of students. Data were generated during 2021, more so in the first half of that year, through participant observation, semi-structured interviews, field diaries and audio-visual recordings. In terms of results, the data showed that in the classes, the standardization ideologies, the bilingual school policy, seem to interfere in the way of conceiving language in more diverse social practices and in the valuation of one language over another, prioritizing a standard linguistic system under who uses another minorized language, stigmatizing it, often being it the most used in real social practices, as is the case of the local Guaraní. This valuation effect reflects on the language teaching and learning process at school, which often (if) silence (in) their local languages, the language of the house, of the community, and produces tension between the ideologies of the languages that circulate in the context, between their social identities in the co-construction of school knowledge. The thesis defended in this study shows that there are tensions between language ideologies and that they are articulated with axes of social differentiation in this school and in this multilingual rural community in Paraguay.

**Keywords:** Ethnography of Language. Language ideologies. Literacy. Multilingual school context. Paraguay.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Recorte de informação e comentários públicos .....	28
<b>Figura 2</b> - Repúdio à brasileira por proibir o uso do guarani .....	30
<b>Figura 3</b> – Posição física dos alunos da turma do pré-escolar.....	86
<b>Figura 4</b> - Posição física dos alunos da turma do 3º ano EF .....	87
<b>Figura 5</b> - Posição física dos alunos da turma do 4º ano EF .....	88
<b>Figura 6</b> - Posição geográfica do Paraguai em relação e suas topografias .....	98
<b>Figura 7</b> - Número de comunidades indígenas no Paraguai (2012) .....	100
<b>Figura 8</b> - Cooperativa Chortitzer em Loma Plata .....	102
<b>Figura 9</b> - Placa da saída da cooperativa de Filadélfia .....	102
<b>Figura 10</b> - Colonia Vonlendarn em São Pedro.....	102
<b>Figura 11</b> - Cooperativa Neuland na região de Chaco .....	102
<b>Figura 12</b> - Países da América por maior nacionalidade estrangeira em 2010 .....	103
<b>Figura 15</b> - Conteúdo de Língua Guarani no livro didático .....	143
<b>Figura 20</b> - Cartaz contendo orientações de cuidado sobre Covid-19.....	175

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Participantes da pesquisa .....	78
<b>Quadro 2</b> - Quadro sinóptico de gravação de áudios em tempo aproximado .....	93
<b>Quadro 4</b> - Disciplinas e respectivas carga-horárias .....	144

## SUMÁRIO

<b>BORDANDO CENAS DE UMA EXPERIÊNCIA: minha posicionalidade.....</b>	<b>14</b>
<b>SITUANDO A PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
1.1 PROBLEMAS DE PESQUISA.....	25
1.2 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS DO TRABALHO .....	38
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>40</b>
<b>LINGUAGEM, MULTILINGUISMO, IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM E LETRAMENTOS SOCIAIS.....</b>	<b>40</b>
2.1 LÍNGUA, MULTILINGUISMO E IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM: práticas sociais de uso da linguagem.....	40
2.1.1 Língua em seu regime estatal e seu papel na economia global	41
2.1.2 Do multilinguismo ao repertório linguístico: usos da linguagem em perspectiva crítica	44
2.1.3 Políticas e ideologias de linguagem	48
2.2 Letramentos sociais: <i>saberes, vozes e identidades</i> .....	56
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>66</b>
<b>ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM: PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>66</b>
3.1 Etnografia da linguagem: para além de uma metodologia, uma opção política.....	66
3.2 Instrumentos utilizados para a realização da pesquisa .....	69
3.2.1 Observação participante	70
3.2.2 Diário de campo	71
3.2.3 Entrevista semiestruturada	72
3.2.4 Gravação audiovisual das aulas	75
3.3 O TRABALHO DE CAMPO: o retorno como pesquisadora.....	76
3.4 OS PARTICIPANTES .....	78
3.4.1 Perfil social e línguas faladas pelos professores	79
3.4.2 Perfil social e línguas faladas pelos pais e/ou avós	80
3.4.3 Línguas faladas pelos alunos e descrição das turmas	83
3.5 Organização, catalogação e análise de dados .....	93
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>97</b>
<b>APRESENTANDO O CONTEXTO .....</b>	<b>97</b>
4.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E GEOGRÁFICA DO PARAGUAI: breve contextualização .....	97
4.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA DO PARAGUAI: A oficialização de Estado bilíngue .....	108
4.3 O MUNICÍPIO: conduzindo o leitor para o contexto de pesquisa.....	115
4.3.1 Entrando na comunidade: dinâmica linguística, cultural e econômica	118
4.3.2 Meios de produção econômica local	120
4.3.3 Igreja local	127
4.3.4 A escola	129
4.3.4.1 Aulas remotas em contexto de pandemia .....	131
4.3.4.2 Distribuição das aulas durante a pandemia.....	138
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>141</b>
<b>ORE GUARANI: DIFERENCIAÇÕES SOCIAIS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ESCOLARES.....</b>	<b>141</b>
5.1 USOS E VALORES DAS LÍNGUAS GUARANI: tensões entre guarani padrão e o nosso guarani .....	142

5.1.1 “ <i>vai ter que traduzir de novo para o nosso guarani</i> ”: tensão entre o guarani da escola e o guarani local	145
5.1.2 “ <i>se você pergunta para eles vão dizer que não falam espanhol, mas eles falam, misturam com o guarani</i> ”: o lugar do castelhano	157
5.3 <i>FULANA É MAIS CHEGADINHA</i> – a língua castelhana como <i>status</i> distintivo de boa aluna .....	178
5.3.1 Modos de participação e os valores das línguas na escola	191
5.3.2 <i>O castelhano castelhano</i> : tensão entre a língua castelhana urbana e a variedade rural	202
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>206</b>
<b>IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM QUE REFLETEM AS FORMAS DE VIVER NA COMUNIDADE</b> .....	<b>206</b>
6.1 ENTRE DISTINÇÃO E OBJEÇÃO: uma diferenciação .....	207
6.1.1 <i>ninguém vai tirar de nós</i> : O guarani como pertencimento identitário	208
6.1.2 <i>‘agora ainda querem falar tudo em guarani’</i> : o guarani como fronteira econômica	218
6.2 O CASTELHANO COMO LÍNGUA DE PRESTÍGIO E MOBILIDADE SOCIAL .....	229
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>235</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>242</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>253</b>

## **BORDANDO CENAS DE UMA EXPERIÊNCIA: minha posicionalidade**

Um dos pilares prezado atualmente na Linguística Aplicada (LA) e, mais especificamente, em etnografias da linguagem, é a posicionalidade ou o “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) do pesquisador. É de um lugar marcadamente local e particular que deve emergir a contestação de práticas e conhecimentos sobre a linguagem (PINTO, 2018). É de onde o pesquisador se encontra como sujeito social, ideológico<sup>2</sup> e politicamente<sup>3</sup> situado que emergem as suas intercompreensões. As múltiplas perspectivas sociais de uma vida vivida se tornam cadeias de experiências que constituem os saberes socialmente construídos e valores em práticas cotidianas que constituem também o fazer pesquisa. Por isso, trago abaixo, buscando ser sucinta, a minha posicionalidade e as motivações que me provocaram a realizar, mexer, desnaturalizar e compreender melhor as dinamicidades de práticas sociais situadas e suas tensões e contradições e a relação destas práticas com construtos da sociedade paraguaia e do mundo.

Faço a escolha por não escrever em terceira pessoa, uma vez que não consigo me distanciar das minhas referências e do campo de pesquisa, por ter feito e fazer parte deste contexto de pesquisa, contexto com o qual tenho envolvimento político, social e afetivo. Desse modo, faço um exercício constante de estranhar minha posição como pesquisadora no processo de escrita deste trabalho que é, no mínimo, desafiador para mim, porque procuro

---

<sup>2</sup> A definição de ideologia é ampla. Segundo Chauí (1994), no senso comum, ideologia pode ser compreendida como um *corpus* ou um conjunto de representações e de ideias que prescrevem o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Já, dentro da Filosofia, em Marx (1932), por exemplo, fundou-se um olhar crítico sobre a ideologia. Assim, a universalidade imaginária de ideias pode ser instituída em determinado contexto, como manipulação por interesses e pontos de vista particulares de uma classe: instrumento de dominação cultural, social e política das classes sociais (BOLTANSKI e BOURDIEU, 2009). Nesta pesquisa, pautamo-nos em Gal e Irvine (2019), que apresentam “ideologia como processo semiótico e trabalho ideológico” (p. 2) e argumentam que ideologias dependem de “diferenciações entre os signos, entre as posições sociais e o momento histórico das pessoas e entre os projetos que as pessoas empreendem” (p. 1). Ampliaremos esta discussão teórica no capítulo 2.

<sup>3</sup> Assim como ideológica é situada, a perspectiva política neste trabalho pela qual eu me oriento também o é. Utilizo referenciais da Linguística Aplicada (LA) (MOITA LOPES, 2006), da Sociolinguística Crítica (HELLER, 2018) e da globalização (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011), que me orientam a percorrer os objetivos de pesquisas propostos no campo da linguagem, entendendo-a como um fenômeno político. Por isso, me assumo como pessoa ideologicamente posicionada, pois falo de um lugar, me direciono a um grupo, falo e me posiciono sobre temas que permeiam política de linguagem, ideologia de linguagem, economia social, educação, escola e justiça social. Assim, compreendo a linguagem como ação, dinâmica e ideológica, justamente porque implica valorações e relações de poder. Implica em posicionamentos sobre quem fala, de onde se fala, sobre o que se fala e para que.



apresentar meus interlocutores como autores de narrativas a partir das quais elaboro intercompreensões na área da linguagem.

Assim, neste trabalho, o “eu” também entra como participante da pesquisa, uma vez que trarei experiências vividas neste local de pesquisa. Por isso, será escrito em primeira pessoa, tanto no singular como no plural, considerando os interlocutores e a generosa e relevante contribuição da minha primeira leitora e companheira de reflexão e escrita, minha orientadora.

Trazer minha experiência como uma autorreflexão é um compromisso social e político que me permite falar sobre minhas vivências, muitas vezes naturalizadas, juntamente com as dos demais interlocutores e criar espaço para descobrir, redescobrir e identificar ideologias de linguagem que constituem a vida local. Pensando nas palavras de Soares (2021), a reflexão ou o pensamento se realiza quando a experiência *fala de si*, permite *voltar-se sobre si e compreender-se*, ou seja, “a experiência é o que está aqui e agora, pedindo para ser visto, falado, pensado e feito” (SOARES, 2021, p. 47).

Na projeção desse presente e passado, em que o agora (de onde estou) me permite ressignificar muitas das minhas experiências, nós (participantes) não pretendemos talvez somente descrever os fatos, os silêncios, as lacunas, mas interpretá-los e (re)significá-los, a partir de nossas predisposições possíveis, construídas histórica e localmente e do nosso enquadramento epistemológico. Para isso, inicio trazendo uma breve contextualização sócio-histórica desta comunidade, que é contexto da minha pesquisa.

O contexto em que realizei minha pesquisa é uma “comunidade” ou “assentamento”<sup>4</sup> que se organizou política e oficialmente com a presença de imigrantes brasileiros, na década de 1970, durante o sistema político ditatorial paraguaio. Esses brasileiros adquiriram terras em diversos locais dentro do território paraguaio, especialmente no departamento (Estado Nacional) de Alto Paraná, São Pedro, Ca’azapá, a fim de desenvolver trabalhos na agricultura, principalmente na produção de milho e algodão.

O meu *loco* de pesquisa é no Departamento de Ca’azapa, localizado na região oriental do Paraguai, a aproximadamente 400 quilômetros de distância (aérea) da fronteira de Foz do

---

<sup>4</sup> Apresento os dois termos que se referem a esse contexto. O termo assentamento é utilizado nos documentos oficiais da escola local, mas as pessoas denominam de comunidade. Assentamento são organizações que têm relação com ideologias de movimentos sociais com caráter associativo, como acontece dentro do sistema MST, de luta pela terra. Neste caso, não há concessões de terras à camponeses, mas são grupos imigrantes que trabalham com agricultura em pequena escala.

Iguaçu – PR/Brasil. Os grupos e as famílias brasileiras que habitam o local vieram de diferentes regiões/cidades do Brasil, como Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais. Meus pais, nessa época, recém-casados, também fizeram parte desse movimento de migração.

O local, antes da chegada dessas famílias, era, segundo alguns imigrantes, desabitado e com mata fechada. As terras pertenciam a alguns políticos que vieram fazer oferta para eles nas cidades onde habitavam no Brasil. Importante trazer aqui que no Brasil, mais especificamente na fronteira de Foz do Iguaçu, Cidade del Este e Puerto Iguazu, estava em discussão a construção da Itaipu Binacional, construção que na década de 1980 desapropriou mais de 4.000 famílias no Oeste do Paraná, muitas das quais foram comprar terras no Paraguai. Ainda, segundo relato destes locais, instalaram-se primeiramente 6 famílias brasileiras, depois, no decorrer de meses e anos, juntaram-se mais 15 famílias. Desde o início, o processo foi de total imersão e de estranhamentos nesse novo espaço, a começar pelo processo burocrático referente às legislações acerca da compra e venda de terras. Havia certa dificuldade de interação e negociação com a população paraguaia que vivia nas comunidades próximas, uma vez que este grupo de imigrantes não falava o castelhano tampouco o guarani, por isso, precisava constantemente de uma pessoa que atuasse como intérprete.

Com o movimento migratório expressivo, as famílias brasileiras que chegaram ao local eram bastante diferentes, algumas eram de descendência alemã de terceira ou quarta geração no Brasil e participantes de uma quarta onda migratória em terras brasileiras, e outros grupos eram advindos de regiões específicas do Brasil, como Minas Gerais, sendo inclusive reconhecidos e identificados localmente como os mineiros ou “brasileiros pretos”. Os grupos, então, embora pertencentes à nacionalidade brasileira, eram diferentes etnicamente e trouxeram consigo traços culturais e linguísticos específicos que ainda se manifestam em algumas de suas práticas cotidianas, como na culinária, na linguagem, na cultura e nos modos de plantar. Era comum ouvir: “é que eles são mineiros por isso dá mina de água no sítio” – uma forma de se referir localmente ao costume mineiro comer carreteiro e falar muito “legal”, o que se distancia do hábito daquele que é reconhecido como “alemão” de comer alface com açúcar e carne com cuca.

O local, assim, foi sendo constituído por esses brasileiros que se auxiliavam nos trabalhos, nas trocas de mão de obra em atividades agrícolas, como na plantação de algodão

e milho, que dependiam de todo um processo braçal, desde o desmatamento até a colheita. Com o tempo, esse espaço social foi se consolidando como uma comunidade para a qual começaram a chegar também diversas famílias paraguaias para morar no local. Todos exerciam atividades agrícolas e agropecuárias em pequenas propriedades rurais.

Nesse espaço, eu também me constituí e me constituo nas diferentes relações e papéis sociais, sendo filha, irmã, aluna, colega, catequista, mulher, branca, brasilerita e, hoje, professora. Faço parte de uma família de nove irmãos, sendo eu a sexta. Os três primeiros não conseguiram concluir o ensino fundamental devido às dificuldades nos primeiros tempos de escola. As dificuldades eram diversas, como a distância para ir à escola, uma vez que a única escola da região ficava a vários quilômetros e não havia nenhum tipo de transporte para facilitar o deslocamento; a necessidade de trabalhar na roça e ajudar nos afazeres da casa; e a dificuldade de inserção devido ao não conhecimento das línguas locais, a língua da escola, uma vez que a língua que utilizavam era a língua da casa, o português, porque não tinham aprendido até então o castelhano ou guarani.

Em 1994, foi construída na comunidade uma pequena escola, de madeira, ou seja, uma sala de aula, a qual atendia o primeiro ano do ensino fundamental, nos dois turnos. Esse fato oportunizou para muitas crianças da comunidade local e de outras comunidades próximas iniciar o processo escolar, inclusive eu. Depois disso, demorou alguns anos para implantar o restante do Ensino Fundamental, até o nono ano, o que aconteceu em meados de 2015. Atualmente, os que desejam podem continuar e concluir o ensino médio, mas necessitam se deslocar à comunidade mais próxima, o que requer aproximadamente três horas de caminhada diária. Enfrentado esse desafio, fui uma das primeiras da família a cursar um ensino médio e depois um ensino superior, o qual cursei no Brasil.

Nos primeiros anos na escola experienciei medo, vergonha, angústia, conquista e privilégio. Medo por não compreender esse momento que nos distanciava da nossa zona de conforto e que nos retirava da proteção dos pais. Vergonha por ser sempre a brasileira/a katî (fedido), que era vista como a intrusa e que tinha por dever aprender a conviver com os demais colegas. Angústia pelo silêncio, por não saber participar das interações e do andamento das aulas, devido ao não conhecimento da língua utilizada no entorno escolar e na sala de aula, as línguas castelhano e guarani, apesar de sempre ter tido contato com a língua guarani, uma vez que meus irmãos já falavam a língua. Conquista, por buscar, com o tempo, desprender-me e conseguir acompanhar o processo, graças à dedicação de alguns

professores e dos nossos pais, que conseguiram priorizar nosso turno escolar a nos poupar dos serviços da lavoura, visando outras possibilidades de experiência de vida, já que, na visão deles, ali não havia futuro. E, por fim, o privilégio, que hoje acho que deveria vir no início desta sequência de experiências. Eu era branca. Ao chorar na escola por não entender nada, eu ganhava colo da professora e bolachinhas de colegas, enquanto meus colegas brasileiros vistos como negros, ganhavam castigos físicos dos colegas e eram estigmatizados como “Ka’i e akarangue alambrillo” (macaco e cabelo de esponja de aço). Isso em todo momento de suas vivências na escola (retomo estas vivências no capítulo 4 deste trabalho).

Concluído o Ensino Médio, vim ao Brasil, trabalhar na casa de parentes, em busca de trabalho remunerado e, talvez, de oportunidade para realizar algum curso superior em uma universidade pública, pois meus pais não tinham condição de arcar com uma graduação em faculdade privada.

A experiência no Brasil, com meu português diferente, me levou a acreditar que eu não falava direito, por isso, com a intenção de aprender melhor a língua portuguesa do Brasil, consegui, em uma escola estadual, a possibilidade de refazer o meu último ano do ensino médio, com a obrigação de não reprovar. Em caso de reprovação, eu perderia esse ano escolar no Brasil e o que eu tinha feito no Paraguai, uma vez que este foi anulado ao abrir a possibilidade de refazê-lo. Foi o meu primeiro contato com uma biblioteca e seus livros. Enquanto meus colegas se preparavam para o tal de vestibular, para o final do ano, eu, nas horas entre ser funcionária doméstica e estudos no colégio, me debruçava sobre os livros didáticos e literários para apreciá-los e lê-los, na biblioteca municipal. Resolvi tentar realizar essa tão falada e enaltecida prova do vestibular. Naquele momento, para realizar a inscrição de última hora, utilizei 80 reais dos 200 que tínhamos em casa com minha irmã, e procurei realizar um dos maiores sonhos que era fazer uma faculdade e ser professora, a profissão com a qual sempre tive contato e pela qual nutria muita admiração. E, para minha surpresa e dos meus pais, consegui garantir uma vaga para o curso de Letras para me tornar uma professora de línguas, sendo uma das minhas maiores conquistas.

Ingressei na universidade por meio de uma conquista inédita, já que considerava quase impossível conseguir, por sempre me sentir distante desse contexto universitário. Depois de conseguir, procurei permanecer nela por me encontrar num lugar de desafio (nem sempre

favorável por certas relações de poder) e descoberta, principalmente, por um constante “descobrir-me”.

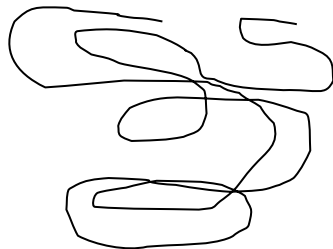
Na universidade, me deparei com: “o que você está fazendo aqui se nem sabe escrever em português?”; “desista que isto não é para você”; “você precisa esquecer da sua língua guarani para poder falar o português direito”; “é a língua guarani que está te atrapalhando”; “você precisa ter mais cultura, ouça Engenheiros do Havaí, Rock and Roll ...”, mas eu continuei, claro, com minhas línguas e músicas Kachacas e polkas e ouvindo playlists da “cultura deles”. Pisar nesses espaços movediços e de tensionamentos gerou muitas vezes conflito de identidades, desafiando (in)certezas em relação ao adequado, ao certo, ao indevido.

No Paraguai, durante o processo escolar, o português que aprendi no meu entorno familiar e com outros brasileiros era o vilão, a língua do “intruso”, a que não tinha o valor institucional do castelhano e guarani, as duas línguas oficiais do país. No Brasil, por sua vez, o meu falar português estava distante do português da escola. Continuei, portanto, vivendo tensionamentos devido à contradição entre padronização e diversidade, esta vista como um problema no contexto educacional. Assim, estar nesses dois espaços me permitiu perceber fatores sociais situados e como as representações são veiculadas e reproduzidas em cada contexto social, motivadas por narrativas nacionalistas e homogeneizadoras. É claro que eu não tinha essa percepção naquele momento.

No segundo ano da graduação, em dias que para mim já estavam insustentáveis, aconteceu na universidade uma atividade de apresentação dos trabalhos dos professores do curso. O objetivo era fazer com que os alunos conhecessem o grupo de professores e suas pesquisas, como uma forma de fazer uma aproximação entre o corpo docente e os acadêmicos, principalmente por ser o momento de escolha de um orientador para o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). De repente, em meio a diferentes trabalhos e projetos desenvolvidos pelos professores, ouvi o trabalho da Professora Maria Elena Pires Santos, quem eu nunca havia visto no *Campus*. Ela começou a falar dos trabalhos que desenvolvia com alunos da fronteira, mais especificamente, alunos que vinham do Paraguai. Eu, sentada no canto da sala, próximo a porta, percebi que alguns dos meus colegas que sabiam das minhas angústias, me olharam, me cutucaram e riram (de alegria certamente). Assim que as apresentações encerraram e os professores voltaram à sala, fui rapidamente procurá-la, a fim de que pudesse me ouvir. Na sala dos professores, sentei-me em frente a ela e disse, de

forma tímida e apavorada – professora, eu sou seu bichinho de estudo. Ela, me olhando nos olhos, respondeu, “você não é um bichinho, você é alguém que tem muito a contribuir”. Indaguei: “A senhora poderia ser minha orientadora de TCC?” Em poucos dias iniciei meu projeto de iniciação científica voluntária (ICV), me tornando na sequência bolsista em projetos de extensão e depois realizando meu TCC com a professora e concluindo, desse modo, minha graduação, com reconhecimento de Menção Honrosa.

O contato com a universidade levou-me a estranhar práticas de linguagem e perceber o quão perigoso é a naturalização de práticas socioculturais. Por isso, desde a graduação, busco ressignificar não somente minhas próprias experiências, mas as das pessoas locais juntamente com seus saberes, suas narrativas e seus valores. Desde então, comecei a olhar melhor para mim e para o mundo e para os processos socioculturais e de poder, que circulam e que constituem o que somos em sociedade. As certezas de tudo, então, me vêm ao chão. Fui compreendendo que estranhar (uma experiência própria e enraizada) é o primeiro passo para desnaturalizar práticas sociais em seu sentido mais amplo e começar a enxergar a vida vivida no mundo. Escrevendo, aqui, neste momento penso nas palavras de Soares, que afirma



Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sobre ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado (SOARES, 2001).

O fato de começar a ressignificar, especialmente fatores relacionados às práticas de linguagem, foi fundamental para conseguir estranhar e questionar várias práticas sociolinguísticas até então aceitas como normalizadas, e que tão fortemente demarcavam categorias sociais. Práticas como: a proibição da língua guarani em casa, por ser uma língua não compreendida pelos pais e considerada a língua do atraso, tornando-se assim, para nós, filhos, a língua dos segredos; a proibição do português na escola, por ser a língua do imigrante e para a qual não havia espaço na escola; a “prisão” domiciliar, principalmente das mulheres brasileiras, que só falavam o português e não podiam interagir com as mulheres paraguaias locais; a necessidade, por um lado, da língua castelhana para nos integrar no

contexto urbano e, por outro, de língua guarani local/jopará, para interagir democrática e afetivamente no contexto rural local.

Com a minha experiência docente, aqui no Brasil, no contexto de fronteira, era possível ver as formulações do Estado como a voz inatingível; ver a língua como um fator natural vinculada à nacionalização e demarcação de fronteira entre o eu e o outro; perceber as línguas de fronteiras carregadas de representações estereotipadas, principalmente referindo-se à língua guarani e seus falantes, neste caso, os alunos brasiguaios ou paraguaios (PIRES-SANTOS, 2004:2008)

Assim, minhas inquietações tiveram respaldo em algumas teorias significativas que me mantêm nesse contexto em busca de mais reflexão acerca dessas dinâmicas sociais. Graças às possibilidades que tive desde a graduação em poder olhar para esse espaço, voltar para o contexto e fazer vários levantamentos à minha trajetória pessoal como professora, cidadã local, ex-aluna, brasileira/brasiguai/paraguai/alemoa-paraguai, pude compreender melhor como se constituem dinâmicas sociais situadamente, observando as relações econômicas, as representações sociais, as amizades, as identidades, as pressões e injustiças sociais, as invisibilidades, as idealizações, as práticas e os valores vividos e compartilhados, isto é, a vida vivida.

O retorno do meu olhar a esse contexto de pesquisa, na comunidade de imigrantes brasileiros, no espaço rural, no Paraguai, começou desde o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na graduação. Nesse primeiro momento de pesquisa focalizei no processo identitário de alunos brasiguaios, filhos de brasileiros locais, o processo de inserção tanto na escola quanto na comunidade, mas não realizei pesquisa de campo na escola. Mostrei que esses alunos, por serem filhos de brasileiros e falarem o português, enfrentavam conflitos de identidades uma vez que precisavam constantemente negociar suas identidades se reconhecendo ora como brasileiro ora como paraguai para poder se inserir na comunidade e se tornar membro do grupo social local. Além disso, pelo fato de muitos conhecerem somente a língua da casa, o português, antes de iniciar a vida escolar, enfrentavam, além de estigmatização por não serem paraguaios autênticos, e sim brasileiros usurpadores de terras, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não entendiam as línguas da escola e precisavam aprendê-las ao custo de muita resistência e até desistência da escola.

Na dissertação, novamente tive como foco a construção e representação das identidades de alunos brasiguaios<sup>5</sup> no contexto escolar, bem como na comunidade, mas desta vez tive a oportunidade de ser bolsista (CAPES) e de permanecer mais tempo no campo de pesquisa, acompanhando práticas de alunos falantes do português em sala de aula, considerando sempre um olhar não essencialista (PIRES-SANTOS, 2010) sobre as ações sociais locais. Mais especificamente, mostrei que as políticas linguísticas, tanto oficiais quanto do local, construíam representações linguísticas e identitárias por meio dos discursos locais e influenciavam nas práticas sociais dos sujeitos que conviviam com diferentes línguas em um mesmo contexto, como processo de socialização, tendo em vista fatores como o nacionalismo (Brasil/Paraguai). Além disso, trouxe dados que mostravam a maneira como os alunos e professores interagiam em sala de aula por meio das línguas, portuguesa, guarani, castelhano e guarani local/jopará. Argumentei que ocorriam tensionamentos, uma vez que a escola, como representante do Estado nacional, não legitimava as línguas de maior uso na comunidade, o guarani local, tampouco a língua portuguesa, levando a barreiras no processo de aprendizagem das crianças e também em suas relações sociais mais amplas, bem como conflitos de identidades. Mostrei que as representações das línguas construídas pelos participantes eram dadas e negociadas de acordo com o contexto de uso. Delimitei que essas representações assumiam a seguinte configuração: a) a língua guarani, língua oficial juntamente com o castelhano, assumia um papel fortemente marcado pelo *status* de nacionalismo, porém, era desprestigiada em termos socioeconômicos; b) a língua castelhana, pelo contrário, funcionava como símbolo de progresso socioeconômico e da educação formal; c) a língua portuguesa representava o ser brasileiro, o ser estrangeiro nessa localidade e não era legitimada pela escola. O contexto, então, constituía-se multi/plurilíngue, uma vez que os falantes utilizavam várias línguas, como o – castelhano, guarani, português, jopará/guarani local e as possíveis variedades que foi possível reconhecer e vocabulários do inglês trazidos pelas mídias.

---

<sup>5</sup> O termo “brasiguai” é uma denominação atribuída como uma identidade transnacional aos filhos de brasileiros que moram no Paraguai. Se refere tanto àqueles que lá permanecem como aos que retornam para o Brasil (PIRES SANTOS, 2004). Durante o trabalho utilizei esse termo, porque meus interlocutores brasiguaios assim se identificam. Entretanto, o termo é transitório, situado e ideológico. A pesquisa realizada por Back, (2004, p. 43), na cidade de Santa Rita, no Paraguai, mostrou que a identidade brasiguai é uma “auto identidade negada”, ou seja, que muitos imigrantes brasileiros, especialmente os descendentes dizem não se identificar com o termo.



Agora no doutorado, me interessa dar mais um passo a minha pesquisa, a fim de estudar e mostrar como as ideologias da linguagem são tensionadas em práticas de letramento e em práticas de linguagem das pessoas neste contexto, especialmente no ambiente escolar. Busco analisar o letramento multilíngue que faz parte desse cotidiano, dos alunos e professores em sala de aula, buscando compreender como práticas de letramento locais são orientadas pelas políticas linguísticas oficiais, como os professores fazem políticas locais e situadas e agenciam os papéis sociais dos falantes. Em síntese, busco analisar o que está em disputa no terreno da linguagem nesse contexto.

## SITUANDO A PESQUISA

As motivações apresentadas acima apontam para questões que me mobilizam para a produção deste trabalho que busca mostrar ideologias de linguagem tensionadas em práticas nesta comunidade multilíngue. A comunidade escolar constitui-se como um local onde são utilizadas línguas, como o português, as línguas oficiais do país (guarani e castelhano) e, em maior proporção, o “ore guarani” (nosso guarani) ou “guarani apegua” (guarani daqui), guaranizão ou jopará. Estas últimas denominações se contrapõem à língua guarani padrão, que é trazida e legitimada pela escola junto ao castelhano, uma vez que está subordinada, em princípio, à educacional bilíngue do Paraguai, em castelhano e em guarani<sup>6</sup>. Além disso, atualmente, diferente de quando realizei o meu trabalho de Mestrado, na escola não há alunos brasiguaios falantes do português, somente alunos paraguaios, desde a pré-escola<sup>7</sup> até o nono ano. Os alunos filhos de brasileiros locais que estudavam nesta instituição ou já concluíram ou cursam o Ensino Médio em outra comunidade.

Buscamos, então, compreender as disputas no terreno da linguagem, mais especificamente em práticas de letramento nessa escola pública de uma comunidade multilíngue no contexto rural no Paraguai, considerando as ações, as crenças e vivências de sujeitos ativos e heterogêneos. Para tanto, insiremo-nos na área da Linguística Aplicada, realizando uma etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015) sustentada no paradigma da pós-modernidade, pós-colonial e/ou modernidade recente (HELLER, 2018; RAMPTON, 2006; MOITA LOPES 2006; SANTOS 2012; MENEZES DE SOUZA 2007; HALL 2000, 2005), entendendo que, na transição da ciência moderna para a pós-moderna, a ciência propõe desfazer fronteiras e olhar para os indivíduos como atores sociais que constroem diferentes significados em suas relações sociais. Amparamo-nos também em Gal e Irvine (2019), para compreender que as ideologias da linguagem se constituem como um conjunto de crenças sobre linguagem que articula prática sociais e linguísticas em meio a relações de poder e que são sistemas culturais que carregam interesses morais e políticos.

Trabalhamos também com o conceito de letramento sociocultural (STREET, 2014), uma vez que nos permite olhar situadamente as relações sociais que se instauram por meio da escrita, em várias dimensões, sejam elas linguísticas, sejam sociais, políticas, culturais e identitárias. Assim, a teoria social dos letramentos contempla a perspectiva múltipla do

---

<sup>6</sup> Informação mais detalhada acerca desta contextualização situada será apresentada no Capítulo 4.

<sup>7</sup> A turma do pré-escolar nesta escola corresponde ao nível pré II, no Brasil, para alunos de 5 anos de idade.

letramento, evidenciando a necessidade de contextualização dos estudos sobre a leitura e a escrita nas práticas sociais diversas (STREET, 2014). Street (2014) apresenta um posicionamento crítico e uma visão ideológica de letramento. O autor entende o letramento no plural, como letramentos, nos quais o sujeito constrói padrões culturais de interação com a escrita, se constitui identitariamente e negocia relações de poder.

### 1.1 PROBLEMAS DE PESQUISA

A forma de compreender a vida social das pessoas por meio da linguagem é o objetivo de muitos estudos na área da Linguística Aplicada. Este desafio é cada vez maior uma vez que, por um lado, a linguagem, no mundo contemporâneo, está cada vez mais dispersa e complexa (BLOMMAERT, 2010) e está contribuindo para a desigualdade e a injustiça social. Por outro, como apresenta Faraco (2019, p. 34), o Estado-nação continua sendo uma categoria analítica importante para análises sobre sociedade, cultura e língua.

O Paraguai é um país oficialmente bilíngue, com o castelhano e o guarani, essa última, uma língua autóctone. Na Constituição Nacional, o bilinguismo foi oficializado no ano de 1992, ao estabelecer o guarani como língua oficial junto com o castelhano, que já ocupava o lugar de oficialidade. No artigo 140, a Carta Magna estabelece:

El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación<sup>8</sup>.

Desde então, as línguas coexistem de forma bastante assimétrica em termos de oficialidade e valor simbólico. A língua castelhana exerce o papel de língua formal, urbana e está presente em todos os meios de comunicação, meios comerciais, meios institucionais. Enquanto a língua guarani é reconhecida como a língua da identidade paraguaia e é majoritariamente utilizada pela população que vive em contextos rurais.

A partir dessa contextualização sobre o papel da língua guarani em relação ao *status* da língua castelhana, nessa ampla disputa no terreno da linguagem, órgãos oficiais do Estado, como a Secretaria de Políticas Linguísticas del Paraguai (SPLP) e a Academia de la

---

<sup>8</sup> O Paraguai é um país multicultural e bilíngue. As línguas oficiais são o castelhano e o guarani. A lei estabelecerá as modalidades de uso de uma e de outra. As línguas indígenas, assim como as de outras minorias, fazem parte do patrimônio cultural da Nação.

Lengua Guarani (ALG), estabeleceram, desde 2010, uma nova política de standardização no território paraguaio como um projeto e modalidade de inserção da língua guarani em todos os meios públicos e privados. Os objetivos são expandir a aprendizagem e o uso dessa língua e promover também um bilinguismo coerente e competente em todos os âmbitos.

A SPLP implantou a Lei de línguas 4251/10 que regulamenta a revitalização/normalização da língua guarani, projetando um novo lugar para o uso da língua, reconhecendo e justificando a ideia de língua guarani como língua da nação, de coesão nacional e como meio de comunicação e identidade paraguaia<sup>9</sup>. Portanto, reafirma o discurso de valoração de caráter *supranacional* (que transcende o nacional) da língua, com o objetivo de realçar internacional e diferencialmente o *status* de país bilíngue.

Las lenguas oficiales de la República tendrán vigencia y uso en los tres Poderes del Estado y en todas las instituciones públicas. El idioma guaraní deberá ser objeto de especial atención por parte del Estado, como signo de la identidad cultural de la nación, instrumento de cohesión nacional y medio de comunicación de la mayoría de la población paraguaya (SPL, 2013: Art. 3°).

[...] El Estado promoverá el reconocimiento del guaraní como lengua oficial de las organizaciones supranacionales que integre (SPL, 2013: Art. 4°)<sup>10</sup>.

A SPLP, junto com a Academia da Língua Guarani, promove, então, o processo de revitalização do guarani que vem passando por uma normalização de *corpus*/ortografia/lexicografia/terminologia pela AGL, e de alteração do *status* da língua que deve ser usada em todo o âmbito social, em sua forma oral e escrita (ALCARAZ, 2020). Para estes órgãos, os organismos do Poder Executivo e demais poderes do Estado devem postular e implementar o bilinguismo guarani e castelhano equitativo em todos os âmbitos da administração pública e no âmbito educacional, considerando a nova lei de língua - Lei 4251/10, que estabelece em seu Art. 3° e 4°, os usos das línguas oficiais. Essas novas ações da Secretaria de Educação Linguística, juntamente com a Academia da Língua Guarani,

<sup>9</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/como-sera/noticia/2019/07/20/lei-no-paraguai-torna-o-guarani-lingua-oficial-junto-com-o-espanhol.ghtml>. Acesso em: 22-11-2021.

<sup>10</sup> As línguas oficiais da República serão válidas e utilizadas nos três Poderes do Estado e em todas as instituições públicas. A língua guarani deve ser objeto de atenção especial do Estado, como sinal da identidade cultural da nação, instrumento de coesão nacional e meio de comunicação para a maioria da população paraguaia (SPL, 2013: Art. 3°).

[...] O Estado promoverá o reconhecimento do guarani como língua oficial das organizações supranacionais que integra (SPL, 2013: Art. 4°). (Tradução minha).

receberam nos últimos anos espaço em diferentes meios de comunicação social para visibilizar as novas atividades de promoção da língua guarani.

As atividades em prol dessa normalização vêm sendo bastante expressivas em diferentes páginas de informação digital (*Facebook, Instagram, blogs*) e em práticas sociais diversas, por exemplo, em eventos organizados pela SPLP, para incentivar o uso do bilinguismo competente em todas as instituições públicas e privadas, por meio de seminários e eventos científicos em diferentes universidades do país; em criações de aplicativos que possibilitam difundir a língua guarani, a exemplo do “guarani ayvy”(sons do guarani), disponibilizado recentemente no plataforma do *playstore*; por determinação de traduções do castelhano para o guarani de documentos de identificação, como passaportes e certificados de nascimento, material eleitoral bilíngue, entre outros.

Essas políticas públicas que estudam e olham para minorias linguísticas, com a justificativa de visibilizar e possibilitar estratégias que permitam manter as línguas que se encontram em “ameaça” (DUCHÊNE; HELLER, 2008) e visibilizar e legitimar também quem as utiliza e sua vida cotidiana, apontam para: a) em sua maioria, trata-se de um grupo minoritarizado no sentido de que são falantes da língua jopará ou guarani local, uma língua não legitimada pelo Estado nacional e estigmatizada por não possuir *status* como o castelhano e guarani padrão, que, respectivamente representam *status* econômico e símbolo identitário de coesão nacional; b) a revitalização do guarani padrão é justificada pela ameaça que sofre por fatores emergentes, como a expansão de línguas estrangeiras no país, especialmente em contextos de imigração, como a língua portuguesa, e pela língua híbrida denominada também de jopará, língua amplamente utilizada em todo o território nacional.

Nesse sentido, não podemos deixar de indagar sobre os efeitos que esta normalização vem acarretando vigorosamente em nível nacional, apesar de estar em processo e aberta a mudanças e reinterpretações. Frente às premissas de “normalização da língua guarani”, surge a necessidade de urgentes reflexões em relação a que tipo de guarani está sendo promovido (JACQUET, 2000).

Na medida que existe um movimento de revitalização que, por um lado, reconhece a carência da língua guarani em espaços formais diversos, em relação ao *status* da língua castelhana e, por outro, implementa um discurso de língua como identidade nacional romantizada, de coesão e unidade nacional, promovendo ideologias puristas, diferenciando-o de outras línguas de grupos indígenas, bem como línguas de imigrantes, como o inglês e

português, que estão tomando espaço privilegiado em termos econômicos, perguntamo-nos sobre quais tensões isso produz em práticas situadas.

Uma vez que essa política de revitalização do guarani parece reproduzir e escancarar narrativas de nacionalização que repercutem expressivamente na forma como a população (re)significa o papel da língua que passa por um processo de articulação com o Estado, como um processo de purificação necessário para a demarcação nacional, isso está contribuindo fortemente para a delimitação de fronteiras nacionais e simbólicas, uma vez que os discursos são atravessados por um “imaginário nacional”, constituinte dessa *comunidade imaginada* (ANDERSON, 1998) bilíngue. Sua formulação traspassa a ideia de guarani como identidade nacional paraguaia, um *doce* guarani herdado dos ancestrais (ALCARAZ, 2020).

Para situar essa colocação e sem me delongar, trago dois acontecimentos recentes que mostram o quão a língua guarani está vinculada à formação do Estado-nação e ao orgulho nacional e como isso pode resultar em possíveis disputas no terreno da linguagem. São manifestações públicas que, apesar de sempre terem existido, parecem ter tomado outras proporções, de modo mais violento na sociedade atual.

Este primeiro exemplo é uma notícia que viralizou depois que uma atleta paraguaia participou do Campeonato de Atletismo Sul-americano que aconteceu no Equador, no primeiro semestre de 2021, e não utilizou a língua guarani em uma entrevista, apesar de ser pressionada pelo entrevistador para que pronunciasse ao menos algumas palavras. Embora ela tenha respondido ao jornalista em castelhano, o vídeo foi veiculado nas redes sociais, tanto nos jornais quanto no Facebook, e a atleta recebeu inúmeras críticas pelo fato de não ter falado em guarani, como se, por essa razão, não tivesse representado a nação ou os paraguaios. Abaixo trago uma das publicações exibidas em uma página do Facebook, intitulada “Verguenza Internacional” e ao lado os recortes de alguns dos comentários publicados acerca do fato da atleta não ter falado em guarani, fazendo relação com o nacionalismo.

**Figura 1** - Recorte de informação e comentários públicos

Info Alto Paraná Digital

Desastre la paraguayaya que no sepa hablar el idioma guaraní

#VIDEO Vergüenza Internacional  
#TendenciaenRedes

Una atleta Paraguaya fue abordada por los medios luego de una competencia, el reportero le pidió unas palabras en guaraní, sin embargo la joven no supo responder a la petición, punto que fue muy cuestionado en redes.

Se trata de Fátima Amarilla, que con un tiempo de 64.29 segundos, terminó sexta este lunes en la prueba de los 400 metros con vallas del 52° Campeonato de Atletismo Sudamericano de mayores que se desarrolló en la ciudad de Guayaquil, Ecuador.

Representó muy bien al país como atleta y como ignorante!

Unos de los requisitos para que le envíen a representarnos debería de ser eso, saber hablar y entender nuestro idioma 😞

Pues yo pienso que un paraguay que no sepa hablar nuestro idioma no es paraguay porque eso nos enseñan ya en el colegio más halla que no se hable en la casa

Que barbaro es una analfabeta funcional,su propio idioma,q vergüenza

Paraguay, es uno de los orgullos de nuestra bendita tierra, vergüenza es que no sepa, falta de respeto al esta chica? ah termino el colegio materia de guarani?

Paraguay, es uno de los orgullos de nuestra bendita tierra, vergüenza es que no sepa, falta de respeto al esta chica? ah termino el colegio materia de guarani?

A mi no me representa esta chica! Me da vergüenza

No es paraguayaya

Payasa lo que es, Como no va hablar en Guaraní...😞😞😞

Su nacionalidad ya ase ablar el idioma que berguesa ..pobre chica inorante es poco..y lo dirigente donde esta para poner una cosa aiiii mamamia

Tavycha..!! Ella sólo sabe correr...que pobre preparación..😞

Su bajo nivel de coeficiente intelectual no le permite hablar nuestro dulce idioma eso nomas

No me siento representada por esta competidora paraguayaya, no aceptar sus raíces y su cultura es negar a toda una nación

VERGÜENZA NACIONAL

Fonte: <https://www.facebook.com/InfoAltoParanaDigital//1691131507752775>.

<https://www.lanacion.com.py/Inpop/2021/06/01/video-viral-atleta-paraguayaya-se-bloqueo-cuando-le-pidieron-hablar-en-guarani/>. Acesso em: 12-01-2022.

Os comentários são bastante agressivos e todos relacionados à questão da língua guarani vinculada à ideia de nação – *vergonha nacional* – *seu baixo nível de eficiência intelectual não há permite falar guarani* - *analfabeta funcional* – *desastre uma paraguaia que não sabe falar guarani* – *não aceitar suas raízes e sua cultura é negar toda uma nação* – *ela foi aprovada na disciplina de guarani? falta de respeito ao Paraguai* - *representou o país como atleta e como ignorante* – *não me representa, me dá vergonha* – *boba, somente sabe correr* – *sua nacionalidade já deve fazer falar sua língua, que vergonha, pobre mulher ignorante*.

Contudo, apesar de eles exporem inúmeras críticas à pessoa, por não utilizar a língua guarani, todos se expressam em castelhano, utilizando alguns vocabulários do guarani como o termo *tavycha*, cujo significado é tolo/a ou estúpido/a.

Outra polêmica de repercussão nacional envolveu um áudio no Whatsapp, que tomou proporções violentas, no início de 2021. Trata-se de uma empresária brasileira, de ascendência alemã, que proibiu os funcionários paraguaios de falarem em guarani em sua propriedade, permitindo somente a língua espanhola, uma vez que diz se sentir “molestada” por todos falarem em guarani, quando ela se aproxima. Ela se justificou afirmando que também não utiliza a língua alemã com os paraguaios, “por respeito” e que por isso permitiria somente o uso do português e castelhano pelos funcionários. Frente a isso, muitas pessoas, indignadas, além de se manifestarem nas redes sociais, foram até a casa da empresária, pedindo a expulsão não só dela, mas dos brasileiros do Paraguai.

**Figura 2 - Repúdio à brasileira por proibir o uso do guarani**



Fonte: <https://www.abc.com.py/nacionales/2021/03/02/repudian-a-brasilena-por-prohibir-a-sus-empleados-hablar-en-guarani/>. Acesso em: 12-01-2022.

Na figura, observa-se um grupo de pessoas que foram à casa da empresária para pedir sua expulsão. Agiram também com violência, quebrando os vidros da casa, jogando papel



higiênico no quintal e escrevendo várias frases intimidadoras e violentas, como: *fora do país – lixo - terra guarani*.

Estes dois acontecimentos mostram o quanto o guarani está articulado à nação paraguaia e à identidade nacional. Essa valoração da língua como fator de distinção e autenticidade cultural (HELLER e DUCHÊNE 2011) nacional, somada com uma ideia de língua em perigo, resulta em atos violentos nos últimos anos no Paraguai.

No cenário educativo, a proposta de revitalização também cria tensões em salas de aula, pois os alunos não são falantes desse guarani padronizado, e sim, de um guarani local (PENNER, 2016). As pessoas, tanto no contexto escolar quanto familiar, vivem a vida por meio dessa língua que os participantes desta pesquisa denominam de – *ore guarani; guarani apegua; guarani ore rogapegua; guaranizão; jopará* (nosso guarani; guarani daqui; guarani de casa; guarani extravagante; *mistura*).

O termo jopará, diferente das denominações trazidas acima pelos participantes, é um fenômeno linguístico sobre o qual já existem muitos trabalhos realizados e publicados. Assim, considerando que irei aprofundar esta reflexão nos capítulos seguintes, trago uma breve definição do termo jopará, apoiando-me nas reflexões trazidas por Lustig (1996), Penner (2012:2010) e Santos (2012:2016).

A denominação jopará é, antes de tudo, resposta de uma mobilidade e dinâmica social. É um termo da língua guarani que, originalmente, denomina um prato culinário paraguaio: constituído pela mistura de milho e feijão, uma refeição que representa fartura e prosperidade. Como uma metáfora, representa a amalgamada cultura mestiça paraguaia, resultante do processo de formação nacional (LUSTIG, 1996; MELIÀ, 1997). É resultante da hibridização de guarani e castelhano, em que a base, língua dominante, tanto pode ser o castelhano (zona urbana), quanto pode ser o guarani (zona rural), tornando-se, assim, um jopará. Essa língua consitui muitas obras escritas, como poemas e músicas (ver autores como Mauricio Cardoso Ocampos, Manuel Ortiz Guerrero e estilos musicais mais atuais como as Polkas) e também jornais populares no país, como Diário Crónica e La Nación (SANTOS, 2012). As narrativas de Orgãos Oficiais desaprovam o jopará, indicando que se trata de falar mal o guarani e não saber nem guarani e nem castelhano (LUSTIG, 1996; PENNER, 2012:2010), definindo que a fala é de falantes “nilíngues” (sem língua) (ALCARAZ, 2021).

A utilização do jopará não é recente. Trata-se da língua guarani que se manteve e teve grande espaço, principalmente nas regiões rurais mais afastadas, onde pouco se falava o castelhano. Com o passar do tempo, ambas as línguas foram se combinando e se tornando parte dos repertórios linguísticos da maioria da população paraguaia, em especial dos que vivem em ambientes rurais (SANTOS, PIRES SANTOS e SILVA, 2016).

Pensando no contexto da educação, considerando a visão de Penner (2016), as escolas não estão preparadas para inserir o guarani padrão como língua de ensino em todos os níveis educacionais, então, cabe perguntar como ficará esta lei frente às políticas (de resistência) locais. A variedade padrão é a que legitima a língua guarani como língua oficial, ao mesmo tempo em que a distancia do jopará. No meu contexto de pesquisa, por exemplo, o professor, ao estabelecer estratégias em práticas bilíngues, no sentido de elaborar uma construção de sentido e entendimentos entre ele e seus alunos, utiliza a língua jopará e guarani local<sup>11</sup>.

Desse modo, nessa política de revitalização da língua guarani, à medida que o Estado investe fortemente no desenvolvimento da língua guarani padrão, parece que, embora assuma um discurso de multilinguismo, identidades etnolinguísticas e ressignifica a diversidade de línguas minoritárias indígenas, essa política descentraliza outras línguas que coexistem no contexto social mais amplo, como as línguas de imigrantes, as línguas de outros grupos indígenas minorizados que habitam diferentes regiões do país. Dessa forma, as políticas de revitalização parecem enaltecer discursos nacionalistas, que associam uma língua guarani ao Estado-nação.

Ao analisar os discursos politizados sobre a verdadeira língua nacional e formas de padronização e normalização de línguas, é importante observar como as características linguísticas são apreendidas e através de quais processos semióticos são interpretadas como representando a coletividade (WOOLARD, 1998). Segundo Woolard (1998), o que ocorre muitas vezes nesse processo de “salvar” a vida das línguas minoritárias, ironicamente, é a estruturação e sistematização em torno das mesmas noções de língua que levaram à sua opressão e supressão.

---

<sup>11</sup> Longe de me distanciar das narrativas e dos entendimentos trazidos pelos participantes sobre línguas e sobre sua língua local que denominam de *ore guarani*; *guarani apegua*; *guarani ore rogapegua*; *guaranizão*; *jopará* (nosso guarani; guarani daqui; guarani de casa; guarani extravagante; mistura), durante o texto utilizarei as denominações *guarani local e jopará*, como forma de contemplar todas essas terminologias trazidas por eles. Essa minha escolha se dá para evitar confusões no texto.

Desse modo, buscamos compreender como se constrói a noção de língua vinculada à nação e como ideologias de linguagem constituem esse processo (WOOLARD, 2012; GAL e IRVINE, 2019; KROSKRITY, 2004). Autores como Moita Lopes (2006), Pennycook (2006), Fabrício (2006) e Makoni e Meinhof (2006) acreditam que são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo e com as práticas sociais com as quais as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem os interesses daqueles que trabalham e agem em contexto. Não estamos diante de uma nova verdade, mas sim de alternativas para a pesquisa que refletem visões de mundo, ideologias, valores (re)atualizados e ou (re)significados.

Mediante essas questões, interessa-nos neste trabalho refletir sobre o que está em disputa na arena da linguagem, quem se beneficia com as políticas linguísticas do Paraguai e como isso se configura em nível local e nacional. Isso nos possibilitará uma maior compreensão das práticas, talvez das tensões e contradições, diante da nova política linguística bilíngue do Paraguai. Além disso, analisar como as pessoas estão sendo mobilizadas em termos de identidades sociais e de linguagem, uma vez que é um contexto no qual também circulam grupos estrangeiros, como os brasileiros.

Algumas das nossas perguntas problematizadoras são: a) que línguas são usadas na escola, por quem e para fazer o quê, considerando a lei da revitalização linguística, da língua guarani? b) como alunos e professores negociam e reafirmam, em eventos de letramento escolares, suas identidades sociais e seus saberes? c) quais as representações atribuídas às línguas e como orientam as narrativas que refletem a forma de viver e as disputas no terreno da linguagem nesse contexto? d) como e quais políticas linguísticas e de letramentos as pessoas locais produzem e quais valores e ideologias estão relacionados a elas?

Por isso, nesta Tese proponho como objetivo central compreender como tensionamentos entre ideologias da linguagem estão articulados com eixos diferenciações sociais em uma escola de uma comunidade rural multilíngue, no Paraguai. Considerando esse objetivo geral, organizei os objetivos específicos como pontos orientadores para o desdobramento deste trabalho e que constituirão as asserções dos capítulos analíticos desta tese:

- 1.1 Compreender como os alunos tensionam ideologias da padronização do guarani padrão e do guarani local em eventos de letramentos escolares;

- 1.2 Analisar como os interlocutores elaboram entendimentos em eventos de letramentos escolares, considerando as políticas linguísticas oficiais que reforçam um ensino bilíngue, castelhano e guarani;
- 1.3 Identificar como os professores e alunos negociam valores das línguas em eventos de letramentos escolares.
- 1.4 Analisar valores atribuídos às línguas na comunidade e sua articulação com eixos de diferenciação construídos e negociados em disputas no terreno da linguagem.

Em termos metodológicos, a pesquisa trabalha com os pressupostos da etnografia da linguagem, que implica em uma busca e aproximação dos acontecimentos ou fatos, a fim de compreendê-los, em uma tentativa de contemplar a perspectiva dos participantes, permitindo novas reflexões que considerem tanto o pesquisador como os participantes como ativos na investigação e reflexão, em constante reflexividade (GARCEZ e SCHULZ, 2015). Para tanto, a pesquisa em questão se baseia no paradigma qualitativo/interpretativista, orientada pelo viés teórico da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; PENYCOOK, 2006; FABRICIO, 2006; MAKONI e MEINHOF, 2006), com vistas a compreender práticas sociais e ideológicas significadas pelas pessoas que vivem a vida em práticas situadas.

Dessa forma, nos ancoramos na perspectiva do estudo de práticas de linguagem situadas inseridas na nova economia global, como reflexo de ações e representações construídas que podem estar articuladas com ideologias da linguagem. São sujeitos que interagem uns com os outros e reproduzem representações abstratas por meio de práticas compartilhadas, num conjunto ideológico de linguagem (KROSKRISTY, 2006) Além disso, pode ser um lugar no qual significados e trajetórias históricas e locais misturam-se continuamente, permitindo a definição de suas próprias identidades dentro do nível global e local ou “glocal” (SEDDA, 2008). A LA e a abordagem sociolinguística crítica, que levam em conta os fenômenos linguísticos de dentro do contexto social, histórico-cultura, político e ideológico da qual a linguagem faz parte, nos ajuda a compreender a sociedade em seu contexto amplo (BLOMMAERT, 2010) e entender a linguagem como terreno de disputas no capitalismo tardio, por meio da mercantilização da linguagem que ocorre mediante dois processos: a língua vista como mercadoria e como recurso para agregar valor a produtos culturais (HELLER e DUCHÊNE 2011).

Em termos de justificativas, apresento a seguir, a motivação interna do trabalho ou o Estado de Arte a respeito de pesquisas realizadas sobre Letramentos e multilinguismo no

Brasil e no Paraguai. Por haver uma extensa literatura, delimito meu foco para algumas pesquisas realizadas no Brasil, bem como no Paraguai, para pesquisas etnográficas focadas em práticas de letramentos, desde o ano de 2000. Realizei coletas de dados nas plataformas *scielo* e Google acadêmico, utilizando as seguintes palavras-chave: letramento, contexto multilíngue e etnografia. Verifiquei assim que, nas Ciências Sociais e em trabalhos etnográficos realizados no Brasil, existem cada vez mais pesquisas que investigam práticas sociais em contextos multilíngues e/ou de grupos sociais minorizados ou marginalizados, buscando compreender práticas linguísticas e de letramentos vinculados a seus valores compartilhados e visões de mundo. Dessa forma, trago alguns trabalhos relevantes realizados mais especificamente em contexto multilíngue e minoritarizados a fim de delimitar o ineditismo desta minha pesquisa.

Jung (2013), em seu artigo *Letramento em um contexto multilíngue no Brasil: a articulação da escrita em português com as identidades de gênero social e etnicidade*, resultado de sua pesquisa de doutorado (2003) feita em um município multilíngue (alemão/brasileiro/português) do Oeste paranaense, mostra que a língua alemã não era utilizada mais nas salas de aula da escola-núcleo e que o letramento em língua portuguesa tinha valores diferenciados nas práticas sociais de homens e mulheres. Ou seja, a língua alemã estava articulada com as identidades de gênero e étnico-linguística alemã da comunidade. Sua pesquisa mostra que no entorno escolar, os meninos e as meninas também negociavam diferentemente suas identidades, o que estava articulado com a construção de colono alemão na comunidade.

Semechechem (2010) realizou uma pesquisa etnográfica em uma escola de um município multilíngue, localizado no sudeste do Paraná, na qual analisou as identidades e os modos de participação dos estudantes na fala-em-interação em eventos de letramentos. A pesquisa mostrou que tanto o professor quanto os alunos negociavam, além da identidade de alunos, outras identidades, como de ucraniano local, pertencentes a um contexto rural e participantes do rito católico ucraniano. Algumas identidades eram assumidas, outras rejeitadas quando não eram legitimadas pela escola. Assim, a pesquisadora evidenciou, em termos de letramento, que as identidades sociais de falantes de ucranianos que pertencem a grupos sociais distintos daqueles que falavam o ucraniano local, do espaço rural, cuja língua não estava associada a valores translocais e grupos que falavam a língua ucraniana culta, eram negociadas diferentemente nos eventos de letramento. Tais negociações provocavam

conflitos identitários, uma vez que algumas identidades eram marcadas como hegemônicas frente a outras deslegitimadas.

Em relação às pesquisas etnográficas, voltadas às questões linguísticas, mais especificamente de letramento, em ambientes escolares, no Paraguai, pouco se tem pesquisado. As pesquisas realizadas giram em torno de estudos sobre políticas linguísticas bilíngues em contextos específicos e de nível nacional e sobre políticas linguísticas de fronteira.

No ano de 2015, Velásquez e Pereira realizaram uma pesquisa em uma escola na cidade de Presidente Franco (Alto Paraná, Paraguai), com alguns docentes que utilizavam as línguas castelhana e guarani, buscando analisar as formas de interação e como utilizavam os códigos linguísticos na prática oral. Os autores mostraram que esses professores faziam uso de suas línguas em diferentes contextos e em situações diglósicas e que o uso da língua castelhana era predominante nas práticas interacionais fora e dentro da sala de aula e a língua guarani dependia do contexto de uso, por exemplo, durante a disciplina de língua guarani ou em situações relacionadas ao aspecto do folclore nacional.

Zuccolillo (2000) realizou sua tese acerca dos discursos nacionalistas sobre a língua guarani no Paraguai. A autora busca mostrar que o nacionalismo presente em tais discursos apresenta elementos de formulações dogmáticas, xenófobas e racistas, características das últimas décadas do século XIX e matriz dos nacionalismos totalitários posteriores. Mostra também que a definição essencialista da nação e de sua relação com a língua faz alusão às guerras e à necessidade de defesa contra o estrangeiro (inimigo). Além disso, segundo a pesquisadora, muitas narrativas de vários autores sobre a língua guarani não fazem mais do que reproduzir elementos nacionalistas, uma vez que apagam o caráter político desses discursos sobre a língua, por meio da naturalização do seu uso social.

Em Penner (2007; 2012; 2010) e Jacquet (2000), encontramos pesquisas acerca das políticas de bilinguismo e representação do jopará. Para esses autores, os discursos sobre o jopará, utilizado pela maioria da população paraguaia, principalmente pelos que vivem em regiões rurais, no Paraguai, são depreciativos. São articulados a estereótipos negativos, como sendo língua dos mais pobres e língua que prejudica o processo de ensino e aprendizagem competente das duas línguas oficiais do país.

O estudo encontrado acerca da revitalização e normalização da língua guarani, foi realizado pela Jacquet (2000), que afirma que essas premissas trouxeram muitas inquietudes

em vários aspectos. Para ela, cabe uma urgente observação em relação a que tipo de guarani está sendo implantado e promovido, considerando os pressupostos das tendências puristas. Para Jacquet, a pretensão de puristas de criar léxicos para suprir os vazios terminológicos, a partir de uma técnica de dicionarização e implementação nas instituições escolares e setores privados e públicos em geral, ignora o fato de uma língua ser mutável, justificada, principalmente, pelas línguas em contato, neste caso com o castelhano, além de distanciá-la da sua função social. A autora, apesar de reconhecer que seja possível renovar uma língua, como o guarani, já que possui muitos recursos, questiona a utilidade e funcionalidade dessa língua revitalizada, uma vez que dificilmente será usada socialmente.

Neste nosso trabalho, para além de visibilizar usos da linguagem neste contexto multilíngue situado, em um espaço rural, propomos trazer reflexões acerca do impacto da nova política de revitalização da língua guarani em um contexto escolar específico, olhando e registrando formas de participação em eventos de letramentos, tanto dos professores quanto dos alunos, e em práticas da vida diária das pessoas, a fim de reconhecer como organizam a política linguística bilíngue do Estado e as tensões resultantes entre ideologias da linguagem.

Em termos de justificativas externas ou sociais deste trabalho, considere a necessidade de pesquisar, discutir e problematizar práticas de letramento em contextos de grupos minoritários ou minoritarizados (ALTENHOFEN, 2011), a fim de dar visibilidade às complexas relações que se estabelecem quando, em um mesmo espaço social, coexistem diferentes línguas e com diferentes valores, uma vez que reconhecemos a linguagem como terreno de disputas (de poder, econômicas, identitárias, nacionais, entre outras). Além disso, a realização deste estudo pretende contribuir com políticas educacionais e práticas mais voltadas à equidade social, além de uma compreensão da diversidade em práticas de letramento situadas e articuladas com construções sociais e ideológicas mais amplas, como as do Estado Moderno e as do capitalismo tardio (HELLER, 2011).

Além disso, este estudo pretende contribuir com outras pesquisas, trazendo entendimentos acerca de práticas de linguagem e de letramento, especialmente escolares a fim de possibilitar novas discussões sobre aprendizagem. E, de modo local, refletir sobre as práticas nesta escola e comunidade no Paraguai e cooperar com o conhecimento científico ao visibilizar ações desse contexto situado, oficialmente bilíngue, mas que ainda assim ignora outras diversidades também constituintes da nação paraguaia. E, para além do

contexto específico de pesquisa, pretende ainda contribuir para reflexões sobre contextos multilíngues que se encontram, muitas vezes, invisibilizados e também dialogar com outras pesquisas realizadas na área da LA e áreas afins, como das políticas linguísticas e do letramento e, conseqüentemente, contribuir com políticas linguísticas da América Latina.

Para mais, ao fazer esta pesquisa colaboramos com os trabalhos e as discussões realizadas em nosso grupo de pesquisa – Letramento, etnografia, interação, aprendizagem e multilinguismo (LEIAM), na UEM, coordenado pela professora Neiva Jung. Esse grupo de pesquisa tem sido fundamental para nos situarmos em termos do que estamos discutindo como linguagem, letramento e ideologias da linguagem.

Por fim, entendimentos sobre práticas de letramento podem levantar discussões e reflexões que fundamentem currículos nas escolas ou em instituições superiores que garantam formas de elaborar conhecimento coletivamente, tendo a escola como espaço de lutas por justiça social e olhar político, crítico e humanizado, construindo assim uma episteme ou consciência multicultural.

## 1.2 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS DO TRABALHO

Para dar conta do que foi proposto como objetivos da pesquisa, o trabalho está organizado da seguinte forma:

No primeiro capítulo apresento a Introdução. Situo a problematização que instigou a realização desta pesquisa e os objetivos que busco responder no decorrer do trabalho. No segundo capítulo, apresento o enquadramento epistemológico. Primeiramente, situo minhas leituras acerca de compreensões sobre línguas, multilinguismo e ideologias de linguagem. Discuto que o conceito de língua está atrelado à política de consolidação do Estado-nação, que, por sua vez, está articulado com línguas modernas, línguas hegemônicas e padronizadas (WOOLARD, 1998; MAHER, 2007; BLOMMAERT, 2010; MAKONI; PENNYCOOK, 2007). Por multilinguismo, apresento o conceito de língua como heterogênea que contempla a dimensão linguística e cultural de contextos diversos (CAVALCANTI, 2013, 2015; MAHER, 2007, PIRES SANTOS, 2004, 2007, 2017; ALTENHOFEN, 2013) e ressalto linguagem como um conceito que não se sustenta somente na estrutura linguística, mas está articulada a ela uma noção de sujeito social, vinculado às instituições sociais, à socialização, à escolaridade, ao direito e às relações de poder, por isso, ela é ideológica (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004; GAL e IRVINE, 2019). Na sequência, e complementando nossa



concepção de linguagem como construção social e cultural, apresento conceitos sobre letramentos sociais (Street, 1984:2003:2014; Barton e Hamilton, (2004), como também atrelados aos aspectos políticos e ideológicos.

No terceiro capítulo, descrevo o percurso metodológico e os métodos utilizados no trabalho de campo. Além disso, apresento os meus interlocutores, considerando seus papéis sociais como sujeitos socioculturalmente constituídos nesse contexto situado no Paraguai. As bases teóricas e metodológicas que orientam e sustentam minha pesquisa encontram-se situadas na área da Linguística Aplicada, e, mais especificamente, na Etnografia da Linguagem (GARCEZ e SCHULZ, 2015; ERICKSON, 1989; OLIVEIRA, 2007).

No quarto capítulo apresento o contexto de pesquisa. Aqui, descrevo a contextualização sócio-histórica do Paraguai, considerando os grupos indígenas e os movimentos migratórios que constituem e que influenciam fortemente no aspecto sociocultural e econômico do país. Em seguida, de modo situado, apresento dados e narrativas, para poder compreender o campo de pesquisa no qual desenvolvi este trabalho.

No quinto capítulo, apresento uma análise das práticas de letramentos escolares, buscamos responder os primeiros objetivos específicos deste trabalho. Mediante três asserções analíticas que compõem o capítulo, analisamos o que está em tensionamento no terreno da linguagem em práticas de letramento escolares, reconhecendo ideologias da linguagem como elemento crucial para entender a relação dos interlocutores com seus saberes e suas línguas, em práticas sociais situadas. Primeiramente, observamos como os interlocutores lidam com as ideologias de padronização e de bilinguismo que fundamentam o sistema educativo local. Depois, mostramos processos de interlocução entre professores e alunos em sala de aula, considerando as práticas de letramento que tanto o professor quanto os alunos estão trazendo e que utilizam para agenciamento ou resistência. Por último, refletimos sobre como ideologias da linguagem contribuem para construir diferenciações, como entre “bom aluno” e “alunos que precisam de mais acompanhamento”.

No sexto capítulo, trazemos alguns dados que nos permitam ver as narrativas acerca das línguas utilizados pela comunidade, procurando reconhecer sua articulação com eixos de diferenciação. Por fim, as considerações finais, em que busco trazer algumas reflexões com vista a formular respostas aos objetivos propostos.

## **CAPÍTULO 2**

### **LINGUAGEM, MULTILINGUISMO, IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM E LETRAMENTOS SOCIAIS**

Neste capítulo, apresento uma reflexão sobre epistemologias que orientaram e orientam meu olhar para as práticas sociais e linguísticas do entorno escolar, discutindo concepções teóricas como linguagem, multilinguismo, ideologias de linguagem e letramentos. Para compreender o que estava acontecendo naquele ali e agora das salas de aulas, considerando a formação heterogênea da comunidade e as relações sociais, culturais e econômicas do local e deste com o translocal, bem como a política linguística bilíngue do Estado paraguaio, é necessário discutir os conceitos centrais do enquadramento epistemológico sobre linguagem a partir do qual a pesquisa foi proposta e realizada.

Abaixo tratarei sobre como as ideologias da linguagem significam e produzem efeitos nas práticas sociais e linguísticas. Na primeira seção trago conceitos acerca da compreensão de políticas sobre a língua, entendendo, sobretudo, que são as ideologias atreladas a culturas da linguagem em uso em dinâmicas sociais. Na segunda seção, discuto letramento como prática social.

#### **2.1 LÍNGUA, MULTILINGUISMO E IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM: práticas sociais de uso da linguagem**

Pesquisas em Linguística Aplicada, distante da Linguística tradicional, e à luz das epistemologias do campo pós-moderno ou pós-colonial, instauram considerações acerca da diversidade linguística, compreendendo a linguagem como práticas sociais situadas e heterogêneas, diversas e dinâmicas, vinculadas às ideologias e significações sociais e identitárias, que considera sua inserção em um mundo globalizado (MOITA LOPES, 2006; CESAR e CAVALCANTI, 2007; PENNYCOOK, 2001; 2010; FABRICIO, 2006). Estas perspectivas teóricas condizem também com a sociolinguística crítica (HELLER e colaboradores) e sociolinguística da globalização<sup>12</sup> (BLOMMAERT, 2010, p. 196) na

---

<sup>12</sup> Blommaert bem como Heller e colaboradores, se dedicaram em analisar os impactos da globalização na sociedade atual. Focalizaram formas de comunicação e mobilidade social de pessoas e o papel da(s) língua(s) dentro dessas novas relações sociais na era global. Defendem que os fluxos sociais, tecnológicos e o capitalismo sacodem as certezas da relação entre língua e sociedade, que por sua vez, acarretam desigualdades pautadas nas relações de poder.

compreensão de que ideologias da linguagem estão articuladas com relações de poder. Estas perspectivas nos permite olhar para os recursos linguísticos que são realmente empregados na sociedade e conhecer seus *locus* e seus *modus operandi* reais. Além disso, nos permite perceber que o uso da linguagem é orientado por múltiplos fatores culturais, políticos, sociais e, por isso, ideológicos.

### 2.1.1 Língua em seu regime estatal e seu papel na economia global

Língua é um construto do mundo moderno e colonial e de emancipação de Estados Políticos. O conceito do que homens europeus brancos reconhecerem como sua língua foi articulado à política de consolidação dos Estados-nação (PINTO, 2014, MILROY, 2007; BLOMMAERT, 2010). Essa ideologia das línguas modernas, portanto, estão, em grande medida, vinculadas ao conceito e à construção jurídica dos Estados nacionais como medida de dominação social (MIGNOLO, 2008 e QUIJANO, 2000:2005). E essa construção de língua associada à unidade nacional foi articulada a outra ideologia, à da padronização.

O estruturalismo, resultante das contribuições de Saussure, apresentadas no Curso de Linguística Geral (2006 [1916]), conceitua a língua a partir do positivismo, como categoria estanque, uniforme e totalizante (CRUZ, 2022). Nesta literatura, o conceito de *langue* e *parole* faz uma separação entre sistema linguístico e seu uso e estuda a língua como um sistema, fechado de signos (CRUZ, 2022). O estudo da língua é realizado em um plano sincrônico e autônomo, o que corrobora ideologias anteriormente construídas por não reconhecê-las e problematizá-las na língua. A opção de Saussure é por estudar o signo linguístico a partir de significante e significante, a partir do isolamento desse signo de sua produção social.

Entretanto, a junção da língua e nação não é um fato natural, mas sim, uma construção ideológica histórica (WOOLARD, 1998). As ideologias nacionalistas de uma língua hegemônica foram trazidas pelo colonialismo como estratégia de dominação social. Assim, as ideias sobre o que é ou não uma língua “real” e “legítima” tem contribuído para decisões profundas sobre a civilidade e até mesmo a humanidade dos outros, particularmente nos assuntos de dominação colonial na América.

Ainda, a associação do conceito língua ao modelo de Estado-nação, com seu poder hegemônico estatal, definiu as línguas como homogêneas para promover uma pretensa unidade nacional (MAHER, 2013) e tem até hoje extrema influência nas práticas e escolhas

da língua, especialmente, em contextos institucionais, como a escola. Assim, essa homogeneização da língua tem uma característica fortemente política e social, que envolve um complexo processo de centralização das línguas na criação de uma imagem de Estado único e indivisível.

Blommaert (2010) aponta que o Estado, que define um processo de padronização ou uma política monolíngue ou bilíngue, restringe muito do que pode ser feito nacionalmente com uma língua. Isso nos permite compreender processos de desigualdade atreladas a essas determinações. O Estado tem, por um lado, uma força significativa, uma vez que rege os processos da sociedade civil, por isso, olhar para suas legislações, ações concretas, aplicações de regime sobre a linguagem na educação é necessário. Por outro lado, o Estado tem o papel simbólico central de referência que define uma valorização de certas línguas. Assim, a sociolinguística “pode nos ajudar a entender o real papel e a função de práticas de linguagem para as pessoas - suas atribuições de valor e suas compreensões de tais práticas” (p. 196, tradução minha). Por isso, etnograficamente, compreenderemos a linguagem como resultante de combinações complexas, misturas e processos de realocação, e a desigualdade como resultante de modos de uso da linguagem, incluindo julgamentos sobre tal uso. Então, é central “desenvolver uma consciência de que não é necessariamente a língua que você fala, mas como você fala e quando pode falar, e para quem isso importa. É uma questão de voz, não de língua” (p. 196, tradução minha).

Nosso entendimento é de linguagem, na perspectiva pós-moderna, por esta trazer uma ruptura ao conceito tradicional de língua como impermeável, delimitada e menos abrangente. As perspectivas teóricas que abordamos sobre a linguagem se enquadram nos estudos da LA (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2013; CAVALCANTI, 2013) e da sociolinguística crítica e da globalização (HELLER, 2012 e BLOMMAERT, 2012), compreendendo a linguagem como ideológica, dialógica e sociocultural (BAKHTIN, 1999; WOOLARD, 1998; GAL e IRVINE, 2019). O conceito de linguagem está atrelado às mobilidades sociais, linguísticas, culturais e identitárias que tensionam compreensões de línguas hegemônicas e estáticas de uma concepção moderna e passam a mostrar dinamicidade, relações de poder e valorações que estão atreladas aos usos da linguagem em circunstâncias reais da vida.

Na década de 1990, surgem pesquisas de Heller e colaboradores, mostrando que a linguagem passou a desempenhar um papel não só como vínculo com o Estado-nação, em

termos de orgulho e de identidade nacional (*pride*), mas como recurso (*profit*) comercializado ou como meio de agregar valor a outros artefatos culturais. Isto é, os autores reconheceram em contextos situados, como Quebec, por exemplo, novas maneiras de as pessoas locais utilizarem a linguagem e novos discursos sobre línguas minoritárias. O que antes ressaltavam em seus discursos como direito e preservação cultural, naquele momento histórico, o discurso girava em torno de ganhos econômicos.

A partir dessas observações, eles mostram que o capitalismo ressignificou a linguagem, tornando-a um recurso econômico, modificando as percepções de línguas que passam de manifestações culturais e identitárias para recursos ativos de lucro, pautados no discurso de língua como instrumento de comunicação e habilidades que, por isso, podem ser vendidos, monitorados e regulamentados. E esse processo de mercantilização da linguagem é desigual em termos de justiça social, uma vez que a mesma língua que é validada e valiosa para alguns, pode ser um violento obstáculo para outros (BORRADOR, 2016).

Como descrevem Heller e Duchêne (2011), nesse processo de instrumentalização econômica de uma língua, ela não desempenha somente um papel como *recurso*, mas também se apropria de valor ou meio de autenticidade cultural, vendendo tal valor como signo de distinção (BOURDIEU, 2014). Assim, o desenvolvimento da economia frente a um valor de autenticidade dá um caráter de distinção a objetos e vivências ou experiências culturais, tornando-as mercadorias.

A linguagem, então, passa a ser vista como um instrumento que gera lucro, este uma característica do próprio capitalismo recente (HELLER e DUCHÊNE, 2011). Nessa compreensão de linguagem como mercadoria, vende-se a diversidade, articulando-a com autenticidade. O discurso acerca do plurilinguismo e da valoração da diversidade foi ligado à transnacionalização, em que importa a ideia de língua como instrumento de comunicação transnacional, como um feixe de habilidades, e o mercado produz então muitas maneiras de facilitar o acesso a essas línguas a partir de recursos tecnológicos digitais (aplicativos - Google Translate – materiais didáticos digitais, mídias etc.) que facilitam o “salvamento”, o “resgate” e a aprendizagem de línguas.

No enquadramento de uma sociolinguística crítica, Heller e McElhinny (2017, p. 7) afirmam que ideologias da linguagem estão articuladas com relações de poder ou com ideias associadas a certos grupos. Essas ideologias da linguagem estão presentes em três mudanças de discurso:

1. discursos de direitos cada vez mais confrontados ou alternativamente fundidos com discursos de valor simbólico agregado;
2. recursos semióticos produzidos pelo nacionalismo característico do capitalismo industrial (tais como bandeiras, linguagem, traje tradicional, personagens heroicos ou icônicos e formas de cultura) mobilizados em atividades econômicas para criar nichos de mercado voltados para turistas, ao agregar, por exemplo, valor a produtos ou mobilizados como produtos por si mesmos; e,
3. fenômenos construídos como problemas pelos nacionalismos e mercados industriais, com foco em limites e uniformidade, como multilinguismo e variabilidade, sendo reformulados como ativos econômicos e como marcas (HELLER; DUCHÊNE, 2016, p. 143-144; JUNG; SILVA, 2021, p. 366-367).

O discurso neoliberal que enxerga a língua como um recurso de comunicação tem consequências fortemente demarcadas em todas as instâncias sociais, como em instituições escolares por exemplo. À medida que uma variedade linguística é estabelecida como legítima e representante de uma hegemonia, que opera ou detém a ideia de capacidade de atuação de um mercado linguístico maior-nacional-internacional, engendra privilégios aos falantes dessa variedade e marca negativamente os que não o são ou falam outras variedades. Cria-se, assim, um jogo de hierarquias ideológicas de falantes (BORRADOR, 2016), quando por um lado há melhor acesso e pertencimento e, por outro, há marginalização e obstáculos de aprendizagem e circulação.

Nesse sentido, entedemos que a linguagem é dialética, construtiva, dinâmica que se constitui na complexidade e imprevisibilidade em práticas sociais mais diversas (BLOMMAERT, 2012). Em um contexto em que circulam várias línguas e nem todas têm sistema de escrita, circulam também maneiras culturais e valores de uso das línguas. Por isso, é necessário historicizar e compreender suas práticas sociais, desde práticas cotidianas até práticas escolarizadas e hegemônicas.

### 2.1.2 Do multilinguismo ao repertório linguístico: usos da linguagem em perspectiva crítica

O multilinguismo é um lugar privilegiado para poder desvendar a natureza e as consequências das diferenças, permitindo uma relação entre experiências e práticas individuais às dimensões das estruturas sociais (PIRES-SANTOS, 2004), entendendo que a língua faz parte do conjunto de elementos que marcam a diferença (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007).

Entendemos que o multilinguismo contempla a dimensão linguística e cultural, que se manifesta na prática e na interação sócio-comunicativa, uma vez que são plurais as sociedades humanas e as situações de usos das línguas. Conforme reivindica Altenhofen (2013), é preciso uma postura que se constitua como plural diante da diversidade na qual se aplica a inclusão e o respeito à diversidade em diferentes comunidades que coabitam determinado espaço. Entendemos, no entanto, que indivíduos que constituem práticas plurais e sociedades multilíngues não necessariamente se reconhecem ou querem ser reconhecidos como multilíngues, porque línguas não têm os mesmos valores, por isso a questão do respeito e inclusão quase sempre não são suficientes.

Considerando o conceito de linguagem numa perspectiva multilíngue, entendemos que a diversidade das práticas necessita ser assumida e legitimada, uma vez que, para além de uma visão celebratória e de respeito à diversidade cultural e etnolinguística, queremos reconhecer como os participantes da pesquisa se engajam com práticas de letramento. Além disso, observar como utilizam as línguas, seus saberes, suas culturas, e compreender suas lutas, resistências e necessidades, a partir também de construções sociais e ideológicas mais amplas, como as do Estado-nação e do capitalismo recente (HELLER, 2011). Mediante pesquisas realizadas em outros cenários multilíngues, considera-se a complexidade e importância em compreender a relação do local com o global (CANAGARAJAH, 2013; BLOMMAERT (2012) CAVALCANTI, 2013, 2015; MAHER, 2007, PIRES SANTOS, 2004, 2007, 2017; ALTENHOFEN, 2013; MOITA LOPES, 2003, p. 20).

Para Maher (2007), problematizar e refletir sobre as práticas linguísticas em um contexto múltiplo, é visibilizar as representações dadas a essas línguas pelos seus falantes ou por um sistema político global, considerando também as minorias linguísticas. O termo minoria, segundo a autora, se refere não a uma classificação numérica, mas a alguns grupos sociais destituídos de poder e de certos prestígios de papéis ou práticas sociais.

Ainda, para Maher (2007, p. 91 e 88), é preciso sair dos “casulos teóricos”<sup>13</sup> para enfrentar as realidades provocadas pelos “comportamentos sociolinguísticos fluídos e acomodar o inesperado e o movimento que a compreensão do mundo atual exige” em termos de interculturalidade. A autora critica os termos multilinguismo e multiculturalismo entendendo que tais conceitos não dão conta de explicar as mobilidades mais recentes da

---

<sup>13</sup> A autora quando enfatiza essas questões faz referências aos novos paradigmas trazidos pela pós-modernidade.

nova ordem mundial e heterogênea das sociedades resultantes dos movimentos ou intensificação das migrações e das interações étnicas e interculturais, pois estes termos teriam em sua base noções de línguas e culturas totalizantes. Sendo assim, a autora reivindica que é necessário trabalhar com noções de identidades culturais transitórias e heterogêneas.

Segundo Santos e Eltermann (2020), as políticas de promoção da diversidade linguística devem ir muito além do discurso de respeito, apreciação e celebração das diferenças como valorização cultural, é preciso uma contextualização dessas diferenças, que considere a vivência das pessoas e suas lutas políticas nos espaços de suas diversidades. Isto é, o multiculturalismo deve ser enxergado dentro de uma perspectiva crítica, em que a diferença é problematizada (KUBOTA, 2004 *apud* SANTOS e ELTERMANN, 2020). Assim, “as ideias que se tem sobre língua e cultura não são verdades objetivas, mas são, ao contrário, produzidas em lutas políticas e ideológicas de poder” (SANTOS e ELTERMANN, 2020, p. 155).

E, justamente, dentro dessa compreensão de língua como heterogênea e não estática, entendemos a linguagem em interação em práticas comunicativas das quais as pessoas participam a partir do que compõem o seu repertório linguístico. Pela linguagem ser complexa e situada, que segue ritmos sociais diversos, estagná-la não corresponderá a dinamicidade das práticas comunicativas reais, de espaços socioculturais e históricos específicos.

Para Blommaert (2010), em *Sociolinguística da Globalização*, e para Blommaert e Backus (2013), os repertórios são formados por recursos linguísticos e recursos semióticos.

O termo repertórios foi cunhado por Gumperz (1972/1986) dentro do conceito de comunidades de fala. Ele define o termo como a totalidade dos recursos linguísticos, incluindo as estruturas e as variáveis que estão disponíveis para as pessoas em comunidades particulares. Segundo Blommaert e Backus (2013), o termo repertório, que a princípio fora utilizado para tratar da complexidade de recursos comunicativos por comunidades de fala, o que pressupunha conhecimento e competência nas línguas, aqui é entendido como as palavras que são usadas para descrever todos os “meios de falar”, ou seja, todos aqueles meios que as pessoas sabem como usar e por que quando se comunicam, que vão desde variedades linguísticas, gêneros, estilos sociais. Nesse sentido, estes autores irão definir o repertório como “encontros” com a linguagem, que acontecem em espaços sociais



específicos, uma vez que no contexto da globalização as pessoas e as línguas são móveis e, conseqüentemente, utilizam-se de “pedaços particulares de língua” em práticas de uso em contextos particulares (BLOMMAERT e BACKUS, 2013, p. 17. Tradução minha). Para os autores, os repertórios não só se constituem de uso de línguas formais e adquiridas conscientemente.

Vimos que os repertórios são o resultado de experiências de aprendizagem policêntricas; também vimos que eles envolvem uma gama de trajetórias de aprendizagem, desde o mais formal ao extremamente informal – na verdade, muitas vezes aprendemos partes da(s) língua(s) sem estarmos cientes disso; e vimos que envolvem uma gama de resultados de aprendizagem, desde a competência prática e ativa 'plena' até um nível em que a(s) língua(s) são apenas emblemas reconhecíveis de categorias e espaços sociais, uma forma de aprendizagem que não requer nenhuma e competência prática. Todos esses recursos tão diversos fazem parte de nossos repertórios, e todos eles têm ou podem adquirir uma infinidade de funções. (BLOMMAERT e BACKUS, 2013, p. 21. Tradução minha).

Para os autores (p. 29), nosso repertório se constitui de recursos diversos.

Para Bush (2015), os repertórios linguísticos não acontecem de forma aleatória. É um fenômeno fundamentalmente aberto em que os falantes se posicionam em suas interações situadas. E recursos de seus repertórios, formados por línguas, dialetos, pedaços de línguas, são utilizados conforme a situação de fala. Entretanto, a língua bem como as pessoas não são categorias estáveis do ponto de vista interacional, elas estão constantemente sendo co-construídas em interações com e em relação aos outros.

Busch (2012 p. 18:19) também compreende que o conceito de repertório linguístico permite se afastar da visão de línguas como estruturas delimitadas e enxergá-las como ação no modo particular de formular uma interação, seja ela escrita seja falada. Para a autora, o significado que as pessoas dão às suas línguas estão ligados às suas experiências e trajetórias de vida, “especialmente à maneira como os recursos linguísticos são vivenciados no contexto de construções discursivas de filiação nacional, étnica e social”. Contudo, a autora (2015, p. 1) postula que a noção de espaço também entra em jogo, uma vez que repertórios linguísticos não se limitam a um espaço geográfico estável, mas respondem a mudanças sociopolíticas que ‘reconfiguram o espaço e impactam no repertório’.

Além disso, a autora propõe que o conceito de repertório precisa iralém do que compreender somente a língua como diversificada e complexa, é necessário olhar para as ideologias linguísticas e para experiências de linguagem, já que as atitudes dos sujeitos em relação às línguas são determinadas também pelo valor atribuído a elas ou a uma variedade

dela no espaço social específico. Ou seja, o repertório linguístico também não é neutro, harmônico e automático, ele se constitui a partir de complexas teias ideológicas. Para a autora, o repertório não é determinado apenas pelos recursos que temos, mas às vezes por aqueles que não temos, e estes podem se tornar perceptíveis em uma dada situação, como em uma lacuna, uma ameaça ou um desejo (BUSCH, 2015, p. 14).

### 2.1.3 Políticas e ideologias de linguagem

Política, em termos mais amplos, é ação, desdobramento, condução, orientação, limitação, determinação, que acontece de maneira formal e informal, e de maneira mais específica, políticas sobre língua é gestão, adesão e dinamismo que envolve, também, relações de poder, de quem faz e como o faz.

O campo das políticas linguísticas não é novo e teve um impulso significativo como campo de estudo com a ascensão do modernismo a partir da Revolução Francesa (ver mais em GARCEZ e SCHULZ, 2016). No Brasil, apesar de mais recente, existe uma ampla gama de estudos (Atropológicos e em LA) que se debruçam em estudar o papel das políticas sobre a língua/linguagem, em épocas, contextos e situações específicas como em espaço escolar educacional (ROJO, 2013; BARTON e LEE, 2015), contextos de migração (ALTENHOFEN, 2003; JUNG, 2003), ensino de línguas estrangeiras (DAY; SAVEDRA e SAVEDRA, 2015), contexto pluri e multilíngue (PIRES SANTOS, 2004), línguas minorizadas (MAKONI, 2012; HAMEL, 1995), línguas de sinais (LEÃO, 2019), dentre outros.

Tratar de políticas linguísticas é, como comumente denominado, tratar de leis sobre usos de línguas, da padronização de uma língua, de usos em instâncias oficiais como em instituições educacionais por exemplo. Contudo, o termo também cobre nossas percepções de usos das línguas em contextos e em espaços situados, a partir de demandas ideológicas, emocionais, valorativas, que orientam o nosso uso e ação na e pela língua.

Por isso, apesar da existência das políticas de uso das línguas legisladas pela hegemonia do Estado, as práticas também se dão enquanto modos de decisões de uma língua na sociedade, uma vez que não se restringem somente à resposta do Estado, mas também implicam nas decisões de pessoas e grupos sociais (ALTENHOFEN, 2013 e RAJAGOPALAN, 2007), uma vez que a política linguística é determinada e “colocada em ação localmente” (MAHER, 2013, p. 120), podendo “ser menos formais”, sem,

necessariamente uma legislação de uso (GARCEZ e SCHULZ, 2016). Além disso, por estas escolhas e práticas serem resultados de uma ação política, sem lidar com leis ou fatos especificamente, mas sim, com valores e juízos de valores, podem conceber a diversidade linguística como um problema.

Então temos, por um lado, políticas de línguas que regulam as línguas, prescrevendo, por exemplo, regras, como as políticas de Estado, uma política reconhecida em termos de planejamento linguístico. Por outro, as políticas de línguas que fazemos nas nossas práticas cotidianas (SPOLSKY, 2006), como por exemplo, o simples fato de escolher estudar uma língua estrangeira ou determinada variedade dessa língua, por interesses (língua de herança, língua de apreço emocional, língua internacional, língua globalizante) (ver mais em Garcez e Schulz, 2016). Essas escolhas, que parecem ser aleatórias, estão, na verdade, atreladas a diferentes recursos que agenciam o uso dessas línguas, como as determinações de *onde, quem, porque e quando* utilizar tais recursos (grifo meu). Por isso, devemos estar alertas “para a necessidade de compreensão do que se passa no quadro mais amplo dos discursos que sustentam as políticas, e também para as possibilidades de participação ativa na configuração das políticas que nos tocam” (GARCEZ e SCHULZ, 2016, p. 6), olhando para as ideologias de linguagem que orientam esses discursos em práticas sociais situadas.

Nesse sentido, a linguagem não é de nenhum modo transparente e neutra. Isto é, uma definição da linguagem é sempre, implícita ou explicitamente, uma definição de seres humanos no mundo (RAYMOND, 1977 e WOOLARD, 1998), em um jogo constante de poder que sustenta narrativas sociais e de uso da linguagem. As ideologias da linguagem, então, são as representações que interpretam a relação da linguagem com os seres humanos no mundo social (WOOLARD, 1998).

A ideologia de linguagem, segundo Woolard (1998), tem variabilidade etnográfica porque possui um elo entre práticas sociais e formas de uso das línguas.

No livro *‘Ideologias Linguísticas: práctica y teoría’* de Schieffelin e colaboradores (2012<sup>14</sup>), os autores também defendem que a questão da ideologia é central para compreender a definição das línguas e sua relação com os seres humanos. Para os autores, as ideologias da linguagem não tratam unicamente sobre língua, mas seu vínculo “com a identidade, a estética, a moral e a epistemologia” (WOOLARD, 2012, p. 19, tradução

---

<sup>14</sup> WOOLARD Kathryn e KROSKRITY Paul.

minha). Logo, a linguagem não se sustenta somente pela sua estrutura linguística, mas está articulada a ela uma noção de sujeito social, vinculado às instituições sociais, à socialização, à escolaridade, ao direito e às relações de poder.

As discussões conceituais acerca das ideologias são contraditórias e complementares e, no Paradigma da Pós-modernidade, é necessário compreender e saber lidar com a complexidade do mundo e concebê-las como características desse momento sócio-histórico, político e econômico. Toda prática social, todo acontecimento, deve ser compreendido como acontecimento contextual, situado e ideológico (WOOLARD, 1998),

Fabrício (2008), por sua vez, em seus trabalhos dentro da perspectiva crítica da LA, vem defendendo que a linguagem é uma prática social e que, ao tratarmos de linguagem, estamos tratando diretamente de aspectos do mundo social e cultural do qual os sujeitos fazem parte. Por isso, a autora enfatiza que as práticas de linguagem envolvem processos ideológicos e políticos permeados por relação de poder, produzindo efeitos no mundo e na vida social.

Ao concebermos a natureza social e ideológica da linguagem, é indiscutível não direcionamos nossa atenção para as contribuições filosóficas do Círculo de Bakhtin, trazidas nos anos vinte, do século XX<sup>15</sup>. Sabe-se que o Círculo estabeleceu, em suas obras reflexões acerca das interações verbais, do enunciado, dos signos, do dialogismo, que todos estão vinculados ao aspecto ideológico da língua que responde às práticas sociais e linguísticas de sujeitos sócio-historicamente situados (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Para o Círculo, as ideologias da linguagem são atitudes *responsivas* sobre as práticas de linguagem construídas e ressignificadas por pessoas no entorno do mundo social. Logo, essas atitudes *responsivas* em relação às línguas podem ser institucionalizadas e também podem ser atitudes produzidas no cotidiano.

Para Kroskrity (2004, p. 498), as ideologias da linguagem são como “crenças ou sentimentos sobre línguas usadas em seus mundos sociais” (KROSKRITY, 2004, 498), e as atitudes das pessoas em relação às línguas são essenciais para agenciar e transformar os critérios sobre linguagem. O autor (p. 496) problematiza que muita atenção acadêmica tem sido dada à relação entre “linguagem e pensamento” como concepção de linguagem, deixando de lado e negligenciando, até hoje, a relação “do pensamento sobre a linguagem”.

---

<sup>15</sup> Essas discussões se percebem mais demarcadamente na obra ‘Marxismo e filosofia da linguagem’, escrita em 1929.

Para ele, é necessário estudar as formas como as pessoas pensam as línguas, tentando situá-las a partir da experiência sociocultural do falante. É vital problematizar a variação na produção ideológica da linguagem, seja ela, por idade, gênero<sup>16</sup>, classe social etc. de modo a fugir da visão hegemônica de ideologia da linguagem como construto de um único grupo cultural. Fazendo isso, será possível olhar para a dinamicidade que influencia mudanças e que captura a diversidade, ao invés de “ênfatar uma cultura estática e uniformemente compartilhada” (tradução minha). Assim, a partir dessa oposição a uma cultura dominante, a ideologia da linguagem trata minuciosamente do estudo e da compreensão de ideias sociais sobre a língua em diferentes aspectos e contextos sociais e olha para as práticas comunicativas e seus significados sociais situadamente compartilhados. Em suma, o autor chama a atenção para a importância de olhar para a multiplicidade de forças e fatores nos processos ideológicos da linguagem.

Philips (2004) discute que, no cerne do estudo da linguagem, há desigualdade social, uma vez que existe uma valorização ideológica de algumas características da linguagem em detrimento de outras. Para a autora, o valor relativo das características da linguagem está relacionado a contextos sociais onde identidades sociais e formas de falar estão associadas a significados e ideias locais e situadas. Assim, quando algumas formas de falar são valorizadas em detrimento de outras, ocorre valorização de algumas formas de pensar e de viver sobre outras.

Em suas pesquisas, Philips (2004) discute quatro áreas principais que desenvolvem ideias sobre linguagem e desigualdade social:

- Desigualdades criadas em contextos burocráticos por meio da regulamentação dos turnos nas conversas entre burocratas e as pessoas a quem servem;
- Desigualdades entre mulheres e homens criadas por meio do maior envolvimento dos homens em gêneros públicos de discurso;
- Desigualdades criadas por meio de maior valorização econômica de alguns tipos de atividades e pessoas que realizam essas atividades e os códigos usados por elas para se comunicarem;
- E, finalmente, as desigualdades criadas por meio da colonização europeia de outras partes do mundo que impôs códigos europeus que passaram a ser discursos

---

<sup>16</sup> Butler (2004) é umas das pesquisadoras mais importantes sobre da teoria “Queer”. Em suas leituras sobre linguagem, gênero e performatividade, tem pontuado a linguagem como uma agência, como um ato com consequências. Para ela, a linguagem é um ato pensado, é ação, às vezes, um fato linguístico que causa danos e fere.

institucionais e mais valorizados do que os das populações indígenas colonizadas (PHILIPS, 2004, p. 490).

Essas áreas e as formas como organizaram valorativamente os usos da linguagem acarretam mudanças profundas de ordem social e política que refletem na sociedade como um todo. Esses movimentos consolidaram diferenças sociais fazendo com que muitas pessoas ficassem e permanecessem em uma posição de marginalização, reconhecendo-se como falantes que não sabem falar e participar. Para a autora, essas teorias carregam aspectos da linguagem e se concentram em uma base social específica que promove desigualdades sociais. Quando as formas de linguagem estão associadas à categoria social dominante, aquela mais valorizada frente a outras formas de linguagem subordinada ou menos valorizada, acontece um apagamento e uma não visibilização dessa língua desprestigiada.

Concordamos com a visão de Kroskrity (2004, p. 496), que deve existir um olhar cada vez mais voltado para as perspectivas ideológicas da linguagem que permitam compreender a complexidade e a maneira como os falantes, grupos sociais e setores governamentais usam a língua e suas ideias sobre as línguas, a fim de articular esses mundos socioculturais. Desse modo, é urgente considerar as abordagens ideológicas de linguagem que são permeadas por forças políticas e interesses econômicos que vão constituindo discursos de identidades e processo de consolidação dos Estados nacionais.

No capitalismo recente, por exemplo, as ideologias da linguagem coexistentes que podem gerar tensões a partir de espaços conturbados de contradição entre, por exemplo, padronização e variabilidade linguística – subjetividades produzidas em termos de performances e valores identitários locais, para regular e medir o valor das habilidades linguísticas (JUNG; SILVA, 2021, p. 367). Assim, os interesses econômicos e geopolíticos vêm modificando as formas de conceber a linguagem, seu aprendizado.

Nessa linha, Gal e Irvine, (2019, p. 1:40) no livro *'Signs of Difference Language and Ideology in Social Life'*, pontuam que a ideologia da linguagem é um sistema cultural de ideias acerca das relações sociais e de linguagem e que há interesses de ordem política e moral em sua mais ampla definição. Para as elas, os estudos e as afirmações sobre a linguagem vão além de interesses linguísticos imediatos. Eles historicamente implicam conhecimento sobre o resto da vida social. Por isso, estudar as ideologias da linguagem é engajar-se em uma constante atividade reflexiva que leva a muitas possibilidades de

interpretação e ressignificação de perspectivas situadas sobre as diferenças de usos e compreensão da linguagem.

Para as autoras, devemos entender a linguagem e a diferenciação social dentro de um mundo das relações e ações sociais e humanas e olhar para como as pessoas criam, concebem e se organizam nas diferenças, considerando as relações de poder e instituições específicas vinculadas às suas práticas diversas. Segundo elas, “a diferenciação é um processo, não uma questão de unidades” (p. 11, traduzido por mim). Portanto, todas as diferenças linguísticas concebidas pelos falantes, em suas práticas linguísticas sociais cotidianas e diversas, são processos ideológicos e acontecem a partir de eixos de diferenciação.

Gal e Irvine, (2019, p. 1) entendem como ideologia as ações sociais que estão enquadradas em contextos específicos e estabelecidas historicamente, “impregnadas de interesses morais das posições e projetos sociais em que estão inseridos” (Tradução minha). Além disso, a ideologia de linguagem se estabelece na história social, por meio de projetos ideológicos. As autoras denominam de ‘trabalho ideológico’, entendendo a ideologia como processo semiótico “na construção ativa da vida social”. Nesse sentido, a diferenciação acontece no trabalho ideológico e “são redes de ideias e práticas interpretativas”. Por ser justamente processual, da ação social em andamento e se constituir de visões de mundo, as autoras postulam que não se deve igualar a ideologia com falsa consciência. As ideologias como visões de mundo, são parciais, por duas razões, a depender de outra pessoa que vê o mundo de um ponto de vista diferente e também porque nelas há um interesse político.

Para mais, as autoras entendem ideologias sobre a linguagem como “a conexão com poder, política, interesse e ação”. Para elas, o termo ideologia vai além dos principais programas políticos e os “ismos”, ela nem sempre é articulada conscientemente. Para elas, o que é mais interessante dentro das reflexões sobre ideologias é o modo como os valores (inconsistentes) operam na vida cotidiana, influenciando nas práticas sociais das pessoas.

Além disso, pontuam que não é somente ter um olhar para as estruturas das ideologias, mas olhar também e especialmente para as consequências que elas acarretam. Por isso, as autoras problematizam a complexidade sociolinguística e descrevem processos de diferenciação no campo da linguagem e apresentam três processos semióticos, enfatizando eixos de diferenciações entre variedades de valores de língua entre pessoas de um mesmo

grupo que contribuem para as diferenciações que atribuem sentidos às suas práticas. Para elas, eixos de diferenciação se constroem por meio de três processos semióticos: *iconização*, *recursividade fractal* e *apagamento*, que definem da seguinte maneira (GAL e IRVINE, 2019, p.1-40; CRUZ, 2022, p. 239; INHOTI, 2023, p 51): a iconização está relacionada a um regime de valor, ou seja, são elementos de uma língua associados a imagens sociais construídas sobre ela, como por exemplo, variações linguísticas que são associadas a uma fala caipira. Trata-se de uma representação icônica de signos, cujo valor pode ser positivo ou negativo, com caráter definidor da identidade sobre a qual opera, no caso do exemplo acima, em relação a falares rurais. A recursividade fractal se refere aos diferentes níveis em que essa iconização se apresenta na sociedade e nas atividades sociais. Neste processo acontecem comparações e escalas de eixos valorativos, como por exemplo levar a associação acima também para variedades do português faladas por pessoas que vivem em periferias de grandes cidades. Feito esse processo de iconização, delimitação e demarcação linguística, ocorre o apagamento desses processos anteriores. Este último eixo se refere tanto ao apagamento de traços e variantes de uma língua, como de falantes que estejam ameaçando uma ideologia. No caso do português padronizado, por exemplo, toda a diversidade linguística e cultural que constituiu essa língua foi apagada, sendo esse português reconhecido hoje como a possível fala de elites brasileiras, de grandes capitais brasileiras. E o que mais interessa no trabalho ideológico da linguagem é a maneira como esses *regimes de valor* que estão na linguagem operam na vida cotidiana, penetrando nas práticas e ações ordinárias (GAL e IRVINE, 2019, p. 38).

Gandulfo (2007), em sua pesquisa etnográfica em uma escola na Argentina, traz discussões conceituais acerca das ideologias que são contraditórias. Por exemplo, de que a presença da língua guarani utilizada por muitos alunos na escola, pontua que o que prevalece no espaço social, bem como no escolar, é uma ideologia de linguagem centrada na homogeneização. Segundo ela, a língua castelhana prevalece em todos os âmbitos sociais formais e o uso do guarani é marginalizado quando é utilizado somente na casa, no entorno familiar e também quando seu uso é proibido por muitos pais. A autora defende que existem políticas de línguas vinculadas aos falantes e que efetivamente dão vida à língua em situações sociais diversas, incluindo a língua castelhana e guarani e suas distintas formas de uso, quando as utilizam de forma concreta e situada. Além disso, defende olhar para como esses alunos se reconhecem e ao que respondem em suas práticas diárias com a língua, pois



o que acontece é que a língua dos falantes do castelhano se torna a norma de onde se olha, se ouve e se mede os usos, e a língua guarani continua na posição de subordinação frente ao castelhano.

Também, Jaffe (2009), em sua pesquisa sobre uma escola bilíngue na Córsega, descreve uma *sociolingüística de postura*, em que analisa as condições socioculturais que constituem pontos de referência compartilhados para a produção e interpretação de atos individuais de postura e o papel social do professor quanto a sua postura na instituição escolar. A autora trata, em primeiro lugar, do papel do professor e as implicações do contexto institucional para a forma como constitui papéis, estatutos e estruturas para os participantes; em segundo, olha para os padrões de escolha e uso das línguas fora da sala de aula; em terceiro, para o amplo contexto cultural e contexto institucional específico (a escola bilíngue), uma vez que foi moldado por uma história de mudança e revitalização do curso. Com essas análises, a autora mostra que a instituição delimita e *apaga* posturas possíveis e estabelece indicialidades sociolingüísticas convencionais, ligando escolhas lingüísticas particulares, posturas sociais e identidades sociais hegemônicas. Para a autora, na escola, o quadro institucional, o processo de avaliação, o professor como modelo de um saber hegemônico, atribuem um *status* ideal de linguagem e de práticas e, conseqüentemente, isso é negociado na interação e acaba contribuindo para determinar posturas específicas que os alunos devem seguir para serem “bons alunos”.

O que Jaffe (2009) destaca é que a postura do professor também é enquadrada numa linguagem ideológica, uma vez que responde a questões das hierarquias da linguagem. Tal postura estabelece indicialidades sociolingüísticas e ideologias de linguagem que contribuem para a organização dos papéis sociais dos envolvidos nesse espaço, principalmente, dos alunos. Logo, o nível ideológico de linguagem dessas práticas indicializam e reproduzem as ideologias dominantes sobre a relação de linguagem e identidade social dos sujeitos professores e alunos.

Em síntese, neste capítulo, fizemos o exercício de discutir conceitos de ideologia da linguagem, entendida como um sistema cultural de ideias acerca das relações sociais e de linguagem no qual há interesses de ordem política e moral em sua mais ampla definição (GAL; IRVINE, 2019). A língua, portanto, é uma construção ideológica da modernidade e que foi associada à formação dos Estados-nação. Essa ideologia foi associada a outras, como de monolingüismo, padronização, grafocentrismo, esta uma ideologia que será discutida na

próxima seção. Para isso, discutimos Letramentos Sociais e em contextos multilíngues, discutindo práticas de letramento como modos culturais dos sujeitos participarem de eventos que envolvem escrita e como isso também está articulado com ideologias da linguagem e noções de identidade.

## 2.2 LETRAMENTOS SOCIAIS: *saberes, vozes e identidades*

Letramento é, antes de tudo, o que as pessoas fazem com a escrita (BARTON e HAMILTON, 2004) e, como se trata de olhar para as atividades humanas, é reconhecer que existe uma dimensão social que extrapola nossa ingênua percepção de mundo, por isso, tratar de letramento é engajar-se social e politicamente.

Compreendendo o letramento como político, social e ideológico, abrimos espaço para analisar e discutir relações de poder envolvidas em práticas escritas não só em termos escolares, em processos de ensino e aprendizagem, mas também em práticas sociais cotidianas, ordinárias, em termos de quem lê o quê, para fazer o quê e, no nosso caso, em quais línguas. Compreendemos também que, neste sentido, a escola é só mais um espaço de letramentos e que, na sociedade e no espaço social da comunidade e do contexto social mais amplo, há outras formas de ações sociais e de disputas, outras línguas vivas não hegemônicas, outras práticas de letramento, uma cultura que flui, vive, age, tensiona, muda, ressignifica, polemiza.

As abordagens teóricas acerca dos Novos Estudos do Letramento - NEL (STREET, 1984;2003;2014, BARTON e HAMILTON 2004) que no Brasil são reconhecidos como Estudos de Letramento (KLEIMAN; ASSIS, 2016; KLEIMAN, 2005; ZAMORA, 2019), apresentam dimensões conceituais dentro do aspecto social e ideológico, traçando as perspectivas que contemplam as práticas e os eventos de letramentos, os modelos autônomo e ideológico que perpassam as práticas escritas em contextos situados, bem como a relação do letramento como construção social em práticas multilíngues diversas.

Nesse enquadramento epistemológico, as práticas sociais são práticas socioculturais relacionadas ao papel da escrita em diferentes comunidades, grupos e classes sociais. Reconhecer esse caráter sociocultural e situado do letramento nos permite reconhecer a diversidade, a complexidade e dinamicidade das práticas nas quais indivíduos se engajam na sociedade e em contextos específicos, sem demarcar o dualismo letrado e não letrado, pois

as relações sociais com a escrita acontecem em contextos socioculturais distintos e para propósitos específicos.

O trabalho de Barton e Hamilton (2004, p. 112), que realizaram uma pesquisa etnográfica acerca de práticas letradas em um povoado chamado Lancaster, na Inglaterra colonial, olhando para a perspectiva histórica e cultural que constituía as práticas sociais dos sujeitos locais, mostrou que as práticas letradas “são as formas culturais generalizadas de uso da língua escrita, nas quais as pessoas encontram inspiração para suas vidas” (p. 112, tradução minha). Para eles, as práticas letradas de sujeitos sociais são as ações que os sujeitos fazem com o letramento, porém essas práticas “não são unidades de comportamento observáveis uma vez que implicam uma série de valores, atitudes, sentimentos e relações sociais” (p. 112, tradução minha).

Estudos do letramento no Brasil (KLEIMAN; ASSIS, 2016) procuram compreender como as pessoas realizam e ressignificam suas ações e seus papéis sociais nas interações nas quais um texto escrito tem lugar. Esse texto se refere não somente a textos lidos e produzidos na escola, produzidos de modo mais sistematizado tendo em vista o ensino e a aprendizagem, mas com uma especial atenção a textos da vida cotidiana (BARTON e HAMILTON, 2004). Esses textos muitas vezes passam despercebidos, como produções escritas não legítimas, por não terem o mesmo *status* de textos escolares e acadêmicos, a exemplo, de bilhetes ou receitas compartilhadas. Assim, a noção de prática de letramento vai muito além dos textos escritos, ela traz para o centro modos culturais de leitura, escrita, discussão de textos escritos; a posição social, ideológica e de valoração assumida pelo sujeito que escreve, lê ou participa da discussão ou orientação para um texto escrito.

Nessa mesma linha, Zavala (2009, p. 71) mostra que o “letramento é uma maneira de usar a leitura e a escrita com um *propósito social específico*”. Uma pessoa não lê ou escreve para saber ler e escrever, mas para alcançar objetivos e participar de práticas sociais e culturais mais amplas, como ler um jornal para ficar informado, escrever uma lista de mercado, enviar mensagens.

Uma das fortes críticas dos Novos Estudos do Letramento foi em relação à divisão entre práticas orais e escritas, em que se considerava que ambas as habilidades aconteciam de maneira separadas (no sistema de alfabetização, por exemplo). Para os NEL (BARTON e HAMILTON, 1998; STREET, 1984; HEATH, 1983), não é a escrita em si, mas conceitos e valores da escolarização que influenciam negativamente a aprendizagem, isto é, a grave

consequência atribuída aos estudantes pela aquisição da escrita, na realidade é produto da escolarização (ZAMORA, 2019). Heath (1983), em sua pesquisa etnográfica, trouxe várias evidências para contrapor-se ao dualismo *oralidade/ escrita*, considerando que não são atividades excludentes. A autora mostra que as pessoas em seus diferentes papéis sociais, como nas escolas, na igreja, na comunidade de forma em geral, participam continuamente de *eventos de letramentos* que são inseparáveis das práticas sociais desses sujeitos.

Práticas de letramentos e eventos de letramentos são conceituados distintamente com a finalidade de definir um arcabouço metodológico para observar e analisar letramentos. Street (2012), em seu artigo *Eventos de letramentos e práticas de letramentos: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento*, faz uma ressalva acerca do uso, muitas vezes, equivocado das expressões *eventos* e *práticas* de letramento. O autor postula que é necessária uma utilização mais cuidadosa, especialmente, no que denominamos de práticas de letramento, pois aos compreendê-las nos permite ir além de somente descrever os fatos sociais, mas analisá-los em termos de significados e usos sociais dessas práticas.

As práticas de letramento, para Street (2013), incorporam os eventos de letramento, isto é, nos eventos ocorrem respostas possíveis a partir de modos culturais de participação elaborados em práticas de letramento.

As práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais. Uma questão-chave, tanto no nível metodológico quanto no nível empírico, é, portanto, como podemos caracterizar o deslocamento da observação de eventos de letramento para a conceituação de práticas de letramento (STREET, 2013, p. 55).

Para Street (2012, p. 75), os eventos de letramentos são importantes, pois possibilitam olhar para uma dada situação particular “onde as coisas estão acontecendo e poder vê-las enquanto acontecem”. O termo evento de letramento foi definido pela primeira vez no trabalho de Shirley Heath, em 1983, em seu trabalho ‘*Ways with words*’, em que tratou dos “eventos de letramento” durante a prática de contagem de histórias antes de dormir, que ocorria em três comunidades no Sul dos Estados Unidos. Heath (1982 *apud* STREET, 2013:2012) utilizou o termo para mostrar que em todas as formas de interação, a escrita tinha um papel importante, pois se dava em um processo de interpretação exercida pelos participantes. Na prática de contar histórias, mediado por um texto escrito, os sujeitos ressignificam passagens das histórias e as interpretam situada e culturalmente. Nesse

sentido, o evento de letramento é a ocasião em que um texto escrito faz parte ou permite engajamento social e interação entre os sujeitos.

Para Heath (2004, p. 145), os eventos de letramento, tanto os realizados pelas famílias na contação de histórias infantis para dormir, quanto a leitura de um rótulo de produtos no supermercado, sinais de trânsito, participação de jogos digitais, são realizados seguindo regras socialmente estabelecidas para compreender e participar desse evento. Assim, “cada comunidade tem regras para interagir socialmente e compartilhar conhecimento nos eventos letrados” (p. 145, tradução minha).

A noção de prática é mais abstrata, segundo Barton e Hamilton (2004, p 112), por isso não pode ser resumida a atividades observáveis, como nos eventos, pois surge de eventos e é constituída nestes. A interação com textos escritos em eventos de letramento possibilita inferir padrões culturais de interação ou práticas de letramento.

Jung e Semechechem (2009) esclarecem que o termo letramento são práticas sociais que se constroem a partir de textos escritos que se constituem a partir de eventos. Ou ainda, que “os textos são uma parte dos eventos de letramento, uma vez que o estudo do letramento é o estudo dos textos e como eles são produzidos e usados”. Para as autoras,

toda situação em que a escrita faz parte da interação e do processo interpretativo dos participantes constitui um *evento de letramento* e a *prática de letramento* são os modos culturais de usar a linguagem escrita que as pessoas constroem em suas vidas ao participarem de diferentes eventos, em diferentes domínios sociais (JUNG e SEMECHECHEM, 2009, p. 20).

Por essa razão, os eventos de letramento nos permitem refletir sobre a linguagem socialmente situada. As ações dos sujeitos são constituídas e reguladas pelos reais contextos nos quais se encontram inseridos, em que o uso da língua, em sua forma escrita, falada, valorada refletem suas identidades. Por isso, toda interpretação e todo uso da escrita têm significação que se estabelece e se reproduz localmente a partir de padrões culturais. É por meio de práticas sociais que as pessoas constroem identidades, interagem com membros da comunidade, reproduzem e ressignificam valores dentro de um sistema ideológico, constroem assim, a *sociedade e a cultura* (ZAVALA, 2011, p. 55).

O letramento possibilita negociar identidades, uma vez que, em cada prática social há papéis distintos a serem assumidos entre os sujeitos (homem, mulher, criança, aluno, professor etc.) que interagem e se constituem por meio de relações de poder. Assim, em um

contexto de sala de aula, cabe perceber qual a relação dos meninos e das meninas em sala de aula; como é a figura e como se dá a relação do professor/a no processo de ensino e aprendizagem; como a instituição escolar constitui as identidades de bom e mau aluno por exemplo, como concebe o contexto social, urbano/rural do qual advém os alunos, e os grupos sociais específicos, entre outros. Para Hamilton (2000), é preciso observar as relações sociais do letramento, em instituições como escolas e universidades, para compreender as dimensões de poder dessas relações.

Todavia, tratar de múltiplos letramentos não se trata necessariamente de múltiplas culturas. Barton e Hamilton (2004) esclarecem que dentro de uma determinada cultura existem diferentes práticas letradas associadas a distintos domínios da vida, como lar, escola, trabalho, igreja etc. Dentro desses domínios particulares existem as formas regulares que as pessoas consideram para agir em eventos letrados, uma vez que diferentes instituições regulamentam as atividades em domínios particulares da vida, por exemplo, modos de participação em práticas religiosas.

Assim, as diferenças nas práticas de letramento não dependem necessariamente da escrita ou da alfabetização, mas sim do contexto de produção dessa determinada prática, do para quê, para quem e em que contexto situado se produz ou lê um texto escrito (ZAMORA, 2019).

A vertente dos Estudos dos Letramentos no Brasil busca não somente descrever as práticas sociais em contextos situados, mas analisar como são moldadas historicamente por relações de poder (poder econômico, político, cultural, pedagógico) que marginalizam ou excluem certos grupos, saberes, línguas e, por sua vez, identidades. Isto leva necessariamente a questionar como são favorecidos ou desfavorecidos certos grupos sociais (ZAMORA, 2019).

Cabe argumentar que os estudos acerca do letramento não tiveram sua origem no campo acadêmico, mas surgiram de uma crítica política ligada ao pensamento pós-colonial e decolonial, questionando os discursos dominantes que inferiorizavam ou negavam as práticas culturais de grupos sociais marginalizados, buscando assim, reivindicar seus saberes, vozes e identidades. Na visão de Zamora (2019, p. 369), é indispensável nos estudos de letramento a perspectiva decolonial que trata da educação escrita, considerando o contexto histórico, pós-colonial e sociocultural. No sentido histórico, implica olhar em como funciona e muda, historicamente, o acesso à cultura escrita entre classes e grupos sociais; em

termos pós-coloniais, implica olhar para práticas de grupos sociais subordinados, de como seu saberes, sua(s) língua(s), seu sistema de escrita etc. foram subordinados e tachados como inferiores perante o mesmo sistema europeu e ainda foram convertidos em objetos de especulações e classificações pela ciência; no sentido sociocultural, refere-se ao questionamento acerca de como as atividades de *pensar, falar, ler e escrever* se encontram regulamentadas e distribuídas diferentemente para as diferentes categorias de sujeitos participantes *em contextos e eventos letrados específicos*.

Dessa forma, uma visão decolonial desconstrói a ideia equivocada de que ensinar, aprender e escrever uma determinada língua dominante são práticas *nobres e positivas*, na crença de tornar culto a quem carece de cultura. Para o autor, é necessariamente essa visão moderna ocidental “aparentemente bondosa, inocente e neutra” de alfabetizar e promover conhecimento, que esteve e continua excluindo e alienando culturas, saberes e identidades de grupos sociais hoje denominados de “*iletrados*”, “*atrasados*”, “*incultos*” (p. 369). Ainda, os sujeitos ou grupos sociais, ao serem caracterizados como analfabetos, sujeitos sem hábitos de leitura, de cultura precária em relação à cultura letrada dominante, respondem a um sistema bastante violento, pois não se trata necessariamente de sujeitos analfabetos ou incompetentes, mas “de grupos sociais historicamente alienados, silenciados, excluídos e autoexcluídos da economia, do conhecimento e da educação da era global” (p. 382).

Os Novos Estudos de Letramento privilegiam o letramento em nível local, como forma de compreender as práticas de forma situada, contudo, para Street (2003), não devemos romantizar o conhecimento dado localmente em detrimento do global. O autor salienta que o letramento se dá em instâncias dadas localmente, mas essa compreensão permite dar conta da complexa relação dessas/nessas duas esferas sociais. Ou seja, no terreno dos letramentos ocorrem também muitas disputas.

Complementando, Zamora (2019, p. 370) reafirma que não se deve celebrar as práticas culturais subalternas, mas compreendê-las como um processo social, uma vez que nem todos os letramentos sociais têm a mesma significação social, pois “as práticas culturais são sempre moduladas por forças com o mercado econômico, o poder político, a manipulação midiática, concepções e práticas que predominam no sistema educativo”.

Dessa forma, tratar de letramentos também é tratar de educação crítica. No Brasil, antes da chegada e utilização da perspectiva do letramento social, já estava havendo uma discussão acerca de uma proposta crítica educacional. Na década de 1960, Paulo Freire, com

suas experiências e formas de olhar para a educação, impulsionou uma metodologia de ensino crítico, que tratava da prática educacional como sendo uma ferramenta de transformação social e de busca pela liberdade e pelo direito. Em seus livros *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (2006), Freire trata da importância da educação para a formação crítica dos sujeitos, enfatizando a não neutralidade do processo educacional. Para o autor, a educação é uma forma de fazer intervenção no mundo e que permite abrir espaço para o conhecimento situado e global e o aprender com criticidade seria ter o direito de olhar, refletir e transformar sua realidade social e do mundo.

Freire, então, traz uma perspectiva de cunho político-social para o processo educacional, a fim de problematizar e politizar os modos de ensino utilizados, centrados na pedagogia tradicional, que tratava a alfabetização de forma desconectada da realidade social dos alunos. Dessa forma, essa consciência educacional, crítica e libertadora, como um modo de interferir na realidade, confronta as políticas dominantes de homogeneização e opressão social, permitindo que as vozes marginalizadas ou silenciadas sejam ouvidas e trazidas para o centro do ato educativo.

O pensamento freiriano trouxe mudanças no paradigma da educação no Brasil e no mundo. Houve, assim, grande impacto no campo da alfabetização, na tentativa de buscar um caráter mais humanizador e sensível das práticas sociais reais dos sujeitos. Nesse sentido, essa concepção tem uma ampla relação com a visão sociocultural dos Estudos do Letramento no contexto educativo, que permitiu ação e pensamento social. Assim, entendemos que o modo freiriano de pensar a alfabetização trouxe grandes contribuições para o conceito de letramento ideológico defendido por Street (1984) já que, na perspectiva de Street, este modelo de letramento ideológico está fundamentado em uma concepção de escrita como uma prática social atravessada por estruturas de poder e opressão. Para tanto, as práticas sociais de leitura e escrita envolvem situações reais vividas pelas pessoas, em diferentes contextos sociais, com diferentes condições socioeconômicas e políticas, assim o letramento nunca se vê desvinculado do contexto cultural e social que constitui a vida vivida, tampouco dos significados atribuídos à leitura e escrita e das relações de poder (STREET, 2003).

Os Estudos dos Letramentos aqui no Brasil trazem uma visão interdisciplinar (MOITA-LOPES, 2006), considerando o caráter sociocultural da linguagem (STREET, 2014), sem negar as contraposições teóricas e metodológicas aplicadas ao conceito, uma vez



que, por ser utilizado por diferentes áreas de conhecimento, como na Educação, na Linguística, na Antropologia, o termo foi “entrando por diversas portas” (KLEIMAN, 2005, p. 7), permitindo diferentes compreensões.

Soares (2017), por exemplo, tendo seu foco no letramento escolar, afirma que a perspectiva do letramento nos permite olhar de forma mais abrangente uma realidade social. Para ela, saber ler e escrever passa a ter uma utilidade social, ou seja, não basta saber ler e escrever se não tiver domínio sobre as exigências sociais implantadas pela sociedade. De outro ponto de vista, Kleiman (1995:2005, p. 5) pontua que essa apropriação não precisa acontecer necessariamente dentro de um sistema formal de escrita, mas que significa participar de forma efetiva e significativa de práticas e eventos de letramento, em qualquer contexto e situação social em que a pessoa se insere e/ou da qual participa. A escrita está em todas as situações do cotidiano das pessoas, como no simples fato de pegar um ônibus, interpretar letreiros, propagandas e anúncios, escrever um bilhete ou acompanhar leituras dominicais, bem como escritas mais complexas, como textos formais e institucionais, textos publicitários, artigos etc. Assim, Kleiman (2005) acentua que o letramento surgiu para ajudar a compreender o impacto social da escrita em todas as esferas de atividades humanas.

Essas colocações nos permitem olhar para o termo letramento como processo, desenvolvimento e uso da escrita na sociedade, e compreender letramento como uma prática que abrange todo um processo histórico de valoração e interpretação, que nos faz refletir acerca de “outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet” (KLEIMAN, 2005, p. 21). Além disso, ainda sobre o ensino da língua escrita na escola, os estudos do letramento servem como base de reflexão acerca da ampliação do universo textual, que trata da inclusão de novos gêneros e de novas formas de utilizar a escrita que foram se inserindo no contexto escolar, principalmente por meio dos recursos digitais.

Desse modo, os NEL trouxeram, além da crítica à dualidade *oral e escrita*, dois modelos de análises que permitem maior enfoque e compreensão das práticas individuais e sociais: o modelo *autônomo e ideológico* (STREET, 2003). De maneira sintetizada, o primeiro trata do conjunto de habilidades sociais vinculadas à leitura e à escrita, sem necessariamente considerar o contexto social. O segundo modelo entende que o letramento compreende as práticas sociais vinculadas aos aspectos ideológicos e de relação de poder em

uma esfera social e que o domínio de determinadas práticas se dá de forma situada e posicionada socialmente.

Nas palavras de Street (2013, p. 54), a abordagem autônoma “simplesmente impõe concepções particulares e dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas”, e o modelo ideológico de letramento “oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro”. Por um lado, esta última tem premissas diferentes daquelas do modelo autônomo, pois entende “que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos” (p. 54).

Por outro lado, o modelo autônomo de letramento é também profundamente ideológico, uma vez que “disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura, universais, “autônomas”. Nesse sentido, o autor defende que as pesquisas etnográficas necessitam considerar a questão ideológica, já que toda visão social é ideologicamente constituída e toda visão particular de práticas de letramento é ideológica. Segundo Street, (2013), ambas “estão sempre enraizadas em uma dada visão de mundo e em um desejo de que aquela visão de letramento domine e marginalize outras” (p. 54). Desse modo, deve-se considerar que estudar o letramento é estar consciente das “pré-suposições ideológicas e políticas” que o termo carrega.

Por isso, quando compreendemos o conceito de letramento dentro de uma perspectiva antropológica, correlacionando-o aos modelos autônomos e ideológicos e considerando que as práticas sociais vinculadas à escrita se dão ou se ressignificam em contextos globais e locais, percebemos que os significados atribuídos à escrita em um determinado contexto e por um grupo social são determinados pelos modos socioculturais e econômicos dessas populações.

Por fim, é necessário mencionar que Street (2006, p. 466) afirma que todas as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos estão vinculadas “a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar”.

a constituição de diferentes tipos de letramento está intrinsecamente ligada à inserção do indivíduo em determinadas esferas da atividade humana (família, escola, trabalho, igreja etc.) nas quais circulam uma infinidade de textos/gêneros escritos. Em decorrência, o que constitui um repertório individual (capacidades letradas já apropriadas), dentro e dentre

comunidades, depende das oportunidades a que o sujeito tem acesso, assim como do proveito que delas ele consegue tirar, para participar ativamente em experiências sociais e culturais de uso da escrita, tão presentes no mundo contemporâneo (TERRA, 2013, p. 53).

Street (2014, p. 484) propõe assim estudar as práticas de letramento em diversos contextos culturais e ideológicos e, a partir de onde as pessoas estão localizadas, compreender os significados e usos culturais dessas práticas de letramentos locais, pois os “sujeitos” não são “tábuas rasas” como tantas campanhas de desenvolvimento da alfabetização parecem supor (STREET, 2014); práticas da leitura e da escrita estão associados a modos de ser e viver em diferentes contextos sociais. Essa pluralidade “requer o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder” (STREET, 2003, p. 52).

Em síntese, discuti nesta seção que Street (2014) apresenta letramentos, no plural, reconhecendo que as culturas que constituem as práticas de letramento se manifestam em características particulares devido a diferentes fatores políticos, econômicos, históricos, sociais, co-construídas pela agência dos participantes em eventos situados. Nesse sentido, para os NLS não há uma relação entre certo e errado nas práticas sociais diversas, mas emergem em um tempo e lugar, considerando de onde e de quem são os letramentos dominantes e marginalizados e quem consegue participar ou não de certos letramentos.

Neste capítulo, discuti o enquadramento epistemológico a partir do qual esta pesquisa foi realizada. Apresentei um conceito de ideologias da linguagem articulado com economia política e, portanto, a linguagem como lugar de disputas. Para nós, a linguagem é ideológica, portanto, usos da linguagem trazem apreciações valorativas que podem levar os participantes de eventos de letramento a negociar essas ideologias ou se engajar em um trabalho ideológico da linguagem.

No capítulo seguinte, apresento metodologia da minha pesquisa, o percurso metodológico e os instrumentos de investigação adotadas que permitiram compreender as construções locais dos letramentos e do multilinguismo nas relações das pessoas locais em suas práticas cotidianas. Trago também minhas experiências vividas e sentidas durante minha participação em campo, mas procuro priorizar as perspectivas dos participantes em relação ao seu modo de viver a diversidade.

### CAPÍTULO 3

## ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM: PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico, os instrumentos de pesquisa e a maneira como analisei os registros gerados que constituem o *corpus* de análise desta Tese. Além disso, apresento os meus interlocutores, considerando seus papéis sociais como sujeitos socioculturalmente constituídos nesse contexto situado no Paraguai, que realizam suas ações e interações a partir de suas experiências, vivências, agências e resistências.

Como mencionei na Introdução deste trabalho, as bases teóricas e metodológicas que orientam e sustentam minha pesquisa encontram-se situadas na área da Linguística Aplicada, e, mais especificamente, na Etnografia da Linguagem (GARCEZ e SCHULZ, 2015; ERICKSON, 1989; OLIVEIRA, 2007, entre outros). A partir desse enquadramento epistemológico, procurei elaborar intercompreensões atenta para a complexidade do mundo social, considerando os participantes ativos nas práticas de linguagem e culturas nesse contexto situado, sem perder de vista o contexto sociocultural e econômico (HELLER, 2017), uma vez que o contexto atual de interconexões globalizantes exige uma compreensão mais ampla e situada das relações sociais.

O capítulo tem 5 seções e 7 subseções. Na primeira seção, trato da epistemologia acerca da Etnografia da linguagem, entendendo-a como uma ação política no fazer um trabalho etnográfico. Na sequência, apresento os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa, trazendo em seguida a seção sobre a minha entrada em campo. Na penúltima seção, apresento os participantes da pesquisa e seus repertórios linguísticos e, na última seção, descrevo como se deu a organização, a catalogação e análise dos dados.

### 3.1 ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM: para além de uma metodologia, uma opção política

Abro esta seção com uma afirmação de Guber (2001) que considero muito significativa para aquilo que o percurso metodológico deste trabalho revelou. Fazer um trabalho em um contexto familiar não significa necessariamente compartilhar significados sociais, como ele apresenta a seguir:

En un mundo globalizado, sin embargo, ni el investigador es un agente totalmente externo a la realidad que estudia, ni los sujetos ni el

investigador ‘están’ en lugares que no hayan sido previamente interpretados. Pero que vivan en el mismo mundo no significa que los sentidos que le impriman a su experiencia sean los mismos<sup>17</sup> (GUBER, 2001, 47).

Um trabalho etnográfico nos permite compreender significados culturais e reconhecer “o que está acontecendo aqui e agora” (ERICKSON, 1989) em termos de padrões culturais e ideologias da linguagem. O olhar por meio da etnografia da linguagem implica na busca e na aproximação dos acontecimentos ou dos fatos, a fim de compreendê-los, em uma tentativa de se aproximar da visão êmica, ou seja, da perspectiva dos participantes, permitindo novas reflexões que considerem o pesquisador bem como os participantes enquanto ativos na investigação e na reflexão, descentralizando a perspectiva do pesquisador, a fim de evitar reproduzir um modelo colonizador (GARCEZ e SCHULZ, 2015).

Esta pesquisa, então, entende o fazer etnográfico não como um método, mas como uma escolha teórico-metodológica (GARCEZ e SCHULZ, 2015) que possibilita a elaboração de uma explicação situada. Para isso, o trabalho etnográfico focaliza as rotinas e as práticas do dia a dia, para interpretar, no caso deste trabalho, as práticas de linguagem e de letramento e pôr em evidência como essas reproduzem relações de poder e de resistências (JONES, MARTIN-JONES e BHATT, 2012).

O paradigma é o qualitativo-interpretativista (ERICKSON, 1989; DENZIN e LINCOLN, 2006; MASON, 2002), que focaliza os aspectos específicos do significado da ação da vida social que se desenvolve em cenas concretas de interação face a face e na sociedade, elemento que rodeia a cena de ação (ERICKSON, 1989, p. 289). Um investigador etnográfico não pode compreender um determinado fato social sem considerar a realidade e o posicionamento social dos protagonistas, no caso, os interlocutores de pesquisa, uma vez que somente eles podem expressar o que pensam, dizem, sentem e fazem em relação às práticas e aos eventos dos quais participam (GUBER, 2001).

Segundo Fonseca (2002, p. 20), “a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Para Erickson (1989, p. 196), o que diferencia a pesquisa

---

<sup>17</sup> Em um mundo globalizado, porém, nem mesmo o pesquisador é um agente totalmente externo à realidade que estuda, nem os sujeitos nem o pesquisador ‘estão’ em lugares que não foram previamente interpretados. Mas o fato de viverem no mesmo mundo não significa que os sentidos que imprimem em sua experiência sejam os mesmos (GUBER, 2001, p. 47, tradução minha).

participativa interpretativa de outra técnica observacional é a descrição densa que busca validar os significados imediatos das ações, definidas a partir do ponto de vista dos atores sociais. Um exemplo é o instrumento entrevista semiestruturada, por meio do qual o pesquisador, ao escolher trabalhar com a entrevista qualitativa, contempla o conhecimento como situacional e se atém aos conhecimentos, entendimentos, interpretações, experiências e interações das pessoas em uma troca de significados da realidade social na qual suas questões de pesquisa são projetadas.

Não sendo menos importante, adotamos a perspectiva interdisciplinar (PAVIANE, 2008; RAYNAUT 2004; PIMENTA 2008; FAZENDA 2008; PAVIANE 2008; POMBO 2004; FRIGOTTO 1995) e a Linguística Aplicada e INdisciplinar (KLEIMAN, 1998; ROJO, 2013; MOITA LOPES, 2006), que possibilita desconstruir um pensamento totalizador e limitado, permitindo valorizar a abertura para um estudo minucioso e complexo, considerando as diferentes dimensões do conhecimento e as múltiplas mediações históricas que constituem determinado contexto de pesquisa.

Uma pesquisa etnográfica possibilita compreender, assim, o sujeito social, suas práticas de linguagem, seu modo particular de convivência social, em um contexto situado, o que a distancia da visão objetiva e neutra de se fazer pesquisa. A etnografia busca compreender os fenômenos sociais desde as perspectivas dos participantes, sujeitos, membros e interlocutores da pesquisa.

Erickson (1989) trata da etnografia no campo da pesquisa interpretativa como o ato de advertir e descrever os acontecimentos cotidianos, identificar os significados dos acontecimentos e das ações ali realizadas, considerando, especialmente, os pontos de vista dos atores, interlocutores da pesquisa. Essa metodologia permite realizar uma investigação de maneira mais aberta e sensível, com ferramentas que permitem a influência direta dos envolvidos na pesquisa, buscando viabilizar as práticas socioculturais. A convivência prolongada com as pessoas, realizando uma observação participativa, utilizando entrevistas abertas e um diário de campo reflexivo possibilitam compreensões que podem resultar em mudanças de instrumentos, por exemplo. Para Guber (2001), estas formas mais flexíveis são eficientes para reconhecer conhecimentos da vida real vivida dos sujeitos em sociedade.

Guber (2001, p. 7) pontua que a flexibilidade para a geração de dados privilegia a compreensão social, quando considerados os interlocutores como autores privilegiados para expressar o sentido de suas vidas, de seu cotidiano, de suas ações ordinárias e de seus

anseios. Ao dar espaço para que os sujeitos tragam seus posicionamentos sociais, a etnografia possibilita descentralizar o investigador como “sujeito assertivo de um conhecimento preexistente” (tradução minha), direcionando-o ao “árido caminho de *desconhecimento* ao *re-conhecimento*”. Além disso, a flexibilidade do trabalho de campo etnográfico permite enxergar o imprevisível, o que para alguns ou para o próprio pesquisador, em princípio, pode não fazer sentido.

O papel da etnografia é possibilitar estabelecer conexões com outras realidades sociais, ou seja, a singularidade de em um contexto específico permite alcançar outros mundos, outros contextos.

Fecho esta reflexão complementando a postulação de Guber (2001), segundo a qual fazer uma pesquisa etnográfica é submeter nosso pensamento epistemo-etno-centrismo ao diálogo com a histórias e com as vidas das pessoas em qualquer lugar do planeta. Abaixo, apresento os instrumentos de pesquisa que foram utilizados para gerar os dados, durante a minha estadia no campo.

### 3.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Descrevo aqui diversos recursos ou instrumentos utilizados para a geração de dados, como o diário de campo, a observação participante, a gravação em áudio e vídeo, entrevistas semiestruturadas, a fim de tornar possível observar, refletir e compreender “os significados das situações vividas pelos sujeitos” locais (OLIVEIRA, 2014), compreendendo que a relação social com o campo exige responsabilidade e sensibilidade.

Estando no contexto e participando ativamente das atividades locais, pude recortar, guardar e fazer registros também por meio de outros instrumentos, como: pesquisas em jornais, documentos, fotos, áudio-gravações, notas de campo e conjuntos de textos escritos. A combinação de todos esses instrumentos viabilizou a obtenção de registros que mostraram práticas de linguagem diárias e situadas, a partir de mais de uma perspectiva ou ângulo. Além disso, esse conjunto de instrumentos ou métodos de geração de dados forneceu possibilitou a triangulação dos dados (ERICKSON, 2019, p. 20).

Quando esses instrumentos são utilizados em contextos multilíngues, como é o caso desta pesquisa, os métodos que possibilitam a interação com as pessoas locais são bastante necessários dado que existem ali diferentes valores associados a diferentes práticas de linguagem e letramento (JONES, MARTIN-JONES e BHATT, 2012, p. 123). Esses

contextos necessitam de ferramentas que permitam que os participantes sejam protagonistas de seus posicionamentos e de suas contribuições no diálogo com o pesquisador, como o diário dialogado utilizado pelas pesquisadoras acima referidas. Trazer a experiência e o conhecimento dos participantes foi relevante para realizar a pesquisa nesse contexto, uma vez que permitiu aos participantes definirem de certa forma o roteiro da entrevista e refletirem sobre seus valores e suas visões sociais compartilhados localmente.

Descrevo, na sequência, os instrumentos utilizados e justifico sua escolha para o processo de geração dos registros. A observação participante, o registro de documentos, o diário de campo e as entrevistas semiestruturadas são instrumentos que permitiram compreender as práticas enquanto atividades conjuntas, uma vez que equilibram a posição valorativa e o ponto de vista dos vários ângulos (JONES, MARTIN-JONES e BHATT, 2012).

### 3.2.1 Observação participante

Como a etnografia se interessa pelos aspectos das ações e dos significados locais compartilhados pelos sujeitos, aos quais nem sempre<sup>18</sup> é possível ter acesso sem ter contato diretamente com as pessoas, surge a necessidade direta da observação participante. Essa possibilita constatar relações sociais mais complexas e de forma mais precisa e reflexiva.

Em contextos situados, a observação participante não trata somente da participação nas atividades socialmente realizadas no campo de pesquisa. Ela consiste em “estar dentro” da sociedade estudada, a fim de tomar notas, acatando reações e os sentimentos dos envolvidos durante determinadas práticas ou atividades sociais, examinando criticamente as percepções teóricas assumidas e os construtos locais.

É um procedimento que permite acompanhar/participar e registrar, com fidelidade e sensibilidade, as atividades sociais e as atividades dos professores e dos alunos em sala de aula e na prática social escolar como um todo. Para Erickson (1989), a observação participante requer um longo tempo de permanência no contexto de pesquisa, para que seja

---

<sup>18</sup> Destaco que, cada vez mais, existe a implicação bastante pertinente e válida de estudos etnográficos focados em pesquisa pelo meio digital, com termos como Etnografia virtual, netnografia, etnografia online etc. que desenvolvem pesquisas altamente significativas por meio de estratégias específicas de pesquisa, assim como o faz a pesquisa de campo participativa (MILLER e SLATER, 2001; BRAGA, 2006).



possível utilizar com sensibilidade outros instrumentos, como notas de campo, gravações, entrevistas, entre outras possibilidades.

A observação participante, então, dá-se pela experiência direta do pesquisador com o campo de pesquisa e seus interlocutores em seus próprios contextos, para a geração de informações sobre como são as coisas, quem as realiza, quando e onde (RESPRETO, 2018), a fim de compreender a dimensão da vida social nesse contexto situado. Gruber (2001) também pontua que se participa para observar e se observa para participar, ou seja, é necessário um envolvimento constante a fim de compreender que esse jogo faz parte do processo de conhecimento social.

Ainda, para Erickson (1989), esse instrumento permite que o pesquisador se insira no campo e observe as cenas imediatas da vida cotidiana dos membros do grupo social e aprenda, de forma ativa, sobre os acontecimentos que propõe investigar, colocando a situação social no centro do trabalho, uma vez que “a unidade central da observação é a situação, a cena da performance da fala” (ERICKSON 2019, p. 9). Além de saber observar, é necessário também saber ouvir. De acordo com Restrepo (2018), ouvir é estar atento não somente ao que é dito, mas a maneira como é dito, onde e por quem é dito. Além disso, deve-se estar atento aos silêncios que também podem dizer, às vezes, muito mais do que palavras.

Durante esse processo, tive acesso também a vários documentos e fotos disponibilizados por alguns participantes da pesquisa. Eles faziam questão de mostrar e detalhar fatos que aconteceram durante esse registro, como as primeiras fotos registradas na comunidade, na inauguração da igreja, suas primeiras casas construídas com madeiras e coqueiros, documentos da escola, os boletins dos filhos, no caso de brasileiros, as passagens de ingresso ao país, entre outros. Segundo Erickson (1988/2019), os documentos locais são outra forma que permite evidenciar fatos importantes. Estes elementos fornecem evidências sobre eventos aos quais o pesquisador não teria acesso diretamente. Além disso, podem trazer a perspectiva, a emoção, a descrição do fato pelos participantes em relação a esse determinado momento histórico. Todas essas observações realizadas durante a permanência no contexto podem ser registradas em diários de campo, outro instrumento de pesquisa utilizado.

### 3.2.2 Diário de campo

O diário de campo é um instrumento que serviu para registrar, pontuar e relacionar informações acerca das práticas dos interlocutores durante o percurso da pesquisa. Assim, registros contemplados nas notas do diário permitiram compreender mais amplamente alguns dos dados. O procedimento de anotações diárias dos acontecimentos e das informações, que fazem juz à proposta de pesquisa, foi válido e significativo para o pesquisador, uma vez que, ao gerar os dados, por meio de registros em diário de campo, tem acesso, constantemente, às informações registradas para refletir sobre os acontecimentos que vão sendo compreendidos durante o percurso da pesquisa. Ademais, essa prática, complementando os demais instrumentos, como a entrevista, amplia o acesso a informações relevantes para a pesquisa. Nesse sentido, Triviños (1987), que denomina esta prática como *anotações de campo*, diz que o registro em diário é importante porque, a partir dele, podem surgir novas observações e necessidade de reformulação do problema de pesquisa.

### 3.2.3 Entrevista semiestruturada

Outro instrumento utilizado foram entrevistas semiestruturadas (MASON, 2002), uma vez que fazer perguntas semiestruturadas é muito importante e, ao mesmo tempo, bastante complexo, pois exige uma prática e um *quebra-cabeça intelectual*. O pesquisador precisa estar atento para decisões imediatas sobre o conteúdo e a sequência das perguntas à medida que as realiza, a fim de construir conhecimento ou elaborar compreensões. A dinâmica da entrevista não é linear, tampouco livre de descompassos. Não é um jogo de perguntas e respostas. Antes de realizá-la, existe todo um processo de contextualização e de familiarização de ambas as partes, por mais conhecido que seja o ambiente. É necessário explicar ao interlocutor o que se busca, procurando ser mais sucinto possível a fim de não ocasionar desconforto. É importante que, no desenrolar da entrevista, vá se constituindo confiança mútua e roteiros mais abertos e flexíveis podem contribuir para isso.

Esta ferramenta envolve registros de perguntas e respostas que tratam de experiências dos participantes em relação a um tema específico. Dessa forma, as entrevistas forneciam perguntas orientadas sobre práticas de linguagem e de letramento e sobre os valores que orientam as práticas dos sujeitos interlocutores (JONES, MARTIN-JONES e BHATT, 2012).

Para desenvolver sua entrevista semiestruturada, o pesquisador prepara um eixo temático sobre o tema que quer ouvir do interlocutor. Como é uma entrevista aberta, tanto o

pesquisador quanto o interlocutor podem deixar fluir, de forma livre e espontânea, as perguntas e respostas, conforme suas percepções e opiniões, problematizando ou criando novas perguntas, fazendo transparecer novas informações. Por ser mais aberta, permitem enxergar também aspectos externos às respostas verbalizadas, como as valorações emocionais e gestuais que, de certa forma, contribuem para a leitura dos dados (DENZIN e LINCOLN, 2006; ERICKSON, 1989).

Elaborei minhas entrevistas semiestruturadas, bem como os documentos TCLE para professores e alunos, pensando nos meus interlocutores de pesquisa, isto é, como na comunidade vivem pessoas que, *a priori*, falam português, guarani/jopará, e castelhano, adaptei os questionamento às três línguas, considerando seus repertórios linguísticos. Estas versões foram bastante valiosas à medida que a situação comunicativa permitia o uso das diferentes línguas em contextos específicos e para interlocutores específicos que leriam o documento na língua em que mais se sentissem confortáveis no momento de conhecer a pesquisa e assinar Termo e na entrevista. Digo isto, porque alguns participantes se sentiam mais confortáveis quando a conversa fluía em jopará, em suas casas, na rua, na casa dos vizinhos. No contexto escolar, prevalecia a língua castelhana, em conversas com professores, principalmente quando havia outros ‘observadores’, como outros professores ou alunos. A língua portuguesa também tinha seu espaço social demarcado. A professora Carol, sendo também falante da língua portuguesa, não a utilizava dentro do ambiente/entorno escolar.

Durante a minha permanência no campo e meu acompanhamento das atividades, a professora Carol se manteve bastante acessível e aberta para conversar, trazer suas inquietudes, suas preocupações e suas alegrias em relação ao seu trabalho na escola. Assim, o uso das línguas, durante a nossa conversa, era sempre contextualizado e negociado, ou seja, a professora, utilizava a língua portuguesa para falar comigo somente quando estava fora do espaço escolar ou quando não havia alunos ou colegas próximo de nós. Segundo ela, era necessário “respeitar” esse espaço, uma vez que a “língua portuguesa não é desse espaço e as pessoas não vão gostar muito [...]” (DIÁRIO DE CAMPO 5-03-21). Assim, nossas línguas iam<sup>19</sup> ‘respeitando espaços’ nesse vasto e complexo jogo.

---

<sup>19</sup> Utilizo a construção do verbo ir mais verbo no gerúndio, considerando a ideia de continuidade e sucessão dos acontecimentos numa progressão temporal, ainda que os verbos no pretérito imperfeito do indicativo poderiam substituí-lo no enunciado.

Como nos encontrávamos em período de pandemia, eu praticamente não tive muita escolha em relação aos pontos de encontro para realizar minhas entrevistas, tampouco podia fazer por meios digitais, pois na comunidade a internet não era muito acessível. Então, realizei de três formas: ora eu me deslocava até as casas das pessoas com todo o cuidado e as medidas protetivas; ora a entrevista acontecia como um encontro casual, na rua, no caminho para a roça, no armazém, ou seja, onde determinados comentários me pareciam interessantes, considerando minhas perguntas de pesquisa. Os tópicos que eu apresentava nas conversas se baseavam nas práticas de linguagem e de letramento dos participantes. Nesse sentido, Guber (2001) defende que, muitas vezes, a entrevista realizada em âmbito familiar ou cotidiano é bastante favorável, pois é ali que se percebem os sentidos e as vivências cotidianas e reais, não só as verbalizadas pelo interlocutor.

Lembro-me do primeiro dia em que conversei com a dona Katia no caminho da roça. Era meio da tarde, quando cheguei em sua casa. Ela tirou de dentro da casa duas cadeiras para sentarmos debaixo da sombra de uma árvore. Começamos a falar em jopará sobre vários assuntos pessoais, sobre a família, doença, comida e, em seguida, contextualizei minha pesquisa e apresentei minhas perguntas da entrevista que ela respondera prontamente. Em determinado momento, quando avisada pela neta que seu filho não chegaria cedo em casa para cuidar dos afazeres, tratar os animais, por exemplo, ela me convidou para ir buscar mandioca para os porcos e “ñañe’ê kokue rapere jahavo” (vamos falando pelo caminho da roça) (DIÁRIO DE CAMPO 08-04-21). Dona Katia se abaixa, com uma mão na cintura, gemendo de dor, e com a outra pega uma pá e um facão e coloca na carriola. Assim, entre o barulho contínuo da engrenagem da carriola, caminhamos e conversamos pela picada<sup>20</sup>, até chegar na roça e arrancarmos vários pés de mandioca Kanó. O exercício de arrancar os pés de mandioca exigia força, persistência e suor. Enquanto dona Katia roçava ao redor da planta de mandioca, eu retirava com a enxada o excesso de terra que havia por cima. Em seguida, inseríamos um pedaço de madeira pontiaguda entre a terra e as raízes da planta de mandioca para poder arrancar com mais leveza. Eu estava ali, acompanhando a dinâmica cotidiana de dona Katia, observando e registrando suas atividades corriqueiras.

Estar no contexto de pesquisa também me possibilitou retornar e retomar conversas com alguns interlocutores. Isso foi possível mediante uma certa confiabilidade e

---

<sup>20</sup> O termo se refere a um caminho aberto no meio de um matagal.

flexibilidade entre mim e os interlocutores. Ao realizar minhas anotações de campo, percebia que era necessária uma maior compreensão da minha interpretação prévia acerca de determinado tema e, por isso, eu retornava e retomava determinado assunto. Esse retornar também me permitia devolver ao interlocutor as minhas indagações e interpretações. Era uma construção de entendimentos conjunta, coletiva. Nas afirmações de Restrepo (2018), é recomendável, na pesquisa de campo, que o pesquisador seja prudente e sereno para estabelecer relações significativas com as pessoas locais, para que possa construir laços de confiança e se familiarizar com o entorno social mais amplo.

#### 3.2.4 Gravação audiovisual das aulas

Outro instrumento utilizado foi a gravação em áudio e vídeo (audiovisual). Esse recurso possibilitou registrar a fala dos interlocutores, como das entrevistas e da interação entre os alunos e os professores em sala de aula. A gravação audiovisual permite que o pesquisador retome, todas as vezes que for necessário, àquela materialidade, para ouvir as gravações, a fim de conseguir maior esclarecimento, para perceber aspectos que não são captados ou identificados durante as transcrições, ou seja, dados que, muitas vezes, são despercebidos durante a transição das conversas (GIBBS, 2009). Além disso, o uso adequado deste instrumento contribui para enxergar recursos semióticos utilizados pelos falantes, como expressões corporais, faciais, entre outros detalhes que fazem parte da complexa rede de produção de significados e sentidos nas práticas, narrativas e interações sociais, possibilitando uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem (GARCEZ, DUARTE e EISENBERG, 2011).

Segundo Erickson (1988/2019), a gravação fornece evidências mais detalhadas do comportamento dos participantes. Mattos (2011, p. 33) afirma que as transcrições de vídeos e áudios possibilitam “observar e (re)observar” um determinado evento no momento em que ele ocorreu, não deixando escapar detalhes que somente uma observação única não daria conta de registrar. Além disso, no trabalho etnográfico, as transcrições de registros não conseguem ser significativamente interpretáveis se não forem acompanhadas por uma participação e observação efetiva.

Em síntese, os instrumentos que utilizei no trabalho de campo foram: observação participante, registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas, registros audiovisuais a fim de poder triangular dados, considerando sempre as percepções dos

participantes. Assim, na seção seguinte, apresento como foi o processo de chegada no contexto de pesquisa, a negociação com os participantes da pesquisa, e descrevo o perfil social e de línguas dos participantes, como os professores, alunos, pais e moradores da comunidade.

### 3.3 O TRABALHO DE CAMPO: o retorno como pesquisadora

No ano de 2019, busquei contato com a supervisão responsável pelo Núcleo de Educação do Município e com a Direção Geral da escola, a quem apresentei minha proposta de trabalho e pedi autorização para a minha entrada que, em princípio, seria no ano seguinte, 2020. Nesse momento, também conversei informalmente com alguns professores que poderiam permitir minha participação em suas salas de aula. Em princípio foram quatro professores que se dispuseram a participar da pesquisa. Com a autorização assinada do supervisor geral e da diretora da escola, submeti o projeto ao Comitê de Ética da Universidade. Em vista da demora para a liberação pelo Comitê de Ética e com a chegada da pandemia em março de 2020, não pude me deslocar até o campo, conforme previsto no projeto. Assim, minha ida ao contexto precisou ser postergada para o ano seguinte, 2021.

No final de janeiro de 2021, com a autorização do Comitê e com o exame negativo de COVID-19 em mãos, atravesso a fronteira de Foz do Iguaçu até a rodoviária internacional de Cidade do Leste e, em seguida, até o meu campo de pesquisa, em uma viagem que durou aproximadamente 10 horas. O exame de COVID-19, nesse momento, não era exigido para a minha entrada no Paraguai, mas optei por realizar, por considerá-lo essencial, pensando na segurança sanitária tanto minha quanto da comunidade local para a qual eu estava me dirigindo e onde permaneceria por um longo período.

Estando lá, eu sabia que as aulas de forma presencial poderiam não começar, uma vez que os debates e as incertezas acerca do início do ano letivo eram grandes. De todo modo, fui me aproximando das pessoas da comunidade, falando e detalhando a proposta do meu trabalho de campo, principalmente, quando era questionada por alguns moradores, mais especificamente, professores aposentados e um ex-professor meu do colégio: *O que você está fazendo aqui de novo? Você já não terminou sua graduação? Mas como você deixou o seu trabalho para vir fazer pesquisa? Você não é concursada ainda?* (DIÁRIO DE CAMPO – fevereiro 2021).

À medida que eu ia observando e acompanhando a dinâmica em relação à volta às aulas, busquei, com a orientação da diretora, contato com professores das turmas para que me autorizassem a participar de suas aulas e de seus trabalhos na escola. Alguns dos professores que haviam me autorizado previamente, não estavam mais na escola, outros, de forma bastante compreensível, optaram por não me autorizar para observar suas aulas, justificando a situação crítica e a incerteza da volta às aulas, uma vez que a carga-horária das aulas seria reduzida. Desse modo, a professora Carol e o Professor Rafael foram os que me autorizaram a participar e observar suas aulas. Outros professores participaram como interlocutores por outros meios, por exemplo, participando de uma entrevista.

Em seguida, com o aceite dos dois professores e suas respectivas turmas definidas, procurei os pais/responsáveis dos alunos para apresentar o projeto e pedir autorização para que seus filhos participassem como interlocutores da minha pesquisa. Desse modo, além da participação dos professores, trabalhei com três turmas, a do pré-escolar e as do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. Além desses pais/responsáveis, busquei contato com outras pessoas da comunidade a fim de ouvir mais sobre suas vivências e ampliar os meus entendimentos sobre o local.

Ao fazer o exercício de distanciamento do meu contexto de pesquisa, meu sentir se transformou em uma emoção cuidadosa e politizada, na qual o familiar foi se tornando estranho (JUNG e PEREIRA, 1998; RESTREPO, 2018) e eu fui ressignificando significados/valores até então naturalizados.

O exercício de estranhamento foi um ponto bastante central na pesquisa de campo. O desafio de um pesquisador quando atua em contexto social familiar é considerar e exercitar constantemente o estranhamento ou o assombro (RESTREPO, 2018, p. 25). Esse estranhamento deve acontecer sobre os fatos, não sobre aqueles extraordinários, mas os fatos da vida cotidiana, do familiar. Assim, fazer etnografia é um desafio constante na medida em que, por mais familiar que seja o contexto social, não somos capazes de identificar ou nos passa despercebido o que está acontecendo ao nosso redor, caso esteja culturalmente naturalizado. Por isso, torna-se necessário o estranhamento e o distanciamento físico e, principalmente, reflexivo, com condições epistemológicas e ferramentas de pesquisa que nos permitam enxergar emicamente o que está acontecendo ali, naquele momento.

Como eu deveria ter realizado minha pesquisa no ano anterior, ao chegar no contexto de pesquisa, eu me sentia impaciente frente às diversas possibilidades do que poderia

ocorrer com as aulas. Esperava ansiosa pela decisão de iniciar ou não as aulas a fim de eu poder realizar minha pesquisa na escola. Desconectar-me durante a noite era quase impossível. Todas as noites me preparava para um novo desafio no dia seguinte. Era necessário respeitar as orientações da pandemia e procurar por pessoas que pudessem participar e falar. Era diário o meu exercício de estranhamento e distanciamento pessoal e emocional durante minhas visitas e registros de campo. Ser uma ponte que permitisse aos meus participantes falar era muito valioso. Muitos deles se empolgavam, pensando na possibilidade de realizar muitas ações práticas que os favorecesse em certas situações, como na falta de políticas públicas locais, apesar de eu esclarecer que minha atuação não teria impacto social imediato e menos ainda econômico e ou político.

Na seção seguinte apresento de forma mais detalhada dados sobre os participantes da minha pesquisa. Estabeleci três subseções nas quais eu apresento as línguas faladas pelos professores, pais e moradores da comunidade e os alunos respectivamente.

### 3.4 OS PARTICIPANTES

Faço abaixo uma descrição dos interlocutores, com base em suas percepções de suas línguas que constituem seu repertório e como se autodeclaram – paraguaio; brasileiro; brasiguaios, filhos dos imigrantes brasileiros. Por exemplo, cada um tinha uma maneira de enxergar a língua e o domínio das línguas que falavam ou gostariam de falar.

**Quadro 1 - Participantes da pesquisa**

NOMES	PROFISSÃO/OCUPAÇÃO	NACIONALIDADE
Carol	Professor	Brasiguaiia
Rafael		Paraguaio
Jéssica		Paraguaia
Edson		Paraguaio
Eliane	Estagiária (pedagoga)	Paraguaia
Roberto	Agricultor	Paraguaio
Katia	Dona de casa	Paraguaia
Marcia	Dona de casa	Paraguaia
Perla	Dona de casa	Paraguaia
Andrea	Empregada domiciliar	Paraguaia
Luciana	Estudante universitária/celebrante e catequista	Paraguaia



Adriana	Estudante do ensino médio	Paraguaia
Alice	Estudante do ensino fundamental 2 (8º ano)	Paraguaia
Liza	Dona de casa	Paraguaia
Laura	Dona de casa	Paraguaia
Sandra	Estudante do ensino médio	Brasiguaiia
Raimundo	Agricultor	Brasiguaiio
Fiona	Dona de casa	Brasiguaiia
Miriam	Dona de casa	Brasiguaiia
Ana	Dona de casa	Brasileira
João	Agricultor	Brasileiro
Clara	Dona de casa	Brasileira

**Fonte:** acervo da autora

Na sequência apresento de modo breve e mais detalhado as características dos participantes da pesquisa em relação ao seu perfil ou papel social, haja vista que são questões norteadoras para compreender as ações realizadas localmente. Erickson (1986) vai nos dizer que na pesquisa interpretativista é fundamental observar as pessoas em seu ambiente imediato e como elas se constituem como autores na interação nesse cenário particular. As informações esquematizadas são declarações que eles traziam para mim, sobre as línguas que falam e o que significam para eles.

#### 3.4.1 Perfil social e línguas faladas pelos professores

Os professores com quem desenvolvi minha pesquisa foram: Rafael, Carol, Eliane e Edson. Rafael é paraguaio, formado em Profesorado de Educacion Escolar Básica<sup>21</sup>. Trabalha na escola da comunidade há mais de 15 anos e é defensor ativo pela manutenção da escola no local. É pai de alunos que estudaram nesta escola, mas que atualmente vão para o colégio em outra comunidade, haja visto que a escola local atende até o nono ano. Segundo ele, é falante do castelhano e jopará, uma vez que sempre reafirma não falar o “guarani, guarani”. Neste ano, ele lecionava nas turmas do 1º e 4º anos.

A professora Carol, ao contrário, se considera brasiguaiia. Também é formada em Ciências de la Educación Básica. Atua na escola da comunidade há uns 3 anos. Anteriormente lecionava em outras comunidades, até conseguir fazer a mudança da lotação

<sup>21</sup> No Brasil, refere-se ao curso de Pedagogia.

à comunidade, que fica mais próxima da sua família. Segundo ela, fala a língua portuguesa, da casa, a língua castelhana e o jopará. Por falar a língua portuguesa, ela intercalava seu uso em espaços por ela considerados “permitidos”, sempre quando não houvessem outras pessoas paraguaias próximas, porque, segundo ela, era falta de respeito. Então, no decorrer do meu texto, será possível encontrar narrativas dela tanto em língua jopará, quanto castelhana e português. Neste ano, ele lecionava nas turmas do pré-escolar e 3º anos.

Eliane é estagiária na escola local. Estuda Ciências de la Educación Básica em uma cidade próxima. Ela ficou bastante interessada na minha pesquisa e pediu para eu “dar uma ajuda” no processo de elaboração do seu Trabalho final de Curso, cujo tema era sobre educação. Assim, contribuimos uma com a outra e ela trouxe várias colocações que foram importantes nas reflexões deste trabalho. Quanto às línguas que utiliza, ela pontua que é o castelhana e o guarani jopará.

Edson é paraguaio, professor licenciado em língua guarani. Leciona nas turmas de 7º ano na escola local e 3º ano do Ensino Médio em outra escola, atuando em várias instituições próximas. Ele, pela situação da pandemia e redução das aulas, não disponibilizou suas aulas para serem observadas, mas contribuiu participando como interlocutor na entrevista e disponibilização de materiais didáticos. Segundo ele, ele domina a língua castelhana e o guarani.

#### 3.4.2 Perfil social e línguas faladas pelos pais e/ou avós

Todos os pais e/ou avós responsáveis são moradores da comunidade. A maioria professa a fé católica, mas não participa de forma assídua dos encontros na igreja, exceto Luciana que trabalha como catequista na igreja local, e os moradores brasileiros. Quanto às línguas, os interlocutores paraguaios demonstram falar majoritariamente em guarani local e castelhana em situações específicas. Os interlocutores mais velhos atribuem o saber falar castelhana à presença e à interação com os brasileiros locais e por terem experiência de ter morado e trabalhado na Argentina, como é o caso de Roberto e Katia. Segundo os dois, falam castelhana na comunidade somente com os brasileiros, que não sabem falar guarani, e com seus netos que moram na Argentina, mas no dia a dia em casa falam guarani/ore guarani.

Do mesmo modo, muitos deles têm parentes na Argentina (filhos, tios, irmãos, sobrinhos), por isso, há sempre uma conexão emocional e de comunicação bastante forte

com os familiares que estão no país vizinho. Em seus depoimentos postulam que a língua castelhana é muito utilizada pela escola, nas práticas escritas, e que serve para interagir com os brasileiros locais e com os parentes na Argentina, bem como é uma língua que necessita ser aprendida porque, como pontua Roberto, é a língua que os conecta com o exterior.

Em relação aos interlocutores que se autodenominam brasileiros ou brasiguaios, o fazem porque têm uma relação estreita com o Brasil, falam a língua portuguesa, aprendem a falar o castelhano, mas pretendem voltar ao Brasil. Assim como os moradores locais paraguaios acima citados, os meus interlocutores brasileiros também se consideravam católicos e eram mais participativos nos eventos religiosos. Alguns são descendentes, parentes ou do grupo étnico dos pioneiros que construíram a igreja e trouxeram a fé católica para a comunidade, inclusive utilizando e implementando, no momento da criação, o português como língua dos encontros religiosos. Atualmente, como será melhor pontuado nas reflexões nos capítulos seguintes, ocorre uma forte tensão entre católicos brasileiros e brasiguaios e paraguaios locais, em função, principalmente, do uso da língua guarani nas celebrações, uso que dificulta a compreensão por parte dos brasileiros.

Com relação aos participantes paraguaios, Roberto é pai/avó de aluno da escola. É também um representante da comissão de pais. Nasceu em uma comunidade vizinha, mas atualmente mora na comunidade local e desde sempre participa ativamente das atividades da escola e da igreja, tanto de eventos, reuniões, quanto na construção dessas instituições, como mestre de obra. Segundo Roberto, fala a língua guarani local, a não formal, e um pouco de castelhano, que aprendeu na interação com brasileiros que vivem na comunidade e também em suas experiências na Argentina, quando precisou ir para lá para trabalhar.

Katia é paraguaia, é mãe/avó de aluno da escola local. Logo que se casou, veio morar na comunidade e sua família criou um vínculo bastante forte com famílias brasileiras locais, e hoje, entre eles, são compadres, padrinhos dos filhos, de ambos os lados. É falante do guarani local na casa e do castelhano, na comunidade. Segundo ela, aprimorou mais o castelhano com o contato com os brasileiros, desde que ela chegou na comunidade, quando recém-casada, e depois com os parentes que foram para a Argentina.

Marcia é mãe de aluno da escola. Ela utiliza as línguas guarani em casa e o castelhano poucas vezes na comunidade. Segundo ela, seus filhos quase não falam castelhano. Ela não tem filho na Argentina.

Luciana é a coordenadora da igreja local e celebrante dos cultos dominicais. Segundo ela, só fala o guarani jopará, não sabe falar castelhano.

Jéssica é uma professora do Ensino Fundamental, trabalha na comunidade vizinha, mas vem frequentemente à comunidade, já que seu esposo é morador da comunidade. Segundo ela, utiliza as línguas guarani e castelhano e, em suas aulas, utiliza a língua jopará. Perla, é dona de casa, é mãe de aluno e ex-alunos da escola. Também tem parentes na Argentina. Segundo ela, fala guarani em casa e um pouco do castelhano somente com os brasileiros, com quem às vezes trabalha com tarefas na lavoura, e quando vai para a cidade. Andrea é paraguaia também e estava trabalhando na Argentina com alguns parentes. Antes da pandemia, veio para visitar sua família e não pode voltar devido ao bloqueio da fronteira com a Argentina. Segundo ela, fala guarani e castelhano fluentemente.

Liza é avó de aluno. Segundo ela, não fala bem o castelhano, somente o guarani local, mas ensina o pouco que sabe para o neto. Adriana e Alice são moradoras da comunidade e estudam na escola e colégio da comunidade vizinha. Ambas pontuam que sabem falar pouco o castelhano e que poucas vezes também precisam utilizar essa língua. Segundo elas, na casa e no dia a dia, com os colegas, utilizam mais o guarani local '*mesclado*', e nas aulas leem e escrevem em castelhano.

Quanto aos participantes brasileiros ou brasiguaios, Ana, João, Lorena e Clara se reconhecem como brasileiros, nascerem no Brasil. Eles fizeram parte do movimento migratório e têm uma conexão ainda com o Brasil, país de origem. Por exemplo, quando relatam sobre suas vidas locais e suas experiências no processo de migração para o Paraguai, eles trazem essa forte relação emocional e relatam a vontade de voltar ao Brasil, assim como fizeram os demais brasileiros, parentes e conhecidos que moravam no local e já voltaram. Projetam a ideia de que no Brasil eles terão melhores condições sociais e uma melhor qualidade de vida. Eles falam a língua portuguesa e a língua castelhana. Nenhum deles disse saber falar guarani. Pelo contrário, para eles, o guarani é um empecilho para circular na comunidade, uma vez que todos os demais falam guarani e eles não conseguem entender ou participar dos eventos sociais da comunidade.

Sandra se autodenomina brasiguiaia. É estudante do Ensino Médio e frequenta o colégio em outra comunidade. Segundo ela, fala a língua portuguesa em casa e o guarani local no colégio. Fiona e Miriam se consideram brasiguaias, por serem filhas de brasileiros e pela conexão que tem com o Brasil no sentido de ter contato com muitos brasileiros,

parentes morando no Brasil e de virem com frequência para o país. São casadas com paraguaios e têm filhos nascidos nessa comunidade. Elas trabalham em casa, cuidam dos filhos e da casa. Segundo elas, falam a língua portuguesa em casa, o castelhano e o guarani local na comunidade. Raimundo é solteiro e trabalha com seus pais e irmão na lavoura. Atualmente estava indo a outra cidade para trabalhar de forma remunerada. Segundo ele, fala a língua portuguesa em casa, o castelhano e o guarani jopará.

Os grupos brasileiros, na época da migração, identificam-se como um grupo étnico, independentemente de suas origens étnicas anteriores e dos locais dos quais vieram do Brasil e das diferenças linguísticas dos portugueses que falavam, a fim de facilitar o trabalho e a vivência no local, por meio de troca de tudo – mão de obra, comida, moradia, amizade etc. Como a religião católica era comum entre eles, a realização de celebrações e a construção da igreja foi possível graças ao trabalho conjunto deste grupo. Assim, a crença católica permeava a relação da maioria das famílias, estreitando ainda mais a relação de amizade, tornando-os padrinhos, compadres, parentes.

### 3.4.3 Línguas faladas pelos alunos e descrição das turmas

A maioria dos alunos é da comunidade, outros vêm de outras comunidades vizinhas, onde não há uma instituição escolar. Como as famílias, quase de forma geral, trabalham na lavoura, a maioria dos alunos ajuda seus pais e mães nessa atividade. Tal fato faz com que muitos alunos sejam impedidos de frequentar a escola ou o fazem de forma parcial, faltando muitos dias. Enquanto uns pais nem sequer matriculam seus filhos na escola, outros não mandam os filhos para a escola, principalmente em épocas de colheita/safra. Segundo o professor Rafael (apresentado acima), citando nomes de alguns alunos de sua sala, foi preciso ir em suas casas e tentar convencer os pais para enviarem seus filhos à escola. Essa cobrança é necessária porque, como apresenta, “senão eles não vêm para a aula, nem fazem questão de pensar na escola como um recurso para *‘futuramente ser alguém’*, apesar de receber auxílio para manter os alunos na escola” (DIÁRIO DE CAMPO, 08-03-21). O professor vê-se obrigado a ir até os pais para garantir a manutenção de turmas na escola, principalmente nas turmas/séries em que há poucos alunos, pois caso uma turma não preencha uma quantidade determinada de alunos em sala, a turma precisa ser encerrada, o que afeta, conseqüentemente, o trabalho do professor que precisará buscar atuar em outra instituição.

Na turma do pré-escolar, havia 9 meninas e 4 meninos. No 3.º ano, 1 menina e 2 meninos. No 4.º ano, 6 meninas e 6 meninos. Muitos dos meninos e das meninas do 3.º e 4.º anos, depois do período da aula, exercem trabalho na roça, ajudando seus pais, especialmente na preparação da terra e na plantação de mandioca, milho, poroto<sup>22</sup>, em geral, produtos para o consumo da família. Nos finais de tarde, era comum ver alguns meninos jogando bola no pátio de alguma casa com vizinhos, e as meninas, muitas vezes, fazendo tarefas de casa com as mães. Além disso, muitas dessas meninas que ajudam na roça, realizam também atividades na casa. Nas minhas idas com a professora Carol para entregar as atividades impressas, era muito recorrente encontrar as meninas lavando roupa, cozinhando, limpando a casa, varrendo o pátio ou debulhando milho. Elas cuidavam também dos animais domésticos, como as galinhas e os porcos. Na vinheta abaixo, resultado de uma das minhas visitas junto com a professora Carol aos seus alunos, trago um pouco do dia a dia da aluna Maria, aluna do terceiro ano, a fim de mostrar brevemente como ela realiza algumas atividades e tarefas de casa.

### *Vinheta narrativa 1*

[...] perto do meio-dia, ao chegar na casa de Maria, aluna do 3.º ano, a vemos estendendo roupas num imenso varal feito de arame, sustentado por alguns galhos. Ela lava as roupas à mão, em uma pia, duas bacias no chão, e uma tábua de bater para retirar as sujeiras mais grossas. Ela, secando as mãos em sua blusa e juntando seu longo cabelo caído no rosto suado, timidamente nos recebe e pede desculpas por não ter limpado ainda o ‘terreno’ que estava cheio de folhas (o qual ela varre diariamente). A professora Carol entrega as cópias e se oferece para fazer com ela algumas atividades. Ela aceita, corre para dentro de casa buscar umas cadeiras e a mesinha (de tomar tereré). Nos sentamos todas debaixo da sombra de várias árvores. Eu mais distante e ela e a professora uma de cada lado da mesa. A professora junto com ela lia as perguntas na apostila da disciplina de Ciências e perguntava para ela do que tratavam as questões. Ela olhando fixamente para a professora e mexendo incessantemente com seus pés nos pés da cadeira, procurava responder e a professora complementava. Em seguida, depois de uma lauda respondida, a professora vai para à página seguinte da apostila e Maria imediatamente se levanta e diz que por hoje já dava porque precisava terminar de lavar sua roupa, que estava de molho. A professora, então, recomenda para ela terminar e entregar as atividades no dia x.

---

<sup>22</sup> Espécie de grãos como o feijão, muito consumida no Paraguai, especialmente em zonas rurais.

Ao levantarmos, prontamente ela olha para mim e pergunta animada, e por uns minutos parece se esquecer que precisava lavar roupa: *Ehechase che kure'i kuera? Kuehe icria che rymba kure?* [Você quer ver meus porquinhos? A minha leitoa criou ontem] (Acredito que ela tenha se dirijo a mim, como alguém estranha que não conhecesse essa novidade, já que sua professora poderia estar habituada a esses acontecimentos). Aceitamos e fomos ver a novidade. Chegamos no local, estava a leitoa amarrada pelos pés numa árvore e os filhotes, faceiros, mamando sem cessar um instante. Maria, visivelmente muito contente, vai mostrando os leitõezinhos com os dedos e dizendo o quão bonitinhos e engraçadinhos são. Ao lado estavam outros porcos, também amarrados. Maria vai dizendo que isso é uma forma de segurá-los para que não escapassem em meio as plantações e as estragassem, principalmente, plantações de mandioca e milho.

[...] Por um lado, os estudos complexos das moléculas na apostila, por outro, uma habilidade e encantamento nos cuidados com porquinhos. (VINHETA NARRATIVA – 23-04-21).

Como o dia a dia de Maria, entre o mundo da escola e o mundo da vida, do cotidiano, assim era a rotina de muitos alunos. Por um lado, Maria foi convidada a fazer atividades escolares relacionadas a moléculas, conforme estava na apostila, participação que encerrou devido aos seus afazeres domésticos e, por outro, seu encantamento nos cuidados com os porquinhos. Talvez seu protagonismo ou suas responsabilidades tenham levado-na um encanto com os porquinhos. Participar das práticas escolares pareceu mais uma obrigação. Eles possuem entendimentos e letramentos culturais e socialmente situados. São saberes culturais que extrapolam o mundo da escrita e da escola (KLEIMAN, 2005). Para alunos, como Maria, suas práticas sociais estão associadas ao domínio particular (BARTON e HAMILTON, 2004) de suas vidas vividas, na casa, na comunidade, no trabalho (faremos maior discussão desse tema no capítulo 5).

Como apresentarei com mais detalhe no próximo capítulo, na contextualização do local, muitas famílias não possuem aparelho de televisão e os filhos se envolvem completamente nas atividades da casa e com brincadeiras como jogar bola com os irmãos ou vizinhos nos finais da tarde. Mas também há alguns poucos alunos que conseguem ter uma rotina mais focada nos estudos, tendo mais tempo também para assistir programas na televisão. Esses alunos, tentando não generalizar, são reconhecidos pelos professores e pessoas locais, como *filhos de professores* ou *abueta memby* [filhos de avôs], cujos pais trabalham fora e enviam recursos para seus filhos estudarem. Estes alunos são os alunos que

conhecem, aprendem e falam o castelhano. Esta é uma visão dos professores, de que os falantes do castelhano ou são filhos de professores ou de avós.

Abaixo, apresento uma descrição mais detalhada da sala de aula, dos espaços físicos ocupados pelos alunos e dos perfis dos alunos neste espaço social. Não pretendo trazer uma imagem estática da sala de aula, mas meramente ilustrar o contexto e o posicionamento físico dos participantes na sala, por isso também, na sequência das figuras, desloco a imagem do professor, uma vez que ele não permanece no mesmo espaço físico durante toda a aula.

**Figura 3** – Posição física dos alunos da turma do pré-escolar



As aulas do pré-escolar aconteciam no período da tarde. Havia 13 alunos matriculados e todos frequentavam a aula. É a turma mais numerosa dos últimos 10 anos de pré-escolar, segundo a professora Carol. São 13 alunos, 4 meninos e 9 meninas, todos na faixa etária de 5 anos de idade. Como são alunos pequenos, os que não vêm acompanhados de irmãos que estudam na escola nesse período em outra turma, são geralmente trazidos pelas mães/avós ou irmãos mais velhos até a escola. Estes responsáveis que vem a pé e moram mais próximo da escola trazem os filhos e buscam no final da aula, outros, que moram longe, permanecem na escola, debaixo das sombras das árvores para esperar até o horário da saída. A maioria vem a pé, outros poucos de motocicleta.

Na Figura acima, é possível observar a posição dos alunos em sala de aula e seus respectivos nomes, a fim de facilitar a compreensão da distribuição e da dinâmica da sala de aula na análise dos capítulos analíticos. Os alunos se sentam em fila e com distanciamento



de um metro um do outro. A exigência sanitária, devido à pandemia, exigia 2 metros, mas a estrutura da sala não tinha espaço suficiente para isso.

A distribuição dos lugares e a posição dos alunos já estavam estabelecidos pela professora Carol, antes do início das aulas, ou seja, as carteiras já estavam nomeadas com o nome de cada aluno, o que ela definiu após realizarem a matrícula.

A turma é bastante agitada, uma vez que os alunos ainda não conhecem o ritmo do espaço escolar, ou seja, do seu papel social nesse contexto. É o primeiro contato efetivo deles com a escola, por isso, o papel da professora é bastante centrado em orientar/treinar os alunos no espaço e tempo escolares.

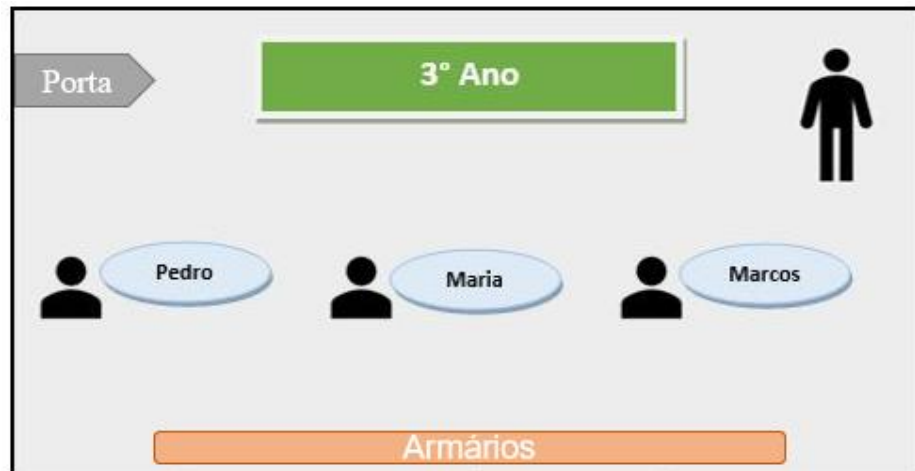
Assim, é muito significativo observar como os papéis sociais de aluno são construídos na escola. Os alunos Pietra, Raquel, Cintia e João são os alunos mais agitados na sala, em termos de levantar-se da carteira, brincar com objetos da prateleira, sair do lugar, conversar com os colegas, gritar e são considerados pela professora como alunos “*mais difíceis*”. Outros, apesar de estarem sentados durante toda a aula, conversam e interagem com a turma e a professora. Outros ainda, como Alicia e Vinicius, são mais retraídos, não gostam de conversar ou participar da aula, são mais tímidos. Será possível perceber sua participação na transcrição das aulas nos capítulos seguintes.

Nesta turma, como foi possível perceber durante a observação e pelos dados apresentados pela professora Carol, a maioria é falante do guarani local, a língua da casa. Somente Marta era falante do castelhano, ou seja, que majoritariamente falava em castelhano em sua casa. Segundo a professora, essa aluna é filha de abuela, ou seja, é filha de pais que estão trabalhando na Argentina e que deixaram seus filhos com os avós.

Será possível ver, nos excertos das aulas, nos capítulos seguintes, que esta turma era mais conversadeira do que as do 3.º e 4.º anos. Eles utilizavam, de forma mais expressiva, o guarani local, o castelhano quase não se ouvia. Contudo, a professora não deixava de utilizar o castelhano, principalmente quando tratava da aula em si, dos textos e das atividades lúdicas, como canções infantis. A língua guarani padrão em nenhum momento da minha participação foi utilizada durante as aulas. As canções e os textos trazidos pela professora eram todos em castelhano.

As aulas do terceiro ano aconteciam no período matutino. Era uma turma pequena, que, em princípio, tinha três alunos (Pedro, Maria e Marcos).

**Figura 4** - Posição física dos alunos da turma do 3º ano EF



Marcos participou das primeiras duas semanas, depois foi transferido para outra escola. Marcos e seu irmão mais novo vinham caminhando para a escola. Sua mãe, todos os dias, os acompanhava até um trecho do caminho, pois além de ser um local bastante isolado da comunidade, era distante e precisavam sair muito cedo, ainda de noite, para chegar em tempo.

Pedro vinha para a escola de bicicleta, mas também seu avô o acompanhava até um trecho do caminho, onde era mais deserto. Maria vinha a pé para a aula, acompanhada de outros alunos, seus vizinhos. Tanto Marcos quanto Maria caminhavam aproximadamente por 30 minutos.

Nesta turma, o aluno Pedro era quem, segundo sua professora, falava a língua castelhana, uma vez que também havia o esforço de seus avós, sua mãe e seus parentes que estavam na Argentina para incentivar o uso dessa língua. No entanto, apesar de falar o castelhano, Pedro em nenhum momento das aulas a utilizava em sua forma oral, a não ser para responder ou ler quando a professora solicitava. Os alunos interagiam a todo momento por meio da língua local e as aulas pareciam seguir essa dinâmica.

Assim como a turma do pré-escolar, o 4º ano é uma turma com número expressivo de alunos. Eram 13 alunos matriculados e uma que ainda não tinha vindo à aula, nesses primeiros dias letivos.

**Figura 5** - Posição física dos alunos da turma do 4º ano EF



Nesta turma, assim como nas turmas anteriores, há alunos que são identificados pelos professores como falantes da língua castelhana, como Ana, Mirta e Maurício. A maioria dos alunos desta sala vem a pé para a escola, outros em motocicleta, com algum responsável.

A interação dos professores Rafael e Carol em suas respectivas turmas acontece em língua guarani local. Havendo ou não um material didático como base para discussão em língua castelhana ou guarani padrão, eles, de todo modo, o fazem a partir de suas línguas. Tais discussões serão aprofundadas no capítulo seguinte, mas trago um recorte para ilustrar brevemente essa prática.

O excerto abaixo é sobre o meu primeiro registro de aula na turma do 3º ano com a professora Carol. Estavam os três alunos em sala. A conversa gira em torno do tema covid-19. É uma fala mais descontraída em que a professora avalia o conhecimento prévio dos alunos. Nesta prática, é possível perceber que não ocorre uso do castelhana, exceto, para a reza do Pai Nosso. Como eles não têm uma referência textual que os orientasse em relação à aula, eles conversam em guarani local de modo que todos participassem e estivessem disponíveis para falar, manifestar-se, pontuar seus conhecimentos, suas curiosidades etc.

**Excerto 1 -**

**- Recorte - Aula 3º ano – tema Covid-19**

- |    |                   |   |
|----|-------------------|---|
| 01 | <b>Professora</b> | Buen dia a todos<br><i>Bom dia a todos</i>  |
| 02 |                   | ñapu'a jajeruremi Ñande Járape ajepa? toñantendemi ñanderehe ko   |
| 03 |                   | mbo'asy pono oguahê ñande escuelape ñande mbo'ehaope ajepa?.  |
| 04 |                   | iñimportante upeva.<br><i>Vamos levantar pedir para que Deus né? que cuide de nós e que esta doença não chegue na nossa escola na nossa escola né? é importante isto</i><br>- ñañoembo'e entonces ... |

- 05 Rezemos então...  
((todos se levantam e fazem o nome do pai com a professora))
- 06
- 07 Padre Nuestroiko peikuaa?  
O pai nosso vocês conhecem?
- 08 Turma: Si::p  
sim::
- 09 Professora Bueno Padre Nuestro ... ((todos rezam em voz alta a oração do Pai nosso  
010 completo em língua castelhana))
- 011 pueden sentarse  
podem se sentar
- 012 ((a professora se coloca na frente dos três alunos)) koánga  
013 ñañomonguetaimi la Corona Virus re  
agora vamos falar sobre corona Vírus
- 014 Professora mbae'iko pehendumi la telepera'e?  
o que vocês escutam sobre isso na TV?
- 015 Pedro ha oime la milkuerama omano la gente  
e já há umas mil pessoas falecidas
- 016 Professora ((olhando para os demais alunos que não responderam)) ¿mboykuerama  
017 mako omano la gente?  
quantas pessoas já morreram?
- 018 Marcos: mil  
mil
- 019 Pedro Mas de mil cien mba'e  
mais de mil cem digamos
- 020 Professora milcien ma oñehendu omanoha ajá ... ((confirmando a resposta do Pedro))  
já se ouviu que morreram mais de mil cem certo?
- 021 ha la contagiadoiko heta oí avei? ... Contagiado he'ise umi orekova há  
022 ndomanoitia  
e contagiado tem muito também? ... contagiado quer dizer aqueles que tem  
mas que ainda não morreram
- 023 Turma: silêncio
- 024 Professora umi orekova sintoma há'e  
aqueles que tem sintomas digo
- 025 Pedro ha ciento três ciento cinco  
e cento três cento cinco
- 026 Professora ¿y cuáles son los síntomas?  
e quais são os sintomas?
- 027 Turma silêncio
- 028 professora mba'e oguereko umi icorona virusva mba'e oñandu hikuai?  
o que sentem os que tem corona vírus? o que eles sentem?
- 029 Pedro: la corona virus erekorô?  
quem tem corona vírus?
- 030 Professora Si::  
Sim::
- 031 Marcos: Há:: igripe  
E:: gripe
- 032 Professora igripe ajá  
tem gripe, não é?
- 033 que más? Mba'epa oreko hikua?  
o que mais? o que eles têm?
- 034 akâ nundu ajepa? Ha ñañakarasiyko avei hikuai?  
febre né? Eles sentem dor de cabeça também?
- 035 Pedro: Hê  
sim

- 036 **Pedro** che kokuehe che rasy katuete aha ospitalpe ha he'i cheve che gripente ha.  
eu nesses dias eu fiquei doente e fui ao hospital e me disseram que eu  
tinha gripe somente
- 037 **Professora** ndi!  
nossa!
- 038 **Pedro** che rygue há avomita  
tinha diarreia e vômito
- 039 **Professora** há upeichoramo ndaha'ei Corona Virus.  
e então não é corona vírus
- 040 **Pedro** nahani  
não
- 041 **Professora** há otra cosa mba'e?  
e o que outra coisa?
- 042 **Pedro** Professora cien contagiadoma oî de dengue avei hina  
professora tem cem contagiados por dengue também
- 043 **Professora** oî dengue avei ajepa? upea tea mava o transmiti ñandeve pe dengue?  
tem o dengue também né? e isso quem transmite para nós
- 044 **Marcos:** nderekoivaerâ botella con água.  
você não pode ter garrafa com água
- 045 **Professora** nderekoivaerâ botella parado con agua, ajepa?  
Você não pode ter garrafa parada com agua, certo?
- 046 mba'etea oî pe botella parado pe?  
o que tem na garrafa parada?
- 047 **Pedro** dengue  
dengue
- 048 **Professora** ombo'a mba'ea upepe?  
o que ele bota la dentro?
- 049 **Pedro:** mosquito  
mosquito
- 050 **Professora** mba'e há'e pe vicho'i ocorreva pe 'y'pe há'ete yso?  
o que é aquele bichinho que anda pela água que parece larva?
- 051 **Marcos:** há dengue  
e dengue
- 052 **Professora** ña ti'u'i ajepa  
mosquitinho né
- 053 **Turma:** he::  
sim::
- 054 **Professora** há upea mab'e ogueru ñandeve?  
e isso traz o que para nós?
- 055 **Marcos** mba'asy  
doença
- 056 **Professora** há mba'e ñansenti  
e o que sentimos?
- 057 **Pedro** ñande rasy  
ficamos doentes
- 058 **Professora** ñande akâ nundu ñande rasy ajepa  
ficamos com febre doentes né?
- 059 **Turma** hym::  
Sim::
- 060 **Professora** há mooo jahavaerâ peicha ñañanduramo?  
e onde temos que ir quando nos sentimos assim?
- 061 **Maria** Hospitalme  
no hospital
- 062 **Professora** hospitalpe ajepa? há pendeiko pehenduma mba'eichapa oî pe hospital  
ko'anga? oïko lugar tepa tenyhembaitema la hospital? no hospital né. e  
063 vocês já ouviram de como está o hospital agora? tem lugar ou estão todos  
cheios?

064	Pedro	tenyhembraite:: todos cheios::
065		há hepy la tupa ojejoguaseramo la ospitalpe e é caro para comprar a cama no hospital
066	Marcos	ha ndaipori trabajo porque la corona viru ... jajapohaguâ la plata mba'e e não tem trabalho porque o corona vírus ... para fazermos dinheiro digamos
067	Professora	ha upe:::icha bem assi:::m
068	Marcos	la docientos mil por dia mba'e digamos uns 200 mil por dia
069	Professora	ndajarekomoãi ajepá não teremos né?
070	Turma	hymm pois e/sim
071	Professora	pero gracia a Dios ñande resãi eterei ko'aipi ajepa? mas graças a Deus nós temos muita saúde por aqui né?
072	Turma	hym:: sim::
073		ajepa? não é?
074	Turma	si::: sim:::

(REGISTRO 05-03-21)

Trata-se de uma interação em sala de aula, uma conversa sobre um assunto atual entre todos. *A priori*, podemos perceber o papel social da professora em guiar a conversa, em confirmar as respostas dos alunos e legitimar o castelhano, utilizado na oração e nos números ou índices trazidos e o jopará/guarani local. A professora traz letramentos sociais locais de valores cristãos em sala, na medida em que tem como hábito fazer oração (da fé católica) antes de iniciar as aulas, e isso é realizado em castelhano. Esta prática é realizada todos os dias, de manhã e à tarde, no início da aula e por todos os professores. Além disso, vemos a intercompreensão construída pelos alunos sobre a Covid-19, situação que era comum a todos eles, pois conheciam o tema e, de certo, sabiam do que se tratava, pois ouviam na televisão e por outros meios. Em suas narrativas, é possível ver que eles têm consciência da situação, do que vem a ser essa doença e, especialmente, sobre os problemas sociais e econômicos que ela tem provocado na região, como falta de vagas em hospitais, falta de acessibilidade médica, falta de trabalho remunerado para poder 'pagar uma cama' (linha 65) etc. Fica evidente, que constroem entendimentos sobre um problema mundial sem haver uma preocupação sobre em que línguas isso deveria ser construído.

Na seção abaixo, descrevo como realizarei o processo de organização e análise dos meus dados, considerando sua complexidade.

### 3.5 ORGANIZAÇÃO, CATALOGAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Autores como Erickson (1990), Mason (2002), Garcez e Schulz (2015) enfatizam que é importante considerar o processo de análise, seleção, transcrição, pois isso também irá dizer muito sobre os resultados do trabalho. Esses autores fazem essa ressalva uma vez que, muitas vezes o pesquisador se detém a explicar e detalhar ao máximo como foi o processo de geração de dados, trazendo minuciosamente o tempo de registros, a quantidade de horas entrevistadas, o tempo de estadia no campo de pesquisa etc. e desconsidera descrever o que e como fez para analisar esses dados. Para tanto, trazer detalhes a respeito de como fez o recorte dos dados, do tempo que levou para transcrever, como fez a transcrição, quais métodos foram mobilizados, como fez para dar conta das asserções, são informações e dados bastante relevantes para a pesquisa.

A quantidade de dados não necessariamente garante uma boa pesquisa. O que se espera é a elaboração de uma compreensão do que acontece no local, apresentando, por exemplo, asserções e ou afirmações e apresentando dados comprobatórios, a partir de uma triangulação dos dados.

De todo modo, para melhor situar o leitor, mas longe de enquadrar o tempo de geração de dados, abaixo apresento o tempo aproximado de gravação, incluindo a gravação de áudio e vídeo e as entrevistas que realizei no campo, em seguida descrevo como foi o processo de transcrição, organização e análise dos meus dados. Importante relatar que, desde a minha chegada, em 28 de janeiro de 2021, comecei a realizar anotações de campo, considerando a dinâmica da comunidade, apresentando minhas perguntas de pesquisa para algumas pessoas, solicitando autorização para que pudessem participar como interlocutores da minha pesquisa. Fui ouvindo suas posições e falas, registrando-as, posteriormente, nos meus diários. Por isso, não tenho toda a dimensão do tempo das minhas atividades no local.

**Quadro 2** - Quadro sinóptico de gravação de áudios em tempo aproximado

<b>Sala de aula</b>	24 horas de áudios gravadas 4 horas de gravação audiovisual
<b>Igreja (e catequese)</b>	3 horas e 30 minutos
<b>Entrevistas com Professores</b> (Carol – Rafael – Edson - Professora Estagiária Eliane)	5 horas
<b>Entrevista com a comunidade</b> (pais,	17 horas (de 40 minutos a 1h

moradores e alunos externos <sup>23</sup> )	aproximadamente com cada participante)
---	--

**Fonte:** acervo da autora

Para iniciar a análise, parti da seguinte pergunta: aqui estão os dados, o que está acontecendo aqui e agora? A prática de pesquisa etnográfica nos permite fazer vários movimentos para o processo de interpretação dos dados, distanciando-nos da busca em estabelecer precisão científica, de relação segura de causa e efeito e olhar mais para as relações sociais que se colocam situadamente, considerando as perspectivas dos participantes, observando o que está acontecendo nesse terreno, no aqui e agora nas ações dos sujeitos (GARCEZ, BULLA e LODER, 2014, p. 260).

A metodologia qualitativa interpretativa movimenta três etapas de produção - a geração de dados, a segmentação e a transcrição (GARCEZ, BULLA e LODER, 2014) - com as quais o pesquisador lida para tratar das análises da interação. Ao longo do exercício do meu processo de transcrição, depois de ter em mãos os dados, fui espontaneamente fazendo as transcrições das entrevistas, dos vídeos e áudios que estavam em mídia digital, produzindo um amontoado de dados transcritos, selecionando e destacando, nesses dados, ações e fatos que julgava relevantes para minhas análises. Contudo, precisava de uma organização maior, mais sucinta, mais detalhada e recortada, com outros ângulos de análises que me fizessem não mais flutuar sobre e entre os dados e isso foi acontecendo no exercício constante de leitura desses dados, estudo e reflexão. Esse exercício de reflexão foi permanente durante toda a minha escrita.

O processo de conhecimento exige maturidade e muito treinamento e a tarefa do pesquisador, portanto, “é se tornar cada vez mais consciente e reflexivo acerca dos quadros interpretativos das pessoas observadas e de suas próprias lentes interpretativas trazidas para o cenário” (GARCEZ, BULLA e LODER, 2014, p. 261). Assim, depois de minhas transcrições avulsas dos dados, precisei rever, reescrever, ouvir repetidamente as gravações a fim de focar em determinados registros de interação, tornando-as unidades analíticas, no esforço de mostrar o porquê de cada unidade organizacional, considerando as ocorrências e perspectivas dos participantes como fazendo parte do meu procedimento analítico (GARCEZ, BULLA e LODER, 2014).

---

<sup>23</sup> Com essa categoria me refiro a alunos que moram na comunidade, são ex-alunos da escola local e que atualmente estudam no colégio, em uma comunidade próxima.



O exercício de transcrição foi bastante complexo e trabalhoso. Nas discussões de Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 267), os autores enfatizam que, apesar de não haver um modo severo, eficaz e perfeito de transcrição, existem modos de tornar a transcrição mais significativa e consistente para o processo analítico. Eles entendem que essa transcrição envolve uma implicação de ordem prática, considerando o interesse analítico e de ordem político, em que o modo de transcrição “constitui os participantes para os leitores da transcrição”. Para tanto, as escolhas dos registros gráficos para eu utilizar nas minhas transcrições dos dados interacionais foram centrais para me organizar. De forma geral, utilizei a transcrição ortográfica, modificando a ortografia somente em alguns casos, como nas formas reduzidas, por exemplo *tá, né*. Além disso, para identificar os participantes no processo de transcrição, eu utilizei nomes fictícios, todos nomeados espontaneamente por mim, como modo de tornar mais próxima a posição ou papel dos participantes, ao invés, por exemplo, de utilizar outras categorizações, como números e letras do alfabeto. Optei por utilizar uma forma mais simplificada de transcrição, recorrendo às normas de convenções adaptadas do NURC/SP e alguns elementos multimodais da convenção Jefferson. Minha escolha se deu em função de eu não focar na sequencialidade da fala-em-interação, apesar de reconhecer a importância de todos os elementos sequenciais na fala-em-interação e dos movimentos e multimodalidades de descrição temporal, visual, auditivo, como o preveem as convenções Jefferson (LODER, 2008). Minha reflexão não objetiva uma análise de fala-interação propriamente dita, considerando todos os detalhes da sequencialidade, mas utiliza a transcrição, esforçando-me sempre para trazer o contexto situacional e temporal em que os dados foram gerados.

Outra preocupação durante a transcrição foi tentar dar conta e ser fiel aos detalhes de pronúncia e usos das línguas dos participantes e tornar inteligível para a construção de entendimentos, uma vez que precisava tornar escrita uma língua local. A língua local, majoritariamente, se dá pela ‘mistura’ das línguas castelhana e língua guarani e, na medida que somente existe a escrita padronizada de ambas as línguas de forma independente, misturá-las na transcrição se tornou um desafio. De todo modo, busquei trazer o guarani local dos participantes, a fim de evidenciar o aspecto multiforme e multilíngue no processo de interação das pessoas locais, que o fazem por meio do nosso guarani.

Durante todo o texto, as transcrições utilizadas das entrevistas realizadas com os participantes estão apresentadas em forma de textos, com as respectivas traduções para o

português, com formatação de texto fonte *Bembo*, com tamanho 11. Tal escolha se deu para distinguir das citações diretas realizadas no decorrer do texto, que são feitas na fonte Times New Roman, correspondente à fonte de todo o texto do trabalho. Já a transcrição das aulas, apresento graficamente na língua dos participantes e a tradução ao português nas linhas sequenciais, na cor azul. Além disso, faço algumas demarcações em negrito, como forma de destacar alguma fala relevante para a análise.

Contudo, meu engajamento nestes modos de aprender e fazer interpretações, a partir dos dados, não se baseia apenas nos dados como um todo, mas no meu envolvimento com os participantes da pesquisa, dialogando formal e informalmente e trocando informações e saberes acerca de suas (nossas) ideologias nas situações linguísticas ali presentes, na compreensão da história e das experiências vividas por eles em suas práticas linguísticas.

Apresentadas neste capítulo as informações acerca da metodologia adotada, sobre como foi o processo de geração dos meus dados e em relação aos participantes da minha pesquisa, no capítulo seguinte apresento o contexto da pesquisa, partindo, primeiramente da contextualização maior sobre o país e, na sequência, traço o contexto sociocultural do local situado.

## **CAPÍTULO 4**

### **APRESENTANDO O CONTEXTO**

Neste capítulo apresento o contexto da minha pesquisa, partindo da contextualização do Paraguai e do seu contexto histórico, para chegar ao contexto situado, aos grupos indígenas e aos movimentos migratórios que constituem e que influenciam fortemente no aspecto sociocultural e econômico do país. Nosso objetivo aqui é apresentar e problematizar a formação histórica, conforme apresentada pela historiografia oficial, o processo de construção social e política do Paraguai e situar o leitor, apresentando imagética e narrativamente alguns aspectos do país, para poder compreender o campo de pesquisa no qual desenvolvi este trabalho. Trazemos as especificidades históricas e socioculturais em nível local, bem como a política linguística nacional.

Apresento em três seções o Paraguai e as informações sobre o local, situando o país em seus aspectos geográfico, político, linguístico e socioeconômico, a formação da comunidade, as instituições sociais que a compõem e de como acontecem as ações sociais da vida cotidiana, isto é, de como as pessoas interagem, resistem e ressignificam suas ações localmente.

#### **4.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E GEOGRÁFICA DO PARAGUAI: breve contextualização**

Para começar esta seção, na busca por situar o contexto e as pessoas que ali vivem, suas ações cotidianas, orientei-me por uma consideração de Erickson (1990) sobre aspectos a tratar em um cenário de pesquisa específico, orientando meu olhar para observar os padrões de organização social e os princípios culturais que refletem ou respondem a outras instâncias de ação, em outros contextos, outros momentos históricos e sociais. Do mesmo modo, Blommaert (2010) afirma que o contexto importa. Ao fazer etnografia, contextualizar a pesquisa é necessário, compreender o contexto como parte da sociedade atual, globalizada, caracterizada fortemente pela mobilidade social, pela circulação ampla de informações, de fatores econômicos e pela circulação de pessoas.

O contexto de estudo situa-se no Paraguai. Em termos geográficos, o país faz fronteira com o Brasil, Argentina e Bolívia. A imagem abaixo destaca pontos específicos,

como a capital do país, Asunción; as cores da bandeira, vermelho, branco e azul<sup>24</sup>; a sua moeda, o guarani; o presidente da República atual, Mario Abdo Benitez; e a população atual, 7.353.038 milhões de habitantes (segundo Censo de 2020). A maioria (60%) dos habitantes está concentrada na região sudeste do país, ou também denominado de região oriente. O Paraguai, assim como a Bolívia, são países que não possuem fronteira oceânica. E, por ser um país não litorâneo, como a maioria dos países da América do Sul, essa característica determina, em certa medida, a sua formação territorial. Um exemplo é o que ocorreu no processo de sua “colonização”, em que os esforços dos colonos europeus se concentraram em regiões andinas, na exploração de metais e na criação de cidades-portos em áreas litorâneas, o que não era o caso do Paraguai (SOUCHAUD, 2011). Assim, o território paraguaio evoluiu em uma situação de “relativa marginalidade” comparado com outros países na época da “colonização” e isso também fez com que o país permanecesse na margem do movimento de integração continental e mundial que a América do Sul teve a partir do final do século XV. O Paraguai sempre precisou estimular interesses para imigração internacional, mediante formulações de políticas de promoção de imigração internacional, como veremos mais adiante. Entretanto, a ausência desse movimento de maior influência e integração, possibilitou ao país conservar uma das línguas autóctones, o guarani, até os dias atuais (SOUCHAUD, 2011).

**Figura 6** - Posição geográfica do Paraguai em relação aos países vizinhos e suas topografias

---

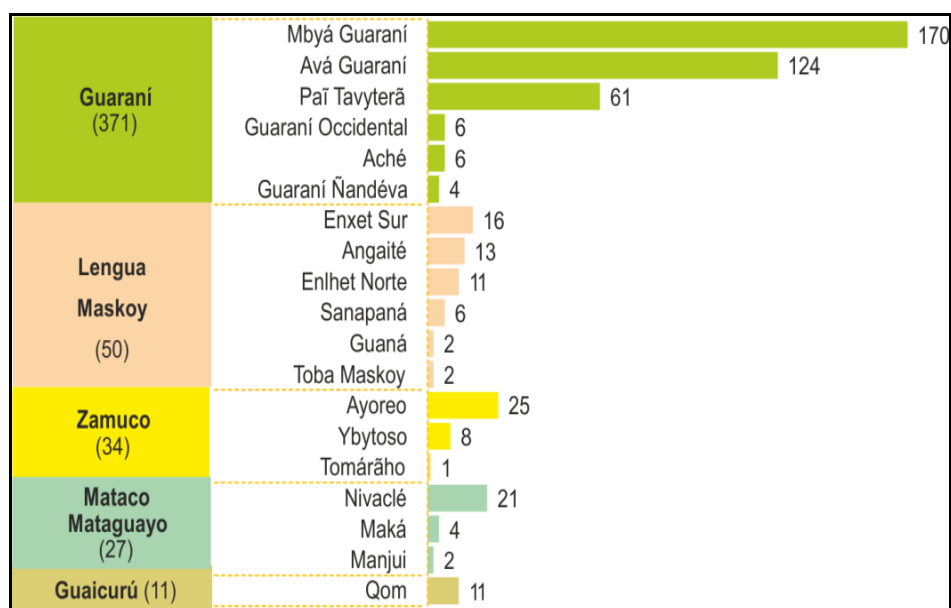
<sup>24</sup> O lema da bandeira significa Paz e Justicia. As cores lembram: justiça (vermelha), paz (branca) e liberdade (azul).



Fonte: <https://www.google.com/search?>. Acesso em 2021.

O rio Paraguai divide o país em duas partes bastante distintas: oriente e ocidente. O país se constitui em duas topografias, nas quais se constituíram grandes atividades econômicas. Na região oriental, o principal produto é a plantação de soja, que é a maior atividade de exportação do país e, na região ocidental, chamada também de região chaqueña ou Chaco, ou Chaco paraguaio, a atividade gira em torno da pecuária, uma vez que é uma região de planície e semiárida. Nesta região existem também grandes fazendas, as quais mantêm tecnologias caras e modernas para poder produzir em grande escala. Um exemplo são as tecnologias de reservatórios de água, conhecidos como poços australianos.

Segundo o ATLAS de comunidades indígenas no Paraguai (2012), em todo o território paraguaio vivem 19 povos que correspondem a cinco famílias linguísticas. São 711 comunidades, aldeias ou bairros em todo o território nacional. No censo nacional da população de povos indígenas no Paraguai, de 2012, estabeleceu-se a seguinte divisão quanto ao número de comunidades e suas respectivas línguas:

**Figura 7** - Número de comunidades indígenas no Paraguai e suas respectivas línguas (2012)

**Fonte:** Atlas de Comunidades de Pueblos Indígenas no Paraguai (2012).

Segundo essa amostra, a maior quantidade de comunidades indígenas pertence à família guarani, com 371 comunidades. Esta comunidade linguística agrupa seis povos: Mbyá Guaraní, Avá Guaraní, Aché, Paĩ Tavyterã, Guaraní Ñandéva e Guaraní Occidental. Essa é seguida pela família linguística Maskoy, com 50 comunidades; Zamuco, com 34 comunidades; Mataco Mataguayo, com 27 comunidades; e Guaicurú, com 11 comunidades. Segundo esses dados, a distribuição territorial das comunidades indígenas por região se dá da seguinte forma: na região oriental há 371 comunidades e na região Ocidental ou no Chaco, 122 comunidades.

A disputa por poder, dadas as razões “colonizadoras”, apagaram e reduziram em grande medida as populações indígenas, mediante sua remoção deliberada de certos territórios. No período de colonização, desde o século XV, o sistema econômico do país estava relacionado com grandes estruturas produtivas, como a produção de erva-mate, todas dependentes do trabalho indígena (CERVEIRA, 2016). Atualmente, os grupos indígenas, como os Avá Guaraní, Ache, Tavytera-Xiripá, Mborere, Mbya Guaraní e Maká, vivem em situação bastante precária, devido, segundo Gilbert (2006), à violência do Estado e expropriação das populações indígenas que resultam no persistente genocídio indígena.

Em meados do século XIX, o Paraguai, mais especificamente um governo ditatorial, estimulou a vinda de muitos imigrantes. A promoção da imigração europeia possibilitou a

entrada de imigrantes italianos, alemães, japoneses, ucranianos e russos que implantaram suas colônias agrícolas, especialmente, na região oriental do país. Os grupos que se destacam, segundo a historiografia oficial, em termos de influência econômica, por meio de grandes cooperativas, são os menonitas e, devido à proximidade territorial, os brasileiros de diferentes regiões do Brasil. Esses grupos se deslocaram ao país em busca de grande concentração de terra, uma vez que o Paraguai oferecia a eles oportunidades de “desenvolvimento”, principalmente na área agrícola e pecuária.

Desde 1927, quando o primeiro grupo de menonitas<sup>25</sup> migrou ao Paraguai, vieram outros grupos, de países como Canadá, Rússia, México (ACOMEPA, 2012) que se instalaram em distintas regiões do país. Assim, fundaram, com o tempo, um monopólio na indústria de laticínios e pecuária, com suas grandes cooperativas, o que fez com que o grupo tivesse e tenha muita influência em nível nacional. O grupo também busca manter sua língua, religião e seus aspectos culturais (COSTA e HOF, 2018).

Em consonância com a Associação de Colônias Menonitas no Paraguai (ACOMEPA, 2012), que descreve quem veio, por que e o que fazem no Paraguai, os menonitas estão distribuídos em distintas regiões do país, em 3 grandes grupos: o *Menno ou Fernheim e Neuland* ou *Friesland*, localizados na região do Chaco, região ocidental; e *Volendam*, na região oriental. A associação tem como propósito promover o bem-estar e a cooperação das diferentes colônias menonitas e promover também ajuda regional, com oportunidades de trabalho.

De acordo com o documento, o termo Menno ou Menonita deriva de uma problemática pluri-conceitual, já que, em princípio, representa um grupo étnico e uma igreja cristã menonita, como um conceito confessional, pertencente a uma igreja ou congregação evangélica agregada ao Anabatismo e ligada a Reforma Protestante, fundamentada pelo ex-sacerdote católico Menno Simons. As colônias têm uma forte orientação cultural religiosa, baseiando-se nos princípios e preceitos dessa igreja.

Cada um desses grupos menonitas tem suas organizações e cooperativas locais, além de diferentes instituições, como igrejas, escolas, colégios, hospitais, asilos, museus, Instituição superior, Associação de Serviços e Cooperação Indígenas Menonitas – ASCIM

---

<sup>25</sup> Os menonitas são grupos étnicos alemães, anabatistas, que vieram de diferentes países da Europa, desde 1927. As migrações eram provocadas pela ameaça do serviço militar e algumas reformas culturais (ACOMEPA, 2012).

etc., todas orientadas pelos princípios religiosos e políticos da colônia, por meio de currículos educativos, baseado nos preceitos religiosos.

Abaixo trago algumas ilustrações das respectivas colônias e suas cooperativas.

**Figura 8 - Cooperativa Chortitzer em Loma Plata**



Fonte: <https://rcc.com.py/chaco/la-colonia-fernheim-cumple-91-anos-de-fundacion/>

**Figura 9 - Placa da saída da cooperativa de Filadélfia**



Fonte: <https://rcc.com.py/chaco/la-colonia-fernheim-cumple-91-anos-de-fundacion/>

**Figura 10 - Colonia Volendam em São Pedro**



Fonte: <https://www.aguaraynoticias.com/paraguay/calidad-agricola-cooperativa-volendam/144831>

**Figura 11 - Cooperativa Neuland na região de Chaco**



Fonte: <http://www.neuland.com.py/>

A paisagem linguística constituída por esses anúncios, placas e fachadas, expostas nas diferentes colônias de menonitas no Paraguai, combinam elementos étnicos do grupo, como a língua ou nomes que identificam famílias que estão em cada região do país. Essas cooperativas são resultado do conhecimento e equipamentos que trouxeram quando chegaram, aliado à sua organização étnica desde seu processo migratório e elas têm em vista um mercado mais global.

A integração entre Paraguai e Brasil ocorreu, mais intensamente, a partir dos anos 1960, com a criação da ponte da Amizade e a Hidrelétrica de Itaipu. A migração de brasileiros foi a mais numerosa para o Paraguai. A intensificação desse processo de



migração aconteceu na década de 1970, na época do regime ditatorial do presidente Alfredo Stroessner, quem facilitou esse processo por enxergar nela uma possibilidade de crescimento econômico. A justificativa dessas promoções de migração internacional se baseava em que esses fluxos de pessoas e de empreendimentos orientariam a mão de obra das economias periféricas para o mercado de trabalho das potências econômicas regionais ou mundiais (SOUCHAUD, 2011). Criou assim o movimento Marcha para o Leste (PIRES-SANTOS, 2004) para possibilitar que a maioria destes imigrantes se instalassem em regiões do leste do país, especialmente no Estado do Alto Paraná, Amambay e Concepción. Tal movimento possibilitou a concentração dos brasileiros em certos lugares, promoveu a produção em grandes áreas, o que torna o país, hoje, um dos principais produtores e exportadores de soja no mundo. Contudo, além desses grupos que compraram grandes áreas de terras, vieram também pequenos agricultores brasileiros que se deslocaram com suas famílias em busca de pequenos lotes de terras, buscando novas possibilidades de trabalho e de sobrevivência. Este é o caso das famílias brasileiras que se instalaram no contexto de minha pesquisa, as quais apresentaremos mais adiante.

O Instituto Panamericano de Geografía e História (IPGH) fez um levantamento, a partir de dados da ONU-Population Division, que mostra os Países da América presentes no Paraguai, por nacionalidade estrangeira de 2005 a 2010. É possível ver na figura 12 que, no Paraguai, o grupo maior de estrangeiros é de nacionalidade brasileira, enquanto que, na Argentina, o maior número de estrangeiros é de nacionalidade paraguaia.

**Figura 12** - Países da América por maior nacionalidade estrangeira em 2010



Fonte: Instituto Panamericano de Geografía e História – IPGH.

A imigração de paraguaios para países como a Argentina se deve a questões econômicas, pois são grupos que, devido à língua castelhana, buscam trabalho, subempregos, pois as mulheres geralmente atuam no setor de serviços domésticos e os homens no setor de construção civil (BRUNO, 2010).

Além desses dois grandes grupos de imigrantes, os brasileiros e menonitas, que têm uma posição bastante significativa em termos de ocupação territorial e econômica, devido à consolidação e aos altos investimentos em termos de capital econômico, vivem também outros grupos de imigrantes, como chineses, coreanos, japoneses, árabes, entre outros, que foram para zonas específicas do país, como nas capitais e em regiões de fronteira onde se concentram as zonas de grandes comércios e indústrias de confecção, como Ciudad del Este, na fronteira com Foz do Iguaçu (Brasil); Salto del Guairá, na fronteira com Guaíra (Brasil); Pedro Juan Caballero, no Estado de Mato Grosso; e Encarnación, que faz fronteira com Misiones (Argentina). Esses grupos, diferentemente dos primeiros, atuam em uma prática econômica voltada ao comércio de produtos eletrônicos e outros em termos de exportação.

Esses elementos históricos acerca do processo de formação e migração no Paraguai fizeram com que houvesse uma mobilização social e econômica bastante particular. Por um lado, o país sofreu as instabilidades políticas das graves consequências das guerras, especialmente na Guerra da Tríplice Aliança (1864 a 1870), que foi o maior conflito armado

internacional ocorrido na América Latina e que desestruturou o país, uma vez que mobilizou desde soldados, mulheres e crianças, tendo sido morta mais da metade da população, na maioria, os homens (SOUCHAUD, 2011). Também as disputas territoriais, como a Guerra do Chaco (1932 a 1935), em disputa com a Bolívia, seguida por uma guerra civil (1947) (CARDOSO e ROSSETTO, 2017). Por outro lado, o Paraguai foi um dos países da América Latina a não adotar o modelo de desenvolvimento baseado no PSI (Processo de Substituição de Importações), projetado durante a crise econômica mundial ocorrida nos anos 1930. O modelo do Paraguai consistia em promover o crescimento industrial, mediante produção e industrialização interna. Assim, enquanto as economias de outros países da América Latina<sup>26</sup> implantavam medidas que objetivavam a industrialização, o Paraguai manteve como atividade principal a exploração agrícola, com a plantação e exportação de carne, milho e, principalmente, de soja (CARDOSO e ROSSETTO, 2017).

Hoje, a economia paraguaia se baseia no setor agropecuário, voltado à produção e à exportação de *commodities* (CARDOSO e ROSSETTO, 2017), já que o setor industrial é quase inexistente. Sendo assim, o desempenho da economia do país depende profundamente da movimentação das *commodities* no mercado internacional, o que leva o país a enfrentar graves problemas sociais ocasionados pela concentração de renda em mãos de poucos produtores em grande escala, como os brasileiros e brasiguaios no setor agrícola, e os menonitas na agropecuária, fazendo com que esse movimento de capital afete grande parte da população. Em síntese, assim como ocorre no Brasil e na maioria das economias mundiais, esta agenda neoliberal do capitalismo promove concentração de renda para alguns poucos e pobreza e desigualdade para a maioria.

O relatório da Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (INE) de 2022 indica que, em 2022, o Paraguai tinha aproximadamente 7.353.038 habitantes. Ainda indica que 29,60% da população vive na pobreza e que mais da metade desta população está concentrada na zona rural. Segundo Fogel (2005 *apud* CARDOSO e ROSSETTO, 2017), a pobreza e falta de empregos nas zonas rurais se intensificam à medida que aumenta a produtividade da soja com substituição da mão de obra por tecnologia de maquinário agrícola e a desvalorização das produções de algodão, por exemplo, que era uma atividade

---

<sup>26</sup> No Brasil, esse foco da economia voltado para produção/industrialização interna em detrimento do setor primário agrícola foi aplicado entre 1930 e 1990, mas foi substituído pelo atual modelo neoliberal (CARDOSO e ROSSETTO, 2017).

realizada pela maioria da população das zonas rurais. Assim, segundo Cardoso e Rossetto, (2017), o Paraguai enfrenta graves problemas sociais ocasionados pela concentração de renda e economia baseada na exploração agrícola concentrada nas mãos de poucos.

O país tem alguns programas sociais que auxiliam famílias em extrema pobreza e vulnerabilidades e grupos específicos com subsídios financeiros diretos e políticas de promoção socioeconômica de pequenos empreendedores. Menciono esses dados porque são projetos que promovem atendimento a um grande grupo de pessoas que estão tanto em zonas rurais quanto em periferias de grandes cidades e que vivem à mercê dessas políticas de inserção e assistência social, em todo o país, como na comunidade onde realizei minha pesquisa. No meu local de pesquisa, conforme observei, alguns programas, apesar de políticas de acessibilidade, não contemplam toda população e de forma efetiva. É necessário, como veremos mais adiante, constantes lutas e reivindicações por parte de representantes locais, o que geralmente faz parte da luta local de alguns professores.

Segundo o Ministerio de Desarrollo Social (MDS)<sup>27</sup> do Paraguai, antes denominado de Secretaría de Acción Social (SAS), existem alguns programas que são mais antigos e permanentes e outros criadas no período da pandemia, estes são programas temporários. Os programas são: *TEKOPORÃ - PYTYVÕ – TEKHOHA – TENONDERÃ – ÑANGAREKO – Comedores comunitários - Programa de Asistencia a Pescadores del Territorio Nacional*. Dentre esses programas, três atendem pessoas da comunidade onde realizei a pesquisa de campo, são eles, o programa Tenoderã, Tekoporã e Pytyvô.

Implementado e orientado para a proteção e ajuda às famílias que vivem em situação de pobreza, pobreza extrema e vulnerabilidade, existe o programa Tekoporã (traduzido como *viver bem*), criado no ano 2005. O objetivo principal do programa é “mejorar la calidad de vida de la población participante, facilitando el ejercicio de los derechos a: alimentación, salud y educación”. O auxílio é destinado às famílias que têm filhos de 0 a 14 anos ou adolescentes que estejam frequentando a escola, até os 18 anos, por isso, recebem por quantidade de filhos, até 4 pessoas; é destinado também às mulheres grávidas, uma por família; às pessoas sem capacidade de trabalhar; e comunidades indígenas. As famílias cadastradas recebem uma quantidade fixa de 90.000 ₵ (guaranis) (65,31 R\$), denominado de “bono alimentario”.

---

<sup>27</sup> Fonte: <https://www.mds.gov.py/>.

O programa *Pytyvõ* (traduzido como *ajuda*) foi um subsídio criado pelo Governo Nacional para pessoas que trabalham em setores informais e que foram afetadas economicamente pela pandemia do Coronavírus, dando privilégio às cidades de fronteiras. O programa *Tenonderâ* (traduzido como *para frente*), criado no ano de 2014, é um apoio à promoção e inclusão socioeconômica, que visa estratégias ativas para uma produção sustentável e de produção de produtos em pequena escala, a fim de contribuir com a economia de pequenos grupos sociais. Este projeto é destinado às famílias em situação de extrema pobreza, através do desenvolvimento “desarrollo de capacidades y el incremento de activos productivos y financieros”. O programa também visa realizar constante acompanhamento aos empreendimentos produtivos, dando assistência técnica e promovendo possibilidade comercial. O lema do programa é: *oportunidade – empreendedorismo – inclusão produtiva – inclusão laboral*. O programa tem uma assistência financeira de transferência de recursos não reembolsável para o início do empreendimento ou investimento nas atividades, denominado de “capital semilla”, que se dá por meio de gestores empresariais, que assessoram o plano de negócio e o processo de comercialização dos produtos.

Uma outra característica bastante relevante na formação do Paraguai é a sua religiosidade. O catolicismo não é a religião oficial do país, uma vez que a constituição de 1992 estabeleceu a livre manifestação de outros tipos de religião ou crença. Segundo Nascimento (2020), o país tem um viés sincrético e que faz tributo a tradições culturais herdadas de uma matriz indígena, bem como de contribuições da colonização europeia. Apesar de muito recorrente a narrativa de que no Paraguai a maioria da população é católica ou que se assumem católicos, segundo a pesquisa etnográfica realizada por Nascimento (2012-2020), nas cidades paraguaias de Pedro Juan Caballero e Assunção, no Paraguai, apesar de muitas pessoas se identificarem como católicos, eles se dedicam concomitantemente a outras práticas religiosas. Por isso, o autor afirma que existe uma junção de sentidos e significados religiosos diversos e que não dá para generalizar e invisibilizar essas práticas e não reconhecer o caráter plural de suas crenças.

A religiosidade do Paraguai é fortemente associada à sua identidade nacional, ao legado religioso trazido e perpetuado pelos franciscanos e jesuítas, por isso da preponderância da religião católica e dos símbolos do cristianismo (NASCIMENTO, 2020). Mas, muitos paraguaios e pessoas que vivem no país são adeptos de outras religiões e

rituais, como os menonitas, os pentecostais, os espíritas de orientação kardecista, os participantes do candomblé e umbanda, os grupos indígenas, entre outros.

No Brasil, o símbolo religioso cristão católico é a padroeira do país, Nossa Senhora Aparecida, no Paraguai é a Virgem de Ca'acupe (cuja tradução significa *atrás do monte/bosque*)<sup>28</sup>. O Santuário de Ca'acupe fica localizado na cidade também denominada de Ca'acupe, próximo à capital, Assunção, que pode ser considerada como a capital espiritual do Paraguai (NASCIMENTO, 2020). O ritual em homenagem à Santa padroeira representa uma simbologia significativa que perpassa fronteiras e é celebrada por paraguaios que vivem em regiões distantes da capital do país, mas que a veneram, especialmente no dia de sua celebração, que acontece no dia 8 de dezembro. Tal evento movimenta milhares de pessoas e fiéis de várias regiões do país que vem à capital para realizar suas peregrinações, as procissões e adorações à imagem da Santa.

Nesta seção, apresentei em síntese um pouco da formação étnica e religiosa do Paraguai que esteve e está articulada com economia política. Na seção seguinte, descrevo as articulações das políticas de bilinguismo nacional, castelhano e guarani, e seu aspecto multilíngue, como descrito na seção anterior, e os “desafios da oficialização de uma língua autóctone”, segundo alguém que defende isso, e seu reflexo, ou não, na vida das pessoas que vivem em comunidades rurais, como a da minha pesquisa.

#### 4.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA DO PARAGUAI: A oficialização de Estado bilíngue

Como Estado político, o Paraguai, com a lei de línguas, foi reconhecido como oficialmente bilíngue em 1992, com o castelhano, língua trazida pelos “colonizadores”, e o guarani, língua autóctone de grupos locais.

A língua guarani advém da família linguística Tupi-guarani, que faz parte das línguas autóctones utilizadas na América Pré-colonial, por povos que viviam na América do Sul,

---

<sup>28</sup> De acordo com o Archivo Nacional de Asunción, Sección História, vol. 58, no. 9, 1763-1764, citado por Riart (2020), o nome Ca'acupe, cujo significado é *atrás dos montes/bosques*, tem origem em uma crença ou lenda, que é narrada de diferentes formas, mas que aconteceu em meados de 1600. Conta-se que um índio, que já era convertido à religião católica e pertencia a missão franciscana da cidade de Tobati e realizava trabalhos de esculturas, ao passar por uma região, foi perseguido por indígenas de outros grupos. Percebendo o perigo, escondeu-se detrás de uma árvore. Enquanto se escondia dos inimigos, este índio implorava proteção de Nossa Senhora. Ao ir embora, e em sinal de agradecimento à graça recebida por salvá-lo da morte, o índio esculpiu a imagem da Santa no tronco que o acolheu. Logo, o índio, com sua família, criou uma pequena gruta para a imagem da Santa e, com os recorrentes milagres durante anos, ela foi, com o tempo, consagrada padroeira do país.

mais precisamente nas regiões norte-argentino, Bolívia, Brasil e Paraguai. Existem, segundo Neumann (2005), três variedades da língua guarani no Paraguai: o guarani jesuítico, o guarani tribal e o guarani paraguaio. O primeiro guarani foi muito utilizado nos tempos da influência jesuítica, entre 1632 e 1767. O segundo, guarani tribal, segundo esse autor, é utilizado pelos demais grupos autóctones que estão assentados e espalhados no território paraguaio. Trata-se de uma forma colonizadora de ver esse guarani e os seus falantes. Já o terceiro, refere-se ao guarani utilizado pela maioria da população paraguaia, que, dependendo da região em que o grupo se localiza, é formado de uma variedade imensa de léxico do castelhano. Esse guarani passou a ser reconhecido como jopará (PENNER, 2012).

Diferente dessa classificação, nesta pesquisa, observamos que os participantes locais denominam a variedade de guarani que falam de guarani local, a qual se diferencia da variedade padrão escrita, trazida pela escola, conforme mostramos mais adiante nesta Tese.

A variedade da língua guarani tornada padrão e que assumiu o papel de língua oficial é a gramatizada, cuja escritura foi iniciada pelas missões jesuíticas. O movimento de revitalização e normatização do guarani (pela Academia da Língua Guarani e a SPL), desde sua implementação em 2010, vem desenvolvendo materiais e atividades de difusão e promoção da língua em sua forma gramatizada e promovendo o fortalecimento estreito entre língua e orgulho nacional. A gramática da língua guarani tem como base a variedade do guarani transcrito em trabalhos dos jesuítas, desde o movimento da colonização (século XV). As edições de materiais mais atuais reúne publicações desde o ano de 1640, em que buscam recopilar obras e documentos em guarani.

Quanto ao uso das línguas no Paraguai, segundo o DGEEC-2022 (Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos)<sup>29</sup>, o país possui aproximadamente 7.353.038 milhões de habitantes. Dentre essa população, 33% é falante somente do guarani (predominante no contexto rural), 34% do castelhano e guarani, 30% somente castelhano (predominante no contexto urbano) e 2,4% de outras línguas em todo o território (grupos indígenas, estrangeiras, etc).

Além das línguas oficiais do país e das variedades do guarani, o movimento migratório intensificou ainda mais o cenário linguístico, uma vez que são vários grupos e várias pessoas que vieram para o país em busca de trabalho e aquisição de terras. Nesse processo, a língua

---

<sup>29</sup> Instituto Nacional de Estadística (INE). Disponível em: <https://www.ine.gov.py/publicacion/8/otros-temas-sociales>.

passou a exercer um papel central na emancipação e organização social dessas pessoas não falantes do castelhano e guarani. Em regiões onde vivem os imigrantes que concentram grande capital econômico, como no Chaco, principalmente da região Leste do país, como na cidade de Santa Rita (ALBUQUERQUE, 2009), esses grupos instituem suas línguas (português e alemão (menno) nas práticas sociais, bem como nas escolas (TORRACA, 2006), e, muitas vezes, essas línguas são mais usadas do que as línguas nacionais, castelhano e guarani, em suas práticas linguísticas mais corriqueiras, bem como em setores de grandes negócios.

Como exemplo, na colônia menonita, na região chaqueña, tanto nos colégios quanto nas escolas primárias, são trabalhados temas nas aulas de interesses da comunidade, como religião, história dos menonitas, alguns conteúdos de formação profissional e religioso, e adotam um sistema trilingue - espanhol e Guarani, política linguística oficial e alemão, (TORRACA, 2006). Conforme a pesquisa feita por Torraca (2006), as aulas, nas escolas e colégios, seguem um estilo didático tradicional com o objetivo de transmitir a educação religiosa e utilizam a memorização. Nessas escolas, há resistência para utilizar o idioma guarani. Segundo a autora, todas as comunidades puderam estabelecer, em suas escolas, um currículo próprio, onde preservam o ensino bilíngue nacional bem como a língua alemã, visto como língua oficial utilizada para o ensino mais culto e com o intuito de preservar o idioma para contribuir com a formação da identidade étnica alemã.

O Estado, vinculado à política linguística paraguaia parece buscar instituir o uso de suas línguas oficiais nesses contextos, com atenção especial para a língua guarani, uma vez que é considerada a língua que demarca os nativos, a língua que enaltece a identidade do povo paraguaio (PENNER, 2012). Essa atenção vem a ser não somente um conflito interno de emancipação de uma língua autóctone, mas fator de orgulho nacional, como um aparato ideológico na perspectiva de invenção à tradição (HOBBSAWM, 1997), e tem relação com a inserção dessa língua em outros eixos políticos, externos, como no Mercosul, nas disputas nacionalistas e na economia mundial.

O Paraguai é um país que reconheceu uma língua autóctone, mais especificamente a língua guarani, que, apesar de uma decisão tardia, foi implementada como língua oficial, junto a uma língua colonizadora, o castelhano, a qual já usufruía desse privilégio. Hoje, então, o país tem duas línguas oficiais, o que torna o país reconhecido politicamente como oficialmente bilíngue. Em princípio, essa posição dada à língua guarani parece sumamente



importante e caberia prezar por ações e políticas que deem espaços para outras línguas minorizadas que também se encontram em contextos de estigmatização e de exclusão. Segundo a historiografia oficial, a oficialização da língua guarani é, inegavelmente, sinônimo de reconhecimento, pois é resultado de lutas e resistências a forças dominantes e colonizadoras.

A legitimação oficial da língua guarani nos faz refletir sobre a sua não oficialização em outros países, como Brasil e Argentina, onde também circula, bem como outras inúmeras línguas minorizadas. Entretanto, se, por um lado, é louvável o reconhecimento da língua guarani como língua nacional e oficial do Estado nacional paraguaio, por outro, precisamos observar os efeitos dessa oficialização na sociedade em nível local e nacional, especialmente, perguntando-nos quem ganha com essa oficialização (HELLER, 2011).

O Paraguai, desde sua “colonização”, teve, em relação a suas políticas de línguas, conflitos na implantação da língua nacional, uma vez que a língua guarani, utilizada pelo maior grupo autóctone que habitava esse território, teve enorme representação social e de poder, o que obrigava os colonizadores a considerá-la fundamental, e se apropriar dela era essencial para se manter nesse espaço (JACQUET, 2000).

A língua guarani sempre foi uma língua oral. Apesar de ter sido escrita desde o século XVII, nunca foi utilizada como recurso de ensino e aprendizagem, foi utilizada apenas como língua de instrução em épocas das reduções jesuíticas (JACQUET, 2000). A colonização gerou grande impacto sob a língua guarani, uma vez que era a língua utilizada pelo maior grupo indígena da região da América do Sul. Conforme Jacquet (2000), nunca houve um grupo, como este, que se caracterizava por ter um grande poder e grande coesão por meio de sua identidade linguística. Dessa maneira, os colonizadores, para continuar com seus propósitos de colonizar, viram-se na necessidade de aceitar e aprender a língua, a fim de se inserir e “conquistar” (tomar) o espaço. A religião, por intermédio da catequização dos indígenas, foi o fator principal que possibilitou o registro da língua guarani, que até então era oral. Contudo, apesar da existência da língua guarani nas práticas linguísticas cotidianas, ela, por muito tempo, não exerceu o papel de língua oficial, permaneceu apenas na criação poética popular (JACQUET, 2000), que se expandia no território.

Essa representação tão forte do guarani como língua da nação e da identidade ocorre, devido a resistências aos diferentes fatores de exclusão, tais como os movimentos de repressão, principalmente a Guerra da Tríplice Aliança. Também a Guerra do Chaco, na

qual o guarani teve um importante papel na interação entre seus falantes em relação aos adversários. Dessa forma, o guarani é enaltecido como a língua da resistência, a língua soberana, a língua da cultura paraguaia, a língua das mulheres que a mantiveram e disseminaram após as guerras. O guarani, então, passa a ser o maior símbolo de reafirmação da identidade paraguaia em termos de nação e permite essa diferenciação (FERNÁNDEZ, 2015).

Assim, em 1992, com a implementação da Reforma Educativa Bilíngue no Paraguai, insere-se a língua guarani como língua oficial e de instrução na escola, junto com a língua espanhola (Art. 140º), e torna-se obrigatório o ensino da língua guarani nas escolas, como forma de instruir o aluno a conseguir empregar as duas línguas oficiais da República (Art. 77º). Desde então, como a língua guarani era a língua utilizada em práticas linguísticas informais, diferentemente do espanhol que era utilizado na educação e em todos os âmbitos políticos, sociais, econômicos, de comunicação etc., o desafio foi desenvolver recursos linguísticos ou revitalizar a língua para a educação formal (JACQUET, 2000).

Para dar continuidade ao planejamento do ensino da língua no processo educativo, com a proposta de ensino bilíngue, castelhano e guarani, precisou-se criar muitas estratégias e muitos instrumentos que permitissem concretizar este projeto, desde a criação de materiais para as atividades curriculares até a formação de profissionais que trabalhassem com a língua. Em detrimento dessas necessidades, quando comparada ao castelhano, estabeleceram-se novas políticas de ensino da língua guarani, que, preocupados com a promoção efetiva da língua, trouxeram grandes modificações no cenário educativo.

É possível inferir que as forças que aceleram as narrativas de revitalização da língua guarani se apoiam em algumas ocorrências atuais que ameaçam o seu espaço de representação: por um lado, sabe-se que alguns grupos de imigrantes e seus descendentes, como os alemães e os brasileiros, que possuem línguas potencialmente usadas, uma vez que são grupos socioeconomicamente favorecidos, que geram lucros, pelas atividades agrícolas e de latifúndios, vem tensionando os espaços da língua guarani e desafiando a política bilíngue do Paraguai. Em regiões em que estes grupos se inserem, implementam suas línguas nas escolas, na comunidade como um todo, tornando suas línguas instrumento de comunicação cotidiano. Por outro lado, a forte demanda pelo ensino de língua estrangeira no país, especialmente em centros urbanos, como Assunção e Cidade do Leste, desafia a posição das línguas oficiais do país como representação do Estado paraguaio (ALCARAZ,

2021). Além disso, há o avanço de uma língua pouco padronizada que vem sendo legitimada nas práticas sociais de interação das pessoas no dia a dia e a mais utilizada no país (LUSTIG, 1996), que é a língua jopará, que, de acordo com linguístas como Galeano, 2021, ameaça a padronização da língua guarani, fazendo com que alguns órgãos governamentais, como o Secretaria de Políticas Linguística e Ateneo de Lengua Guarani, busquem frear esse avanço do jopará, mediante novas implementações, alegando que é uma língua deformada e incoerente, de pessoas menos escolarizadas e “preguiçosas” (GALEANO, 2021) e que afeta a língua maravilhosa, valente e viva, o guarani (GALEANO, 2005).

É com base nessas disputas de inserção das línguas em contextos sociais mais amplos que a política linguística paraguaia parece buscar instituir e reforçar o significado e a representação de suas línguas oficiais, com uma atenção especial para a língua guarani, legitimando discursos desta ser a língua paraguaia, a língua identitária, que demarca fronteira para os imigrantes, a língua que enaltece a identidade do povo paraguaio.

Trata-se de um discurso nacionalista associado à língua guarani e promovido por ações do Estado, como por meio de medidas urgentes de revitalização da língua e sua obrigatoriedade em setores educacionais e em todos os contextos institucionais governamentais, comerciais etc. (ALCARAZ, 2021).

Entendemos que promover o ensino de uma língua, por meio de diferentes ações, não é puramente uma questão técnica, mas sempre um ato político (MILROY, 2011). A proposta de padronização de uma língua é uma forma de burocratizar, por meio da escrita, o funcionamento da educação, das instituições públicas e privadas, da economia, e (co)construir eixos de diferenciação, como falantes de guarani oficial versus falantes do nosso guarani. No Paraguai, um país onde se preza pela língua como identidade nacional, todos os aspectos da língua ensinados na escola, tanto a sua descrição fonológica quanto formas de representação gráfica, estão à mercê de uma representação política mais ampla. De acordo como Fishman (2006), a busca pela manutenção da dimensão da pureza de uma língua é geralmente acompanhada por um desejo de manter a sua forma, evitando mudanças no léxico, na estrutura gramatical, na pronúncia, distanciando, deslegitimando e estigmatizando outras variedades ou mudança da língua. Essa legitimação da língua guarani em termos de Estado-nação e sua padronização coloca as línguas minorizadas, como o jopará, em uma esfera menos privilegiada, construindo-a como língua das margens (MOITA LOPES, 2008).

Desse modo, o efeito social da projeção do discurso de revitalização da língua guarani vem significando (Cf. apresentado na Introdução) tensões entre um pretensão purista e as práticas sociais em que são utilizadas outras variedades de línguas. Para Jacquet (2000), esta implementação da língua guarani nas escolas exige uma definição mais clara da política linguística do Paraguai, já que vem projetada em termos sócio-políticos e, para esse propósito, necessita-se de uma política que não tenha em vista somente a expansão da língua, mas que tenha uma preocupação com a comunicação social situada e a construção de saberes.

De acordo ainda com Jacquet (2000), as propostas de revitalização da língua guarani se baseiam em vários princípios: criação de um léxico ou recursos linguísticos especializados para uma língua de instrução; sistematização do guarani a partir de suas próprias especificidades e particularidades; formação de profissionais docentes que devem estar preparados para implementar a educação bilíngue; promoção de estímulos para a produção literária; e normalização do uso da língua guarani em todos os âmbitos sociais, setores públicos, meio de comunicação etc.

Diante desses princípios, surgem distintas preocupações, pontuadas pela autora, que requerem reflexões urgentes acerca de aspectos em relação a que tipo de guarani se pretende promover, uma vez que, desde a implantação da política de língua em favor do ensino do guarani, se pensou na constituição do ensino e da aprendizagem a partir do guarani paraguaio, que se constitui por ser a língua mais utilizada pela população paraguaia nas práticas cotidianas. Considerando esse uso da língua, o ensino da língua deveria se adaptar, uma vez que não ignoraria as bases, tampouco a evolução e as mudanças da e na língua (JACQUET, 2000).

Em síntese, nesta seção apresentei o contexto da política bilíngue oficial do Paraguai e fatores relacionados às ideologias de linguagem, como da padronização do guarani versus diversidade do guarani usado pelos falantes no dia a dia. Na seção e subseções seguintes, olho esses aspectos dentro do meu contexto de modo mais próximo. Por isso, na seção seguinte, organizada em cinco subseções, trato da contextualização e da dinâmica linguística, cultural e econômica vivenciadas no contexto de minha pesquisa.

#### 4.3 O MUNICÍPIO: conduzindo o leitor para o contexto de pesquisa

O município da comunidade onde realizei a pesquisa encontra-se há aproximadamente 400 quilômetros de distância da fronteira de Foz do Iguaçu – PR/Brasil, como mostra a Figura abaixo. Saindo da fronteira de Foz do Iguaçu, é possível chegar ao município pela Ruta 8, passando pelas cidades de Coronel Oviedo, Villa Rica e Ca’azapá ou pelas Rutas 6 (passando pela cidade de Santa Rita, Pirapo e São Pedro del Paraná, Departamento de Itapua).

Os meios de transporte público mais utilizados na região, que ligam os Departamentos mais próximos, são os transportes das empresas Rápido la Yuteña e Tevikuary. A estrada que liga o departamento de Ca’azapá até Yuty não era pavimentada até 2021, por isso, a cidade e as demais comunidades se encontravam um pouco isoladas de cidades maiores. A luta das populações locais por esse asfalto era bastante antiga, pois dependiam de meios de transportes precários, como motocicletas, que não podiam ser usadas em dias de chuvas, por exemplo. A comunidade ainda carece de mais pavimentação, mas esse asfalto novo, que chegou nas proximidades, ligando o município às cidades maiores, facilitou a vida e a circulação das pessoas.

Na figura abaixo, é possível observar a localização do contexto, mais especificamente o município de Yuty, localizado a partir da fronteira de Foz do Iguaçu, Brasil.

**Figura 13** - Localização geográfica do município onde realizo a pesquisa



Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/mapa>. Acesso em 2021.

O município de Yuty foi fundado, segundo a historiografia oficial, em 4 de outubro de 1611, pelo Frey Luís de Bolaños<sup>30</sup>. É uma das cidades mais antigas do Paraguai, onde viviam grupos indígenas quando os colonizadores, especialmente italianos, irlandeses e descendentes de colonos espanhóis, chegaram nos anos 1950. Hoje é recorrente os descendentes desses imigrantes se apresentarem e se identificarem pelos seus sobrenomes como pertencentes a uma ou outra ascendência (Caballero, Benitez, Rodriguez, Martinez etc).

Na cidade, é possível encontrar estruturas arquitetônicas coloniais que estão relacionadas à época dessa sua “fundação”, como a igreja católica ‘*Nuestra Señora de la Natividad*<sup>31</sup>’ construída pelos jesuítas, com o objetivo de catequizar os grupos indígenas locais. Essa igreja funciona atualmente como matriz de todas as demais igrejas católicas das comunidades que pertencem ao município. Há, também, no município, antigas construções, como a estação e ponte ferroviária, construída em 1909 e que até a década de 1980 servia para transportar passageiros e mercadorias para as cidades de Assunção e Encarnação e que hoje se tornou um atrativo turístico local e meio para o trânsito de veículos pequenos e pedestres. Além disso, o município é uma zona que possui material de mineral magnético, a

<sup>30</sup> O franciscano Luis de Bolaños nasceu em Sevilha (Espanha) em 1550 e morreu em Buenos Aires, em 1629. Veio para a América, especificamente para Assunção, em 1572 e iniciou suas atividades com as reduções jesuíticas no Paraguai, sendo pioneiro na evangelização das comunidades guaranis. Fundou várias igrejas/reduções em diferentes regiões do Paraguai e a de Yuty foi uma das primeiras (OLIVEIRA, 2003)

<sup>31</sup> Fonte: <https://www.verpais.com/paraguay/caazapa/yuty/foto/30201/>. Acesso em: 22-01-2022.

magnetita, por isso a cidade é conhecida também como “Yuty, tierra del Itakaru”, ou seja, terra da pedra-ímã (ou literalmente traduzido do guarani, *pedra que come*). Além disso, em território do município ocorre, desde 2007, a exploração de urânio pela empresa Transandes Paraguay S.A, subsidiada pela empresa estadunidense Uranium Energy Corporation (UEC)<sup>32</sup>.

A base econômica da maioria das famílias do município está relacionada à agricultura familiar, com a plantação de milho e mandioca. Não ocorrem no município grandes investimentos industriais ou multinacionais, salvo uma pequena indústria de erva-mate e recentemente uma indústria arroseira, mas são pequenas indústrias que não garantem empregos a muitas pessoas. A maioria das pessoas empregadas que recebe salários são funcionários de pequenos comércios na cidade, policiais e professores. Por isso, especialmente os mais jovens, vão para a capital do país ou para o exterior, especialmente para a Argentina, a procura de trabalho.

Quem vive no contexto urbano, especificamente na cidade de Yuty, geralmente são empresários de pequenos comércios, como mercados, lojas de roupas, celulares, comércios de motocicletas e autopeças, clínicas privadas, universidades privadas que possuem sua sede na região, entre outros. No município, há também a exportação de madeira e da pecuária. No caso da pecuária, trabalham com ela alguns pequenos fazendeiros locais e os conhecidos fazendeiros anônimos, assim denominados por algumas pessoas locais, pois são donos de grandes propriedades que geralmente possuem um sobrenome laranja, pois os proprietários são, em sua maioria, grandes políticos e empresários que moram na capital do país ou no exterior. Estas fazendas possuem seu respectivos capatazes e funcionários que fazem a administração local.

Há assim uma minoria de grandes produtores agrícolas, donos de maquinários modernos, moradores de regiões do Alto Paraná, que compram ou alugam grandes quantidades de terras nesta região de Yuty, onde plantam soja, milho e trigo e exportam os produtos para as cidades mais industriais, como Santa Rita e Alto Paraná e para o exterior.

---

<sup>32</sup> Fontes: <https://www.ocmal.org/exploran-uranio-en-el-sudeste-de-paraguay/>.  
<http://sopabrasiguaiia.blogspot.com/2007/10/mineradora-descobre-urnio-no-subsolo-do.html>.  
<https://www.mineria-pa.com/reportajes/paraguay-avanzara-con-su-proyecto-de-uranio/>. Acesso em: 22-01-2022.

A maioria da população tem pequenas propriedades de terras, vivem do cultivo de milho e mandiocas e da criação de animais domésticos. Há uns 15 anos, as pessoas dessa região se dedicavam ao plantio de algodão, pois era um produto de venda que gerava renda, pelo menos uma vez ao ano, mas atualmente, essa prática já não é mais realizada. Segundo Borda e Masi (2002) e Cardoso e Rossetto (2017), o efeito de desvalorização desse produto se deu em razão dos baixos índices de crescimento econômico no Paraguai durante as décadas de 1980 e 1990, que foram reflexo da queda nos preços internacionais do algodão, por exemplo, ocasionando o esgotamento do modelo produtivo agrário e provocando desemprego em massa, favorecendo o emprego informal e fortalecendo o deslocamento de pessoas para outro país, especialmente para Argentina.

Nas subseções abaixo trago dados mais pontuais da comunidade em relação à dinâmica linguística, cultural e econômica, aos meios de interação e à produção social local, sobre as instituições, como escola e igreja, e sobre as línguas que fazem parte do modo de vida das pessoas locais.

#### 4.3.1 Entrando na comunidade: dinâmica linguística, cultural e econômica

O local, hoje chamado de comunidade pela população, começou a ser habitado na década de 1970, depois da chegada de aproximadamente 15 famílias brasileiras, pequenos agricultores, que migraram do Oeste do Paraná e Santa Catarina para o local. Até então, o local era somente mata, pois, segundo narrativas locais, ainda não era povoado ou explorado. Por ser um lugar bastante distante da fronteira e distante das maiores concentrações de dinâmicas e investimento econômico, permanecera desabitado por bastante tempo. Não tive acesso a uma historiografia oficial que me trouxesse dados mais precisos a esse respeito.

Assim, brasileiros compraram suas terras nesse local que pertenciam a alguns políticos/advogados atuantes na capital do País e começaram suas atividades de exploração, derrubada de matas e plantação, especialmente, de algodão, milho, feijão e mandioca, como modo de produção para a sobrevivência e para a venda. As famílias brasileiras vieram do Estado do Paraná, mas já tinham migrado dos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina para o Paraná. Alguns são brasileiros descendentes de alemães e outros com descendência mineira. As famílias, apesar de virem de Estados e cidades distintas, chegaram quase ao mesmo tempo na comunidade, formando assim, um grupo de aproximadamente 15



famílias que compartilhavam mão de obra, o português e modos culturais. Estes grupos se reconheciam e diferenciavam etnicamente, por alguns modos culturais particulares, pela variação na língua portuguesa e pela culinária, por modos culturais de realizar trabalhos na agricultura e pela cor de pele. Além disso, cabe dizer que dentro da categoria brasileiro construiu-se a categoria brasileiro branco, descendente de europeu, e brasileiro negro. Tal demarcação étnico-racial foi ficando mais clara na medida em que a comunidade crescia, com a chegada de famílias paraguaias e quando os filhos destes brasileiros começaram a frequentar os eventos na comunidade, especialmente a escola. Nesses eventos, existia fortemente a demarcação de “dois tipos de brasileiros”, os brancos e os negros, especialmente por algumas pessoas paraguaias que construíam uma forte barreira entre eles e os brasileiros, comumente taxados como usurpadores de terras. Contudo, os brancos, apesar de brasileiros, eram um grupo mais privilegiado e visibilizado quando comparados com os negros, que eram os que mais sofriam preconceito e exclusão na comunidade e na região.

De forma ilustrativa, no início do período estudantil da época, além de a escola ser bastante distante da comunidade e muitos alunos, tanto paraguaios como filhos de brasileiros, não terem condição de ir à escola ou terminar o Ensino Fundamental, os alunos brasileiros precisavam enfrentar outra dificuldade que era de conviver com violências físicas e ameaças simbólicas no caminho da escola, provocadas por colegas e alunos das comunidades vizinhas, considerando que todos vinham em grupos, a pé ou a cavalo. No entanto, os alunos brancos, apesar dos preconceitos e violências físicas e serem identificados como “brasileiros e fedidos”, eram branquinhos e cuidados por alguns colegas e professores. Já os colegas negros não tinham esse cuidado, nem no caminho da escola nem no entorno escolar. O que eles ouviam eram denominações preconceituosas como (em língua guarani local) “cabelo de esponja de aço, ouro preto, beçudos, sujos, fedidos, brasileiro preto (em tom de preconceito) ...”. Devido a repetidas violências físicas e simbólicas, de estigmatização e preconceitos, no decorrer dos anos, dificilmente um aluno negro conseguia concluir o ensino ou se manter na escola (DIÁRIO RETROSPECTIVO, 25-03-2022).

Esses grupos construíram suas moradias no local e passaram a participar da mesma “organização econômica e social” (GASPARIN, 2016), trabalhando coletivamente para o preparo dos terrenos para as atividades agrícolas (derrubada e queimada, mediante utilização de ferramentas, como o facão, machado, foice, arado, enxada etc.). No início, sem energia

elétrica na região, sem recursos para desenvolver as atividades no campo, as famílias, embora não sendo parentes nem conhecidos, mas com a língua portuguesa em comum, realizavam os trabalhos em conjunto, por meio de trocas de trabalho de mão de obra, já que não havia trabalho assalariado e tampouco outras formas de buscar recursos em outros espaços.

O deslocamento das pessoas locais era feito a pé, raramente era feito por alguma carona na estrada. Para poder viajar, precisavam ir até a cidade de Yuty e esperar algum caminhão que transportava mercadorias ou animais. Outra alternativa vivenciada pelas pessoas, principalmente pelos brasileiros que precisavam voltar ao Brasil por algum motivo temporário, era ir de trem até a cidade de Encarnação e lá encontrar outra forma de chegar até o destino final. Com o passar dos anos, os cavalos e as carroças de bois passaram a ser os meios de transporte individual ou coletivo, na região, que possibilitavam o deslocamento das pessoas de um lugar a outro, bem como eram os meios de muitas crianças irem à escola. Os bois e cavalos, além de serem utilizados como meio de transporte, eram utilizados nas lavouras, para arar, puxar troncos e transportar mercadorias.

Atualmente, o cenário local é um pouco diferente. Mudaram-se os meios de circulação, de interação e também muitos dos meios de produção. Quanto aos modos de circulação, é muito raro ver o uso de cavalo e carroças. A maioria das famílias possui motocicleta, com a qual realizam suas atividades diárias de ir e vir. A forma de financiamento possibilitou o acesso mais fácil à compra desse meio de transporte, por isso, apesar da maioria das famílias não possuir salário fixo, conseguem arcar, por meio das vendas de seus produtos agrícolas ou mão de obra, fazendo “diárias”, ou por terem parentes trabalhando na cidade ou na Argentina.

#### 4.3.2 Meios de produção econômica local

Quanto aos meios de produção econômica, não há no local e nem nas proximidades instituições, empresas ou fábricas que gerem emprego para as pessoas locais. As pessoas assalariadas são os professores (concursados) e os policiais. O trabalho de diária é bastante comum, principalmente para os homens que saem para carpir, roçar, limpar plantações de vizinhos, trabalho em algumas cerrarias em comunidades vizinhas ou em algumas residências. A maioria dos moradores, além de criar animais (galinhas e porcos, alguns, vacas), exerce seus trabalhos de forma manual, na agricultura familiar, e a produção é

proporcional à quantidade de terra que cada família possui. Assim, muitas famílias plantam para a próprio consumo e sobrevivência, uma vez que têm pouco espaço para a criação e plantação ou os produtos que plantam não têm demanda de mercado. Dessa forma, é comum a troca de produtos entre os moradores. As trocas/vendas são feitas nos armazéns, em que buscam produtos básicos de consumo, como óleo, açúcar, farinha, arroz etc. Quanto às plantações, refiro-me à plantação de mandioca, milho, poroto, raramente batata doce. Os armazéns são pequenos comércios de famílias locais que abastecem as necessidades básicas da população local.

Nas redondezas, algumas famílias investem na atividade agropecuária, onde, em pequenos piquetes, criam gado para o consumo próprio e externo. Algumas famílias que possuem maior quantidade de terra, alugam suas terras para produtores de grande escala que plantam milho, soja e trigo, uma vez que estes possuem os recursos e as ferramentas para tal atividade, como trator, colheitadeira etc. Estas produções são enviadas aos silos situados nas cidades mais industriais, como Santa Rita e São Cristóbal, para serem exportadas.

Durante as minhas idas às casas das famílias, especialmente de pais de alunos, muitas vezes eu não os encontrava em casa, pois estavam trabalhando na roça (o pai, a mãe e os filhos). Às vezes não encontrava ninguém e outras vezes quem estava em casa era algum filho fazendo alguma atividade na casa, varrendo o pátio, tratando os animais no pátio ou tomando tereré. Estes sempre me sugeriam voltar em outro momento, ou ao meio-dia ou nas tardezinhas. Quando acontecia isso, eu precisava voltar em algum outro dia e momento para poder falar com os pais, quase sempre no fim da tarde, para não ser muito inconveniente no horário do almoço. Assim, no final da tarde, quando eu retornava, era muito comum encontrá-los descansando e sentados em rodas tomando tereré debaixo de sombras de algumas árvores e ouvindo músicas. Mas quando não estavam na roça, estes pais quase sempre estavam fazendo alguma atividade na casa: capinando o pátio, entelhando a casa, debulhando milho, tratando animais, limpando a horta, lavando roupa, varrendo, descascando amendoim. A seguir mostro um registro do meu diário de campo realizado depois de uma visita a uma família, para visibilizar como as famílias produzem e administram suas produções agrícolas familiares.

### *Vinheta narrativa 2*

Foi uma das minhas primeiras visitas aos pais de alunos. Era uma meia tarde e o sol estava bastante quente. Coloquei minha máscara (tapa boca) de tecido azul e branco, meu boné branco na cabeça, uma camisa de manga comprida do meu pai, minha mochila preta nas costas, meus cadernos de anotações, os documentos TCLE e meu gravador e fui caminhando até a casa de dona Perla. Depois de uns 15 minutos caminhando, quando cheguei no portão da casa, vieram me encontrar 2 cachorros, um da cor branca e outro marrom, aparentemente bravos que me fizeram, a princípio, pensar em subir em alguma árvore rapidamente para fugir deles. Ouço um chamado e uma menina vem correndo acalmar os cachorros (*bueno, sape*), timidamente me cumprimentar, pedir para chegar (*buens tardes, aguahê*) e corre para avisar os pais. A família toda estava debulhando milho, com as mãos, sentados no chão, ao redor de uma lona, debaixo de sombras de várias árvores. Estavam dona Perla, o esposo, as duas filhas moças e os dois netos pequenos. Assim que me aproximei da casa, dona Perla e o esposo me receberam e prontamente me trouxeram uma cadeira que colocaram à sombra de um pé de manga e me pediram se eu queria tomar tereré. Eu recusei, considerando que não estava aceitando por questão sanitária, uma vez que eu estava circulando pela cidade, conversando com as pessoas e realizando minhas entrevistas. Enquanto eu me sentava, dona Perla e seu esposo também buscaram duas cadeiras para se sentarem comigo. Nesse momento, as filhas e os netos também se aproximaram e ficaram sentados no chão, olhando, ouvindo e participando da nossa conversa. Digo participando porque seus silêncios, seus sorrisos tímidos, seus olhares, seus gestos, suas conversas paralelas faziam parte desse momento, dessa conversa, dessa dinâmica, desse costume. A nossa conversa toda se dava em jopará ou guarani local. Eles sabiam que eu era filha do brasileiro ..., mas, me confundiram com minha irmã, que morou por mais tempo no local. Mas não sabiam o que eu estava fazendo ali, nesse momento. Apresentei-me. Apresentei meu trabalho de pesquisa, falei da minha proposta de trabalho, do meu objetivo de estar ali ‘incomodando-os’ em suas casas, incomodando seus filhos na escola. Animados, prontamente se disponibilizaram a participar do meu trabalho e permitir que seus filhos participassem também. Assinaram o documento e enfatizaram da importância da realização deste tipo de trabalho nas escolas, a fim de ‘ajudar’ (nas palavras deles) o processo de ensino e aprendizagem dos alunos na escola. Autorizaram a gravação no momento da minha entrevista/conversa sobre as perguntas do trabalho. Mas essas questões veremos nos capítulos seguintes. Durante nossa conversa, dona Perla comentava que, agora que o milho secou, estavam colhendo, descascando e debulhando para vender e fazer ‘platami’ (dinheirinho). No exercício de abrir e fechar as mãos, massageando uma na outra, a fim de amenizar a dor ou a tensão causada pelo trabalho, falava a respeito da venda do milho a algumas pessoas que vinham reservar poucos quilos de milho. Para poder vender o milho, eles tinham que vender por quase menos da metade do valor vendido nos armazéns locais, pois senão não vendiam, além de sempre ouvir ‘pechinches’ e ter que ceder ... (VINHETA NARRATIVA 28-04-21).

As famílias dependem das produções de suas plantações, as quais também dependem do clima, do tempo, que influencia na sua qualidade, que vai ou não render mais na venda. Em nível regional, com a intenção de minimizar as dificuldades dos moradores e possibilitar melhoria nas vendas de produtos locais, foi implementado o Programa Tenonderá, citado anteriormente, com propostas de criação de renda para as pessoas, os quais quase sempre não avançam ou não têm resultado favorável, pois não existe um acompanhamento efetivo e constante, tampouco demanda de mercado para venderem os produtos. Em 2019, por exemplo, houve uma proposta política de produção de *zapallo* (abobora cabotiá), porém, na época da colheita, os agricultores não encontravam compradores, assim, seus produtos eram jogados aos animais e enormes quantidades estragaram na roça. Nos anos anteriores, investiu-se grandemente na produção de laranja, mas do mesmo modo, hoje muitas dessas plantações se encontram perdidas e consumidas pela capoeira.

No ano de 2020, houve um novo projeto que tratava de criações avícolas. O projeto contemplava famílias que tivessem condição de aplicá-lo em casa, com espaço e responsabilidade de manutenção, além de não terem nenhum antecedente judicial e com registro civil atualizado. O projeto de início, mediante seus gestores, concedia às famílias uma quantidade em dinheiro para que elas pudessem construir galinheiros, a fim de adequar o espaço às exigências para a criação das aves. Depois de terem o local pronto, com iluminação e instrumentos necessários, eram distribuídos para cada família ingressada, 20 *pollitos* (pintinhos), que em 3 meses já poderiam vender para sua renda familiar. Contudo, enquanto eu estive no contexto, desde fevereiro de 2021, as famílias estavam arrumando os espaços para receber esses filhotes. Depois das várias demoras para o envio e sem resposta dos gestores, a comunidade fazia constantes reclamações e pedidos, por meio de reuniões e envio de mensagens, para que dessem respostas mediante a demanda prevista pelo projeto. Em junho, as famílias receberam os pintinhos, contudo, como precisavam comprar todos os insumos (milho e ração) para alimentar as aves, tornou-se bastante difícil dar continuidade ao projeto, pois deveriam comprar e o preço aumentou bastante. Em setembro do mesmo ano, quando voltei novamente ao contexto, muitas famílias já haviam encerrado a produção, antes mesmo do tempo previsto para o crescimento das aves. Mantinham-os congelados para consumo próprio uma vez que não houve mercado como foi previsto no início do projeto. Diante disso, muitas famílias, inconformadas, se reuniam para manifestar seus incômodos e solicitar esclarecimentos devido ao alto investimento do projeto em termos monetários, mas

receberam pouco retorno. Em conversa com várias famílias locais, Raul, um paraguaio, um dos líderes, pontua que o projeto é uma estratégia de corrupção, pois sabia que a gestora maior recebeu uma quantidade significativa de financiamento monetário, mas que as famílias não receberam nem metade do que foi instituído no início do projeto e tampouco houve continuidade ou acompanhamento que pudesse direcionar as famílias quanto à venda dos produtos (DIÁRIO DE CAMPO, 10-09-21).

Essa falta de investimento de maneira eficiente na região é atribuída ao fato não existir uma política para pequenos produtores que possibilite a movimentação de demandas para a produção de bens e consumo para os moradores locais. O professor Rafael, que é paraguaio e atua como professor na escola da comunidade há mais de 15 anos, fala durante uma entrevista que realizei com ele na escola a respeito dessa falta de investimento na região e a relaciona ao fato de que no Paraguai não existe seguro para plantações e criação de gado por pequenos produtores. Ele afirma que os brasileiros que empreendem grandemente na região, com plantação de soja, trigo e milho, conseguem o seguro e não contribuem para o desenvolvimento local, pois exportam todos os seus produtos.

**Excerto 2 -**

Trecho de Entrevista

Transcrição

Rafael: Paraguaipe ndajarekoi seguro agropecuário, mba’etea umi brasileiro kuera, há oñembo brasilguayopa ape omba’apo em grande escala, há há’ekuera oguereko seguro, por ejemplo, ndoseiro chupekuera la producto peteî 30 por ciento mba’e oñe indeniza chupekuera py, igastokuerare, ha ñande mboriahu katu ndajaganai mba’eve...upeî oje’e ñande araganha paraguayokuera...[...] Aqui no hay demanda, por eso la gente no se anima a plantar...mba’evete ndaipori...ko’anga soja ahecha ojupi karia’y la iprecio... ha la mboriahu maa oñotyá?

Tradução

Rafael: aqui no Paraguai nós não temos seguro agropecuário, pois esses brasileiros e esses que se fazem de brasiguaios trabalham aqui em grande escala, e eles têm seguro, por exemplo, se a colheita não dá bem, eles são indenizados por 30 por cento, pelo gasto deles e nós pobres não ganhamos nada...**depois falam que nós paraguaios somos preguiçosos** [...] aqui não há demanda, por isso as pessoas não se animam a plantar...não há nada...agora eu vi que o valor da soja subiu...e como os pobres vão plantar? (Grifo nosso)  
(ENTREVISTA 11-03-21)

Na visão do professor, na região não existe interesse para investir em projetos que visem ao desenvolvimento das comunidades e que gerem empregos e movimentos

econômicos. Não há políticas públicas que olhem para a necessidade das pessoas locais que precisam ir trabalhar em outros contextos, em outro país. Para ele, quem tem possibilidade e sai ganhando economicamente são os brasileiros ou os que se fazem de brasiguaios e que plantam imensas quantidades de terras para exportação dos produtos.

Certamente, ele não está se referindo aos brasileiros e brasiguaios que vivem na comunidade, pois estes quase nada ou muito pouco produzem em grande escala, pois não possuem grandes quantidades de terras e tampouco máquinas pesadas para esse setor. Os brasileiros aos quais ele se refere são os grandes proprietários de terras, compradas ou alugadas, nas regiões próximas, que intercalam durante o ano, plantações de soja, milho e arroz. Os donos desses empreendimentos são majoritariamente da região de Santa Rita e do Alto Paraná, no Paraguai, que, expandem cada vez mais suas atividades de agronegócio em diferentes contextos do país.

Interessante que Rafael explicita em certa medida classe social e como esse eixo foi construído em termos de nós/eles. Para Rafael, eles, os brasileiros, são os grandes produtores para os quais têm políticas de financiamento enquanto para nós, populações locais, não têm. Além disso, nós somos vistos como preguiçosos, “depois falam que nós paraguaios somos preguiçosos”, enquanto eles são os que produzem. Essa construção semiótica da diferença tem como seu terceiro processo, o apagamento, ou seja, apaga-se que um grupo teve privilégios desde que chegou ao país, recebeu uma certa herança, enquanto das populações locais foi expropriado o direito ao cultivo da terra de acordo com a sua cultura, as suas necessidades.

Outro meio que faz circular dinheiro na comunidade, talvez a maior forma de fazer circular recurso financeiro, é o envio de dinheiro dos familiares que foram trabalhar fora do país, mais especificamente, na Argentina, ou na capital do país, em Assunção. Sabe-se de, pelo menos, um integrante ou parente de cada família paraguaia desta localidade, que tenha ido trabalhar na Argentina, a fim de conseguir emprego e ajudar a família. Muitos foram e se instalaram por lá, formando uma família e voltando somente para visitar os pais ou parentes, outros deixaram os filhos com os “*abuelos*” (avós), enviando mensalmente dinheiro para estes e os filhos. Além disso, esse dinheiro também é utilizado para a compra de terras e moradia para futuramente voltarem ao Paraguai. Na Argentina, é comum formarem grupos de conhecidos, trabalharem juntos e viverem próximos, uma vez que são familiares, colegas ou amigos. Esse é também um ponto que possibilita a muitos jovens da comunidade, logo

que completam seus 18 anos, irem para a Argentina com mais facilidade e com emprego quase certo, por terem referências dos familiares e amigos. Esta é a fonte mais comum que possibilita o giro de dinheiro na localidade. O trabalho que geralmente realizam na Argentina não exige nenhuma formação profissional, pois atuam em trabalhos, como ajudante de pedreiro e empregada doméstica. Por isso, muito particularmente, nos finais de ano, para os dias festivos, Natal e Ano Novo, essas pessoas vêm junto a suas famílias e são realizadas festas, comemorações e muitas atividades. Para essas datas são também organizadas festas da comunidade que visam lucro, são programadas, considerando que estas pessoas trazem dinheiro para se divertir e gastar.

De todos os programas sociais em nível nacional, citados em seção anterior, como os auxílios do programa Tekoporâ e o Tenonderâ, com suas circunstâncias particulares de pouca aplicabilidade e efetividade, também chegam à comunidade. O auxílio do Tekoporâ, como foi estabelecido pelo programa, atende um público bastante amplo, mas na comunidade quem o recebe são famílias carentes que, em contrapartida, devem manter os filhos na escola. O auxílio, então, serve para que os pais comprem os uniformes, calçados e materiais necessários para os filhos. Para muitos, assim como para o professor Rafael, esse programa é um incentivo para que os pais enviem seus filhos para a escola, mesmo assim, eles (professores) têm que ir atrás dos alunos, nas casas, obrigar os pais, para que os filhos venham para a escola, porque também os pais utilizam o dinheiro para gastar em outras coisas (DIÁRIO DE CAMPO 15-03-21).

Durante a pandemia, algumas famílias extremamente carentes e que atendiam os requisitos do programa também receberam o auxílio emergencial o Pytyvô, no valor de 500.000Ç (362,82R\$) uma vez ao mês. Esse auxílio era enviado ao número de telefone da pessoa cadastrada. Esse valor deveria ser retirado metade em efetivo e outra metade por meio da compra de mercadorias em algum estabelecimento comercial específico que aceitasse tal vale. Para isso, no dia do pagamento, algum integrante da família, geralmente a mãe, se deslocava, na garupa de uma moto de um familiar ou alugada, para ir até a cidade para receber o auxílio.

As famílias brasileiras (aproximadamente 10 famílias) que ainda permanecem no local vivem da agricultura. Outras famílias brasileiras, que têm naturalidade ou identidade paraguaias também participam do programa Tedenonderâ. Outras muitas famílias já regressaram para o Brasil e se instalaram nas regiões da fronteira de Foz do Iguaçu,



Cascavel ou no Estado de Santa Catarina. Os filhos brasiguaios, os que não vieram ao Brasil, casaram-se no local com paraguaios e permaneceram na comunidade ou em outras regiões do país. Assim, diferentemente dos paraguaios que objetivam trabalhar na Argentina, os brasileiros visam voltar para o Brasil.

#### 4.3.3 Igreja local

A igreja foi fundada pelos primeiros brasileiros que chegaram no local trazendo a fé cristã católica. Antes da construção da igreja, as pessoas se reuniam debaixo de árvores para fazer o cursilho, ou seja, celebrar a palavra de Deus, e a celebração era feita em língua portuguesa por um morador brasileiro. Até os dias de hoje, a Missa acontece somente uma ou duas vezes ao ano, geralmente no dia da padroeira da comunidade, no mês de julho, e no final de ano para a celebração de Sacramentos, como batizado e primeira comunhão. Durante o ano, o culto é realizado aos domingos por uma pessoa responsável da comunidade.

No ano de 1988, ocorreu a primeira Missa, momento em que também foram definidos o nome da comunidade e a padroeira local. Com o tempo, passaram a participar também algumas famílias paraguaias que foram chegando no local, por isso, a prática que a princípio era realizada em português, passou, gradativamente, mediante uma escolha conjunta, a ser celebrada em castelhano. Apesar de algumas partes da liturgia, principalmente os cantos, por muitos anos continuarem sendo em português, pois quem cantava eram brasileiros que não conheciam as canções em espanhol, mais tarde, compraram bíblias, materiais litúrgicos e livros de cantos da diocese, todos em castelhano.

O dado abaixo é uma fala de dona Ana, brasileira, que foi uma das primeiras pessoas que migraram para esse contexto. Dona Ana é casada com um brasileiro e seus filhos nasceram na comunidade. Segundo ela, logo no início de sua chegada, antes de realizarem os encontros religiosos na comunidade, eles participavam da celebração em uma comunidade vizinha. Para eles, a maior dificuldade era a de acompanhar a celebração, uma vez que era feita somente na língua guarani, língua que eles não compreendiam. Por isso, eles (os grupos de imigrantes e religiosos) conseguiram permissão do pároco para realizar a celebração em língua castelhana ou portuguesa na comunidade, ou como ela denomina - em brasileiro.

**Excerto 3** -Trecho de entrevista

1- Ana: quando nós chegamos aqui e ia na outra comunidade, em (...), o cursilho era tudo em guarani... daí o padre liberou pra fazer aqui em castelhano ou em brasileiro como nós queria.

2 - Eu: hum

3- Ana: nós ia lá não entendia nada, daí tanto fazia ir que não ir... tinha os avisos uma coisa tudo tudo em guarani e nós não sabia nada ...pra nós não tinha sentido nada. mas nós ia né

4- Eu: e vocês iam sempre?

5- Ana: a gente tinha que ir senão não batizava não fazia nada

6- Eu: ah

7- Ana: por isso o padre da época liberou pro coordenador fazer até em brasileiro se queria...

8- Eu: daí fizeram em brasileiro...?

9- Ana: nós começamos debaixo das árvores se reunir com o povo e o coordenador...

10- Eu: o povo brasileiro?

11- Ana: Sim, está a turma dos Mafosky e outros...depois daí começou vir paraguaios também...

12- Eu: era tudo em brasileiro?

13- Ana: na verdade era em brasileiro. a gente só celebrava a palavra de Deus rezava (...) não havia material pra cantar quem cantava eram as pessoas que conheciam a música do Brasil.

(...) depois que fizeram a igreja aqui daí começou castelhano porque tinha muitos paraguaios. depois veio o Modesto kuera [eles] daí começou cantar castelhano daí ficou tudo castelhano.

14- Eu: quem celebrava não era mais brasileiro?

15- Ana: a gente mesmo todos já falava um pouco castelhano daí o coordenador também...

16- Eu: hum

17- Ana: era muita gente enchia o lugar. tinha muitos bancos enchia de gente. depois de muito tempo daí começou o guarani no meio *aquele bafafã de guarani* daí eles começaram querer só em guarani

(...) agora até que eles falam mais castelhano mas antes eles queriam só falar guarani quando começou. eles só guarani. mas o padre tinha liberado pros brasileiros (ENTREVISTA, 29-04-2021).

Para os brasileiros, como a dona Ana, frequentar a celebração aos domingos, era necessário para batizar os filhos. Assim, pela dificuldade de acompanhar, em razão de não compreensão da língua, foi permitido aos brasileiros realizar, em suas comunidades, em uma das línguas que eles pudessem compreender. Segundo Ana, o grupo ou *povo* de migrantes brasileiros, então, realizaram as celebrações em brasileiro até a chegada de famílias paraguaias. Desde então, as celebrações passaram a ser realizadas em língua castelhana, pois era a língua que o celebrante/coordenador brasileiro já conseguia utilizar. O senhor Modesto, que ela cita na linha 20, é um paraguaio que veio de outra região do Paraguai e começou a frequentar a igreja, tocar violão e cantar canções em castelhano, que, até então, eram cantadas em português, por brasileiros que conheciam as canções do Brasil.

Com o tempo, passou a ser utilizada a língua guarani, pois mudou-se o celebrante, que era brasileiro para um paraguaio local, que pouco falava em castelhano e tinha mais facilidade com a língua guarani local. Essa mudança trouxe alguns descontentamentos e inquietações para algumas famílias brasileiras, não falantes da língua guarani local. Para dona Ana, a mudança para a língua guarani significou perda de espaço ativo nas celebrações, devido ao aumento de pessoas que falavam guarani no local, conforme dona Ana: *“era muita gente enchia o lugar. tinha muitos bancos enchia de gente. depois de muito tempo daí começou o guarani no meio **aquele bafafá de guarani** daí eles começaram querer só em guarani”*. Ela traz esse acontecimento como algo negativo de certa forma, referindo-se ao uso da língua guarani como “bafafá” (confusão-tumulto). A utilização de uma língua ou outra, entre o guarani e o castelhano, dependia também do celebrante. Como a troca de celebrantes acontecia com frequência, dependia deles o uso da língua que eles conheciam e utilizavam com mais facilidade no seu dia a dia, em suas interações sociais locais.

Atualmente, quem dirige a igreja são paraguaios. Os brasileiros católicos que ainda residem no local participam como ouvintes e os poucos que possuem o documento de identidade paraguaia conseguem algum papel na administração da igreja. O município não permite a um estrangeiro ou que não possua identidade paraguaia de fazer parte de alguma comissão oficial da igreja, caso também que vem gerando algumas descontentamentos e abandono de algumas famílias de frequentar assiduamente da celebração e de outras formas de participação nos eventos. Vale ressaltar que existem algumas poucas famílias paraguaias que não participam desses encontros religiosos.

Na subseção abaixo, apresento dados sobre a escola, descrevendo o modo como aconteciam e foram organizadas as aulas remotas, devido ao contexto da pandemia, e projetos educacionais elaborados pelos professores devido à exigência do MEC (Ministério de Educação e Cultura).

#### 4.3.4 A escola

É época de escola, quando as crianças passam nas ruas de camisa e meia branca, saia ou calça na cor preta ou azul, e quando se ouvem gritos, conversas e risadas incessantes.

A escola é pública e atende alunos paraguaios e alunos descendentes de brasileiros, que são também reconhecidos como brasileiros ou brasiguaios, embora tenham nacionalidade paraguaia. Ela atende as turmas desde a pré-escola/educação Infantil até o

nono ano. A política pedagógica condiz com a política educacional nacional, que se baseia no ensino bilíngue, por meio das duas línguas oficiais do país, o castelhano e o guarani.

No ano de 1992, houve a necessidade de criar uma escola local porque eram muitas crianças e a comunidade conquistou uma, mais especificamente o primeiro ano do Ensino Fundamental, e as primeiras aulas foram realizadas na igreja, uma vez que ainda não havia uma estrutura para a escola. Em seguida, com o apoio da comunidade, por meio de doações de madeiras e mão de obra, levantaram a primeira sala de aula. Essa primeira sala de aula supria o primeiro e o segundo anos. Mais tarde, novamente a comunidade construiu mais salas de aula para atender alunos do primeiro ao sexto ano. A escola, no momento de criação, embora tenha recebido do Estado uma vaga de professor, não recebeu subsídios ou apoio do Estado para sua construção ou manutenção, pois o terreno da escola não tinha título legal, assim, ela só funcionava graças à pressão e colaboração da comunidade.

Segundo o professor Rafael, a colaboração da comunidade possibilitou a aquisição do espaço para a escola. Eram realizadas continuamente atividades para arrecadar dinheiro para poder construir o pavilhão. Muitas famílias colaboravam com produtos e ingredientes para fazerem chipas, almoços, conseguir prêmios para os jogos de futebol etc.

#### **Excerto 4**

#### Trecho de entrevista

Transcrição	Rafael: roguereko haguã amo parte, rojogua ña (fulana) gui, por un millón y medio por ai, upearã si heta romba'apo ropaga haguã... rojapo heta chipa, tallarinada umia.
Tradução	Rafael: para que nós tivéssemos aquela parte, nós compramos de dona (fulana) por um milhão e meio (aproximadamente 800,00 RS)...para isso sim trabalhamos muito para pagar...fizemos muita chipa <sup>33</sup> , tallarinada <sup>34</sup> , essas coisas (ENTREVISTA 08-03-21).

Somente no ano de 2020, foram derrubadas todas as salas de aula de madeira e levantadas salas novas de alvenaria. Essa ação se deu devido à insistência da diretoria e comunidade escolar com a prefeitura, por causa da precariedade das salas de aula. Algumas turmas já estavam tendo aulas debaixo de lonas ou em salas de aulas improvisadas, debaixo das árvores. As salas de aula e os banheiros foram construídos durante a pandemia, no início

<sup>33</sup> É uma especiaria tradicional da culinária paraguaia. Os ingredientes principais são polvilho, farinha de milho (maiz chipá), banha de porco e queijo.

<sup>34</sup> Comida muito consumida no Paraguai, feita de macarrão com frango e muitos condimentos.

do ano de 2020. Assim, atualmente, a escola tem 6 salas de aula e uma cozinha, a qual foi construída com as madeiras das salas de aula que foram derrubadas. As salas de aula têm estrutura para atender no máximo 15 alunos. No período em que eu estive no local, alguns requisitos exigidos pela escola à prefeitura foram: ventiladores para as salas de aula, um computador para a secretaria, rede de internet e uma biblioteca para tornar a escola um ambiente mais aconchegante para os alunos.

#### 4.3.4.1 Aulas remotas em contexto de pandemia

Durante a pandemia, como em todos os cenários educativos do país, houve uma grande mudança na organização das aulas. Trago, de forma breve, algumas informações para contextualizar o impacto da pandemia nesta escola e a maneira como as aulas eram realizadas, por meio de ações individuais e coletivas dos interlocutores, alunos, professores e pais. No início de 2020, pela necessidade urgente em aderir pelo fechamento das escolas, aconteceram muitas discussões não só pelo grupo escolar, mas também pelas pessoas da comunidade, especialmente os pais dos alunos. As questões que mais se ouviam eram as inquietações dos professores e dos pais de alunos perante o desafio das aulas reduzidas; a preocupação com o reflexo dessas aulas para o ensino e a aprendizagem; a distribuição das matérias durante os dias de aula presenciais comparada com a dos anos letivos anteriores; o desenvolvimento de projetos nacionais na instituição local, entre outros.

Depois de um ano de suspensão das aulas, elas retornaram a acontecer de modo presencial, em março de 2021. Quando cheguei, no início de fevereiro de 2021, as atividades de entretenimento da comunidade estavam acontecendo normalmente, ou seja, todo final de semana, havia aglomeração de pessoas no campo de futebol ou em algumas casas, nos jogos de vôlei. Não havia restrição. Já, no mês seguinte, em função do novo avanço da pandemia, todas as atividades foram proibidas novamente. As escolas iniciaram suas atividades no dia 3 de março e permaneceram abertas, com aulas parciais até final de março, quando as aulas semipresenciais também foram suspensas até uma nova decisão da supervisão local ou dos pais. Foi nesse período de um mês que eu pude acompanhar os professores e registrar as aulas. Depois voltei no mês de setembro, do mesmo ano, quando as aulas continuavam reduzidas.

Durante minha permanência no campo, no ano de 2021, e enquanto aconteceram as aulas, as aulas eram presenciais, mas em tempo reduzido. As aulas para os alunos do Ensino

Fundamental iniciavam às 7h20min e terminavam às 10h. Antes de os alunos entrarem em sala de aula, precisavam realizar todo o procedimento sanitário instituído pela escola, ou seja, os alunos, depois de chegarem na escola, como a maioria vinha a pé, tinham que aguardar, descansar e se refrescar, debaixo da sombra de árvores, fora da sala, para depois entrar. Antes de entrar, precisavam formar fila, lavar as mãos, secar e passar álcool em gel e medir a temperatura, tudo com a ajuda da professora que os atendia individualmente. Este mesmo procedimento sanitário era realizado no final da aula, para que os alunos pudessem se retirar e ir para suas casas.

Quando a pandemia iniciou, em 2020, a decisão de suspensão e volta às aulas era do (MEC), decisão em nível nacional. Em 2021, a decisão foi passada aos conselhos institucionais locais, aos professores e pais de alunos. Conforme a diretora e alguns professores locais, essa tomada de decisão em nível local, pelos professores, não foi muito favorável para eles, uma vez que os professores eram responsabilizados pelos pais que eram contrários à suspensão, como ocorreu no primeiro ano da pandemia.

**Excerto 5 - Trecho de entrevista**

Professora Carol: (...) nós estamos numa comissão aquela Comisión de riesgo. somos nós que decidimos se vai ter aula ou não. o Ministério caiu fora desse compromisso. cada escola tem seu grupo. o ministro lavou a mão ali. se acontecer alguma coisa na escola, é culpa nossa e não deles, é de nós aqui que decidiu dar aula, né. na verdade, a gente fica nesse vai e vem por causa dos pais que não querem suspender as aulas.

(...) isto tinha que ser a nível nacional de uma vez, assim os pais não vão ficar cobrando nós daí. Assim até nosso sueldo eles pleiteam [reclamam nosso salário] ficam jogando na nossa cara que nos recebemos e eles que trabalham com os trabalhos enviados para as casas.

(...) Daí nós com medo dos pais nós decide voltar na escola...e muito delicado é ... não é assim assim.

(...) e se tu volta, quem fica bravo são outros professores que dão aula em outro lugar também, e como não tem no outro lugar, só aqui, daí dá pleito. e se tu não volta, os pais reclamam. e se é a nível nacional não tem o que falar, os pais vão reclamar devarde e nem os professor.

(...) o nosso grupo está pedindo que se faça um decreto e cancele duma vez ou vai duma vez...daí nós tá naquela se vai ou não vai, *ndaigusteiveitema* [não dá mais gosto].

O *kai fulano* (senhor fulano) que é presidente da comisión dos pais da escola, ontem já falou: vamos fazer reunião com os pais na escola e cancelar até dia 30. (ENTREVISTA 15-04-21).

Para a professora Carol, a decisão em nível local pelo retorno das aulas não foi muito favorável para eles, por dois motivos: por um lado, pelo distanciamento do Ministério de Educação e sua não responsabilidade em relação ao que poderia ou não ocorrer no contexto escolar; e, por outro lado, pelo peso da responsabilidade nos ombros dos professores, uma vez que a decisão tomada acarretava descontentamentos, especialmente dos pais de alunos que eram contrários à suspensão das aulas. Para ela, a decisão de suspensão ou não das aulas deveria acontecer em nível nacional para que não houvesse conflitos locais entre os professores e a comunidade.

A maior reclamação de muitos pais era pela questão de ter que realizar as atividades com os filhos em casa, alegando que esse compromisso seria dos professores e não deles, que não recebiam para isso. Devido a essa pressão, os professores decidiram retornar às aulas, assumindo o risco de propagação do Covid-19, o que significou conflitos entre a própria categoria de professores, pois alguns não estavam trabalhando presencialmente em outra instituição.

Nesses impasses pelo retorno ou não das aulas, os professores tiveram apoio de alguns pais, como o presidente da comissão escolar local, que buscou decidir com a comunidade de pais pela suspensão temporária das aulas presenciais.

Além de conflitos entre famílias das comunidades, outras questões foram desencadeadas localmente. Alguns professores, como o Rafael, enxergavam a suspensão das aulas como um desafio difícil para desempenhar seu trabalho. Para ele, as aulas deveriam ser presenciais, uma vez que eles não tinham condição de exercer suas atividades, porque não havia recurso disponível que auxiliasse seus trabalhos, como cópias dos materiais para todos os alunos e internet.

**Excerto 6** Trecho de entrevista

Transcrição Professor Rafael: (...) yo, por mi ya quiero volver a clase...ndaigustoi la peicha. alave rojapo vaerã copias, rogueraha vaerã jogapekuera...alguno katu oipota ñambo'e chupekuera upepe...ndaha'eingo aja lugar adecuado...Yutype seguro ofuncionamba ko'â, porque hacen todo de forma online, porque los alumnos tienen internet, aquí ni en sueño oî upea.

Tradução (...) eu, por mim já quero voltar às aulas...não dá gosto assim. ademais, temos que fazer cópias e levar aos alunos...alguns querem que ficamos ensinando na casa deles...não é, né, o lugar adequado...em Yuty seguro tudo isto funciona, porque fazem de forma online, porque os alunos têm internet, aqui nem em sonho tem isso. (ENTREVISTA 11-04-21).

A inquietação do professor se baseia na falta de condições para atender aos alunos em suas casas e na falta de recursos na escola, fazendo comparação com outros contextos, neste caso, com a cidade de Yuty, onde o acesso a internet era possível, segundo ele: [*em Yuty seguro tudo isto funciona, porque fazem de forma online, porque os alunos têm internet, aqui nem em sonho tem isso*].

No decorrer do mês de abril, foi determinado que a decisão de volta às aulas dependia do grupo de pais que se reunia semanalmente na escola. Os pais, juntamente com o conselho de pais, que se constitui de um presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro e integrantes, avaliaram a situação da pandemia e a situação das necessidades de seus familiares e comunidade e decidiram pelo retorno às atividades presenciais. Frente a isso, os professores aderiram a decisão tomada por este grupo e conseguem realizar suas atividades de forma mais tranquila, sem serem penalizados pela comunidade.

Para o desenvolvimento das aulas, devido à pandemia e, como forma de facilitar o trabalho do professor e o desenvolvimento das aulas, o MEC elaborava os materiais e disponibilizava semanalmente nas plataformas de cada professor, considerando suas turmas. Essas atividades deveriam ser distribuídas aos alunos via internet, por meio de diversos recursos, como *e-mail*, *WhatsApp*, *Google drive*, entre outros. Contudo, na comunidade muitos não possuíam aparelho celular em casa, muito menos, computador e internet. Considerando essa realidade, para as famílias de algumas turmas que tinham o aparelho celular, as atividades eram enviadas em documento PDF, nos grupos de *WhatsApp* dos pais, e os filhos/alunos escreviam as respostas em seus cadernos e enviavam as atividades aos professores, por meio de foto. E, para os que não tinham aparelho celular, a prática recorrente era os professores terem que imprimir as atividades ou copiar manualmente os conteúdos para os alunos. Dessa maneira, todas as segundas-feiras, acontecia ou deveria acontecer a distribuição das atividades para todas as turmas, assim, a maioria dos professores tanto do EF1 quanto do EF2 permanecia na escola durante todo o dia para distribuir as atividades aos pais ou aos próprios alunos que vinham retirar, salvo às vezes em que o professor, que tinha um meio de locomoção, comumente uma moto, necessitava ou



optava por levar as atividades até a casa do aluno, especialmente para aqueles que não podiam se deslocar devido à distância ou outras condições.

Para imprimir as atividades, os professores precisavam se deslocar para a cidade, uma vez que não havia lugar para fazer impressão dos materiais na comunidade. Por isso, muitos, como a professora Carol, necessitavam copiar manualmente as atividades e levar até o aluno. A professora Carol, que trabalha com os alunos do pré-escolar e 3º ano do EF1, enviava geralmente as atividades no grupo do WhatsApp ou imprimia e entregava aos seus alunos do 3.º ano, pois eram muitas atividades para a semana, e para os alunos do pré-escolar, ela enviava as atividades aos pais via *WhatsApp*, ou escrevia as atividades em folha branca para os que não estavam no grupo. Para este último grupo, geralmente eram atividades lúdicas de pintura e desenho que eles precisavam fazer, gravar ou tirar foto e enviar à professora. Não eram atividades ou exercícios escritos que exigiam leitura de textos e atividades mais complexas, como era o caso do 3.º ano.

Já o professor Rafael, que trabalhava com o 4º ano do EF1, semanalmente precisava imprimir e distribuir as atividades aos seus alunos, considerando que eram atividades mais complexas e que não poderiam ser copiadas manualmente.

Cabe destacar que, além de buscar estabelecimentos que faziam esse trabalho, uma vez que não havia impressora ou copiadora na escola e nem na comunidade, os professores necessitavam arcar com o valor das cópias e impressões. Além disso, para baixar os conteúdos das aulas, assim como os pais, eles precisavam comprar internet via chip. Ou seja, precisavam comprar internet diariamente ou semanalmente para poder baixar suas aulas. Essa dinâmica fez com que a entrega dos conteúdos, que deveria ser feita semanalmente nas segundas-feiras, atrasasse e alguns pais comesçassem a exigir melhor organização dos professores.

### ***Excerto 9***

#### Trecho de entrevista

Transcrição

Profesor Rafael: ore ari pa jey hembyata la ivaiva oikova. ndoui la ayuda yavateio. tenemos que comprar todo. no tenemos respaldo. Se que no es hora de volver, peero...nosotros tenemos que comprar todos estos insumos de seguridad, tapa boca kuera...che mandua petei martes, último dia de clase. há pe pyjarepe rojeavisa ndoikomoai há clase 15 dia. upepe há'e profesorkuerape - outaha oreve la problema...ou la clase virtual. ape ndoroentendei mba'eve, no tenemos recurso para eso, apenas celular, además sin saldo. tenemos que gastar con copias (...)

Tradução

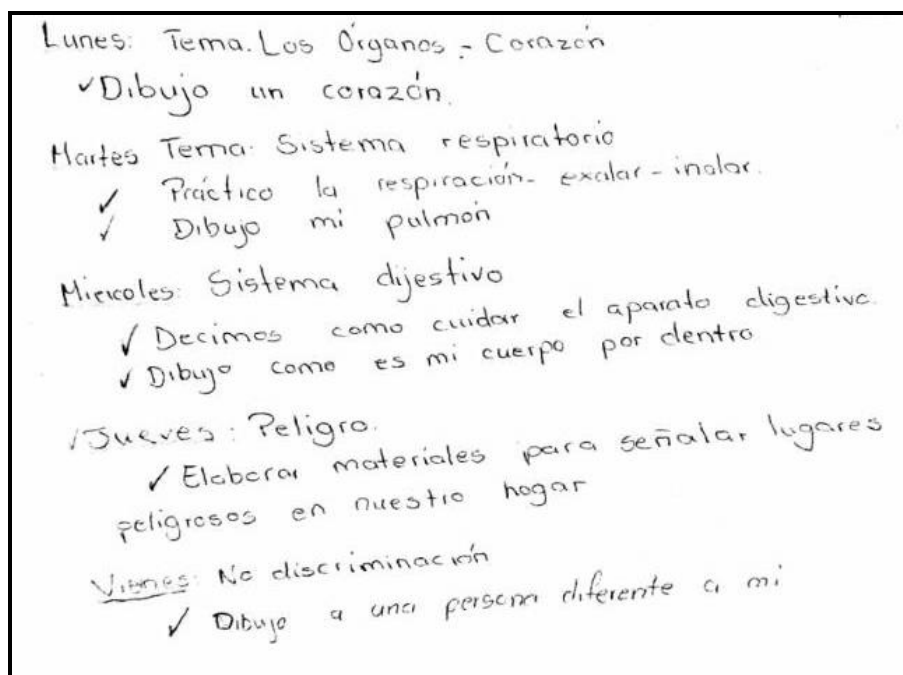
Professor Rafael: sobra tudo para nó as coisas ruins que acontecem. não vem ajuda de cima. temos que comprar tudo. não temos respaldo. sei que não é hora de voltar, mas...nós temos que comprar todos estes insumos de segurança, máscaras ... eu me lembro em uma terça-feira, último dia de aula e naquela noite fomos avisados que não haveria aula por 15 dias...ali eu disse aos professores - virá problemas para nós... e veio a aula virtual. aqui não entendemos nada, não temos recurso para isso, apenas celular, ademais sem crédito. temos que gastar com cópias (...)

(ENTREVISTA 09-03-21)

O professor Rafael reitera seu incômodo com as aulas virtuais ou semipresenciais devido à falta de recurso na escola e na comunidade. Além disso, ele pontua que não recebem recursos ou apoio do Ministério de Educação ou de Órgãos responsáveis para melhor desenvolvimento das aulas. Ele menciona que o peso sobra tudo para eles, uma vez que precisam comprar pessoalmente os materiais de trabalho, como cópias, máscaras, impressões, internet, até mesmo combustível para ir até as casas dos alunos para entregar as atividades. Além disso, expõe também a dificuldade que eles tinham de acompanhar as determinações vindas de cima, pois não conseguiam ter acesso a todas as exigências, até porque eles não tinham um computador com acesso a internet na escola, que possibilitasse uma melhor troca de informações acerca de como desenvolver suas atividades nesse período.

Abaixo apresento uma das aulas descritas pela professora Carol em uma folha A4, que seria entregue para seu aluno do pré-escolar. A professora escreve em língua castelhana, conforme vem escrito no conteúdo original, na plataforma digital.

**Figura 14** - Manuscrito do conteúdo de aula para entregar aos alunos



Fonte: Acervo da autora - DIARIO DE CAMPO 29-04-21

A professora Carol, muitas vezes, ao levar as atividades aos alunos, se disponibilizava para ajudá-los a realizarem as atividades em suas casas, no caso do 3.º ano. Algumas vezes, eu a acompanhei na entrega dos materiais aos seus alunos, e ela, a pedido da mãe ou por decisão própria, permanecia na casa ajudando o aluno a responder e realizar algumas questões. Algumas mães pediam esse favor, pois além do aluno ter dificuldade na leitura, os pais ou a mãe também não conseguiam ou sabiam ler ou não conheciam o conteúdo para ajudar a realizar as atividades.

Todavia, a decisão da professora Carol em ajudar alguns alunos causava desconforto entre os colegas professores, uma vez que alegavam que não lhes cabia realizarem trabalho nas casas, e que isso poderia desencadear incômodos e exigência de muitos outros pais. Contudo, apesar de conflituoso, segundo ela, não deixava de ser a realização de seu papel diante das demandas e dificuldades de seus alunos.

Abaixo trago a transcrição de áudio de um caso em que a mãe pede desculpas à professora por não entregar a tempo o trabalho do filho, que somente conseguiu realizar a tarefa com a ajuda do filho mais velho.

#### **Excerto 10**

Transcrição de áudio

**Versão transcrita**

**Versão traduzida**

**Mae de aluno:** Hola profesora. a envia ramo ndeve la trabajo porque ijetu'u ijejapo. pero (fulano) ojapopama, há nda avisai porque nda che saldoi...pero...ojapopaitema. (fulano) ore ajuda rojapo haguâ...há avy'aiterei la oguahê poramba ndeve. porque che irresponsableimingo porque ndaikatui mavave avei agui rosê ógagui, ha ajerure (fulanope).

**Professora Carol:** ndoikoi mba'eve. ndaipori problema. ore roentendepa hina ko'anga. la situación ivai voi hina.

**Mae de aluno:** Olá professora. agora recém estou lhe enviando o trabalho porque foi difícil fazer. mas (fulano) já fez tudo e eu não avisei porque estava sem crédito...mas...ele fez tudo...o (fulano) ajudou a gente fazer...fico feliz por ter chego bem o trabalho em suas mãos. porque sou um pouco irresponsável. não sabia por quem enviar para você. porque não estamos podendo sair de casa, daí pedi pro (fulano) levar.

**Professora Carol:** não foi nada. não tem problema. nos entendemos tudo isso. a situação está feia mesmo.

A interação entre mãe e professora acontece em língua guarani local. O dado é um exemplo de uma prática bastante recorrente no dia a dia dos professores e dos pais durante esse período de pandemia e isolamento social: o fato de, quando possível, estarem sempre em contato, a fim de trocar informações, de ter alguém que os ajude na realização das atividades, a dependência de alguém para levar as atividades dos filhos e a falta de internet.

Esses dados também nos levam a compreender que é papel das mães acompanharem a aprendizagem dos filhos e isso se soma as suas atividades domésticas. Entretanto, os pais dos alunos eram os que participavam de reuniões de pais da escola, inclusive propondo sugestões para a realização das aulas em contexto de pandemia. Essas práticas revelam que as mulheres estão condicionadas à vida privada, à educação dos filhos, enquanto os homens têm o atributo de vida pública, de liderança na comunidade (GAL, 2002).

#### 4.3.4.2 Distribuição das aulas durante a pandemia

A organização das matérias/disciplinas semanais também teve que se enquadrar nessa nova demanda do momento pandêmico. A organização foi determinada e distribuída no próprio material disponibilizado pelo MEC. Nos três primeiros dias semana, segunda-feira, terça-feira e quarta-quarta, eram estudados/aplicados conteúdos novos nas respectivas turmas, já, na quinta-feira e sexta-feira, conteúdos de revisão do ano anterior. Essa normativa foi estabelecida como forma de recuperar conteúdos perdidos do ano letivo de 2020, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas durante todo esse ano, aconteceram aulas online, e neste contexto, por meio de atividades impressas. Assim, os professores,

além das aulas reduzidas, precisavam administrar a carga-horária, considerando essas exigências do Estado.

Nas falas da professora Carol, era possível observar que ela estava preocupada com os conteúdos.

***Excerto 11***

Trecho de entrevista

Professora Carol: (...) cuando salgo de aquí, a la tardecita...no quiero más hablar con nadie, to cansada... eles cansam mееeu! ...tengo muchos alumnos a la tarde...ahora dá sueño, solo hay dos. la hora no pasa para nada...asi es saludable, solo dos alumnos.

(...) saudades que quando vinha o cuaderno de conteúdo, nossa! era só ir completando. A gente até dava seis matérias por dia, pero ahora, ni una, hay que esperar que ellos copien, como vez...ellos copian despacito...antes a agente nem usava o pizarrón... assim (indica o quadro) aburre os alunos e deixam de fazer muita coisa (ENTREVISTA 10- 03-21).

A professora Carol se refere às práticas pedagógicas anteriores à pandemia, em que o professor tinha os materiais didáticos em mãos e conseguia dar mais aulas, uma vez que não precisava escrever todos os conteúdos no quadro. As matérias diárias ou semanais aconteciam conforme a distribuição estabelecida pelos professores e o diretor. Assim, conseguiam estudar ou concluir 3 a 4 matérias por dia, distribuindo uma hora para cada matéria. Atualmente, durante a pandemia e por falta de tempo e materiais em mãos, os professores precisavam copiar todo o conteúdo no quadro, a partir do celular, e isso acarretava vários desconfortos, principalmente por parte dos professores, uma vez que precisavam providenciar, além de sinal de internet para baixar as aulas, copiar no quadro, o que tomava muito tempo, na medida em que precisavam esperar que os alunos copiassem tudo também em seus cadernos, não podendo assim, dar conta de todas as disciplinas estabelecidas para o dia. Além disso, esse exercício de copiar do quadro tornava as aulas cansativas e aborrecidas (*aburre os alunos*) e eles não conseguiam realizar as atividades em um ritmo adequado ao tempo destinado às aulas. Devido a isso e às aulas reduzidas, os professores conseguiam realizar no máximo duas matérias por dia, e nem todos os alunos conseguiam terminar as atividades do dia, por exemplo, tanto nas aulas da professora Carol quanto do professor Rafael, a carga-horária de matemática e castelhano era muito maior do que as de língua guarani ou outras disciplinas, como Ciencias Naturales, Trabajo y

Tecnología, Médico natural y Salud etc. Assim, todos os dias da semana, eram realizadas, pelo menos, 2 a 3 horas de aula de matemática e 2 de línguas castelhana.

Como forma de compreender os fatores relacionados às praticas de linguagem de pessoas em um país que possui oficializadas duas línguas, castelhana e guarani, busco, no capítulo seguinte, entender como são coconstruídas ideologias da linguagem e como elas refletem construções sociais da comunidade e do país, ou as contradições do capitalismo recente que resultam em tensões entre línguas delimitadas e padronizadas e a diversidade por exemplo. .

## CAPÍTULO 5

### ***ORE GUARANI: DIFERENCIAÇÕES SOCIAIS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ESCOLARES***

Neste capítulo, buscamos responder nossas primeiras perguntas de pesquisa estabelecidas para este trabalho, a partir de três asserções analíticas. Nossa intenção é compreender o que está em disputa no terreno da linguagem em práticas de letramento escolares, nesse contexto situado, reconhecendo ideologias da linguagem como elemento crucial para entender a relação dos interlocutores com seus saberes, suas línguas, em práticas sociais situadas. Queremos observar também como os interlocutores lidam com as ideologias de padronização e de bilinguismo que fundamentam o sistema educativo local e como essa política considera a realidade multilíngue de práticas linguísticas e socioculturais dos alunos e professores neste contexto de pesquisa. Queremos observar ainda o que e como acontecem os processos de interlocução entre professores e alunos em sala de aula, considerando as práticas de letramento que tanto o professor quanto os alunos estão trazendo e que utilizam para agenciamento ou resistência, sabendo que na dinâmica tão global e complexa de relações humanas não basta estudar somente as interações dos interlocutores, mas a interação situada, articulando-a com o contexto político e econômico mais amplo.

Entendemos o espaço escolar como uma ecologia social (BARTON, 1994) de jogos de valores, modos de vida heterogênea e experiências particulares e coletivas. As ações ali realizadas têm significados e valores situados, que se refletem no engajamento de seus interlocutores.

Este capítulo, portanto, terá três seções, nas quais iremos apresentar três focos de reflexão, embora as seções não estejam dissociadas. Na primeira seção, o leitor encontrará uma análise dos usos e valores das línguas nas aulas. Na segunda seção, mostramos o lugar do texto escrito em práticas de letramento escolares, como os professores buscam explicar/traduzir simultaneamente os conteúdos para as línguas dos alunos, a fim de tornar as aulas mais significativas. Por fim, na terceira seção, evidenciamos tensões entre ideologias da linguagem, porque ao mesmo tempo em que ocorre uma flexibilização de uso das línguas por parte dos professores, ao trazer e utilizar o guarani local durante as aulas, foi possível observar uma tendência de atribuir e legitimar a língua castelhana, ainda como dominante.

## 5.1 USOS E VALORES DAS LÍNGUAS GUARANI: tensões entre guarani padrão e o nosso guarani

Para apresentar nossas primeiras reflexões, busco mostrar como as duas línguas oficiais do Paraguai estão organizadas em termos de currículo, na escola e no processo de ensino e aprendizagem, antes de trazer os dados do uso das línguas na sala de aula. Para tanto, partimos de dois questionamentos: Qual o papel do texto escrito nas aulas ou como os alunos estão se engajando nas atividades propostas e o que e como estão lendo e escrevendo? O que os professores estão fazendo e como estão ressignificando suas práticas nesse contexto situado, considerando também, o período da pandemia.

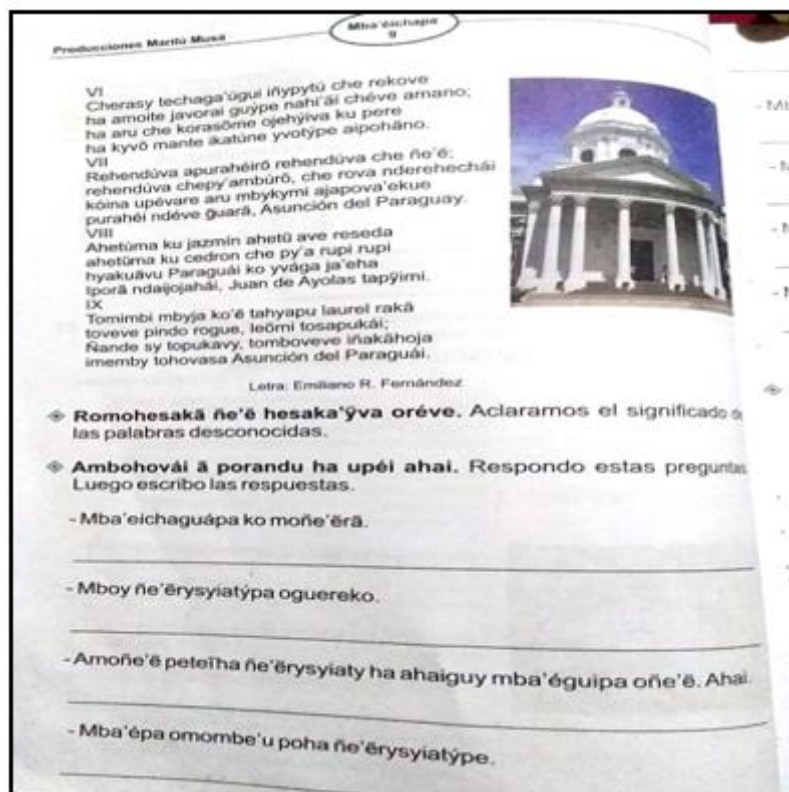
Os materiais didáticos utilizados pelos professores nas instituições escolares do país, bem como nesta escola em particular, são produzidos pelo MEC. A cada ano são elaboradas novas edições e os professores precisam comprar, considerando as disciplinas que ministram.

Todas as disciplinas, exceto a de Língua Guarani, tem os textos escritos escritos na língua castelhana, com algumas versões mais breves em língua guarani, no final de cada capítulo do livro (digital). Eu defino como versão, em razão de o conteúdo-base vir em língua castelhana e a língua guarani ser utilizada como tradução do castelhana de algumas atividades e alguns conteúdos do capítulo.

Na disciplina de Guarani, os textos escritos são extritamente em guarani padrão, salvo alguns materiais que trazem a tradução de alguns enunciados para o castelhana, especialmente enunciados de propostas de atividades, enquanto os textos (gêneros discursivos) estão escritos somente em guarani padrão. A figura a seguir mostra um poema seguido de perguntas de interpretação.



Figura 13 - Conteúdo de Língua Guarani no livro didático



Fonte: acervo da autora

Na figura, é possível observar que o poema intitulado “Asunción del Paraguay” (descrito no verso da página) está escrito em língua guarani e, na sequência, seguem duas perguntas em guarani com tradução para o castelhano. As demais perguntas referentes ao texto estão escritas em guarani padrão sem a versão na língua castelhana. As perguntas ou enunciados que não trazem a tradução são traduzidas pelo professor ao guarani local durante a realização das respectivas atividades.

O que mudou no período da pandemia foi a distribuição desses materiais didáticos para cada professor. Os conteúdos eram disponibilizados em uma plataforma digital do MEC e cada professor, com uma senha de entrada, tinha acesso ao material das turmas que lecionava. Essa opção gerou muitas dificuldades durante o período de pandemia e isolamento social, uma vez que acessar a página diariamente era bastante difícil, pois os professores necessitavam ter um bom acesso a rede de internet e, ali nesse contexto, os professores não dispunham de computador e poucos tinham um aparelho celular que comportasse tantos dados e rede de internet. Era recorrente os professores chegarem na sala de aula sem ter o conteúdo do dia em mãos. Ficavam indo ao pátio da escola, buscando

algum lugar que permitisse ‘pegar sinal’ para baixar o conteúdo, o que levava bastante tempo, às vezes, horas. Outros, para ter em mãos o conteúdo do dia, procuravam espaços específicos, como lugares mais elevados, subiam em árvores, se deslocavam para outra comunidade onde a antena de internet era mais próxima e o sinal mais estável. Ver um grupo de pessoas ocupando um mesmo espaço era bastante comum, era diário, pois as pessoas se reuniam para “buscar internet”, assim como eu também fazia em muitos momentos em que precisava da rede de internet para acessar meus e-mails.

O quadro a seguir mostra como estava distribuída a carga-horária das diferentes disciplinas durante a semana, nas turmas do 3.º e 4.º anos.

**Quadro 3 - Disciplinas e respectivas carga-horárias**

<b>Distribuição das disciplinas semanais (contexto de pandemia)</b>	
Língua castelhana	3 aulas
Língua guarani	1 aula
Matemática (em castelhano com versão em guarani)	4 aulas
Demais disciplinas (Desenho - Ciencias Naturales – Trabajo y Tecnologia - (em castelhano com versão em guarani)	1 aula por semana

**Fonte:** acervo da autora

Nota-se que as disciplinas com maior carga-horária eram Matemática e Língua Castelhana. A disciplina de Língua Guarani tem somente uma aula semanal. Além disso, em todas as outras disciplinas, conforme já comentado, os textos eram escritos predominantemente na língua castelhana. Ou seja, os alunos e professores, no cotidiano em sala de aula, têm maior acesso a materiais em língua castelhana, com algumas traduções ao guarani, no final de cada capítulo do livro.

Por ser a língua castelhana a com maior carga-horária e que prevalece nos materiais didáticos disponibilizados pelo MEC, reconhece-se que as ferramentas de ensino, como os livros didáticos, os livros literários, as enciclopédias, valoram uma determinada língua em detrimento de outra e também uma determinada variedade dessa língua, neste caso, o castelhano padrão. Isso demonstra que o modelo de organização do currículo escolar legitima a língua castelhana como língua de maior *status* e espaço de privilégio, o que, certamente, favorece um grupo social majoritariamente urbano, conforme mostraremos mais

adiante. Tais práticas servem para naturalizar o castelhano como língua de instrução, como língua da legitimação de saberes.

A versão de textos em língua guarani ou tradução de enunciados do castelhano para o guarani é bastante recente, acontece desde 2010, quando foi implementada a nova lei de promoção da língua guarani, e vem sendo formulada não só nos materiais de ensino, mas também em outros aspectos e espaços sociais onde circulava somente a língua castelhana (em cartazes de rua, nas placas de trânsito, documentos oficiais etc.). Tanto nesses espaços quanto na escola é um movimento de implementação da língua guarani de modo a colocá-la nos mesmos espaços da língua castelhana, com o objetivo de implantar a política bilíngue *coordenada* do país. Os formuladores desses materiais idealizam essas práticas como sendo passos para a implementação gradativa da língua guarani em todas as disciplinas e todos os espaços sociais.

Nas duas subseções a seguir, apresento como os alunos e professores negociam textos em guarani padrão em práticas de letramento situadas.

#### 5.1.1 “*vai ter que traduzir de novo para o nosso guarani*”: tensão entre o guarani da escola e o guarani local

Na escola local, por exemplo, é recente a tradução de textos do castelhano para o guarani padrão. Nas figuras abaixo, apresento alguns registros que obtive durante a observação de campo. São práticas por meio das quais buscam implementar a política do bilinguismo nacional, definida nos documentos oficiais, como *competente* e *coerente*. As traduções trazem terminologias nunca antes vistas nesse contexto, o que leva professores e estudantes a marcar que falamos o “nosso guarani”, que é diferente do guarani da escola, conforme já apresentado. Trata-se de uma construção do guarani como uma categoria distintiva, entre guarani local e guarani padrão. Os textos a seguir mostram como essa construção acontece, os lugares do guarani na sala de aula.

**Figura 16** – Identificação de espaços (castelhano e guarani)<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> São ações que fazem parte do protocolo de tradução bilíngue nas instituições públicas do país. Algumas informações em: <https://www.spl.gov.py/es/index.php/noticias/establecen-el-protocolo-de-traduccion-del-guarani-al-castellano-y-viceversa-para-las-instituciones-publicas>



**Fonte:** acervo da autora.

**Legenda:** pizarrón (castelhano)/ogyhûhai (guarani) – rincón de lectura (castelhano)/tenda ñamoñe'êha (guarani) – ventana (castelhano)/ovetã (guarani).

São textos de identificação de espaços, como o lugar da leitura, e de definição de partes do espaço, como janela e pizarrón (quadro negro). Para além desses textos que compõem a paisagem linguística (BLOMMAERT, 2013; SHOHAMY, 2012) da escola, o professor de Língua Guarani trabalha textos em guarani.

Os dados a seguir mostram que texto o professor propõe trabalhar, como os estudantes se engajam com a leitura e produção do texto e o que acham dessas atividades em língua guarani. Mostram também as tensões em relação ao uso da língua guarani da escola e a língua local que os os alunos denominam de “nosso guarani”, uma vez que reconhecem que existe um guarani institucional, o padrão, e o guarani local, deles, da casa, da comunidade, que, por sua vez, acreditam que é o guarani ‘errado’. Reconhecem também que o guarani padrão ensinado na escola não faz parte de suas práticas cotidianas e tampouco é dominado pelos alunos em sala de aula.

Apresento abaixo uma produção de texto de Alice na disciplina de Língua Guarani. Alice estuda no 8.º ano do EF2. A atividade consistia em produzir uma carta escrita em língua guarani padrão para um amigo ou familiar, como uma atividade avaliativa. Alice escreveu a carta para seu avô, a quem chama de pai. O enunciado propôs produzir um texto a partir de um exemplo trazido pelo material de apoio. O texto era uma carta (kuatiañe'ê) escrita em guarani formal, na qual estudaram a estrutura composicional do texto e produziram seus textos conforme o modelo apresentado. A estrutura apresentava sequencialmente a data (arangué); destinatário (mávape guarâ); saudações iniciais (maiteî ñepyrû); corpo do texto (hete); saudações finais (maiteî paha) e assinatura (tera guapy). Segundo Alice, o conteúdo da aula era a estrutura da carta. Além disso, o professor apresentou um vocabulário específico em guarani, para que os alunos o utilizassem na escrita do texto.

A figura 21 abaixo é o modelo de carta estudada em sala e a produção do texto por Alice. Na sequência, apresento a tradução do texto da Alice, retirando qualquer informação que possa identificar a autora (cidade/bairro – nome do avô).

**Figura 17 - Carta modelo e produção textual de Alice**

1. Aikuaa kuatione'ẽ oguerékóva ha ahechauka. (Identifico las partes de esta carta). (5 kyta)

Ka'aguasu, 21 jasypakõi 2005-pe	Arange
Tio Kano: _____	Mávape guarã
Aretéma ahaise ndéve romomaitei haġua nde arambotyre. Ore mandu'akuri nde rehe upe arateĩme ha ndaikatúi roġuahẽ ne rendápe oky tuichaitereĩgui.	Maitẽ ñepyra
Heta mba'e niko amombe'usetẽ ndéve ko'ápe niko roñemitỹ heta manduvi, avati, mandí'o ha mandyju, ha ore kóga Ñandejára ha Tupãsy rupi osẽ porãmba, upéicha ikatu rohepyme'ẽ porã ñemuha guasúpe.	Hete
Che niko ahasehína Paraguaype añemoarandu haġua Facultad de Agronomía-pe ikatu haġuaicha aipytyvõ mbarete kokuẽpe taita, che sy ha che rúpe.	
Ore niko roĩ porãmba, áġa ikatumi vove aipota rehasami ko árupi já'umi haġua ryguasu ka'ẽ, kure chyryry ha sopa Paraguái, ojapokuaaitéva che jarýi Meli.	
Néi tio Kano águive romoġuahẽ ndéve peteĩ maitei rory.	
Añua tuicha ndéve guarã _____	Maitẽ paha
Kola _____	Teraguapy

2. Ahai peteĩ ñe'ẽ cherapichápe, (Redacto una carta a un familiar o amiga/o). (5 kyta)

14 jasyrundype 2021

Che ru \_\_\_\_\_

Kuche karucte jave oġuahẽ che pope nde kuatione'ẽ avy'etereĩ aikuaa peĩme porãmbaha che kotu aime paã avei ha ára ahasa hasãvo ohãvo pohechaga'uve kolẽvere. Opáma ohãvo aranduchauka romé'eva mbo'echarẽ heta mbo'e pyaha aikuaa ko arýpe heta topicha mbo'e porã ha mbo'eharakuẽia katupyrygeta chepytyvõ ikatu haġuaicha ku ñepyronã aguerokouakue Papopyhuãpe amyatyro ha ahasa porã haġua. amombe'use ndeve avei ku karretari ra'ãnga reja pou'ekue ahechauka haġue che rembiapo Tetãmarandure ojehayhuetereĩ iporãre, ha peteĩ karai ikate'iva va' chepymetẽ cheve base sa su guaraní ha ame'ẽ chupe upemarõ, áġa aha vove aguerabãta ndéve jopói'imi hesegua. Maitẽ rory añua tuicha ndeve guarã, nde rajy nderayhuva \_\_\_\_\_

Fonte: acervo da autora (28-05-21)



**Figura 18** - Arquivo traduzido pela autora

1- Saiba as partes da carta e mostre. (5 pontos)

Ka'aguasu, 21 de dezembro de 2005	→	Data
Tio Kano ...	→	Destinatário
Faz tempo que eu queria escrever a você para lhe parabenizar pelo seu aniversário. Nós nos lembramos de você justo no dia do seu aniversário, mas não conseguimos ir até você porque estava chovendo muito.	→	Saudação inicial
Há muitas coisas que eu quero contar para você aqui nós plantamos muito, amendoim, milho, mandioca e algodão. E a roça graças a Deus e a Nossa Senhora saiu tudo bem. Assim nós poderemos vender bem no mercado.	→	Corpo
Eu quero ir à Assunção estudar na faculdade de Agronomia para poder ajudar muito meus avós, meu pai e minha mãe. Nós estamos todos bem. Quando der eu gostaria que você passasse por aqui para comer galinha assada, porco frito e sopa paraguaia. Daquelas que a minha avó Meli sabe tanto fazer.		
Então, tio Kano daqui te mandamos uma saudação cordial		
Um grande abraço para você	→	Saudação final
Kola	→	Assinatura

2- Escreva uma carta a uma pessoa próxima. (5 pontos)

..... 14 de abril de 2021

Meu pai ...

Ontem de tardezinha chegou em minhas mãos sua carta, fiquei muito feliz em saber que estão todos bem eu também estou bem e, quanto mais o tempo passa, mais eu sinto saudades de vocês. Já está terminando as aulas na escola e muitas coisas novas eu aprendi, e conheci muita gente querida 'do bem' e os professores me ajudaram para eu poder compreender melhor a dificuldade que eu tinha em matemática e passar na prova. Quero contar a você também que aquele desenho da carroça de boi que você desenhou para eu apresentar no meu trabalho sobre 'saberes do país', gostaram muito por ser muito bonito e um senhor comprou de mim por cem mil guarani e eu o vendi. Quando eu for para casa eu levo para você um presente por essa venda. Meus cumprimentos e grande abraço para você da sua filha que te ama.

Alice

**Fonte:** acervo da autora (28-05-21)

Vemos que, inicialmente, o material apresenta uma carta em guarani e solicita que os estudantes identifiquem as partes da estrutura do gênero carta. Na sequência, solicita a produção de uma carta a partir do modelo apresentado. É possível ver também que as orientações vêm escritas na versão guarani padrão, seguida, em parênteses, da tradução para o castelhano (2 - *Ahai peteî ñe'ê che rapichápe – redacto una carta a un familiar o amigo*). Essa inserção das duas línguas nos conteúdos didáticos procura legitimar as duas línguas oficiais de maneira coordenada, permitindo aos professores e alunos recorrerem às duas línguas para elaborar entendimentos sobre a atividade. É justamente sobre essa demarcação bilíngue legitimada pela escola que, tanto os alunos quanto os professores, entendem que, nesse contexto em que eles estão situados, precisam recorrer a uma terceira língua que permite intercompreensões na sala de aula, no dia a dia, que é o guarani local, ou o jopará, como o definem os professores.

O modelo de carta que está sendo analisado foi escrito em Ka'aguazu, outro departamento do Paraguai, uma cidade localizada próxima à Cidade do Leste. O texto é trabalhado em termos de sua estrutura composicional, seguida pela produção de uma carta para algum conhecido, familiar ou amigo.

Percebe-se que a carta escrita por Alice seguiu a mesma estrutura composicional, inclusive a mesma extensão, mediante orientação e ajuda do professor de guarani. Além da estrutura, Alice, embora tenha atualizado as informações a partir de suas vivências como estudante, contemplou muitas das valorações sociais trazidas na carta modelo, como por exemplo, a questão da distância física, saudades, carinho, esperança, acontecimentos novos em suas vidas.

Como Alice sabia (previamente) que a minha pesquisa investigava o uso das línguas oficiais do Paraguai na escola, castelhano e guarani, antes de eu fazer perguntas sobre o texto, ela começou a falar sobre sua produção, justificando sua escrita “difícil”. Estávamos eu, Alice e mais outras três pessoas da família sentados ao redor da mesa, Liza (mãe), Jose (irmão) e Tito (pai) que não se manifestou. Todos estávamos falando em guarani local. Vemos, no excerto transcrito a seguir, como Alice, consciente de que na escola há uma língua guarani formal legitimada pelo professor e pela escola, vai descrevendo e problematizando esse processo de produção da sua carta, pontuando que é uma escrita que não condiz com a língua utilizada no contexto social mais amplo. Ela afirma que tem bastante dificuldade para escrever e compreender a língua guarani da escola.



Deliberadamente, Alice pede para ler o seu texto/carta. Ela começa a ler o texto pausadamente e vai descrevendo e pontuando questões que, para ela, foram difíceis, como por exemplo, a escrita e o significado de palavras desconhecidas. Interessante destacar, que as explicações dadas por ela, a partir do texto escrito que tem em mãos, foram em guarani local.

**Excerto 12 –****Trecho de transcrição de áudio**

<b>Transcrição</b>	<b>Tradução</b>
1- Alice: ((mostrando para mim a apostila)). pea la carta ajapoakue. pea por ejemplo ou la ro lee haguâ ha pea gatu rojapo haguâ ore jehegui	1- Alice: ((mostrando para mim a apostila)). esta é a carta que eu fiz. esta por exemplo é para nós lermos e esta outra parte é para escrevermos outra carta
2- Eu: Guaranietepe?	2- Eu: em guarani padrão?
3- Alice: hûm ... ape ome'ê voi oreve algunas palabras roipuruvaêra pype ...	3- Alice: sim ... aqui ele ((o professor)) dá mesmo algumas palavras para serem utilizadas no texto ...
4- Alice: kokueheve rojapo kuri mbeju rehegua	4- Alice: Nesses dias nós fizemos sobre mbeju (comida tradicional do Paraguai)
5- Eu: mba'e pejapo chugui?	5- Eu: sobre o que exatamente?
6- Alice: ha... mba'eichapa ijejejapo ((risos)) ... ha la igustovevango la che resarai la ingrediente principal, la ñemonguyra ... ojepukapango che rehe	6- Alice: E... como é feito ((risos)) ... o que mais foi engraçado é que eu esqueci do ingrediente principal, a gordura ... todos riram de mim.
7- Alice: ((ela se disponibiliza a ler o texto, devagar e entrecortado)): (...) aihue, che ndaleei kuaaiete la guaranime ((risos)) ((continua lendo)) (...) ni che letra polomeno nda entendei avei...pero amuite ndoñentende moõi vointe pea ((risos))..	7- Alice: ((ela se disponibiliza a ler o texto, devagar e entrecortado)): (...) vixi, eu não sei ler em guarani ((risos)) ((continua lendo)) (...) nem minha letra acho que não entendo mais, mas lá ((no Brasil)) ninguém vai entender mesmo né ((risos))..
8- Alice: ((pergunta para a pessoa que esta ao lado)) mba'eiko he'ise papapykuaa?	8- Alice: ((pergunta para a pessoa que está ao lado)) o que significa papapykuaa?
9- Jose: papapykuaa ... papapyngo numero ... ha papapykuaa oimene econta	9- Jose: papapykuaa ... papapyngo é número e papapykuaa deve ser saber contar
10- Alice: hê:: econta kua::...si porque ape matematicare ojetrata ((continua lendo)) tetãmarandu tea otro lado gua hina? (silencio))	10- Alice: ah:: saber contaar:: claro porque aqui está tratando de matemática ((continua lendo)) tetãmarandu são os de outro lado né? (silêncio))
11- Alice: sasú? ((olhando para nós))	11- Alice: sasú? ((olhando para nós))
12- ((silencio)) (continua lendo))	12- ((silencio)) (continua lendo))
13- Alice: 100 mil rengo a vende kuri ((indicando que vendeu muito barato))	13- Alice: por 100 mil eu vendi ((indicando que vendeu muito barato))
Outros: ((risos))	Outros: ((risos))
14- Liza: eme'entema voi la nde carreta ra'e ((risos))	14- Liza: Você deu praticamente sua carroça então ((risos))
15- Alice: ((continua lendo)) (...)	15- Alice: ((continua lendo)) (...)
16- Alice: jopoingo plata hina ((olhando para mim))	16- Alice: jopoingo significa dinheiro ((olhando para mim))

17- José: jopoiko ndaha'ei regalo?

18- Alice: hêee regalongo añete, porque chengo ame'eta che abuelope irregalo râ pe cien milgui ((todos riem))

Alice: ((continua lendo)) (...)

19- Alice: 'nde rajy nde raihuva'...nde raihuva he'i ha ovende chugui icarreta ((risos))

20- Alice: ahaihuaterei gua'u chupe la peicha ((todos riem))

21- Alice: ((continua lendo)) (...)

apengo por ejemplo ouronguare oreve la tembiaporâ ... hee ((ela lê a instrução na apostila)) 'identifico la parte de una carta' ha ou oreve la carta pea ha upei ore ro identifica vaêra mba'epa la ape he'ise ha ijykere amôi vaerâ, la i significado Ape, arague, mavapeguarapa, maitei ñepyrû ha icuerpo gatu, hetemaitei paha ha ape gatu maa peguarapa Ha upei gatu he'i oreve la 'redacto una carta' a un familiar o amigo

22- Alice: primerongo ajapo hina, chaqueko ndaigustoi etereingo la guaranime ja escribi ...ha eñe'etaongo atu ... pero hasyeterei la guarani je escribi ... ha upei gatu namboguyrai avei la che mbeju, ivaiventema ((todos riem))

23- (...)

24- Alice: ape por ejemplo ko titulope he'i kuartia ñe'e ha kuartia ñe'engo carta py, ha ñandengo cartante ja'e ko'ape. ndoroemoãi kuehe oguahê cheve nde kuartia ñe'ê mba'e

25- Liza: si upea la guarani ete

26- Alice: hee

27- Liza: pe **rehechaga'u, ary** umia ja mesclado ma ja'e py

28- Alice: mesclado pama ... ñande mba'e ndaja'e moãi la upeicha

29- Alice: ha alave pea peicha arahakarô che abuelope ha'e ndoentendemoãi mucha cosa ape... ((todos riem))

((olhando para o José)): ojetraduci vaera jey chupe la ore guaranime

(...)

30- Alice: ape por ejemplo avei he'ihápe mbo'ehara katupyryeta ore professor valiente voi ro'e;

(...)

17- José: jopoiko não é presente?

18- Alice: aaah é verdade é presente porque eu vou dar para o meu avô daquele 100 mil ((todos riem))

Alice: ((continua lendo)) (...)

19- Alice: 'sua filha que te ama'...diz que ama, mas vende a sua carroça ((risos))

20- Alice: Até parece que o amo muito desse jeito ((todos riem))

21- Alice: ((continua lendo)) (...)

aqui, por exemplo quando veio para nós este trabalho...aa ((ela lê a instrução na apostila)): 'identifico lá parte de una carta' e veio para nós esta carta de cima, daí nós tínhamos que identificar o que quer dizer aqui e colocar o significado do lado

Aqui nome, data, destinatários, cumprimentos, o corpo, saudações finais e assinatura

Depois pede para escrever uma carta a um familiar ou amigo

22- Alice: primeiro eu estava fazendo...e já é muito difícil escrever em guarani...e falar... **mas é muito difícil escrever em guarani** e ainda esqueço de colocar gordura no meu mbeju...**tá tudo mal comigo** ((todos riem))

23- (...)

24- Alice: aqui por exemplo no título diz kuartia ñe'ê e **kuartia ñe'ê é carta e nós aqui só dizemos carta.** não vamos dizer 'ontem chegou para mim sua carta' ((no guarani padrão)).

25- Liza: sim esse é guarani de verdade

26- Alice: sim

27- Liza: esse **saudades ano** essas coisas a gente já fala misturado

28- Alice: tudo misturado já ... nós não vamos dizer do jeito que estão ali

29- Alice: e ademais...se eu levar assim pro meu avô ele não vai entender muita coisa aqui...

((todos riem))

((olhando para o José)): **vai ter que traduzir de novo para o nosso guarani**

(...)

30- Alice: aqui por exemplo também onde diz 'mbo'ehara katupyryeta' vamos dizer somente 'professor valente'.

(...)

(ENTREVISTA – 28-05-21)

Ali sentada junto à mesa, lendo o texto e interagindo com quem estava ao seu redor, eu, Liza e José, Alice vai olhando para cada um de nós, direcionando especialmente o olhar

para mim, à medida que afirma que não sabe falar o guarani direito. Alice, Liza e Jose vão pontuando alguns exemplos para deixar evidente que eles não falam a língua guarani padrão. Conforme elas vão descrevendo o que fizeram (linhas 17-22-24-27-30), trazendo as palavras *Kuatia ñae'ê – hechaga'u – ary – mbo'ehára – katupyry*, elas vão fazendo questão de pontuar palavras e expressões que não fazem parte do dia a dia deles, enfatizando que essa língua (padrão) não faz parte do dia a dia, e sim a língua que hoje está toda misturada “*mesclado pama*” (linha 27-28).

Enquanto Alice vai lendo, ela vai se deparando com palavras que, apesar de ter utilizado no texto, agora lhe trazem uma certa dificuldade. Ela não se lembra do seu significado e vai perguntado aos que estavam ouvindo, que deduziram algumas palavras a partir do contexto. Cabe lembrar que o professor sugeriu utilizar algumas palavras específicas no texto. Quando Alice pergunta, nas linhas 8, 10 e 11, sobre o significado das palavras *papapykuaa – tetamarandu – sasú*, é possível observar que José (linha 10) apresenta o significado da palavra *papapykuaa*, mas nas demais palavras ele silencia.

Além de evidenciar sua dificuldade com a utilização da língua guarani padrão, Alice inclui todos nessa mesma condição, inclusive a mim, que estava observando e fazendo algumas anotações. Na linha 16, ela dirige o olhar para mim e dá o significado da palavra *jopoi*, contudo, José a corrige, colocando uma dúvida, e ambos buscam compreender o significado dentro do contexto de uso.

### ***Excerto 13***

16- A: jopoingo significa dinheiro (olhando para mim)

17- José: jopoiko não é presente?

18- A: ah:: é verdade é presente porque eu vou dar para o meu avô daquele 100 mil (Todos riem)

Na linha 22, Alice pontua novamente que tem dificuldade tanto de falar quanto de escrever em guarani, e buscando inferir os significados das escolhas que utilizou em seu texto, demonstra que a maior dificuldade dela é na escrita, uma vez que repete a afirmação duas vezes, considerando também que a língua guarani em sua forma escrita não é muito recorrente nas práticas do dia a dia, nem da escola. Além de pontuar que tem dificuldade de escrever em guarani, adiciona também o fato de ter esquecido o ingrediente principal da receita do mbeju, o que a leva a concluir que: 22. “primeiro eu estava fazendo...e já é muito difícil escrever em guarani...e falar... **mas é muito difícil escrever em guarani** e ainda

esqueço de colocar gordura no meu mbeju...ta tudo mal comigo”. Esse fala revela que Alice parece estar se sentindo incompetente (tá tudo mal comigo), porque, por um lado, tem dificuldade com a escrita em guarani e, por outro, ao tentar trazer uma prática cotidiana para essa língua, esqueceu um ingrediente central de uma receita cotidiana.

Na linha 29, Alice destaca o quão incompreensível chega a ser escrever um texto que não traga uma situação real de comunicação entre os interlocutores. Para ela, a língua é um recurso de interação e o texto produzido não terá esse efeito, uma vez que para o destinatário, no caso o seu avô, teria que traduzir novamente o texto para o “nosso guarani”.

#### ***Excerto 14***

29- A: e ademais...se eu levar assim pro meu avô ele não vai entender muita coisa aqui...  
 ((todos riem))  
 ((olhando para o José)): **vai ter que traduzir de novo para o nosso guarani**  
 (...)

Em síntese, o que Alice, Liza e José parecem nos mostrar é que existe uma língua local, utilizada diariamente por eles, falantes, e a língua guarani padrão, que reconhecem como língua da escola. É possível inferir também que a escrita da produção textual de Alice não foi direcionada necessariamente para seu avô, como uma prática real de comunicação, mas para o professor, como critério de avaliação exigido pela escola. A escrita seguiu uma orientação formal do gênero escolar para produzir outro texto formal escolar. O professor legitima uma escrita pura, na medida em que exigiu um texto na língua padronizada, fornecendo vocabulário específico para ser utilizado no texto. Alice traz, por um lado, a sua realidade, e, por outro, reafirma valores sociais da carta-modelo. Além disso, ela expõe tensionamentos entre a padronização da língua do texto e as práticas cotidianas que acontecem no guarani local, o que a leva a uma questão identitária (*tá tudo mal comigo*).

Os alunos, então, nessa dinâmica de leitura e de escrita de textos, aprendem padrões culturais de interação com o texto, na medida em que precisam ler, reconhecer o gênero e produzir modelos de escritas pré-estabelecidos pela escola e pelo professor. Assim, também aprendem relações de poder da escrita nessa prática de letramento, como algo que precisam escrever na língua guarani padrão, a partir de outro texto padrão, embora tenham dificuldade para ler esse texto fora da sala de aula.

O professor, ao ter como objetivo trabalhar o formato do gênero na língua guarani padrão, reproduz a ideia de língua correta e idealizada. Além disso, o texto escrito, que deve seguir normas gramaticais, atribui uma valorização a formas de participação que fogem do contexto real de uso, corroborando uma construção autônoma de escrita, de um texto descontextualizado, por mais que o comando tenha solicitado que escrevessem para alguém da família.

Essa prática de letramento, portanto, constrói uma distinção entre o guarani da escola, que é escrito, e o guarani utilizado no dia a dia, que é basicamente uma língua falada. Assim, não são somente as formas de falar dos alunos que passam a ser reconhecidas, inclusive por eles, como não tão boas, mas eles (corpos falantes) (PINTO, 2018) também passam a se ver como falantes de uma língua ‘inferiorizada’. Tais categorizações e legitimações de falas entre ‘melhor’ ou ‘pior’, portanto, são ideologias linguísticas de hierarquias de um contrato de mundo moderno e colonial que regulamenta padrões de homens brancos europeus que estabelecem posições de relações raciais (PINTO, 2018), relações que são atualizadas pelo capitalismo recente.

O currículo oficial e as aulas de Língua Guarani vêm privilegiando certos gêneros textuais e uma competência comunicativa sem questionar e prestar atenção às ideologias da linguagem, que são as crenças e ideias sobre as formas e o uso da(s) língua(s) (ZAVALA e RAMÍREZ, 2021). De acordo com as colocações da Alice, a escola cria uma noção de padronização e os alunos precisam utilizar essa norma padrão. Embora Alice perceba a inconsistência do texto produzido e a sua dificuldade de lê-lo, ela sabe que é a escola quem está exigindo, portanto, é necessário obedecer, é preciso utilizar os vocabulários apresentados pelo professor para atingir boa nota e avançar na escola.

Contudo, o fato de Alice trazer a sua realidade para a carta e perceber que a sua produção requereria algo a mais, que é torná-la acessível para o destinatário, mostra que ela, por um lado, está aprendendo valores de distinção em construção por meio dos guaranis<sup>36</sup> e, por outro, que há uma certa agência dela em relação aos seus saberes.

Enquanto a política oficial institucionaliza uma língua guarani formal dominante, que contribui para demarcar quem ‘não sabe falar direito’, ela atua, controla e estigmatiza quem diverge do que a política institui como língua legítima. Por isso, como pontua Zavala e

---

<sup>36</sup> Trago no plural, considerando o guarani padrão, o da escola e o guarani local, o que ela chama de ‘nosso’.

Ramírez (2021), o fato de fomentar ou naturalizar certa forma linguística ideal sobre outra, de outro grupo social, reforça divisões sociais.

Na escola do contexto, entretanto, os professores interlocutores desta pesquisa postulam e trazem em suas falas esse descompasso entre o guarani ensinado e o guarani local. Assim, por um lado, o professor de língua guarani legitima e investe no ensino da língua guarani, por meio de um trabalho com vocabulário específico da língua para que os estudantes aprendam a utilizá-lo na produção de gêneros específicos.

Por outro, nas demais disciplinas, os professores Carol e Rafael se reconhecem como não falantes do guarani e castelhano padrão e pontuam estar preocupados com a aprendizagem dos alunos e não necessariamente com o domínio das línguas padrão. Segundo esses dois professores, se a interação não for feita em jopará, os alunos não entendem o conteúdo. Ou seja, apesar da disposição dos conteúdos em língua padronizada, que implicitamente fomenta a ideologia da padronização da língua, eles parecem priorizar os entendimentos dos conteúdos, utilizando a língua local, legitimando-a também como língua da escola.

Farr e Song (2011, p. 650), citando Schiffman (2006:1996), pontuam que políticas também se fazem de ideias e suposições encobertas sobre a língua, em uma cultura linguística particular, de base não necessariamente oficiais, explícitas, abertas, de decisões “de cima para baixo<sup>37</sup>” sobre a linguagem. Assim, podemos entender que estes professores fazem políticas locais, a partir de seus entendimentos acerca do ensino, apesar de formulações pedagógicas enraizadas em línguas padronizadas. São as compreensões e vivências deles no contexto que movem estes professores a criar estratégias de ensino, implementando forças de “baixo para cima”, resistindo a políticas de “cima para baixo” (FARR e SONG, 2011, p. 655). Ainda, para os autores (p. 655 e 656), quando as pessoas locais ou agentes sociais negociam ou desafiam a hegemonia de políticas de linguagem a partir de suas interpretações socioculturais de uso e funcionamento das línguas, eles estão questionando ou contrapondo outras ideologias de linguagem que fundamentam políticas educacionais linguísticas e reconhecem “a realidade sociolinguística do uso da língua dentro de contextos multilíngues, incluindo salas de aula<sup>38</sup>”. Assim, em tais contextos “as práticas

---

<sup>37</sup> “top-down” (Tradução minha).

<sup>38</sup> “the sociolinguistic reality of language use within multilingual contexts, including classrooms” (Tradução minha).

linguísticas reais envolvem a mistura criativa e emergente de diferentes línguas e dialetos<sup>39</sup> e, às vezes, essas misturas se transformam em novas línguas. Por isso, as ideologias de línguas trazidas pelos professores, sobre suas percepções e sentimentos a respeito da língua, a partir de experiências socioculturais situadas, tornam-se fundamentais para agenciar seu papel social como professor (de línguas) e os critérios sobre usos das línguas em sala de aula.

Na análise da subseção a seguir, os dados mostram o posicionamento de outros alunos acerca dessa diferenciação de língua da escola e a língua do seu dia a dia.

### 5.1.2 “*se você pergunta para eles vão dizer que não falam espanhol, mas eles falam, misturam com o guarani*”: o lugar do castelhano

Apresentamos abaixo uma conversa em sala de aula com alunos do 3.º ano do EF1, no final da aula do dia 8-03-21. Nessa aula, havia 3 alunos, Marcos, Pedro e Maria, mas Maria não se manifestou em momento algum, salvo algumas vezes em que acenava com a cabeça, acompanhando a resposta dos colegas. Durante toda a minha participação na aula desse dia, ela se mostrava bastante tímida e focada em outras atividades, como desenhar, pintar, cantar...

Nas falas a seguir, aparece a visão dos alunos acerca das línguas que utilizam no dia a dia, na escola e a sua compreensão das línguas locais.

#### **Excerto 15** Entrevista com os alunos Pedro, Marcos e Maria

<u>Transcrição</u>	<u>Tradução</u>
(...)	(...)
1- Eu: Mba'eichagua ñe'ê la peipuruveva?	1- Eu: que língua vocês utilizam com mais frequência?
2- Turma: ha guarani	2- Turma: e guaraní
3- Eu: ñande rogapype o escuelape ... tepa oimehape pehohape peipuru la guarani?	3- Eu: em casa ou na escola...ou em qualquer lugar vocês falam guarani?
4- Pedro: <b>che rogape</b>	4- Pedro: <b>na minha casa</b>
5- Eu: ha ape escuelapeiko españolpe?	5- Eu: e aqui na escola em espanhol?
6- Marcos: <b>Escuelape guaranimante ha castellano, español nahani</b>	6- Marcos: <b>na escola somente o guarani e o castelhano espanhol não.</b>
...	...
La verda, <b>ore rombojehe'apa</b>	Na verdade <b>a gente mistura tudo</b>
7- Eu: joparape peñe'eioko?	7- Eu: <b>vocês falam em jopará então?</b>
8- Marcos: <b>no</b> -	8- Marcos: <b>não</b> -

<sup>39</sup> “linguistic practices involve the creative and emergent blending of different languages and dialects, and sometimes these blends become named languages” (Tradução e destaque feito por mim).

9- Eu: ko'anguaite pejapo prueba kuri.  
mba'e ñe'ême pe ñe'ê ra'e?

10- Marcos: castellano

11- Pedro: castellano ha guarani

(...)

12- Eu: ha pehorô pe ciudape, pe ape  
yutype? mba'epe la oñe'eve lomita?

13- Marcos: castellano... **lo completo voi  
oñe'ê la castellanope ... ore ape roñe'ê la  
guaranime porque ore rogape oñe'ê...**

14- Eu: ¿ñande tuakueraike?

15- Marcos: hê

16- Eu: Mba'e jave jaipuru la castellano  
aipi?

17- Marcos: **roleerô**

18- Pedro: dibujito

19- Eu: **telepe?**

20- Turma: si:::

21- Pedro: **ko guarani cuadernope oîva  
nda entendei ape ore guaraninte si...**

(...)

9- Eu: antes vocês estavam fazendo prova.  
sobre qual língua ou que língua estavam  
falando?

10- Marcos: castelhano

11- Pedro: castelhano e guaraní

(...)

12-Eu: e quando vocês vão à Yuty? em qual  
língua as pessoas falam?

13-Marcos: castelhano...todos mesmo falam  
em castelhano...**nós aqui falamos guarani  
porque em casa falam assim**

14-Eu: nossos pais?

15- Marcos: sim

16- Eu: em que momento utilizamos o  
castelhano por aqui?

17- Marcos: **quando lemos**

18- Pedro: desenho animado (animação)

19- Eu: **na TV?**

20- Turma: sim:::

21- Pedro: **este guarani que está no  
caderno eu não entendo somente o nosso  
guarani daqui sim**

(...)

(ENTREVISTA 8-03-21)

Cabe destacar que são alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, que estão na faixa dos 8 e 9 anos de idade. É evidente a percepção que eles têm sobre os espaços das línguas que circulam entre suas práticas sociais, tanto em casa, na escola, quanto no contexto mais amplo, na cidade. Em suas respostas é possível perceber que eles conseguem situar as línguas com as respectivas situações sociais de uso e que desconhecem (ou não reconhecer) algumas categorizações apresentadas por mim, como os termos *espanhol* e *jopará* (linha 6 e 7).

Quando pergunto acerca do espanhol e guarani na escola, Marcos (linha 6) prontamente corrige minha fala, afirmando que na escola não se fala espanhol e sim castelhano e guarani. Tal resposta talvez traga a questão de que, não só na comunidade, mas no Paraguai como um todo, a língua, que nomeio de espanhol, é o castelhano, e não o espanhol, como nomeada por mim. Trata-se de um dado importante, porque eu pesquisadora brasiguaiá que trouxe a nomeação espanhol ao invés de castelhano, esta uma diferença clara para os interlocutores da pesquisa, conforme explico no Capítulo 5 deste trabalho, mas que muitas vezes não é tão clara para brasileiros e brasiguaios.

Logo na sequência (linha 6), o próprio Marcos complementa que eles misturam tudo, o castelhano e guarani. O que eu e alguns professores categorizamos como jopará, para ele é



uma mistura, o que aparece na linha 8, quando ele pontua que essa língua misturada não é o jopará, mas é a língua que eles mais utilizam no dia a dia, assim como em suas casas.

***Excerto 16***

- 6- Marcos: **na escola somente o guarani e o castelhano espanhol não.**  
 (...)  
 Na verdade **a gente mistura tudo**  
 7- Eu: vocês falam em jopará então?  
 8- Marcos: não -

Marcos reconhece que a língua castelhana (falada) é utilizada no meio urbano, na cidade de Yuty (linha 13), o contexto urbano mais próximo da comunidade, um lugar para o qual poucos alunos vão, muitos sequer conhecem. Pontua ainda que a língua castelhana na escola é utilizada durante a leitura. Em seguida, Pedro complementa que o castelhano aparece no momento de assistir ao programa de animação, na TV [*quando lemos - desenho animado* (linhas 17-18)]. Ambos vão explicando detalhadamente o espaço da língua castelhana no dia a dia deles. Todos os programas de televisão exibidos no Paraguai, como jornais, novelas, filmes, desenho animado, programas de entretenimento, são na língua castelhana, exceto um programa específico, chamado de ‘Kai’uhape’ (na hora do chimarrão), um programa diário que passa às 5 horas da manhã, com o apresentador Ramon Silva, que utiliza a língua guarani e apresenta músicas tradicionais em guarani, como Polkas paraguaias e Guaranias. É conhecido como um programa que apresenta o dia a dia da população paraguaia, população do campo, que busca representar os autênticos paraguaios, os que vivem na campanha (na roça, no interior) e que levantam cedo, com o cantar do galo, para começar a labuta no campo. Para muitas pessoas é o programa teete (de verdade) paraguaio.

Pedro demarca, na sequência, uma distinção entre o guarani da escola e o guarani local, o que ele denomina de nosso guarani (linha 21).

***Excerto 17***

- 21- Pedro: **este guarani que está no caderno eu não entendo somente o nosso guarani daqui sim (...)**

Esses alunos reconhecem que falam um guarani local porque é a língua da comunidade, da casa, dos pais e que a versão guarani do caderno é a língua da escola, uma

língua que não dominam. Do mesmo modo, eles sabem que o castelhano é predominante no contexto urbano, nos textos escritos da escola e nos programas de televisão.

Depois de terminar essa aula e os alunos se retiraram da sala, a professora Carol complementou minhas indagações, a partir das respostas dadas pelos alunos, pois ela estava na sala de aula enquanto eu conversava com os alunos. Nesse momento, a professora conversa comigo em português, uma vez que não tem alunos na sala.

**Excerto 18 - Trecho de entrevista**

Professora Carol: (...) se você pergunta para eles vão dizer que não falam espanhol, mas eles falam, misturam com o guarani... por exemplo agora (durante a aula) o Pedro falou *iflojoiterei* (preguiçoso – com a junção das palavras *i* (prefixo ele/ela em guarani) *flojo* (castelhano) e *tere* – sufixo muito (guarani)). eles não falam *iĩate'ieterei* ((muito preguiçoso em guarani)), **mas acham que estão falando guarani.**

(...) aqui ninguém vai falar '*eho oguyhûre rehai*' ((vá escrever no quadro)), vão falar: '*eho (guarani) pisarompe (castelhano e guarani) re (guarani) escribi (castelhano)*'. também '*eho (guarani) eguapy nde (guarani) sillape (guarani e castelhano)*' ((vá se sentar em sua carteira))... não vão falar '*nde apykape*' ((na sua cadeira em guarani padrão)).

(...) **realmente eles não leem em guarani.** é mais difícil eles lerem em guarani. aqui tem livrinhos de cuentos na versão guarani e eles não leem. **eles pegam o de castelhano. só que depois eles contam a história tudo em guarani.** (...) se você perguntar o que eles veem no livro eles respondem tudo em guarani

(ENTREVISTA 8-03-21).

A professora Carol, na sua fala, confirma o que o aluno Marcos respondeu acima, de que eles misturam o castelhano e o guarani [*se você pergunta para eles, vão dizer que não falam espanhol, mas eles falam, misturam com o guarani*]. O modo como a professora explica os saberes dos estudantes, ao pontuar que o fato de os alunos misturarem as línguas, significa que falam as duas línguas, tanto o castelhano quanto o guarani, mas que as misturam e que não conseguem se reconhecer como falantes de castelhano e guarani. Para exemplificar ela retoma várias ocorrências ditas pelos alunos durante a aula naquele dia. São falas em que acontecem misturas das línguas e de maneira fluida e naturalizada. Ela traz as palavras ou frases utilizadas pelos alunos em jopará e faz a comparação com a língua guarani padrão, postulando que eles não utilizam dessa forma. A exemplo da frase padronizada '*eho oguyhûre rehai*' (vá escrever no quadro), eles dizem '*eho pisarompe re*

*escribi*’, em que ambas as frases têm o mesmo significado, mas essa última utiliza também vocabulário da língua castelhana (*pizarrón* – *escribir*).

A professora categoriza o falar dos alunos como *jopará* e insiste que eles sabem as duas línguas, mas que não sabem reconhecer sua formação a partir de duas línguas distintas, o que ela sabe e busca mostrar, apresentando as delimitações de cada língua nos enunciados dos alunos. Em contrapartida, para os alunos, Pedro e Marcos, não há um parâmetro de medida que indique e determine o guarani daqui ou formal reconhecem somente como língua misturada, a língua que não é da escola, sem questionar a estrutura dessa língua, como faz a professora. Essas categorizações de línguas trazidas tanto pelo professor quanto pelos alunos trazem e reafirmam ideologias de linguagem, uma vez que estudantes trazem que misturam tudo, portanto reafirmando distinções construídas por meio da ideologia de língua e padronização, a professora defende e mostra que os estudantes sabem as duas línguas. Os professores tendem a nomear a língua local como *jopará*, uma vez que o termo já é bastante recorrente em discussões mais amplas, como em discussões científicas dentro do sistema educativo, e para os alunos é o ‘nosso guarani’. Os alunos identificam as valorizações das línguas padrão. Concordamos com Kroskrity (2004, p. 507) quando postula que as ideias sobre uma língua emergem de experiências sociais e da consciência individual ou coletiva que influenciam na percepção sobre as formas e os usos da linguagem dos sujeitos, a partir do conhecimento político e social específico.

Retornando aos dados, em relação à prática de leitura, a professora Carol pontua que é feita somente em língua castelhana. Apesar de terem na escola livros na língua guarani, eles não leem, preferem os livros escritos em castelhano. No entanto, ao falarem sobre o livro, eles relatam em guarani ou guarani deles. Isto acontece, talvez, porque na escola, desde sempre houve essa preocupação e naturalização da língua castelhana escrita, e não do guarani escrito. Do mesmo modo, o castelhano em sua forma oral não é utilizado na comunidade e a língua guarani local é a língua das práticas orais, assim os alunos têm mais familiaridade com a escrita da língua castelhana, mas não com sua forma oral. Isso significa que os alunos leem em língua castelhana, mas não sabem se expressar, ou não se sentem seguros ou cómodos para contar uma história lida, uma vez que a língua não é utilizada no dia a dia ou é utilizada em contextos específicos, com os quais os alunos não se identificam, como em contextos urbanos, em programas de televisão etc.

Em síntese, há tensionamentos entre as categorizações das línguas padronizadas e a diversidade que funciona no contexto e na interação entre os alunos. À medida que a política bilíngue busca reforçar o uso do bilinguismo na escola, mediante ferramentas de ensino e formação de professores bilíngues coordenados, tanto os alunos quanto os professores mostram que ali existe outro modo de uso dessas línguas, que funciona de modo diferente do esperado pelo MEC. Além disso, existe outra língua que está em jogo entre as duas línguas da escola, que não é nem o castelhano nem o guarani. Tais fatores resultam na crença, então que, por serem falantes [os alunos] do guarani local, não sabem falar nem uma a nem outra língua de modo eficiente, embora a professora Carol “*contrarie*” isso.

Os professores conhecem a política linguística bilíngue de padronização e de revitalização, mas procuram dar espaço para funcionarem em suas línguas locais para que os alunos possam aprender os conteúdos. Assim, o professor e aluno, em meio a essa tensão, estão numa constante tentativa de dar conta da diversidade e da padronização.

Para tanto, os professores aqui apresentados, por um lado, buscam ser flexíveis perante a diversidade, priorizando o aprendizado do conteúdo mediante o uso da língua local, língua dos alunos, por outro, a língua local é também a língua dos próprios professores. Assim, não existe somente a busca pela compreensão dos alunos, negociam suas identidades locais com os estudantes.

Mas, na medida em que as políticas oficiais não legitimam essa língua local e buscam implementar o ensino padronizado por meio dos usos de materiais bilíngues cada vez mais voltados para o processo de revitalização, especialmente da língua guarani padrão, podem ocorrer ainda outros tensionamentos (os quais explanaremos mais abaixo), uma vez que os alunos se sentem distantes desse ensino formal, distante da escola como promotora de conhecimento e mobilidade social.

Por isso, de acordo com Milroy (2011), uma consequência importante da padronização da linguagem tem sido o desenvolvimento de uma consciência entre os falantes de uma forma de linguagem ser considerada certa e outra errada, e isso geralmente é tomado como naturalizado no senso comum, o que provoca como efeito a discriminação linguística e de classes sociais. A língua padrão, portanto, apresenta uma forma correta de língua e constrói valores sociais para falantes, ou seja, a mesma língua que é validada e legitimada como habilidade para alguns, pode ser um violento obstáculo para outros que não a utilizam e que não conseguem adquiri-la (BORRADOR, 2016).

Encontramos, então, tensões entre padronização e diversidade, em que os alunos reconhecem suas línguas locais como misturadas em oposição às línguas da escola, assim como os valores associados a cada uma delas. Comprendemos também que a língua local, o guarani misturado, é um problema somente para a política educacional bilíngue que busca implementar um bilinguismo, mas para os professores, exceto o professor de Língua Guarani, e as pessoas locais não, pois suas vidas acontecem nessa língua. Todavia, essa ideologia da padronização vai construindo fronteiras linguísticas que fazem com que as pessoas se orientem pela lente da escola e passem a considerar sua fala como misturada e a viver em um ambiente de insegurança e desigualdade linguística, que é também social, como veremos na seção 4.3 deste capítulo.

Nesta seção, foi descrita a distribuição das disciplinas nas línguas oficiais, mostrando que a língua castelhana é priorizada no processo de ensino e aprendizagem como língua de instrução, enquanto a língua guarani padrão é utilizada na disciplina específica de Língua Guarani, a qual dá ênfase a conteúdos gramaticais e gêneros de cultura popular. Além disso, mostramos o modo de participação, produção e valorização da língua guarani padrão na escola, entendendo, segundo a interpretação dos interlocutores, que essa língua não possui um funcionamento social como prática de interação na comunidade, mas que existe uma língua guarani local, que reconhecem como misturada, que desempenha essa função. Mostramos ainda que a ideologia língua associada à padronização foi trazida por estudantes, que reconhecem que falam tudo misturado, mas questionada por Carol que mostra que seus estudantes falam as duas línguas.

Na próxima seção, apresentamos como o professor atua no processo de ensino e aprendizagem orientado por ideologias de linguagem que influenciam na elaboração de intercompreensões e realização das tarefas em práticas nesse contexto multilíngue.

## 5.2 EXPLICAÇÃO DO PROFESSOR COMO PRÁTICA PARA A ELABORAÇÃO DE ENTENDIMENTOS NAS AULAS: o papel do jopará

Nesta seção, mostraremos como os professores do EF1 procuram elaborar intercompreensões com os alunos, fazendo desdobramentos pedagógicos na escola e na sala de aula, uma vez que, tendo como base de apoio materiais em língua castelhana e guarani nas línguas padronizadas, fazem uma explicação (oralmente) dos conteúdos e textos para o guarani local. Segundo os professores, o fato de fazer esse exercício de “adaptação” dos

conteúdos à língua dos alunos permite que eles construam melhor entendimento dos conteúdos estudados e que interajam melhor em sala de aula.

Como vimos na seção anterior, em todas as disciplinas, exceto a disciplina específica de Língua Guarani, os textos e conteúdos vêm escritos em castelhano. Os materiais mais atuais trazem as duas versões, em castelhano e em guarani, embora essa mudança não faça diferença, pois, segundo os professores, eles não utilizam a versão em guarani em sala de aula. O conteúdo de guarani fica restrito à disciplina de Língua Guarani. Dessa forma, os materiais que orientam as aulas por meio de textos em castelhano são utilizados e adaptados durante as aulas para a língua do aluno. Essa ocorrência se dá pelo fato de, como foi postulado anteriormente, os alunos e inclusive os professores, em sua maioria, não serem falantes do castelhano, tampouco do guarani padrão.

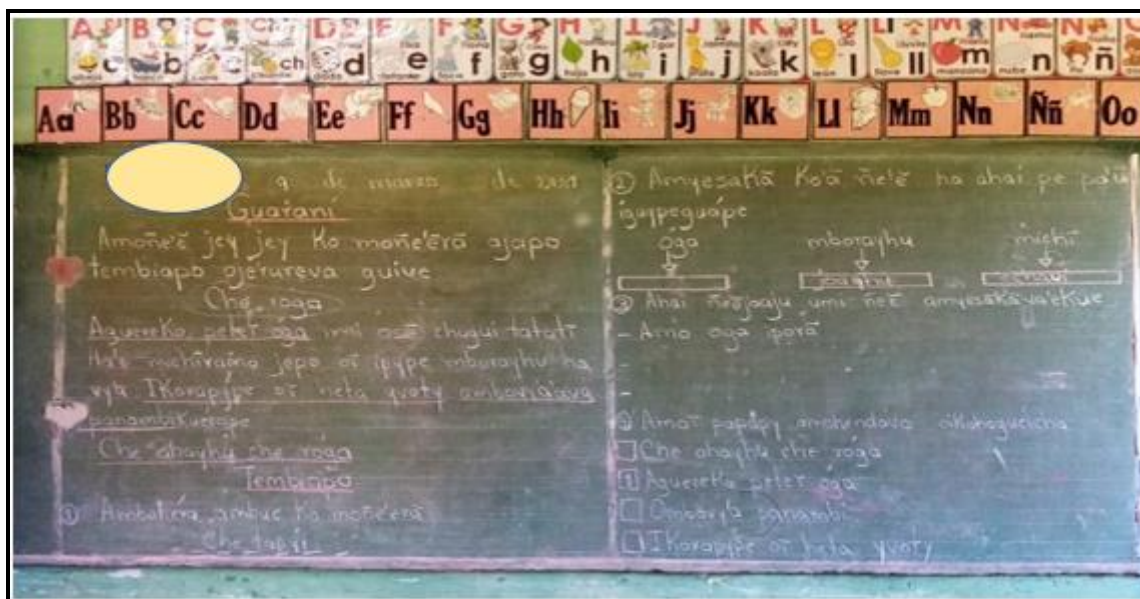
Apresentamos dois excertos que mostram como ocorrem tanto a interação durante as aulas de língua guarani como na aula de língua castelhana. O primeiro excerto traz um recorte de uma aula de Língua Guarani, na turma do 4.º ano, na qual leciona o professor Rafael, e o segundo recorte é de uma aula de Língua Castelhana ou *comunicación*, na turma do 3.º ano, com a professora Carol. Em ambas as disciplinas, apesar de em cada uma delas ter uma língua-alvo, seja o castelhano seja o guarani, na interação ocorre a adaptação dos conteúdos para a línguas dos alunos.

Este primeiro exemplo é da aula de Língua Guarani, no 4.º ano, com o professor Rafael. Para esta aula, o professor transcreve do celular para o quadro um pequeno texto (do gênero conto) em guarani. Enquanto o professor copia o texto no quadro, com giz, os alunos vão copiando para o caderno e alguns conversando, especialmente Mirta e Ana. Nesta aula, estavam os três alunos falantes do castelhano (Ana – Mirta – Maurício).

***Excerto 19***

Aula de Língua Guarani

Figura 19 - quadro negro – aula de Guaraní



Fonte: (Acervo da autora - Recorte da aula do dia 09-03-21 – aula de Língua Guaraní)

- 01 Ariel ((lê no quadro e pergunta)) guarani?  
*guarani?*
- 02 Mirta ¿vamos a trabajar en guaraní?  
*vamos trabalhar com guarani?*
- 03 Professor si vamos a trabajar en guaraní  
*sim vamos trabalhar em guarani*
- 04 ((Silêncio na sala por 4 minutos enquanto os alunos copiavam do caderno))
- 05
- 06 Mirta ((para Ana)): vos no viniste en el primer dia de classe verdad?  
*você não veio no primeiro dia de aula não é?*
- 07 Ana no porque perdi mi mochila  
*não porque perdi minha mochila*
- 08 Mirta ese día jugamos con nuestras manos de cómo cuidar del Corona virus  
*nesse dia brincamos com nossas mãos sobre como cuidar do corona vírus*  
*((2 minutos silencio))*
- 09 Mirta: ((olhando no cuadro)) dos ‘jey’ hay ahí profesor  
*há dois ‘jey’ ali professor*
- 10 Professor si pues quiere decir ‘luego de leer y leer quiere decir eso  
*sim pois quer dizer ‘logo de ler e ler’ quer dizer isso*
- 11 Mirta ((lendo o título)) *¿Che roga que quiere decir? [Che roga o que quer dizer?]*
- 12 *(imediatamente ela olha para mim para ver se eu a ouvi. percebo que o professor para de escrever e também se volta para mim – ao não responder para Mirta o professor parece deixar claro que não precisava dar a resposta))*
- 13
- 14
- 15
- 16 (ninguém responde - continuavam copiando do quadro e o professor escrevendo)
- 17
- 18 ((4 minutos de silencio))
- 19 Professor ((o profesor caminha entre os alunos e dirige o olhar para a Laura)).  
20 *ndeiko mba’ere errajapa la ande cuaderno? nde cuadernongo orekoma la*  
21 *raya*

- por que você está enchendo de linha o seu caderno? seu caderno já tem linha*
- 022 Ana ha ohechapy nde erraya ha pizarrompe  
*é que ela viu você colocando linha no quadro*
- 023 Professor ((com a voz alterada)) Chengo ajapo upeicha amuite achaka haguâ  
024 peeme mba'eichapa pende cuaderno irraya ha ndaha'eii errayapa jey  
025 haguâ nde cuaderno  
*eu fiz isso lá no quadro para mostrar como são as linhas no caderno de vocês não para você riscar todo o caderno novamente*
- 026 ((o professor se volta para o quadro onde está escrito o texto))  
027 Peñatendemi sapy'aite ani anga jacompleta há ndajahejai espacio  
028 pecompleta haguâ ... jaleeta ko'ape jareko petêi pequeno texto...  
029 moñe'erâ  
*prestem atenção aqui para que depois não fique faltando espaço para completar...vamos ler aqui temos um pequeno texto... conto*
- 030 Mba'eicha hera?' Che...  
*Como se chama? Minha::...*
- 031 Alunos che roga  
*minha casa*
- 032 Professor Mba'eiko la oga?  
*O que é oga?*
- 033 Mirta ñande roga  
*Nossa casa*
- 034 Professor Mba'epa la ñande rogape ñañandu? ñandeiko javy'a pype tepa  
035 nahaniri?  
*O que sentimos na nossa casa? nós somos felizes nela ou não?*
- 036 Turma Si::  
*Sim::*
- 037 Professor javy'a aja? Upepe javy'a ñañeno japytu'u jajaposea jajapo jahuga.  
038 mba'e outra cosa jajapo? pyhare oguahêro mba'e jajapo?  
*somos felizes né? ali somos felizes nos deitamos descansamos fazemos o que queremos brincamos. o que outra coisa fazemos? quando chega à noite o que fazemos?*
- 039 Turma dormir/ñañeno/jahecha tele *dormir/deitamos/vemos tv*
- 040 Professor ñañeno aja? ¿pero primero mba'e jahecha?  
*deitamos né? mas primeiro o que vemos?*
- 041 Ana tele  
*tv*
- 042 Ariel dibujito  
*deseño animado*
- 043 Professor tele dibujito,aja?  
*tv deseño né?*
- 044 Ha upei japyta ñane kane'o ha jake aja?  
*depois cansamos e dormimos, né*
- 045 Turma hym  
*sim ((expressão afirmativa))*
- 046 Professor ha pyhareve maa ñande mombay?  
*e de manhã quem nos acorda?*
- 047 Turma ñande sy ((resposta unanime))  
*nossa mãe*
- 048 Professor ñande sy ajepa porque ñande ndajapay ajepa. ha mba'e he'i peeme? pe  
049 pu'a peho:::  
*nossa mãe certo? porque nós não acordamos né? e o que ela diz a vocês? levatem e vão:::*
- 050 Turma Escue:::lape (resposta unanime)



- 051 Professor *na esco::la*  
muy bien  
*muito bem*
- 052 ha upei he'i ñande ve ko'ape. aleeta che ha upei oñondiveipa.  
053 ñambotymi ñande cuaderno jalee pa haguâ oñondivei porque upei  
054 ndaikatui jajapo o jajapo vaipa  
*depois diz assim aqui. eu vou ler e depois lemos todos juntos. fechemos nossos cadernos para que leiamos todos juntos porque depois não sabemos fazer ou fazemos tudo mal*
- 055 ((começa a ler o texto))- Che roga  
*Minha casa*
- 056 Aguereko peteí oga imi, osê chugui tatafí. Há pe michiramo jepe oí  
057 ipype mborayhu há vy'a. ikorapype oí heta yvoty ombovy'ava  
058 paanambi kuerape.  
*Eu tenho uma casinha dela sai fumaça. apesar de ser pequena há nela amor e alegria. em seu pátio tem bastante flores que alegram as borboletas*
- 059 mba'e otra cosa oí la yvoty oihome?  
*o que outra coisa há onde tem flores?*
- 060 Raul Káva ((rindo envergonhado olha para mim imediatamente))  
*abelha*
- 061 Professor kava ajepa? kava la reina  
*abelha né? abelha rainha*
- 062 Ana no tenemos que matar porque la cava nos hace bien. si matamos todas  
063 nosotros también morimos.  
*não temos que matar porque as abelhas nos fazem bem. se matamos todos nós também morremos*
- 064 Professor Si:: claro. entonces ñande ndajajukaivaera chupekuera  
*sim claro. então não podemos matá-las*
- 065 ko'anga jaleeta oñondiveipa – Che ropa ((leem todos juntos o texto))  
*agora vamos ler todos juntos*
- 066 upei he'i ñandeve ko'ape... tembiapo  
067 1- ambohera ambue ko moñe'êra o sea outro título ñame'ê. mba'eicha  
068 ikatu avei ñambohera?  
*depois nos diz aqui – atividade*  
*1 - dê outro nome a este conto, ou seja, vamos dar outro título. qual outro nome podemos dar?*
- 069 Ana casa  
*casa*
- 070 Professor Casa... pero em guarani como es? mba'eicha ogape ikatu avei já'e  
071 ((olhando para o grupo maior falantes d garani))  
*casa... mas em guarani como se diz? como podemos dizer para casa também?*
- 072 Mirta hogar?  
*hogar?*
- 073 Professor eso es em castellano. ikatu já'e chupe tapyi  
*isso é em castelhano. podemos dizer tapyi*
- 074 che vy'aha ikatu avei la misma cosa ajepa?  
*Lugar onde sou feliz podemos dizer também né?*
- 075 upei he'i ñandeve ko'ape:  
076 2 - amyesakâ ko'a ñe'e ha ahai pe pa'ume iguypeguape o sea jamoita  
077 otra palabra oguerokova el mismo significado de estas tres abajo. oga,  
078 mborayhu, michi. pe michipe mba'eicha ikatu ja'e? quando es pequeno.  
079 mbaeicha ikatu já'e chupe guaranime?  
080 *depois nos diz assim: dê sinônimos a estas palavras abaixo ou seja vamos colocar outra palavra que tenha o mesmo significado destas três abaixo – casa amor pequeno. para pequeno como podemos dizer?*

- 081 **Rosa** *quando é pequeno como podemos dizer?*  
michi'i?
- 082 **Professor** *pequeninho?*  
michi'i ajepa o chavi  
*pequeninho né? ou chavi*
- 083 *upei he'i ñandeve,*  
084 3- ahai ñe'e joaju umi ñe'ê amyesakavaekue o sea aquí vamos a hacer  
085 oración de las tres palabras que trabajamos. peentendepa?  
*depois nos fala aqui: escrevo oração das palavras que foram destacadas. aqui nos fala para fazer uma oração das três palavras. entenderam?*
- 086 *ape por ejemplo ogagui mba'e ikatu jajapo?*  
*aquí por exemplo de casa o que podemos fazer?*
- 087 *pere cheve peteî oración que vamos hacer de oga?*  
*digam-me uma oração que usamos com casa*
- 088 *Amo::: oga:::*  
*aquela::: casa:::*
- 089 **Turma:** iporâ/tuicha/morotî ((os alunso respondem acom alguns adjetivos  
090 soltos))  
*linda/grande/branca*
- 091 **Mirta:** ahaihu che roga?  
*amo minha casa?*
- 092 **Professor** muy bien. upea ikatu avei  
*muito bem. isso pode também*
- 093 **Professor** Mauricio guarda tu lápiz de color y atende aca  
*Mauricio guarda seu lápis de cor e presta atenção aqui*
- 094 *koanga ape ko otrope he'i:*  
095 4- jamoi papapy amohenda oikohagueicha o sea ñamonumerota por  
096 ordem mba'epa la oikova pe textope.  
*aquí na outra atividade diz assim: enumere as ações que sucedem no texto ou seja vamos enumerar por ordem o que acontece no texto*  
(REGISTRO EM 09-03-21)

Assim como Alice no primeiro excerto da seção anterior, em que afirma que precisaria traduzir o guarani da carta para o seu avô entender, aqui o professor faz também esse exercício de tradução com os alunos. Olhando para o quadro verde acima, vemos a transcrição do conteúdo da aula em guarani feita pelo professor que transcreve um texto do material didático, utilizando seu aparelho celular. O professor transcreve o título, o objetivo da aula, o texto conto e, na sequência, as quatro (4) perguntas/exercícios sobre o texto.

O texto se apresenta na língua guarani padrão, pois faz parte do material produzido pelo MEC. Essa atividade é feita também pelos alunos, em seus cadernos, eles copiam enquanto o professor copia para o quadro. Na sequência, o que acontece nessa aula é que o professor lê o texto na língua padrão e simultaneamente o explica oralmente em guarani local.

Essa dinâmica de copiar, escrever, esperar e responder aos comandos do professor permite aos alunos se inserirem em práticas de letramentos que orientam tanto o fazer pedagógico em sala de aula, a relação de poder entre o papel do professor e aluno, quanto a

demarcação do espaço de uma língua padronizada, neste caso, a língua guarani que precisa ser traduzida para os alunos.

É possível observar que, durante a interação, até a linha 18, os alunos copiam o conteúdo para seus cadernos e quase todo o tempo permanecem em silêncio, muitas vezes esperando o comando do professor. Alguns alunos, como Ana e Mirta, conversavam em voz alta e em castelhano, o professor deixa, sem interrompê-las. Na sequência, o professor faz perguntas de compreensão sobre o texto, o lê em voz alta para os alunos e, por fim, lê os exercícios que eles precisam resolver.

Os exercícios do material didático são relacionados à compreensão do texto e atividades de vocabulário. A primeira questão (linha 67) pede para dar outro título ao conto. A segunda trata de buscar um sinônimo para cada uma das três palavras destacadas *casa*, *amor*, *pequeno* (linha 76). A terceira atividade pede para que os alunos escrevam uma oração para cada uma das palavras destacadas na questão anterior (linha 84). A quarta questão pede para que os alunos enumerem as colunas, conforme a sequência dos acontecimentos no conto (linha 95).

É possível observar que o professor lê as perguntas sobre o texto que vem no material didático do quadro e as explica para os alunos em jopará. A conjunção explicativa ‘**ou seja**’ (linhas 67:76:95) é utilizada de forma recorrente na fala do professor, para demarcar uma língua (padrão) e outra (a deles), buscando fazer com que os alunos compreendam os enunciados. Esse exercício de explicar, lembremos, é uma necessidade do professor, na medida em que, segundo ele, precisa adaptar textos ou atividades escritas em guarani à língua dos alunos, caso contrário, as aulas não se tornam compreensíveis e realizáveis.

Os exercícios por si só não possibilitam uma discussão mais significativa do gênero discursivo como um todo. É interessante notar, entretanto, que o professor levanta vários questionamentos, utilizando a língua jopará, conforme vai lendo o texto, e as perguntas sobre o tema proposto no texto, possibilitando o diálogo entre o texto e os alunos, conforme destacado em negrito abaixo.

### *Excerto 20*

<b>026</b>	<b>Professor</b>	((o professor se volta para o quadro onde está escrito o texto))
<b>027</b>		Peñatendemi sapy'aite ani anga jacompleta há ndajahejai espacio
<b>028</b>		pecompleta haguâ ... jaleeta ko'ape jareko peteí pequeno texto...
<b>029</b>		moñe'erâ

- prestem atenção aqui para que depois não fique faltando espaço para completar...vamos ler aqui temos um pequeno texto... conto*
- 030 **Mba'eicha hera? Che....**  
*Como se chama? Minha:...*
- 031 Alunos che roga  
*minha casa*
- 032 Professor **Mba'eiko la oga?**  
*O que é oga?*
- 033 Mirta ñande roga  
*Nossa casa*
- 034 Professor **Mba'epa la ñande rogape ñañandu? ñandeiko javy'a pype tepa**  
035 **nahaniri?**  
*O que sentimos na nossa casa? nós somos felizes nela ou não?*
- 036 Turma Si::  
*Sim::*
- 037 Professor **javy'a aja? Upepe javy'a ñañeno japytu'u jajaposea jajapo jahuga.**  
038 **mba'e outra cosa jajapo? pyhare oguahêro mba'e jajapo?**  
*somos felizes né? ali somos felizes nos deitamos descansamos fazemos o que queremos brincamos. o que outra coisa fazemos? quando chega à noite o que fazemos?*
- 039 Turma dormir/ñañeno/jahecha tele *dormir/deitamos/vemos tv*
- 040 Professor **ñañeno aja? ¿pero primero mba'e jahecha?**  
*deitamos né? mas primeiro o que vemos?*
- 041 Ana tele  
*tv*
- 042 Ariel dibujito  
*deseño animado*
- 043 Professor **tele dibujito,aja?**  
*tv deseño né?*
- 044 Ha upei japyta ñane kane'o ha jake aja?  
*depois cansamos e dormimos, né*
- 045 Turma hym  
*sim ((expressão afirmativa))*
- 046 Professor **ha pyhareve maa ñande mombay?**  
*e de manhã quem nos acorda?*
- 047 Turma ñande sy ((resposta unanime))  
*nossa mãe*
- 048 Professor **ñande sy ajepa porque ñande ndajapay ajepa. ha mba'e he'i**  
049 **peeme? pe pu'a peho:::**  
*nossa mãe certo? porque nós não acordamos né? e o que ela diz a vocês? levantem e vão:::*
- 050 Turma Escue::lape (resposta unanime)  
*na esco::la*
- 051 Professor **muy bien**  
*muito bem*

As partes destacadas são perguntas orais sobre o texto, a fim de buscar a participação e ampliar a compreensão dos alunos. Além de perguntas sobre o significado de determinadas palavras como o faz na linha 32, as perguntas são também sobre o significado do título, - Mba'eiko la oga? [*O que é casa?*], também perguntas acerca das práticas do dia a dia dos

alunos em suas casas, como acontece em várias linhas, como nas linhas 34, 37, 38, 40, 44, 46, 48 e 49.

Além das perguntas diretas, o professor complementa o diálogo fazendo perguntas de confirmação às repostas dadas pelos alunos. O exercício de confirmar as respostas é um recurso recorrente nas aulas dos professores observados. É uma forma de confirmar entendimentos dos alunos para dar seguimento à aula. Assim, as respostas dadas pelos alunos são confirmadas e logo complementadas com outra pergunta. Vejamos no recorte a seguir:

### *Excerto 21*

037 038	Professor	<b>javy'a aja?</b> Upepe javy'a ñaño japytu'u jajaposea jajapo jahuga. mba'e outra cosa jajapo? pyhare oguahêro mba'e jajapo? <i>somos felizes né? ali somos felizes nos deitamos descansamos fazemos o que queremos brincamos. o que outra coisa fazemos? quando chega à noite o que fazemos?</i>
039	Turma	dormir/ñaño/jahecha tele <i>dormir/deitamos/vemos tv</i>
040	Professor	<b>ñaño aja?</b> ¿pero primero mba'e jahecha? <i>deitamos né? mas primeiro o que vemos?</i>
041	Ana	tele
042	Ariel	tv dibujito <i>deseño animado</i>
043	Professor	<b>tele dibujito, aja?</b> <i>tv deseño né?</i>
044		Ha upei japyta ñane kane'o ha jake aja? <i>depois cansamos e dormimos, né</i>
045	Turma	hym <i>sim ((expressão afirmativa))</i>
046	Professor	ha pyhareve maa ñande mombay? <i>e de manhã quem nos acorda?</i>
047	Turma	ñande sy ((resposta unanime)) <i>nossa mãe</i>
048 049	Professor	<b>ñande sy ajepa</b> porque ñande ndajapay ajepa. ha mba'e he'i peeme? pe pu'a peho:: <i>nossa mãe certo? porque nós não acordamos né? e o que ela diz a vocês? levatem e vão:::</i>
050	Turma	Escue::lape (resposta unanime) <i>na esco::la</i>
051	Professor	muy bien <i>muito bem</i>

Vemos que nas perguntas do professor diante das respostas dos alunos e as confirmações do professor, há elementos do cotidiano dos alunos, situações que podem ser

parte da vida de alguns alunos, mas não fazem parte do cotidiano de todos os alunos. Digo isto, atentando-me à realidade social dos alunos locais, em que, por exemplo, nem todos possuem um aparelho de televisão em casa. Não são todos que conseguem ver *desenho animado* antes de dormir, e nem todos são *acordados pelas suas* mães para virem à escola, pois muitos vivem com os avós ou somente com o pai. Assim, pode-se dizer que as situações trazidas são corriqueiras e comuns, mas não ocorrem no cotidiano de todos os alunos da mesma forma. Cabe notar que os alunos que respondem afirmativamente ao professor quando perguntados sobre práticas específicas, como ver televisão antes de dormir e desenho animado, são alunos, como Ariel e Mirta (linhas 41 e 42).

O professor, ao perguntar sobre o que os alunos veem antes de se deitar/dormir, por um lado, generaliza essa ação, dando a entender que todos eles assistem TV antes de dormir, porque legitima a resposta dos dois alunos como a única. Por outro lado, ele permite maior discussão além do conteúdo do texto trabalhado, trazendo o cotidiano de alguns como meio de elaborar intercompreensões, apesar de não problematizar a resposta dada sobre “ao chegar à noite, eles *deitam e dormem*” porque não possuem uma televisão em casa, para poder assistir ao *desenho animado*.

Outro aspecto a se observar nessa aula é a política linguística e educacional local que dá conta dos conteúdos e textos que devem trabalhar, recontextualizando-os às práticas de linguagem cotidianas, como o faz a professora Carol e o professor Rafael, ao buscar traduzir as línguas da escola à língua local e trazer práticas vivenciadas localmente pelos estudantes.

Assim, por um lado, há um trabalho que reconhece e reafirma a diversidade local, por outro, há uma tentativa constante em inserir a língua castelhana e o guarani nas práticas diárias, legitimando as línguas do Estado, como as línguas a serem aprendidas por serem cidadãos paraguaios. Esse aprendizado se faz mediante o uso da língua local. Também, como veremos na seção seguinte, há uma manifestação silenciosa perante a presença e uso do castelhana na sala de aula, que reconhece a língua castelhana como a língua de *status*, a língua do saber, baseado na crença de que seu uso ou quem a utiliza possui benefícios sociais e econômicos (LOPES e SILVA, 2018).

Abaixo trago a fala da professora Carol, que foi extraída de segmento de entrevista acerca do uso das línguas oficiais durante as aulas.

***Excerto 22***

Trecho de entrevista

Carol: a gente tem que usar a língua que tem sentido para eles porque senão não adianta dá aula...eles só vão copiar do pizarrón. vão pra casa sem saber nada. nós fazemos de um jeito que eles entendam. nós aqui não conseguimos fazer tudo em espanhol ou só guarani, pois aqui não funciona.

(...) a gente faz em espanhol as perguntas mas eles não respondem podem até responder mas 'desconfortadamente'. quando eles veem que o professor tem abertura para o idioma deles, eles se soltam.

*(...) eles aprendem por meio da língua deles. aprendem que o espanhol é assim e guarani assim.*

(ENTREVISTA 23-03-21).

O que os professores Rafael e Carol realizam em suas práticas diárias em sala de aula são práticas de linguagem baseadas na intercompreensão, que busca fazer com que seus alunos não só tenham contato com os conteúdos, mas que os compreendam de modo a poderem realizar as atividades. Isso é feito mediante a explicação dos textos trabalhados em sala, pois, como pontua Carol, eles não conseguem utilizar ou o castelhano ou o guarani, pois ali nesse *contexto não funciona*, eles têm *que usar a língua que tem sentido para eles, porque senão não adianta da aula*.

Na sequência de sua fala, a professora Carol menciona que os alunos se sentem *desconfortáveis* para responder na língua castelhana. Isso se deve ao fato de a maioria dos alunos não utilizar outra língua que não seja o guarani local no dia a dia ou em suas práticas diárias na comunidade. Esse desconforto acontece porque eles não compreendem ou sentem vergonha, porque o castelhano é a língua considerada de maior prestígio, a língua de alguns poucos alunos e colegas que têm mais recursos econômicos, que têm um aparelho de televisão em casa e que assistem a programas e *desenhos animados*, que viajam para a cidade, que são filhos de professores ou aqueles que têm constante contato com familiares na cidade ou na Argentina. O fato de ter um aparelho de televisão em casa, por exemplo, com programas quase exclusivamente em castelhano, é um fator entendido como elemento de apropriação da língua ali veiculada. Brognoli (1990, p. 89) vai nos dizer que a televisão é um meio extremamente poderoso, porque além de ter um caráter bastante sedutor pelo amplo número de público que atinge, é também um instrumento que reproduz valores dominantes, embora essa intenção nunca esteja explícita.

Além disso, a professora pontua que os alunos sabem distinguir ou *aprendem* a partir *da língua deles*, qual é o espaço ou o papel de cada língua [*aprendem que o espanhol é*

*assim e guarani assim*]. Como demonstrado na seção anterior, os alunos aprendem quem são os falantes de cada uma das línguas e onde elas estão presentes e como e quando são utilizadas. Reconhecem que a escola trabalha com o sistema bilíngue - castelhano e guarani - mas que fora da escola eles têm outra língua que funciona e que lhes permite interagir e viver suas vidas cotidianas, mas que não é trazida nos conteúdos escolares.

Esses eventos de letramento que acontecem em sala de aula mostram que, por meio da construção escrita ou das atividades com a escrita com as quais eles se engajam na escola, eles estão aprendendo não só o conteúdo, mas aprendem também relações de poder, isto é, o poder das duas línguas escritas de reafirmar a ideologia de língua e de padronização dessas línguas.

Voltando para a questão da prática em sala de aula, quando há um texto que orienta as aulas, é possível enxergar que os professores leem em castelhano e explicam os conteúdos no guarani local. Equando não há texto de referência, ou seja, quando o professor conversa com os alunos espontaneamente sobre assuntos do cotidiano, sem ter como base um texto escrito, também interagem nesse guarani.

O material abaixo é um recorte da gravação da aula do dia 05 de março. Após várias discussões acerca do tema, em que a professora traz os saberes prévios dos alunos sobre a pandemia, ela apresenta um cartaz que traz várias orientações de cuidado contra o COVID-19 e eles leem juntos esse material na sala, como conteúdo do dia. Esse cartaz é disponibilizado pelo MEC para ser trabalhado em todas as turmas, portanto, cada professor teria que apresentá-lo em cada turma na primeira semana de aula. Eles leem o cartaz que está em castelhano e, em seguida, interagem por meio do guarani local, ou seja, a professora Carol faz o mesmo exercício feito pelo professor Rafael, explica os enunciados para a língua dos alunos.

***Excerto 23***

Recorte da aula sobre Covid-19 – 3º ano



Figura 14 - Cartaz contendo orientações de cuidado sobre Covid-19



Fonte: (Acervo da autora)

- 096 **Professora** amuite oî peteî mural. upepe mba'e he'i, Pedro?  
*Lá tem um mural o que diz lá Pedro?*
- 097 **Pedro:** ((Pedro lê o título no cartaz)) Medidas preventivas en la escuela contra el covid-19
- 098
- 099 **Professora** muy bien ((a professora repete a frase e explica no guarani local))
- 100 Medidas preventivas en la escuela contra el covid-19. mba'epa
- 101 jarekovaerâ encuesta ko escuelapepe jajuvo, ajepa  
*é sobre o que nós devemos ter em conta quando viermos para a escola né?*
- 102 **Professora** mba'e he'i ape ((mostrando no cartaz)) mba'e ko mitakuña'i oguereko?  
*o que diz aqui o que está menina tem?*
- 103 **Turma:** usar cubre bocas/tapa bocas  
*utilizar máscara*
- 104 **Professora** usar cubre bocas ajepa?  
*utilizar máscara certo?*
- 105 ha upei mba'e he'i? ((olhando para Pedro))  
*e depois o que diz?*
- 106 **Pedro:** ((Pedro lê a segunda orientação)) Esperar el turno respetando la zona de distancia.
- 107
- 108 **Professora** muy bien ((repete a frase original e explica em guarani local)). pe
- 109 ñaguahenguevo jarespetavaerâ, primero Maria ha upei Pedro ikupepe
- 110 mombyry'i, ndaikatui jajo'a ajepa? upeicho Maria onohê la itemperatura
- 111 uje'i guareicha ojohei ipo há upei Pedro ajepa? *quando vocês chegam tem que respeitar a ordem primeiro Maria depois Pedro atrás dela bem longe não devemos nos juntar certo? assim Maria tira a temperatura como fizemos antes ela lava a mão e depois Pedro correto?*
- 112 **Turma:** hym:: ((expressão afirmativa))
- 113 **Professora** si?  
*sim?*
- 114 **Turma:** Si::  
*Sim::*
- 115 **Professora** ko'anga ndaha'eveima yma guareicha. ha upei, mba'e heive?

- 116 **Pedro** *agora não é mais como antes. depois o que mais diz ali?*  
 117 **Professora** ((Pedro lê a terceira orientação)) lavarse las manos con agua y jabón -  
 118 muy bien ((repete a frase original e complementa em guaraní local)).  
 mba'eicha jajohei vaerâ ñande pó?  
*muito bem. como devemos lavar nossas mãos?*
- 119 ((os alunos mostram com gestos a forma ideal de lavar as mãos))  
 120 **Professora** upeichaite lavar flotando ndaha'einte ñamohe'o ñande po  
*assim mesmo lavar 'esfregando' não é só molhando nossa mão*
- 121 **Turma:** ((risos))  
 122 **Professora** upeichapa pejapo?  
*é assim que vocês fazem?*
- 123 **Turma:** Si:  
 Sim:.
- 124 **Professora** ñamoi jabon ñambohujui porâ ha upei ñaenuaga. ha upei? *colocamos  
 sabão espumamos bem e depois enxaguamos. e depois?*
- 125 **Pedro:** ((Pedro lê a quarta orientação)) usar gel antibacterial -  
 126 **Professora** muy bien ((repete frase original e explica em guarani local)). na'ame  
 127 ñande gel antibacterial ((mostrando o frasco)). pea anga amoita amuite  
 128 okape silla ari peipuruhaguâ si?  
*aquí está o nosso gel antibacteriano. depois eu irei colocar lá fora na  
 cadeira para vocês usarem sim?*
- 129 **Turma** Si:  
 Sim:.
- 130 **Marcos:** hyakuaasy voi aja profesora?  
*é bem cheiroso mesmo né profesora?*
- 131 **Professora** si hyakuaasy voi. ha upei?  
*sim é bem cheiroso mesmo e depois?*
- 132 **Pedro:** ((Pedro lê a quinta orientação)) mantener la sana distancia  
 133 **Professora** (repete a frase original e explica em guarani local). ko salape voi  
 134 ñamantenevaerâ pono jaguapy oñondivei ajepa.  
*nesta sala mesmo devemos manter (distância) para não sentarmos juntos  
 não é?*
- 135 siempre ñande lugar'ipe. há upei?  
*sempre em nosso lugarzinho. depois?*
- 136 **Pedro:** ((Pedro lê a sexta orientação)) saludar levantando la mano  
 137 **Professora** ((repete a frase original e explica em guarani local)). mba'e he'yse upea  
 138 Maria? mba'eicha jajosaludata?  
*o que quer dizer isso Maria? como vamos nos cumprimentar?*
- 139 **María:** ((faz gesto de cumprimento com a mão))  
 140 **Professora** peicha ajepa. pehecharamo pende amigo'i amuite mba'eichapa  
 141 erentevaera chupe ndovalei ñañoañuã ymaguareicha ajepa? porque ikatu  
 142 ñambohasa ojupe la vírus  
*assim, não é. se vocês verem o amiguinho de vocês lá, como vocês vão  
 cumprimentar ele? não devemos nos abraçar como antes né? porque  
 podemos passar o vírus um para o outro*
- 143 **Turma:** Hym:((expressão afirmativa))  
 144 **Professora** Si::?  
 Sim::?
- 145 **Turma** Si:  
 Sim:.
- 146 **Pedro:** al outro día ou peteî profesor che rogape he'i cheve anive peho escuelape  
 147 porque oguahê corona vírus he'i cheve  
*outro dia veio um professor na minha casa e disse para eu não vir pra  
 escola porque chegou o corona vírus ele me disse*
- 148 **Professora** ajepa ojekyhyje pa ajepa. upevare ouva mombyrygua ñambohasavaera  
 149 álcool em gel umicha. mentolina ñambohasa ñane tîme umia  
*não é que todos estão com medo né? por isso nas pessoas que vem de  
 longe temos que passar álcool em gel essas coisas mentolina passar no*

		<i>nosso nariz essas coisas</i>
150		ko'anga borrador umia ndajaipurukaveitama. upea si o si pegueruvaera
151		cada uno imba'e. upevare la útiles oita cada uno. upevare ndovalei
152		pemongañy, oimapa
		<i>agora vocês não podem mais emprestar as borrachas... essas coisas. sem falta cada um de vocês deve trazer o seu por isso que haverá materiais para cada um aqui por isso não devem perder nenhum esta bem?</i>
153	<b>Turma</b>	Hym: ((expressão afirmativa))
154	<b>Professora</b>	Si::?
		Sim::?
155	<b>Turma</b>	Si::
		Sim::

(REGISTRO EM 05-03-21)

Embora a aula tenha um texto base escrito em castelhano e eles leiam o texto ou o anúncio nessa língua, a professora volta a explicar no guarani local de modo a deixar as orientações compreensíveis para os alunos. Essa interação parte da própria professora, que permite que os alunos interpretem e se expressem em sua língua.

A professora pede para que o aluno Pedro leia as orientações que estão no cartaz. Pedro as lê a cada vez que a professora pede, como é possível ver linhas destacadas 97, 106, 116, 125, 132, 136. Depois de cada leitura de Pedro, a professora repete o enunciado e traduz ou explica o significado de cada orientação do cartaz para o guarani local. Independentemente da disciplina ministrada tanto pelo professor Rafael quanto pela Carol, seja Ciências, Matemática ou Castelhano, eles fazem esse mesmo exercício explicação do conteúdo para a língua dos alunos.

Infere-se que estes professores, por serem da comunidade e saberem qual é a língua da interação social, buscam essa forma de fazer com que os alunos aprendam, além de saber identificar quais alunos são falantes do castelhano e quais eles precisam acompanhar mais de perto. Toda essa dinâmica da sala de aula mostra que as políticas de Carol e Rafael são sensíveis ao contexto local, mas que acontece também uma construção em sala de aula de valores que as línguas possuem e os traços de distinção associados a essas línguas.

Em síntese, apresentamos nesta seção a relação do professor com o uso das línguas em sala de aula, como utilizam recursos, com explicar em guarani local textos lidos em guarani e castelhano padrão, bem como articular saberes e também, de certa forma, demonstrar e legitimar as línguas da escola, o castelhano e guarani, uma vez que trazem ambas as línguas em suas práticas diárias em sala de aula como línguas dos textos escritos, especialmente a língua castelhana, por possuir maior prestígio social. Este último fator em relação à língua castelhana apresentamos na seção seguinte, em que mostramos como eixos de diferenciação

foram construídos no país, especialmente em relação à língua castelhana, quando esta é trazida como demarcação social das pessoas locais.

### 5.3 *FULANA É MAIS CHEGADINHA* – a língua castelhana como *status* distintivo de boa aluna

Nesta seção, apresento como os estudantes não fazem distinção entre castelhana formal e informal porque, em sua maioria, não são falantes de castelhana e aprendem somente o castelhana da escola, assim não questionam a variedade dessa língua. Os professores, sim, percebem essa distinção, castelhana local e castelhana urbano, justamente porque eles utilizam em seus repertórios o castelhana local.

Na sequência, ao trazer o mesmo segmento da aula de guarani, apresentado na seção anterior, chamo atenção para como as línguas são situadas em espaços e momentos específicos e por alunos específicos. Como mencionado, neste contexto escolar, é possível reconhecer poucos alunos que falam em castelhana. Quem os distingue são os próprios professores que os citam durante as conversas e entrevistas. Para os professores, os alunos que falam castelhana são alunos com mais privilégio do que os demais não falantes do castelhana, pois a língua castelhana permite que eles “participem melhor das aulas”, consigam se comunicar em qualquer situação e tenham essa língua como recurso de mobilidade social. Todavia, os professores Carol e Rafael justificam essa apropriação da língua castelhana, pontuando que são ou filhos de professores ou filhos de ‘abuelos’ (avós), que têm contato frequente com os pais na Argentina ou na capital do país (Assunção), e que assistem TV em casa.

Nesse sentido, considerando essa distinção entre alunos falantes e não falantes do castelhana, a interação dos alunos e o desenvolvimento das aulas também evidenciam essa categorização social, dos que possuem meios para acesso a uma cultura mais hegemônica e dos que não possuem, os que não têm aparelho de televisão em casa, os que não são filhos de professores e que precisam aprender o castelhana na escola.

Como mencionado acima, na turma do 4.º ano, os alunos Mirta, Maurício e Ana são os alunos falantes do castelhana, os demais só interagem no guarani local (segundo o professor regente). O registro dessa aula descrita abaixo aconteceu no primeiro dia de minha observação. Assim, desde esse primeiro dia em que me apresentei para a turma, os alunos sabiam que eu estava observando e registrando como acontecia a interação em sala de aula e

na escola. Destaco que, a *priori*, eu não categorizei nenhuma forma de uso das línguas (línguas oficiais, castelhano, guarani, português).

Pontuo também que essa aula de guarani era a segunda aula desse dia, ou seja, eu já os havia acompanhado na aula anterior que fora de matemática. Isto mostra que não tiveram o primeiro contato comigo nesta aula. A maioria da turma se manteve em silêncio, ‘na retaguarda’, menos Ana e Mirta que começaram a me interrogar, em língua castelhana, desde o primeiro momento, como mostrarei mais adiante. Maurício era um aluno bastante tímido, não se manifestava durante as aulas, mas era um aluno considerado excelente pelo professor, pois entendia e fazia todas as atividades e não bagunçava na aula.

**Excerto 24**

Aula de Guarani

- |     |           |  |
|-----|-----------|--|
| 01  | Ariel     | ((lê no quadro e pergunta)) guarani?<br><i>guarani?</i>  |
| 02  | Mirta     | ¿vamos a trabajar en guaraní?<br><i>vamos trabalhar com guarani?</i>   |
| 03  | Professor | si vamos a trabajar en guaraní<br><i>sim vamos trabalhar em guarani</i>  |
| 04  |           | ((Silêncio na sala por 4 minutos enquanto os alunos copiavam do caderno))  |
| 05  |           |  |
| 06  | Mirta     | ((para Ana)): vos no viniste en el primer dia de classe verdad?<br><i>você não veio no primeiro dia de aula não é?</i>   |
| 07  | Ana       | no porque perdi mi mochila<br><i>não porque perdi minha mochila</i>  |
| 08  | Mirta     | ese día jugamos con nuestras manos de cómo cuidar del Corona virus<br><i>nesse dia brincamos com nossas mãos sobre como cuidar do corona vírus</i><br><i>((2 minutos silencio))</i>  |
| 09  | Mirta:    | ((olhando no quadro)) dos ‘jey’ hay ahí profesor<br><i>há dois ‘jey’ ali professor</i>   |
| 010 | Professor | si pues quiere decir ‘luego de leer y leer quiere decir eso<br><i>sim pois quer dizer ‘logo de ler e ler’ quer dizer isso</i>  |
| 011 | Mirta     | ((lendo o título)) <u>¿Che roga que quiere decir?</u> [ <i>Che roga o que quer dizer?</i> ]  |
| 012 |           | <i>(imediatamente ela olha para mim para ver se eu a ouvi. percebo que o professor para de escrever e também se volta para mim – ao não responder para Mirta o professor parece deixar claro que não precisava dar a resposta))</i>          |
| 013 |           |  |
| 014 |           |  |
| 015 |           |  |
| 016 |           | (ninguém responde - continuavam copiando do quadro e o professor escrevendo)   |
| 017 |           |  |
| 018 |           | ((4 minutos de silencio))  |
| 019 | Professor | ((o profesor caminha entre os alunos e dirige o olhar para a Elaine)).<br>ndeiko mba’ere errajapa la ande cuaderno? nde cuadernongo orekoma la<br>raya<br><i>por que você está enchendo de linha o seu caderno? seu caderno já tem linha</i> |
| 020 |           |  |
| 021 |           |  |
| 022 | Ana       | ha ohechapy nde erraya ha pizarrompe   |

- 023 **Professor** *é que ela viu você colocando linha no quadro*  
 ((com a voz alterada)) Chengo ajapo upeicha amuite achaka haguâ  
 024 peeme mba'eichapa pende cuaderno irraya ha ndaha'eii errayapa jey  
 025 haguâ nde cuaderno  
*eu fiz isso lá no quadro para mostrar como são as linhas no caderno de*  
*vocês não para você riscar todo o caderno novamente*
- (...)
- 030 Mba'eicha hera?' Che....  
*Como se chama? Minha::...*
- 031 **Alunos** che roga  
*minha casa*
- 032 **Professor** Mba'eiko la oga?  
*O que é oga?*
- 033 **Mirta** ñande roga  
*Nossa casa*
- (...)
- 059 mba'e otra cosa oî la yvoty oihome?  
*o que outra coisa há onde tem flores?*
- 060 **Raul** Káva ((rindo envergonhado olha para mim imediatamente))  
*abelha*
- 061 **Professor** kava ajepa? kava la reina  
*abelha né? abelha rainha*
- 062 **Ana** no tenemos que matar porque la cava nos hace bien. si matamos todas  
 063 nosotros también morimos.  
*não temos que matar porque as abelhas nos fazem bem. se matamos*  
*todos nós também morremos*

Na medida em que o professor copiava o texto no quadro, os alunos observavam e copiavam em seus cadernos. O diálogo é bem demarcado entre falas e silêncios. As alunas Ana e Mirta e o professor são os que mais interagem no início da aula, apesar da pergunta exclamativa de Ariel no início (linha 1). Na linha 2, Mirta pergunta para o professor, utilizando a língua castelhana - *¿vamos a trabajar en guaraní?* Na linha 3, o professor responde também em castelhano (para Mirta) - *Si, vamos a trabajar en guaraní.* Na sequência, Mirta e Ana conversam entre elas, em castelhano, enquanto os demais copiam em silêncio, cada aluno sentado em sua carteira.

### ***Excerto 25***

- 06 **Mirta** ((para Ana)): vos no viniste en el primer día de classe verdad?  
*você não veio no primeiro dia de aula não é?*
- 07 **Ana** no porque perdi mi mochila  
*não porque perdi minha mochila*
- 08 **Mirta** ese día jugamos con nuestras manos de cómo cuidar del Corona virus  
*nesse dia brincamos com nossas mãos sobre como cuidar do corona*  
*vírus*

Na linha 9, Mirta ratifica a escrita do professor, questionando sobre uma palavra repetida - *dos ‘jey’ hay ahí, profesor* [há dois ‘jey’ ali professor], e o professor explica o uso - *Si, pues quiere decir ‘luego de leer y leer’, quiere decir eso*. [Sim, pois quer dizer, ‘logo de ler e ler’, quer dizer isso]. Na sequência (linha 11), ao ler o título do texto, Mirta pergunta - *¿che roga que quiere decir?* [che roga, o que quer dizer?]. Nesse momento rapidamente ela olha para mim, que estava sentada no fundo da sala, no último lugar da fila, quase ao lado dela, para se certificar de que eu estava ouvindo e registrando tal ocorrência. No mesmo instante também, o professor se volta e olha para mim com um sorriso que li como com essa pergunta Mirta está tentando mostrar não compreender a língua guarani.

Mais adiante, na linha 33, Mirta responde assertivamente à pergunta feita pelo professor, respondendo à sua própria pergunta que fez na linha 11, sobre o significado de ‘che roga’.

***Excerto 26***

030		Mba’eicha hera?’ Che.... <i>Como se chama? Minha:...</i>
031	Alunos	che roga <i>minha casa</i>
032	Professor	Mba’eiko la oga? <i>O que é oga?</i>
033	Mirta	ñande roga <i>Nossa casa</i>

De maneira rápida, Mirta responde ao professor, uma vez que sabe o significado do enunciado – *che roga*, mas não é de maneira involuntária sua pergunta anterior (linha 11), onde parece querer enfatizar e demarcar que tem em seu repertório o castelhano, ou seu *status* de falante de castelhano.

Para muitas pessoas locais, em especial para os professores, o fato de falarem a língua castelhana é uma distinção social. Os alunos que conhecem e falam em castelhano na escola são considerados bons alunos, tanto pelos professores quanto pelos próprios alunos/colegas. Os professores, como conhecem as famílias, sabem quem são seus alunos e os diferenciam em sala por suas habilidades linguísticas e pelas suas participações em aula, quase sempre em castelhano.

A busca pela demarcação da língua castelhana como língua de *status* tem a ver com sua ampla visibilização como língua nacional, língua da comunicação mais ampla, de prestígio e, portanto, sempre ensinada em sua variedade padrão. Tal fato influencia fortemente em como as pessoas valoram recursos do seu repertório, ou seja, trata-se de posições ideológicas (MILROY, 2011) que classificam também bons e maus alunos. Essa valoração não ocorre somente da língua dominante, mas de outras línguas como inferiores, como misturadas, quando comparadas com a língua oficial, padronizada e de maior privilégio.

Quando questionei a professora Carol a respeito do papel das línguas em sala de aula, ela pontua que:

**Excerto 27** Trecho de entrevista

Carol: (...) no contexto tanto professor e aluno, tanto aluno com aluno memo...tipo..se um aluno vem chegando e fala bem o castelhana, o castelhana... assim os próprios outros alunos já se sentem que eles são inferiores tipo... já não querem conversar tanto...já não participam tanto porque ..ah.. eles se sentem inferior (...)

(...) então assim também os próprios alunos se sentem...tipo se eles não falam castelhana são atrasados. por exemplo os companheiros da (fulana) eles se sentem inferior da (fulana e fulana) do (fulano) filho da professora (fulana)...tipo qualquer coisa que o professor pergunta eles tipo acha que não precisa responder porque tem quem responde quem é **mais inteligente** coisa assim (...). (ENTREVISTA 23-03-21).

A língua castelhana, além de ser dominante em termos de uso em contextos públicos, está também vinculada, nesse contexto, ao saber e à inteligência e, por isso, os alunos, pelo fato de não falarem castelhana, são categorizados como alunos atrasados e inferiores. Quando a professora Carol pontua acerca da percepção dos alunos sobre a língua castelhana, ela cita os alunos que são reconhecidos por falar castelhana (Faz referência aos mesmos alunos citados também pelo professor Rafael), e, apesar de serem poucos, eles são os mais destacados na escola, os que mais participam durante as aulas.

Na sala de aula, entretanto, apesar de os professores Carol e Rafael escolherem explicar os conteúdos na língua guarani local, os alunos parecem entender que eles, a partir de suas línguas, não sabem as duas línguas da escola, especialmente o castelhana, já que os



colegas que falam castelhano são os mais participativos em sala de aula. Isso ficou evidente de certa forma quando, durante as aulas, os alunos que não falavam castelhano silenciavam e esperavam que determinados alunos respondessem ao professor. Nesse caso, o guarani local utilizado pela maioria dos alunos era deixado para as interações menos formais, como no intervalo ou na conversa entre colegas e professor após a formalidade da aula.

Na sala do 4.º ano, no intervalo ou quando o professor se retirava da frente do quadro, parecia que o ambiente formal dava espaço para que os alunos respirassem em sua língua. O professor passava entre as carteiras e falava com os alunos em sua língua e uns respondiam, outros comentavam, outros perguntavam, outros riam – (...) “no intervalo, a língua castelhana quase não se ouvia, pois como a maioria é falante do jopará, todos se envolviam nessa língua [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 09-03-21).

Eu era uma pessoa estranha chegando na escola, na sala de aula, ocupando uma carteira na sala, em meio a eles, uma pessoa que veio fazer algo na escola, que conhece e chega com o professor na sala, que causa estranheza. Nos primeiros dias, todas às vezes que eu estava na escola, quem conversava comigo eram os alunos que falavam castelhano e guarani, mas sempre se dirigiam a mim, em castelhano. Uns gritavam do corredor, me cumprimentavam. Eram sempre os mesmos alunos falando em castelhano. Na sala de aula, eram eles que me faziam perguntas, perguntando sobre como fora meu dia, o que eu faria ali hoje, se eu tinha filhos, se era casada, sobre meu cabelo, minha casa; falavam também sobre eles, sobre os conteúdos, sobre a família. Os demais só me olhavam e ficavam ouvindo minhas respostas, sérios ou sorrindo. Depois que comecei a responder em guarani local e fazer perguntas a outros alunos, Rosa me perguntou se eu falava guarani também. Eu disse que sim, depois, em outro momento, houve conversa paralela em guarani e Rosa fala - vocês ouviram que ela entende né? e logo o ambiente foi ficando mais solto e leve, corriam me receber na porta, me ajudavam com a mochila, faziam piadas, perguntas, me acompanhavam na ida [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 11-03-21).

Quem falava castelhano eram os que mais participavam, eram os que mais se sentiam aptos a responder, digo isso, porque quando era intervalo, os alunos que se calavam durante a aula, conversavam bastante entre eles. Há uma noção naturalizada de que o castelhano é a língua da escola, da aula, da participação, da resposta. O castelhano é tomado como capital cultural e linguístico (BOURDIEU, 2008:2012) legitimado pelos professores.

Voltando novamente ao excerto da aula anterior, vemos que, à medida que o professor vai circulando entre os alunos, ele utiliza uma ou outra língua, considerando o espaço e o o aluno. Na linha 19, o professor se afasta da frente do quadro e caminha entre os alunos, a fim de verificar suas cópias. O professor fala com Elaine em jopará, com uma voz de cobrança ou autoridade - *ndeiko mba'ere errajapa la ande cuaderno? nde cuadernongo orekoma la raya* [por que você está enchendo de linha o seu caderno? seu caderno já tem linha].

Em seguida, Ana (linha 22) tenta justificar o registro de Elaine, pontuando que ela copiou, porque o professor fez/demarcou a linha no quadro - *ha ohechapy nde erraya ha pizarrompe* [é que ela viu você alinhando o quadro]. Na sequência, o professor contesta explicando que ele o fez para que os alunos entendessem que era para seguir a linha das folhas do caderno, uma vez que o quadro verde não tem as linhas demarcadas. Elaine, no entanto, não responde ao professor e, em silêncio, prontamente apaga as linhas que tinha feito no caderno, voltando a copiar novamente as lições.

Diante desse fato é possível inferir que tal estranhamento tenha acontecido porque existe um distanciamento de muitos alunos com práticas escritas da escola. Nem todos os alunos têm familiaridade com a escrita, pois isso irá depender muito de como esses alunos têm acesso a práticas de letramento em suas ações cotidianas em casa, na rua, na escola, diferentemente de alunos que participam de práticas letradas em seu espaço familiar, por exemplo, os filhos de professores que convivem com a cultura escrita. Elaine era uma aluna bastante quieta. Estava sempre sentada na carteira observando em silêncio os movimentos na sala. Ela quase não interagiu com as perguntas feitas pelo professor, tampouco se percebia que interagiu com os colegas em sala. Quando fiz minha visita à família para pedir autorização aos pais e depois realizar entrevista, foi perceptível que Elaine, assim como a aluna Maria, ajudava nas atividades da casa e na roça. Ela nunca conversou comigo, em nenhuma ocasião. A imagem que lembro de Elaine em sua casa é de uma menina que ficou pendurada na parte de trás da cadeira em que a mãe estava sentada, ouvindo nossa conversa timidamente.

Na linha 59, após a leitura do pequeno texto, o professor pergunta, em jopará, sobre o que mais pode-se ter em um jardim - *mba'e otra cosa oi la yvoty oihome?* [o que outra coisa há onde tem flores?]. Raul (linha 60), que estava sentado na fila ao lado da minha carteira, prontamente responde ao professor- *cava* [abelha] e imediatamente se vira e olha para mim

com um sorriso envergonhado e abaixa a cabeça. O professor ratifica a resposta de Raul (linha 61) em guarani.

Abaixo apresento o recorte de outra aula no 4.º ano. Era a última aula desse dia (11-03-21) e o conteúdo era de desenho. O tema trazia um texto e várias perguntas, todos em língua castelhana. Era o intervalo de uma aula para outra, por isso, alguns alunos ainda estavam copiando e levando o caderno para que o professor desse o visto. É impressionante o silêncio na sala de aula, salvo às vezes que o professor corrigia o caderno dos alunos em sua carteira. Em seguida, o professor, em frente ao quadro, com o celular em mãos, mostra para os alunos um pequeno texto que eles iriam ouvir e, em seguida, desenhar algo que mais gostassem do/no texto. O texto é um relato chamado “Mi héroe eres tú”. O professor vai lendo e fazendo perguntas aos alunos, a fim de verificar se estão compreendendo ou entendendo. Nesta aula, a aluna Ana faltou.

**Excerto 28**

Aula de desenho

- 01 **Rosa:** ((terminando de varrer a sala)) ndajajapoveitama mba'eve aja professor?  
não vamos fazer mais nada né professor?
- 02 **Professor** si clase de dibujo ofaltante oternima umi oje atrasava  
sim aula de desenho só falta quem está atrasado terminar
- 03 **Rosa** ((de pé na porta olhando para os colegas e diz em voz alta))
- 04 Pejapo:::ke la pende trabajo::  
Faça:::m o trabalho de vocês
- 05 **Mirta** ¿qué vamos a dibujar profesor?  
o que vamos desenhar professor?
- 06 **Professor** y yo les voy a decir  
e eu vou dizer a vocês
- 07 atiendan bien acá voy a leer un texto y a partir de ese texto ustedes van a
- 08 dibujar lo que a ustedes les parecieron mejor...es un corto relato...dice...  
prestem bem atenção aqui vou ler um texto e a partir desse texto vocês vão  
desenhar o que acharam melhor ... é um relato curto...diz assim...
- 09 ((os alunos em silêncio, prestam atenção no professor))
- 010 dibuje la parte que más me gusto a partir de un relato escuchado. y el texto
- 011 se llama 'Mi héroe eres tú'... ¿cómo se llama el texto?  
desenhe a parte que mais eu gostei depois de ouvir um relato. e o texto se  
chama 'Meu herói é você' ...como se chama o texto?
- 012 **Turma** mi héroe eres tú
- 013 **Professor** vamos a ver por qué dice eso quien es el héroe
- 014 ((o professor começa lendo o texto no celular e em seguida faz perguntas))
- 015 Texto: Hay muchos héroes que mantienen la gente a salvo del corona
- 016 virus. ¿de quién estamos hablando aquí?
- 017 **Mirta:** **de los doctores**
- 018 **Professor** de los doctores muy bien. ((segue a leitura)) como médicos y enfermeros
- 019 maravillosos, los niños también están demostrando que pueden ser super
- 020 héroes durante la pandemia privándose de las actividades que realizaba
- 021 antes. ¿Como nosotros podemos ser héroe durante la pandemia? ¿Mba'e
- 022 ikatu jajapo?

- 023 **Mirta** O que podemos fazer?  
**cuidarnos**
- 024 **Professor** cuidarnos. haciendo las normas sanitarias y demás cosas verdad, no salir  
025 por salir nomas.  
026 ¿que lo que estamos no estamos haciendo ahora que antes era habitual?  
027 salir en el:::
- 028 **Mirta** **recreo**
- 029 **Professor** muy bien  
030 ((segue a leitura)) de esta manera está ayudando a proteger mucha gente.  
031 Mi niño me hace recordar que todos podemos ser héroes, todos los días.  
032 Vieron es un texto cortito simples y completo. Entonces ahora vamos a  
033 dibujar lo que más nos gustó de este texto. ((traduz ao guarani)) pe  
034 dibujata pende gustaveva pehenduvaekuegui he'i  
vão desenhar o que mais vocês gostaram do (texto) que ouviram diz aqui  
...¿Van a dibujar?
- 035 **turma** Si:::
- 036 **professor** van a poner un título al dibujo. pueden dibujar el dibujo del corona virus  
037 ahí también si quieren.  
038 ((o professor vai até sua carteira e fica mexendo no celular e os alunos  
039 ficam desenhando em suas carteiras))  
040 ((5 minutos de silêncio na sala))  
041 **Elisa** ((indo até o professor mostrar seu desenho)) emañami profesor  
[olha professor]
- 042 **Professor** si muy bien esubraya ko'anga la título  
sim muito bem sublinhe agora o título  
043 ((Rosa sai do lugar e vai até a colega ao lado))  
044 **Professor** deiko Rosa ejapopama?  
Você já terminou, Rosa?
- 045 **Rosa** Si:::
- 046 **Professor** eru jahechami..ndahechaingo la nde dibujo  
traga deixa eu ver eu não vi ainda seu desenho
- 047 **Rosa** ha apintatango hina...((e ri com a colega do lado, Laura))  
agora recém estou pintando
- 048 **Professor** Laura ndeiko ejapopama avei?  
Laura você já terminou também?
- 049 **Laura** há apintata avei ko'anga  
também vou pintar agora  
050 ((a turma toda ri))  
051 ((6 minutos de silêncio, a turma desenhando e o professor mexendo no  
052 celular))  
053 ((o professor se levanta e passa do lado da carteira da Rosa)) pekuidana la  
054 pende letrare, inicialngo siempre mayuscula  
cuidem da letra de vocês a inicial sempre em maiúscula
- 055 **Ariel** ¿jajapoveta la trabajo o no?  
vamos fazer mais trabalho ou não?
- 056 **Professor** no ore hora patama  
não já está acabando nosso horário
- 057 **Laura** ((olhando para o professor)) permiso para ir al baño ((protamente sai da  
058 sala, sem esperar o professor a autorizar))  
059 **Rosa** atypeita profesor  
vou varrer professor
- 060 ((3 minutos de silêncio e o professor em sua carteira – Rosa torna varrer a  
061 sala novamente))  
062 **Professor** (Laura volta para a sala))  
063 Laura jahechami nde trabajo  
Laura vamos ver seu trabalho
- 064 **Laura** neiraiti a termina

065      **Professor**                                *ainda não acabei*  
 066    ((olhando para Ariel que estava com a cabeça sobre a carteira)) Dale Ariel  
    nde nderejapoi hina la nde trabajo  
    *vamos Ariel você não está fazendo o seu trabalho né?*  
    (REGISTRO EM 11-03-21)

Nesta aula, é possível ver que, antes de iniciar a aula, a aluna Rosa (linha 1) fala em guarani local com o professor e o professor responde também nessa língua. Em seguida, Mirta pergunta em castelhano (linha 5) sobre a próxima atividade a ser realizada e o professor responde à Mirta, também em castelhano.

Desta vez o professor não copiou o conteúdo no quadro, pois não daria tempo, uma vez que restavam apenas 40 minutos de aula. Ele, por meio do celular e de forma oral, leu o texto, fez algumas perguntas acerca do tema e pediu para que os alunos desenhassem o que mais haviam gostado do conto/relato. Desta vez, o professor não se estendeu na explicação e compreensão do texto antes de cobrar as atividades da apostila. É possível observar que, a partir do momento em que o professor formaliza o ambiente da aula, se colocando em frente ao quadro, os alunos não falantes do castelhano quase não se manifestam. Quem responde ao professor é a aluna Mirta (linhas 17, 23 e 28).

Mirta responde às perguntas diretas feitas pelo professor à turma. As perguntas são em língua castelhana e Mirta também responde em castelhano. O professor deliberadamente vai aceitando e ratificando as respostas dadas por Mirta, sem trazer novamente a pergunta aos demais alunos. Ou seja, as respostas da aluna eram suficientes para dar sequência à aula, deixando entender que é uma ação bastante comum, uma vez que o professor não problematiza ou não questiona a não participação dos demais alunos. Ele usa a língua jopará quando passa a atividade para os alunos, pedindo para que eles façam a tarefa (linhas 32 e 36). Os alunos não falantes do castelhano começam a falar em guarani local depois que o professor se retira da frente do quadro e se senta em meio a eles ou circula entre eles (depois da linha 41), ou seja, quando o evento muda, quando o professor sai da frente do quadro e se junta a eles.

Na linha 41, depois de 5 minutos de silêncio na sala, o professor está sentado, olhando o celular, e os alunos estão desenhando em seus cadernos. Elisa vai até o professor e mostra seu desenho e utiliza a língua guarani - *emañami profesor* [olha professor]. O professor a ratifica e pede para ela sublinhar o título - *si, muy bien, esubraya ko'anga la título* [sim, muito bem, sublinhe agora o título]. As ações seguintes (da linha 43 à linha 49) acontecem

em volta do professor e das alunas Rosa e Laura, em que Rosa sai da sua carteira e vai até sua colega Laura. O professor, de modo a chamar sua atenção, questiona se ela já terminou de fazer a atividade. Rosa responde que sim, de modo a justificar sua saída da carteira, mas quando o professor pede para ela mostrar a atividade, ela prontamente responde que ainda não terminou de pintar.

Percebendo os risos aleatórios de Rosa e Laura (linha 47), o professor também questiona Laura (linha 48) - *Laura ndeiko ejapopama avei?* [Laura você já terminou também?], que responde que também não terminou - *há apintata avei ko'anga*. Com isso, os demais colegas entendem que Laura e Rosa estão brincando ou zombando do professor e todos riem.

Depois de 6 minutos de silêncio na sala, o professor se levanta da carteira e passa na carteira de Rosa e alerta para que os alunos cuidem com as letras maiúsculas (linha 53). Na sequência, Ariel, sentado no fundo, na última carteira, pergunta se farão mais alguma coisa (linha 55). O professor responde que não, pois já estava na hora de finalizar a aula.

Em seguida, na linha 57, Laura pede licença ao professor para ir ao banheiro. Ela o faz em língua castelhana. Importante olhar para esse dado e considerar que é um enunciado entendido como uma negociação ou combinados que os alunos aprendem desde que chegam à escola. São combinados ou comandos em língua castelhana, que são estabelecidos pelos professores para os momentos em que os alunos precisarem pedir licença para sair da sala ou realizar atividades específicas e necessárias fora da sala. Além de enunciados para pedir para ir ao banheiro, inclui-se também o de sair para tomar água, que solicitam recorrentemente e o fazem também em castelhano – *permiso para tomar água - permiso para ir al baño*. Assim, a língua castelhana é a língua da instrução, institucionalizada. Independente da disciplina sendo estudada, os comandos são feitos em língua castelhana e isso parece já naturalizado para os alunos que o fazem de modo bastante espontâneo. Esses comandos são aprendidos pelos alunos quando chegam à escola, no pré-escolar. Neste ano, por exemplo, a professora Carol fazia esse papel de orientar os seus alunos da pré-escola sobre como fazer essas solicitações, utilizando a língua castelhana.

Percebe-se também que o professor não responde à pergunta da Laura, evidenciando que é uma situação de negociação pré-estabelecida, na qual não precisa necessariamente de uma aprovação do professor, pelo menos nesse contexto de informalidade, onde a aluna não estava interferindo na aula do professor. Ao pedirem autorização formalmente, a

compreensão é a autorização, tanto é que Laura não ficou aguardando a resposta do professor, simplesmente pediu e se retirou da sala.

As ações continuam acontecendo na língua jopará. Na linha 59, Rosa fala ao professor que vai varrer a sala, cuja atividade ela tinha feito também um pouco antes de começar a aula. Varrer não era obrigação dos alunos, mas Rosa, em todas as aulas que eu observei, era quem pegava a vassoura e varria a sala. Ela o fazia sempre no intervalo entre as disciplinas e/ou no final da última aula do dia, enquanto aguardava o horário de saída.

Na linha 63, depois que Laura volta do banheiro, o professor, sentado, pede para ela mostrar seu trabalho e ela responde que ainda não havia terminado. Em seguida (linha 65), o professor chama atenção do aluno Ariel, pontuando que ele não estava fazendo a atividade. Ariel estava com os braços e a cabeça sobre a carteira, olhando pela janela e mexendo os pés incansavelmente.

Ariel era um aluno taxado como bastante problemático e indisciplinado por não obedecer às ordens do professor, às vezes por conversar muito em sala de aula, outras vezes por estar desligado da aula. Segundo os professores, o comportamento de ansiedade desse aluno estaria relacionado a um ambiente familiar de violência física e psicológica. Além disso, ele não era um aluno falante do castelhano.

Esse dado revela que os alunos que falam castelhano têm um espaço social mais privilegiado e menos controlado, quando comparado aos alunos não falantes do castelhano. Ou seja, existe um espaço em que o professor caminha para realizar possíveis observações e correções e isso acontece repetidamente onde estão sentados os alunos não falantes do castelhano, como a Laura, Ariel, Elanie e Elisa. Por não falarem castelhano, ocupavam um espaço simbólico definido a partir da sua língua. É possível observar isso no excerto anterior ao olhar para a dinâmica da aula. A partir da linha 41, o foco de atenção passa a ser os alunos não falantes do castelhano. O professor utiliza o guarani local para chamar a atenção deles, pedindo para “sublinhar (42)”, “terminar” (44-48), “mostrar a atividade como forma de avaliar” (46), “sentar-se; comportar-se” (44-65). Já Mirta e Ana, por sua vez, só ganharam o visto ao levarem o caderno para o professor. Ele, em momento algum interferiu de outro modo na realização da atividade ou em conversas paralelas desses alunos.

Não há limites claramente ditos aos estudantes para o uso das línguas, mas há ideologias que regulam o uso delas e o status do estudante nas aulas. Quem usa menos o jopará e mais castelhano é visto e tratado como tendo maior acesso à uma cultura social

prestigiada. Já quem fala mais em guarani não se sente apto a se manifestar em qualquer situação comunicativa.

Na fala abaixo, o professor Rafael postula que em sua prática o uso das línguas durante as aulas respeita muito a condição linguística dos seus alunos.

**Excerto 29**

Trecho de entrevista

Transcrição Orengo roadapta paite la ore ñe'ê porque ituakuerandi upeicha mante roñe'e vaera py...en realidad ni ore docente con docente ndoroñe'ei la castellanope. tenemos que adaptar la clase a los alumnos. casi todosngo ape hablan jopará, ape Ana ha Mirta oñe'êporâ la castellano lo otro okiririmba aja?

Traduzido Nós adaptamos tudo a nossa língua porque com os pais deles só assim nós podemos falar (em jopará)...**na realidade nem nós docente com docente falamos em castelhano.** temos que adaptar as aulas aos alunos ... quase todos aqui falam jopará aqui somente Ana e Mirta falam bem em castelhano, **os outros ficam quietos não é?** (neste depoimento ele não mencionou o Maurício).

(ENTREVISTA 11-03-21)

É possível observar que, na percepção do professor, “fiquem quietos” significa não participarem efetivamente das aulas, respondendo e interagindo com o professor durante as aulas expositivas. Isso faz com que o professor circule entre eles para acompanhar, orientar, explicar melhor o conteúdo em suas carteiras, uma vez que eles, por não participarem oralmente da aula, podem não ter compreendido o conteúdo. Além disso, o professor também circula entre os alunos para chamar a atenção deles em relação a conversas paralelas.

Os alunos que não são falantes do castelhano são categorizados, portanto, como “quietos” (FARR e SONG, 2011), cuja compreensão impacta em seus desenvolvimentos no processo de ensino e aprendizagem, nos seus desempenhos em sala de aula, porque são mais tutoriados pelo professor.

Desse modo, observa-se que os alunos que não falam as línguas padronizadas e esperadas pela escola, especialmente o castelhano, não são considerados bons alunos.

Sobre o silêncio dos alunos durante a aula ou essa construção social de estudantes bons e estudantes não tão bons, parece-me que vem sendo constituída desde que eles chegam à escola porque, à medida que eles vão tendo contato com a língua castelhana e



guarani padrão, o professor vai legitimando e direcionando-os para o aprendizado dessas línguas, mesmo que seja a partir da língua guarani local, coconstruindo uma ideia de distinção a partir da participação, de que se eles não sabem a língua que a escola ensina, terão dificuldades para aprender. Logo, nesse processo, os alunos falantes do castelhano vão tomando espaço mais ativo durante as aulas, construindo, assim, uma distinção entre quem sabe e quem não sabe.

Os significados das ações em sala de aula são configurados em uma ordem social e cultural, em que o professor tem a meta-fim de ensinar e os alunos de aprender conteúdos e formas de organização social escolar. Os padrões interacionais culturalmente aceitos na escola são, por parte dos estudantes, participar da aula, aprender, ouvir, escrever, obedecer, silenciar. Tudo o que sai dessa ordem, significa transgredir o processo de ensino e aprendizagem. Na escola, bem como na sala de aula, existe uma configuração de práticas de letramento, as quais têm padrões culturais de participação que precisam ser apreendidos pelos estudantes.

Desse modo, as identidades de aluno bom e obediente, falante do castelhano, e aluno não tão bom, falante de guarano local vai se demarcando ao longo do processo escolar e isso vai gerando frustrações e segregações na sala de aula. E com base nessa organização de padrões socialmente construídos, a língua utilizada pelos alunos é, aparentemente, um dos parâmetros principais para estabelecer essas fronteiras, entre quem sabe falar e quem não sabe, entre quem domina a língua de maior *status* e quem utiliza a língua minoritarizada, entre quem é bom e inteligente e quem precisa de mais atenção e tem pouca perspectiva de sucesso futuro. Todavia, é necessário lembrar dos aspectos culturais associados a cada uma dessas línguas, ou seja, essas ideologias da linguagem acabam categorizando negativamente certos grupos sociais e não outros, conforme será discutido no próximo capítulo deste trabalho.

Na subseção seguinte, mostraremos como os professores e alunos ressignificam os valores das línguas no processo de ensino e como articulam modos de participação em sala de aula.

#### 4.3.1 Modos de participação e os valores das línguas na escola

Na sequência, apresentamos um excerto de uma aula com a turma do pré-escolar, o primeiro ano em que os alunos têm contato com o sistema escolar, com as normas

institucionais escolares, com sua identidade de aluno e papel do professor para mostrar o modo como ambos ressignificam práticas de letramentos escolares, a partir de suas ações do dia a dia, especialmente em relação aos repertórios linguísticos dos alunos, uma vez que chegam na escola falando a língua da casa, do seu entorno social, e não necessariamente as línguas da escola.

No excerto a seguir, mostramos como a maioria dos alunos chega à escola com sua língua, usando-a espontaneamente, e como percebem que necessitam aprender as línguas da escola, uma nova língua que a professora fala, que a professora ensina, que a professora corrige.

Deve-se mencionar que, por um lado, enquanto a professora Carol e o professor Rafael utilizam a língua jopará em suas aulas, não podemos deixar de refletir sobre suas articulações a respeito do processo pedagógico com base em uma proposta bilíngue de ensino. Mesmo quando os professores flexibilizam, utilizando o guarani local, durante as aulas, para explicar os conteúdos, permitindo que os alunos aprendam os conteúdos apresentados, eles aprendem as ideologias e os valores das línguas ali veiculadas, pois os professores não deixam de idealizar a aproximação da língua que deve ser aprendida pelos alunos. Nesse processo, considerando as línguas oficiais e a política de ensino bilíngue, o castelhano é trazido como língua do saber, da cidade, da mobilidade social e de um letramento dominante. O guarani sempre ocupou um lugar de desvantagem em relação ao castelhano, e é uma língua pouco utilizada em práticas escritas. Por isso, os alunos aprendem junto com a língua, essas atribuições e valorações sociais. Tal aprendizagem veremos abaixo na turma do pré-escolar.

A turma do pré-escolar tem 13 alunos, mas neste dia em que esta aula foi registrada, havia somente 9 alunos em sala. Enquanto os alunos iam chegando na escola e esperando o sinal debaixo das sombras, a professora abria a sala de aula, as janelas, organizava algumas carteiras que estavam fora da fila, para esperar os alunos para o horário da entrada. Quando deu o horário, os alunos foram chamados pela professora e logo fizeram fila na frente da sala, onde havia um tanquinho com álcool para poderem lavar as mãos antes de entrarem na sala. O chamamento e os comandos dados pela professora para a organização dos alunos na fila eram feitos em jopará.

Ao entrar, os alunos se sentaram em suas carteiras previamente estabelecidas e nomeadas. Depois de todos os alunos terem entrado na sala, a professora entra e os

cumprimenta formalmente, conforme vemos no recorte da transcrição a seguir da aula do dia 18-03-21.

*Excerto 30* aula na turma do pré-escolar

01	<b>Professora</b>	((de pé na frente do quadro, entrelaçando as mãos e olhando para os
02		alunos enquanto eles vão se ajeitando em suas carteiras))
03		P: Buenas tardes <i>Boa tarde</i>
04	<b>Cintia</b>	((de uma forma agitada arrumando sua mochila debaixo da carteira
05		e retirando objetos))
06		buenos días <i>bom dia</i>
07	<b>João</b>	((dé pé em frente sua carteira, olhando para os colegas))
08		buenas noches <i>Boa noite</i>
09		Boa noite ((não percebi tom de ironia, me pareceu que ele deu
10		seguimento às formas de cumprimentar na língua castelhana)
11	<b>Professora:</b>	((olha para os alunos que responderam))
12		buena:s tardes ja'evaerâ. Buena::s ta::rdes <i>boa tarde temos que dizer. Bo::a ta::rde</i>
13	<b>Turma</b>	((todos juntos respondem à professora))
14		Bue::nas ta::rdes <i>Bo::a ta::rde</i>
15	<b>Professora:</b>	¿como están? <i>como estão?</i>
16		((alguns alunos estão de pé arrumando a carteira, outros olhando
17		para os lados, para os brinquedos no fundo da sala e chacoalhando
18		as pernas))
19	<b>Alguns alunos</b>	((olhando para a professora))
20		bien / bien profesora <i>bem/bem professora</i>
21	<b>Professora</b>	¿bien? yo muy bien también <i>bem? Eu muito bem também</i>
22		entonces vamos a levantarnos. ((traduz e explica o enunciado em
23		guarani))ñapu'a he'ise upea ñañembo'e haguâ ajepa? <i>então vamos nos levantar. ((traduz ao guarani)) vamos ficar de pé</i>
24		<i>que dizer isso para rezar sim?</i>
25		((entre barulhos e arrastro de carteiras a maioria rapidamente fica
26		de pé, em frente à carteira, com o corpo firme e as mãos postas,
27	<b>Professora</b>	conforme o movimento que a professora faz)) hatâ porâke ñañembo'e <i>vamos rezar bem alto</i>
28	<b>Professora</b>	((para os alunos que não haviam se levantado. Maura estava
29		mexendo na mochila e Pietra tímida olhando para a professora))
30		epu'ake Pietra epu'ake Maura <i>levante Pietra levante Maura</i>
31		((faz o sinal da Cruz)) en el nombre del padre, del hijo y del
32		espíritu santo, amen <i>em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo, amem</i>
33		((a professora guiava a oração e se certificava se todos estavam
34		rezando ou fazendo o sinal da cruz. alguns alunos não sabiam a
35		oração))
36	<b>Professora</b>	muy bien. ko'anga peicha pemoî pende pó ((mãos postas))

- 037 muito bem *agora façam assim com as mãos* ((todos ficam de mãos postas))  
 038 ((a professora reza pausadamente e os alunos repetem a cada pausa))  
 039 Niñito Jesús (...) Cordero de Dios (...) Haz tu cunita (...) en mi corazón (...)  
 040 *Menino Jesus (...) Cordeiro de Deus(...)faça sua morada (...)no meu coração (...)*  
 041 ((alguns alunos repetem com a voz baixa, outros gritam))  
 042 **Professora** ((A professora falava bem compassado fazendo o sinal da cruz enquanto mostrava aos alunos a posição das mãos))  
 046 en el nombre del padre, del hijo y del espíritu santo.  
 044 muy bien siéntense ahora  
 045 *muito bem semtem-se agora*  
 046 **professora** ((Se desloca até sua mesa e mexe no caderno))  
 047 ((1 minuto de conversas paralelas e barulhos na sala))  
 048 **Cintia** ((pergunta à professora)) há Bruna?  
 e a Bruna?  
 049 **Professora** ((se dirige novamente em frente dos alunos))  
 050 ne'iraiti oguhê Bruna. polomeno ñandetante  
*ainda a Bruna não chegou. acho que seremos somente nós*  
 051 **Professora** muy bien, vamos a levantarnos entonces availar... napu'ake jajeroky...  
 052 *muito bem vamos nos levantar ... levantem vamos dançar*  
 053 ((os alunos ficam de pé novamente frente suas carteiras))  
 054 **Professora** ((a professora começa cantar e dançar e os alunos acompanham seu movimento – repetem a música duas vezes))  
 055 *hola! hola! Para ti e para mí::: hola hola este canto comienza así, despacito más ligero, me pongo el sombrero, se me cae, lo levanto y así termina el canto...*  
 056 ((3 minutos de áudio omitido))  
 059 **Professora** muy bien:::  
 060 *muito bem:::*  
 061 ((a professora volta para sua mesa e se senta mexendo no caderno e uns alunos se sentam, outros vão até a carteira do colega, outros ficam sentadinhos olhando para o movimento da sala, outros, como Raquel, corre para o fundo da sala mexer nas tintas coloridas e os brinquedos))  
 062 Raquel cheiko há'e repoko haguâ hugueterere? eguapyke nde asientope  
 063 *Raquel, eu disse para você mexer no nos brinquedos? sente-se na sua carteira*  
 064 ((a professora sai da sala para receber um aluno que acabara de chegar e, na sala se ouvem risos, assobios e conversas paralelos sem compreensão ...alguns alunos saem pra fora da sala para ver o que estava acontecendo))  
 066 **Professora** ((a professora fora da sala, com a voz em tom mais elevado. chama atenção dos alunos que saíram))  
 067 mba'eiko pesemba ha?  
*por que vocês saíram todos?*  
 075 ((a professora entra na sala))  
 076 dale peikeke jaguapy dale Raquel...  
 077 *vamos entrem sentem...vamos Raquel*  
 078 ((Os alunos ficam agitados na sala, sem sentar no seu lugar, indo na carteira um do outro...))  
 079 **Professora** Dale::: vamos cada uno en su lugar  
 080 *Vamos::: cada um no seu lugar*  
 081 ((os alunos voltam a se acomodar))

082	<b>Professora</b>	muy bien..donde estábamos? íbamos a bai:: muito bem onde estávamos? íamos dan::
083		((ninguém responde))
084	<b>Professora</b>	íbamos a bailar ... jajerokyta Kuri ajepa? íamos dançar ... íamos dançar certo?
085		entonces vamos a levantarse y ... dale Juan eheja la nde pipoka
086		upepe ha jajeroky... então vamos nos levantar e ... vamos João deixa sua pipoca ali e vamos dançar
087		((todos se levantam e se posicionam em frente suas carteiras))
088	<b>Professora</b>	vamos a cantar como era? japurahei vaerâ ñamongu'e ñande juru ha
089		la ñande rete avei... vamos cantar como era? temos que cantar e mexer nossa boca e nosso corpo ...
090		Hola! Hola! Para ti e para mi::
091		((3 minutos de áudio omitido))
092	<b>Professora</b>	ahora más rápido...pu'aveve jajerokyta agora mais rápido...mais rápido vamos dançar (...) (REGISTRO 18-03-21)

A turma do pré-escolar era numerosa tal como a turma do 4.º ano. Era uma turma mais agitada, menos tranquila, os alunos eram mais espontâneos. E, por necessariamente serem mais agitados e espontâneos, a professora fazia um papel central que era o de orientá-los quanto às normas da escola. Os alunos estavam aprendendo as normas de participação das práticas escolares.

A dinâmica na sala de aula era bem agitada, uma vez que os alunos ainda não conheciam as formas de participação do espaço escolar. Era o primeiro contato deles com a escola, por isso, o papel da professora consistia em orientá-los para a participação nas práticas desse meio. Assim, é muito significativo observar como isso é construído e aprendido pelos alunos.

Para cada aluno, a professora tinha uma pasta, na qual havia atividades impressas pela professora, como atividades de desenhar, pintar, cantar etc. Desse modo, todos os dias a professora chamava os alunos por nome e cada um tinha que se levantar e ir pegar sua respectiva pasta e logo voltar à carteira para seguir as orientações da professora. No final da aula, a professora recolhia as pastas, chamando os nomes dos alunos pela lista, e dando visto nas atividades.

E como é de se esperar, a turma não era homogênea. Cada aluno possui uma orientação particular em relação à escola, que se manifesta na sala; uns são mais tímidos, permanecem sentados o tempo todo e quase não falam durante as aulas, outros são tímidos, mas não ficam acomodados na carteira, e outros além de ser conversadores, são bastante

agitados. Dessa forma, é perceptível o engajamento da professora a fim de organizar esses modos de participação nas práticas propostas por ela.

**Excerto 31** Trecho de entrevista

Carol: [...] tenemos que tener autoridad en la clase, es una forma de organizar, sino queda un desastre (ENTREVISTA 18-03-21).

Para poder “organizar” a sala, a professora estabelecia regras para que os alunos pudessem identificá-las e segui-las. Muitas destas regras eram lidas pela professora todos os dias, não raras vezes, durante a aula. Algumas dessas regras são: não é permitido conversa paralela, nem gritos; os alunos devem levantar as mãos e chamar a professora ou ir até a carteira da professora mostrar as atividades sem chamar muita atenção; levantar as mãos para ir ao banheiro ou tomar água; manter-se sentado durante toda a aula (*posición de clase*); seguir as orientações da professora; não ir até a carteira do colega; permanecer com as máscaras enquanto estiverem no ambiente da escola; entre outras.

Então, durante as aulas com a turma do pré-escolar, a professora afirmava precisar ter controle da turma e atender a todos enquanto faziam suas atividades individuais, as brincadeiras ou danças em grupo. Ela estabelece normas essenciais que visam uma organização social, as quais os alunos precisam obedecer – *de novo? sentem-se, façam assim com as mãos, levantem-se, vamos rezar, é assim que se deve responder, silêncio...* A professora começa a demarcar sua identidade como a professora que sabe e regula as normas de participação, com um papel de organizadora e reguladora dessas regras pelos alunos.

As práticas de interação eram rotineiras. Nessa ordem, além dos comandos dados pela professora, ela impunha também a fé católica, na medida que tornava diária (ensinar) a oração do Pai Nosso e do Anjo da Guarda antes de iniciar a aula. Além disso, nessas práticas pedagógicas acontece a valoração das línguas locais que possuem significados na medida em que a interação vai se desenrolando. O castelhano é a língua dos comandos que os alunos precisam aprender, enquanto a língua guarani local serve para interagir e explicar para atingir a língua idealizada pela escola, o castelhano.

No início da aula, conforme é possível observar nas linhas 1-14, dois alunos respondem ao cumprimento da professora, sendo que respondem equivocadamente ao cumprimento dela e ela imediatamente os corrige, indicando como deveriam responder, uma

vez que responderam com *boa noite*, quando deviam se referir à tarde. É possível que os alunos não estivessem zombando da professora, pois a resposta foi dada de forma espontânea, e somente por dois alunos, talvez alunos que quiseram garantir sua resposta à professora. É provável que esses alunos, por não compreenderem aquele contexto de cumprimento formal, considerando que era o período da tarde, quisessem trazer as saudações dos demais períodos, manhã e noite, uma vez que não tinham compreendido o contexto como um todo. Ponto isso, considerando a situação, os movimentos e os gestos desses alunos, pois ainda não estavam em seus lugares, acomodados, mas responderam espontaneamente sem um olhar fixo na professora, pareciam não estarem concentrados ainda na aula.

Os comandos trazidos diariamente são bem padronizados e apresentam a mesma sequência de perguntas e respostas. Isto é, os alunos sempre respondem à expressão ‘boa tarde’ da professora com a mesma afirmação positiva

Na sequência (linha 15), a professora faz suas perguntas iniciais de cumprimentos e sempre o faz em língua castelhana - *¿como están?* [como estão?] e em coro os alunos respondem (linha 19) - *bien / bien profesora* [bem/bem, professora]. Os alunos sempre respondem que está tudo bem enquanto a professora confirma suas respostas. Ali não há espaço para a manifestação de um dia ruim, nem de se sentir mal. Nota-se também (linha 21), que a professora reafirma a resposta dos alunos e pontua que ela está bem também, sem os alunos perguntarem, como sendo uma práxis pertencente a esse momento discursivo - *¿bien? Yo muy bien también* [bem? eu muito bem também].

Na linha 22, observa-se que a professora solicita que os alunos se levantem e o faz em língua castelhana - *vamos a levantarnos*, em seguida, explica para os alunos o significado do enunciado - *ñapu'a he'ise upea* [vamos ficar de pé, quer dizer isso], se certificando de que todos os alunos entenderam a solicitação. Os alunos, que estavam sentados, se levantaram, uns mais lentamente (linha 28) e outros mais rapidamente, e se colocaram firmes em pé como a professora, exceto Pietra e Maura, a quem a professora chama atenção em seguida.

A professora (linha 31) começa fazendo o sinal da cruz, rezando pausadamente e se certificando se todos estavam participando, os alunos repetem os gestos e as palavras mencionados pela professora. Alguns alunos repetiam com a voz mais alta, outros quase não se podia ouvir. Na sequência (linha 36), a professora pede para que eles fiquem de mãos

postas para rezar a oração do Menino Jesus e fazer o sinal da cruz, em seguida ratifica a participação dos alunos - *muy bien* [muito bem].

Depois de os alunos terem se sentado, a professora pede novamente para eles se levantarem para que pudessem cantar e dançar a canção ‘Hola’, cuja letra trata das formas de saudações em castelhano. Novamente, em termos de uso das línguas, ela enuncia em castelhano e em seguida traduz para o guarani local - *muy bien, vamos a levantarnos entonces. ñapu’ake jajero ky...* [muito bem, vamos nos levantar ...levantem, vamos dançar]. Do mesmo modo, os alunos cantam e repetem os gestos e movimentos que a professora vai realizando.

Ao finalizar a dança, a aluna Raquel (linha 64) sai da carteira e vai mexer na prateleira, no fundo da sala, pega um brinquedo e fica observando. A professora chama sua atenção em guarani e pede para que se sente em sua carteira. Raquel prontamente volta a se sentar em sua carteira. É possível notar que, ao dar os comandos, a professora demonstra que seja feito em castelhano – *levántense - vamos a rezar – vamos a cantar – buenas tardes hay que decir – pongan sus manos asi ...* e, na medida que chama a atenção dos alunos quando estes estão fora da carteira, da sala, descontraídos, ela o faz em guarani local – *entrem na sala – por que vocês saíram? o que você está fazendo aí? – eu disse para você mexer aí? Deixe sua pipoca e dance.*

Tanto as orações guiadas pela professora quanto os comandos e cumprimentos são feitos em língua castelhana e explicados em guarani local, como o faz nas linhas 22 e 51. A prática de rezar a oração antes de iniciar as aulas é uma prática realizada por todos os professores, em todas as turmas. É uma prática legitimada pela escola, apesar de nem todos os alunos serem católicos e conhecerem as orações.

Os dados mostram, em síntese, que a professora Carol buscava fazer com que os alunos aprendessem o modelo de participação e uso das línguas da escola, mediante comandos na língua castelhana e constantes explicações no guarani local. Os alunos desta turma estavam se familiarizando com o mundo da escola, com o letramento constituído nesse espaço e o modo como a professora conduzia essa aproximação. Ela mostrava aos alunos que precisavam aprender formas de participação e usos das línguas nesse espaço, aprender necessariamente o castelhano, que não fazia parte do repertório linguístico deles. Assim, vão construindo sua identidade de aluno que mais adiante pode ser de bom ou mau aluno, o que estará articulado com a participação e os usos das línguas.



Desse modo, vai ficando evidente para as crianças que saber castelhano é um indicador de sucesso para os professores, enquanto o guarani local é língua de transição para esse sucesso. Embora seja significativo o uso do guarani local pelos professores, como ferramenta de alfabetização e para que os estudantes possam compreender os comandos e os conteúdos, o que não seria possível na língua castelhana dos livros didáticos, pois muitos não são falantes dessa língua, esse uso sugere uma valoração particular das línguas nesse contexto. O saber castelhano responde a uma ideologia de saber hegemônico, do saber urbano, o “saber relevante”, e que não consitui a vida local de muitos alunos e nem dos professores. E o uso do guarani local serve para compreender esses saberes que lhes são apresentados, sendo assim legitimada como uma língua estigmatizada, do saber local, como menos importante, o que gera silenciamentos em sala de aula.

**Excerto 32** Trecho de entrevista

Professora Carol: [...] interactúan y se sienten más cómodos hablando el guarani jopara, porque en zonas rurales *hablar en Castellano significa que vos te haces el importante*. Palavra utilizada “*ikakahyi jeyma*” entonces al utilizar el Castellano ellos *se sienten acomplejados*.

[...] *porque si hablo solo en castellano espero que ellos también me respondan así, pero ellos se sienten incómodos*, parecieran que ellos tienen *miedo de equivocarse*, o *decir mal* algunas palabras. entonces, lo que preguntas en castellano ellos ellos responden en Jopara. ayer estaba dando clase de castellano entonces hice una pregunta ¿Qué estaba haciendo el buey al clarar el día? Responden: *o ara kuri ijara kokue* en ves de responder *estaba arando la chacra de su dueño. dentro de la clase más se corrige el castellano*, y más utilizado el guarani-jopara, este último es más utilizado como una lengua informal. *si se entiende esta bien* (ENTREVISTA 18-03-21).

A razão de os alunos silenciarem em sala de aula, como foi apresentado na fala da professora Carol é “porque en zonas rurales **hablar en Castellano significa que vos te haces el importante**.”. O silêncio responde não necessariamente à falta de conhecer a língua castelhana, mas ao que essa língua representa, aquilo a que foi associada. Se silenciam é porque o castelhano é uma língua que os amedronta e *incomoda*. É uma língua que afronta suas identidades locais como alunos falantes do guarani local. A língua estabelece quem é *importante* ou não ali na sala de aula.

Além disso, fica evidente na fala da professora Carol o entendimento que reproduz sobre as duas línguas que utiliza durante as aulas. Ela afirma que a língua castelhana carece

de correção, de controle, de cuidado, e a língua guarani é mais informal, por isso que, se a sua utilização do guarani local permite a compreensão, está tudo bem, pois o que conta é que o castelhano seja compreendido para a realização das atividades. Isto é, o guarani local não precisa de correções como o faz com o castelhano.

Depois da aula com a turma do pré-escolar, fomos, eu e a professora Carol, conversando até a direção, para guardar seus materiais e assinar a lista de presença. A professora foi pontuando algumas observações sobre o ocorrido em sua aula, agora em português.

**Excerto 33** Trecho de entrevista

Professora Carol: você viu né? você perguntou sobre a língua deles ontem...eles usam guarani jopará direto direto...só falando com eles em espanhol que eles respondem em espanhol...

(...) os alunos do pré-escolar são muito mais tagarelas falam muito fala até demais de vez em quando **mas falam bem**...eles falam mais a língua da **casa mesmo**...só tem uma menina que ela é mais tipo...'**chegadinha assim**' daí ela fala **gua'u** (ideia de presunção) castelhano mas já se enturmou ca turma e fala tudo guarani porque tudo eles fala em guarani...mas quando a gente fala castelhano e eles sabem o que é eles respondem tipo... como están? daí eles falam: muy bie::n, muy bie::n...tipo coisa assim eles respondem bem em castelhano...mas se vai conversar entre eles ... **ficam brincando ieso tudo em guarani** (ENTREVISTA 18-03-21).

Segundo a professora Carol, os alunos da turma do pré-escolar chegam na escola falando em jopará e *falam bem*. Ela pontua que são bastante conversadores em sala, comparando-os com as demais turmas, mas que falam/respondem em castelhano quando solicitados, porém, o que respondem em castelhano são palavras isoladas, ou seja, comandos já aprendidos por eles durante as aulas, como 'muy bien' no momento do cumprimento da professora.

A professora destaca, também, que há na turma uma aluna que é falante do castelhano e diz que é uma aluna *chegadinha assim*. Quando a professora menciona o termo *chegadinha* retrata alguém que não necessariamente seja mais próximo do professor, mas ser chegada por ter o castelhano em seu repertório linguístico, uma língua com *status*, de maior privilégio social, ou seja, mais chegada a um padrão de saber hegemônico. Contudo, como ela está em meio a uma turma falante do jopará, ela também "se mistura", segundo Carol, e participa com os demais alunos na língua local, que chama de jopará.

A primeira impressão em dizer que a aluna (não a pessoa, mas o que ela representa com base nesse discurso ideológico de valoração das línguas) é mais chegadinha e logo se enturmar com os colegas não falantes do castelhano é a de parecer ser uma dinâmica naturalizada de que *tá tudo certo*. No entanto, essa facilidade de deslocamento não é um privilégio de todos ou da maioria dos alunos. Ou seja, sua identidade social se move entre ser *chegadinha*, que representa um grupo de maior *status* social, e os demais, que não “chegam”, pois são falantes somente do guarani local que conseqüentemente os impede de chegar a um patamar considerado importante, por que ainda precisam ser corrigidos e ensinados a utilizar o castelhano.

O termo ‘*gua’u*’ utilizado pela professora Carol merece um parágrafo para sua compreensão. O uso não foi um acaso, é um posicionamento. Carol, moradora local de um contexto rural, falante de três línguas locais, colega, mãe e professora, que até o momento vinha enfatizando a valoração social das línguas da escola e as locais, aqui claramente se posiciona em relação ao fato de a aluna falar castelhano. A sua expressão facial, ao dizer que a aluna fala *gua’u* castelhano, parece traduzir a ideia do que postulou em outra fala, de que a pessoa que fala castelhano é ‘*kakahyi*’, ou seja, *se acha*, que é arrogante.

Em suma, esse exercício de responder em castelhano para as perguntas feitas pela professora em castelhano vai moldando a percepção do aluno sobre o uso das línguas na escola, eles vão apreendendo que existe uma língua mais importante que é ensinado e que eles precisam aprender. O exercício de ter que fazer constantemente a explicação de uma língua para outra, os faz perceber qual é a língua da escola e quais são suas línguas. Tal dinâmica reflete nos anos seguintes, quando Pedro (3º ano) pontua que o castelhano é a língua da escola e que o guarani padrão é diferente da língua local, do dia a dia.

A interação dentro da sala de aula e as conexões que a professora Carol vai produzindo ao trazer constantemente a língua castelhana para os eventos de letramento com a turma, demarcam práticas letradas como estandarizadas, associadas a uma habilidade escolar que eles precisam aprender desde que começam a ser alunos na escola. Além disso, reproduz e contribui para uma diferenciação social entre quem sabe e quem não sabe. Cria-se uma categorização entre quem pode e quem não pode, o que se reflete fortemente no dia a dia da sala de aula e, conseqüentemente, na vida social mais ampla desses alunos e moradores locais.

Assim, reproduzem-se ideologias de línguas que, por um lado, projetam a ideia de futuro, que garante maior mobilidade social e saberes mais legitimados e, por outro, uma língua que demarca a vida local. No entanto, a tensão acontece justamente porque essa fronteira e as identidades desses grupos minorizados serem confrontadas por essa ideologia hegemônica e de privilégio dos mais *chegados*, causando desassossego gritante e invisibilidade aos não falantes de castelhano, o que na sala de aula se traduz em *silenciamento*.

#### 4.3.2 O *castelhano castelhano*: tensão entre a língua castelhana urbana e a variedade rural

fui em (cidade) cheguei na loja para comprar uma corrente (corda) para meu cachorro, ao entrar, o dono me cumprimentou e me disse para eu aguardar a um atendente. em seguida aparece uma moça, toda chique e elegante que me perguntou – *que deseas señorita?* aí eu senti que devia responder em castelhano, **ergui o peito** e respondi bem séria – *quiero piola para ñapytir jagua* (quero uma corda para amarrar cachorro)... ela me atendeu em silêncio e sem rir de mim. paguei a corda e saí correndo, **morrendo de vergonha**. (Rosana - DIÁRIO DE CAMPO 23-04-2021).

Os tensionamentos das ideologias de linguagem negociados pelas pessoas locais e pelo sistema educacional apresentados nas análises acima não tratam sobre a língua necessariamente, mas estão associadas aos grupos que as utiliza e como essas línguas manifestam identidades sociais, pessoais e moral (WOOLARD e SCHIEFFLIN, 1994). Além disso, são essas ideologias ou crenças sobre as línguas que orientam as pessoas que as utilizam, que irão justificar seu uso e gerar tensões, pois são eles que irão sentir e valorizar de acordo com suas experiências de uso.

Assim, na linguagem não ocorrem somente variação léxica, fonológica, ocorrem também fortes valorizações sociais sobre essas diversidades e sobre grupos sociais e muitas dessas valorações são negativas (ZAVALA e RAMÍREZ, 2021). São eixos de diferenciação construídos por meio da linguagem, como nesse caso entre o rural e o urbano. Nesse sentido, Rosana, ao ouvir a atendente reconheceu um castelhano da cidade, do urbano, e se sentiu falante de um castelhano rural.

Vimos, nas análises anteriores, que a língua castelhana é associada com prestígio e a língua guarani com identidade nacional. Esses entendimentos sobre as línguas geram tensionamentos na medida em que refletem também os eixos de diferenciação aos quais foram associados, como em contextos rurais em que o guarani é a língua local e o castelhano

se torna um diferenciador de grupos sociais. Isso é perceptível na dinâmica da sala de aula, quando o aluno falante do castelhano se encontra em uma posição de privilégio, de quem sabe, de quem tem futuro, e o não falante do castelhano precisa de mais atenção do professor, precisa de monitoramento, de correção. Muito embora a língua guarani projete uma representação de *paraguaio de verdade*, o castelhano é que concebe maior *conforto* social e maior *prestígio* social.

O relato de Rosana apresentado no início desta seção mostra um pouco dessa tensão que muitas pessoas locais vivenciam pelo seu modo de falar castelhano. No intuito de responder à moça em castelhano, ela utiliza o castelhano, mas na variante local com traços do guarani (ñapytir – léxico do guarani com infinitivo castelhano). Essa sua fala revelou traços linguísticos de um meio rural, uma variedade desprestigiada. Embora saibamos que as línguas variam de acordo o contexto e a ação dos sujeitos falantes, elas carregam valores sociais, elas são definidoras de diferenciações sociais. Neste caso, Rosana se veste de uma estigmatização que tanto lhe fora concedida, de uma não falante ideal do castelhano formal, ao ponto de ela achar estranho nesse momento de sua fala não ser zombada pela atendente.

Os professores, reconhecidos como falantes da língua castelhana e com *status* de privilégio na comunidade, também vivenciam esse jogo de valores e lugar de (não) pertencimento quando se trata de participarem de práticas letradas no contexto urbano. É possível observar que os espaços das línguas se articulam na relação com o outro e foram construídos a partir de eixos de diferenciação, como o eixo rural-urbano. No espaço urbano, onde circula a variante de prestígio, os professores também se sentem inseguros com o castelhano que falam.

Os dados revelam que os professores interlocutores também assumem não serem falantes da variedade do castelhano formal ou urbano. O professor Rafael, assim como a professora Carol, pontua que a língua majoritariamente utilizada na interação na comunidade mais ampla é o jopará e que, embora muitos falem o castelhano, ninguém fala a variedade padrão, o que ele denomina de *castelhano castelhano*.

### ***Excerto 34***

Trecho de entrevista

Transcrição:

Professor Rafael: *ape ore rombojehe'apa*. ape upeichantevoi roñe'e. algunonte oî hogape oñe'eva castellanope otro katu *joparape. la castellano castellano ndaipori oñe'eva avei la*

***aipi.***

Tradução:

aqui ***nós misturamos tudo.*** aqui falamos assim mesmo. alguns que falam em casa em castelhano outros no entanto em ***jopará.*** em ***castelhano castelhano*** não tem quem fale por aqui (ENTREVISTA 11-03-21).

O professor Rafael, além de concordar que o uso da língua jopará é o meio de interação e construção de saberes ali na comunidade, enfatiza o fato de que, mesmo quando alguém é falante do castelhano, não é da variedade ideal, o castelhano castelhano.

Cabe refletir também sobre a fala da professora Carol. Na medida em que nossa reflexão se dá situadamente, compreendemos que as práticas sociais também se dão em contextos sociais específicos, de maneira específica. Eles experimentam silenciamentos assim como seus alunos quando estão fora do seu convívio social e onde seu modo de falar castelhano é reconhecido como misturado e rural.

***Excerto 35***

Trecho de entrevista

(...) que nem muitos professores também aqui...a gente não fala muito espanhol aqui. quando estamos em reunião de professores assim, lá no (cidade)...poucos participam já não querem falar porque estão usando castelhano (...) ***eu mesmo quando não é na sala de aula eu sinto que não estou aos pés de quem sabe falar bem, sabe (risos).***

(...) então assim também os próprios alunos se sentem...***tipo se eles não falam castelhano são atrasados.*** por exemplo os companheiros da (fulana) eles se sentem inferior da (fulana e fulana) do (fulano) filho da professora (fulana)...tipo qualquer coisa que o professor pergunta eles tipo acha que não precisa responder porque tem quem responde quem é ***mais inteligente*** coisa assim (...) (ENTREVISTA 23-03-21).

A experiência trazida por Carol, ‘*sinto que não estou aos pés de quem sabe falar bem*’ tem um valor simbólico muito revelador de tensões locais. Perpassa nesse entendimento uma ideologia de “clareza e competência linguística” (PINTO, 2018) atrelada à ideologia de língua homogênea. Em razão dessa não competência na língua que ela pontua “*não falar bem*”, o silenciamento agora acontece não com alunos, mas com os professores. Eles também se sentem excluídos e silenciados, uma vez que, em razão de não saber falar o castelhano de prestígio, eles não participam ativa e significativamente de reuniões e formação de professores.

A ideia de língua vinculada à nação é associada a outras ideologias e está construindo eixos de diferenciação, a partir dos quais se separa categorias sociais como os que sabem falar e os que não sabem.

**Excerto 36** Trecho de entrevista

Professora Carol: (...) a gente não faz igual o Ministério quer o Ministério que que na hora do espanhol as matérias em espanhol tem que falar só em castelhano ... **castelhano castelhano mesmo** ... e se ... pra matéria de guarani se vai ensinar guarani tem que ser **guarani guarani aqueles guarani que ninguém entende** sabe ... então a gente **contraria** novamente o que a gente tem que dar...daí a gente ensina o jopará, a língua que a gente usa (ENTREVISTA 18-03-21).

As tensões entre ideologias de linguagem nesse eixo entre urbano/formal e rural acontece justamente porque a variedade urbana é vista como norma do bom falar a ser ensinada para as pessoas do contexto rural. A professora Carol, nesta fala, enfatiza o uso do jopará para intercompreensões em sala de aula e não o uso do *castelhano castelhano e do guarani que ninguém entende*. Para ela, a língua serve como ferramenta que permite a produção de saberes entre ela e os alunos, por isso ela utiliza a ‘*língua que eles usam*’ na comunidade.

Segundo Pietikäinen e Holmes (2016), as ideologias de linguagem carregam crenças sobre as funções das línguas e são incorporadas em práticas linguísticas reais na comunidade. Elas podem resultar em lutas ideológicas e identitárias em situações multilíngues. Para os autores, essas lutas ideológicas de linguagem implicam a existência simultânea de várias ideologias sobre línguas, em que fronteiras, normas e valores linguísticos são constantemente deslocados, ressignificados e renegociados. Nesse sentido, as ideologias de língua padronizada, de monolinguismo e de identidade nacional criam diferenciações hierárquica entre bons e maus falantes que coconstrói diferenças entre urbano-rural, entre centro e periferia, entre mobilidade e não mobilidade.

Em síntese, apresentamos neste capítulo que as ideologias de linguagem constituem crenças sobre a linguagem, que operam por meio de regimes de valor (GAL e IRVINE, 2019) que são negociados na vida vivida das pessoas e produzem tensionamentos (KROSKRITY, 2004). No capítulo seguinte, buscamos trazer e refletir sobre os entendimentos e representações das línguas além do contexto da escola. Pretendemos mostrar como os moradores demonstram o valor das línguas ao interagir por meio delas na comunidade, além de trazer os modos como essas línguas são utilizadas nas práticas cotidianas, na sua forma oral e escrita.

## **CAPÍTULO 6**

### **IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM QUE REFLETEM AS FORMAS DE VIVER NA COMUNIDADE**

No capítulo anterior focalizamos as práticas letradas e as ideologias da linguagem negociadas em práticas de letramento escolares e no entorno escolar, na interação entre aluno e professor, nas trocas linguísticas no/para o processo de ensino e aprendizagem, tensões entre padronização das duas línguas e o guarani local e os eixos de diferenciação coconstruídos nessas práticas.



Neste capítulo, trazemos alguns dados que nos permitam ver as narrativas acerca das línguas utilizados pela comunidade, procurando reconhecer tensionamentos que estão articulados com eixos de diferenciação que, de certo, refletem em eventos de letramentos em práticas escolares.

O capítulo está organizado em 2 seções e 2 subseções. Na primeira seção buscamos, por um lado, mostrar como os moradores paraguaios identificam a língua guarani como pertencimento identitário e o que tais entendimentos geram. Por outro, como que o valor dessa língua guarani projeta uma fronteira econômica e social, por meio de processos semióticos, e se engajam nessa construção de suas identidades. Na última seção analisamos o papel do castelhano em práticas cotidianas das pessoas e como sua valoração mobiliza a suas vidas de um modo específico.

### 6.1 ENTRE DISTINÇÃO E OBJEÇÃO: Uma diferenciação

O contexto desta pesquisa é rural e multilíngue. Vivem na mesma comunidade grupos de paraguaios, brasileiros e brasiguaios que, na medida em que suas experiências sociais têm conexão com interesses, expectativas e motivações específicas, construídas social e historicamente, mostram valores que os orientam. Deste modo, os paraguaios atribuem ao guarani o valor de identidade nacional, enquanto para os brasileiros locais, o guarani significa objeção e obstáculo. Como vimos no capítulo anterior, há também ideologia de linguagem que entende a língua castelhana como língua de mobilidade social e de *status*. Além disso, há compreensões de que quem usa a língua jopará ou guarani local, são pessoas que não sabem falar direito.

Para Gal e Irvine (2019), as declarações sobre a linguagem nunca são apenas sobre a linguagem – e nunca são apenas declarações, porque a linguagem implica a vida social mais ampla. Isto é, o valor atribuído às línguas não é necessariamente sobre a língua, mas sobre quem as utiliza e o que significam para elas. Por isso, apresento dados que revelam tensionamentos e que apontam para construtos em jogo, como nacionalismo, padronização, prestígio, rural, urbano, orgulho e lucro. Esses construtos estão atrelados à cultura, tradição, nacionalismo, economia (HELLER e DUCHÊNE, 2012) e são negociados em práticas linguísticas que têm lugar central no trabalho ideológico da linguagem (GAL e IRVINE, 2019).

Gal e Irvine (2019) nos apresentam que valorações remetem a eixos de diferenciação, que são construídos histórica, cultural, social e ideologicamente entre regiões, entre classes sociais, entre rural e urbano, em uma rede interpretativa mais ampla. Para tanto, esses eixos são processuais e acontecem nos trabalhos ideológicos da linguagem que também são parciais, porque dependem de visões de mundos e de interesses particulares que têm uma conexão com poder, política, interesse e ação.

Nesse sentido, as declarações dadas sobre linguagem são ações sociais inseridas na história, são “posições ideológicas” porque foram construídas por meio dos três processos semióticos, sendo o último o apagamento. Desse modo, valores foram associados à linguagem, os quais orientam e implicam em consequências no mundo social. É justamente essa perspectiva histórica (ZAVALA, 2020) que nos permite observar a relação dinâmica entre linguagem e as condições de vida neste contexto situado.

#### 6.1.1 *ninguém vai tirar de nós*: O guarani como pertencimento identitário

Gal e Irvine (2019), em seus estudos sobre ideologias de linguagem, tratam da ideologia da diferenciação entre signos, posições sociais, contexto histórico e projeções. Além disso, pontuam que é preciso não somente ter um olhar para as estruturas das ideologias, mas olhar também e especialmente para as consequências que elas acarretam. As autoras (2019) problematizam a complexidade sociolinguística enfatizando eixos de diferenciações entre variedades de valores associados à linguagem que têm no seu centro a construção de diferenciações entre pessoas e grupo sociais. Estes grupos apreendem esses valores com a linguagem, porque estão na linguagem, foram articulados a signos linguísticos por meio de processos semióticos e por isso os negociam em suas práticas, ou seja, ao participarem de práticas de linguagem se engajam em trabalhos ideológicos da linguagem. Para elas, os eixos de diferenciação se originam de processos semióticos, em que significados são construídos local e historicamente e são regidos por regimes de valor. Nesse sentido, buscamos compreender quais regimes de valor foram associados às línguas locais e como operam na vida cotidiana (GAL e IRVINE, 2019) das pessoas locais.

Para os moradores paraguaios, o guarani mais do que o castelhano significa pertencimento identitário. Essa valoração, segundo Fernandes (2015), tem relação com narrativas que decorrem sobre o guarani ser uma língua de resistência à invasão dos europeus no período da colonização e depois aos inúmeros conflitos políticos e sociais,

como a Guerra da Tríplice Aliança e a Guerra do Chaco. Como efeito, atribuiu ao guarani um valor de bravura, sobrevivência e valentia. Embora os interlocutores se sintam pertencentes a uma comunidade paraguaia bilíngue, castelhano e guarani, em razão do que a língua nacional e sua cultura representam, eles enfatizam fortemente a valorização do guarani como fator de identidade paraguaia, não só no Paraguai, mas também no exterior.

Existe um orgulho nacional que busca sempre enfatizar, especialmente quando relacionado ao eixo nacionalista: eu, paraguaio que fala guarani; e o outro, estrangeiro, falante de português, de alemão. Os fatos narrados no início deste trabalho apontam para esse orgulho, como o fato da candidata paraguaia a Miss Universo 2021<sup>40</sup> pronunciar uma palavra em língua guarani (*aguyje* - obrigada), em nível mundial e ter provocado tanto impacto no país). Do contrário, como mostrei na Introdução do trabalho (Figura 1), a proibição do guarani por uma brasileira provocou revolta em grande dimensão.

Nas narrativas dos meus interlocutores paraguaios locais, o guarani é um elemento linguístico e simbólico intocável e com um valor de nacionalismo inquestionável. Nesse sentido, não fazem diferenciação entre guarani padrão e guarani local. A padronização da língua guarani se torna uma questão relevante e é problematizada em/por instituições, que são instrumentos do Estado na esfera da superestrutura, em que línguas são meios que reproduzem valores dominantes (BROGNOLI, 1990). Na comunidade, são os órgãos públicos, como a escola, a igreja, os meios de comunicação, que estão a serviço da reprodução dos padrões de política de bilinguismo nacional, e conseqüentemente, fazem com que as pessoas locais se sintam confrontados a aprender a(s) língua(s) hegemônicas e a estigmatizar seus próprios modos de falar e de existir. A dona Katia é um exemplo dessa dinâmica, quando comenta que ao assistir ao programa de televisão “Kai’uhape”, sempre busca anotar palavras do guarani correto para aprender a falar direito e “ser paraguaia de verdade” (DIÁRIO DE CAMPO, 09-04-21).

Sobre o conceito de nação e identidade nacional, Cillia, Reisigl e Woddak (2015) postulam que as nações são construções imaginadas, a partir do entendimento de Anderson (1998) sobre nações como *comunidades imaginadas*. Nesse processo de levar as pessoas a se reconhecerem como pertencentes a um mesmo país, há uma busca por unidade política soberana e limitada que, por sua vez, traz conseqüências bastante graves à sociedade porque

---

<sup>40</sup> – Ver em: <https://www.facebook.com/watch/?v=594196178337862>;  
<https://twitter.com/Clarymv/status/1470224148358217737>).

estigmatiza outras línguas. Essa ideia de unidade é construída por meio da ideia de uma identidade social que é reproduzida por meio de discursos de legitimação que circulam na literatura, na mídia, na historiografia oficial e entre as pessoas. Nesse regime de valor, os discursos de identidades nacionais, estão sempre ancorados na construção de diferenças. Essa concepção leva a um imaginário coletivo que, na busca pela unidade e homogeneização, apaga percepções de pluralidades e de variedades. E assim, nesse processo de manter uma unidade assegurada e diferenciada, apaga a diferença, o Outro, por meio de discursos que legitimam fronteiras nacionais.

Para Bourdieu (2007), a identidade nacional é considerada um *habitus* pelo conjunto de ideias e percepções, atitudes, comportamentos e emoções compartilhadas subjetivamente dentro de um grupo social, formando assim uma socialização nacional, um “corpo nacional”. Contudo, esse *habitus* geralmente tem relação com noções estereotipadas de outras nações, outras culturas, outras histórias, criando fronteiras simbólicas entre nações. Entretanto, as identidades nacionais não são totalmente consistentes, estáveis e imunes, na verdade elas são frágeis, “vulneráveis” e incoerentes (CILLIA, REISIGNL e WODDAK, 2015). Em outras palavras, a imagem de identidade nacional é distinta para as elites políticas, para os meios de comunicação e para pessoas comuns nos discursos cotidianos, uma vez que sempre existe um plano político, ideológico e estratégico como base.

De um plano social e ideológico, Katia, que é moradora local, dona de casa, avó de alunos da escola local, estabelece notadamente essa valorização em relação a sua identidade nacional paraguaia articulada à língua e a elementos simbólicos nacionais que o guarani representa.

### **Excerto 37**

Trecho de entrevista

#### **Transcrição**

Katia: [...] cheve guarâ guarani há'e (fulano) he'i haicha... 'Guarani che bolsillope, che club guarani, la guarani há'e iclub py, há la añe'e guaranime avei há che há'e guarani ai, porque che paraguayó'. che nacionalida guarani...

Eu: ah::

#### **Tradução**

Katia: [...] para mim guarani é como disse (fulano)... *guarani no meu bolso, guarani é meu clube, eu falo guarani e que sou guarani também, porque eu sou paraguaia. minha nacionalidade é guarani...*

Eu: ah::

Katia: maave ndoipe'a moãi che hegui, porque há'e todo guarani (risos)

E: hum

Katia: asi es que ndaipori oipea ñande hegui...

Katia: ninguém vai tirar isso de mim, porque tudo é guarani (risos)

Eu: hum

Katia: assim então, *ninguém vai tirá de nós* ...

(ENTREVISTA 09-04-21)

Para Katia, o guarani constitui sua vida. Ela associa a sua origem paraguaia ao guarani. Para ela, *guarani é o que ela tem no bolso* (moeda nacional); *guarani é seu clube* (de futebol); *guarani é sua língua e minha nacionalidade é guarani*.

As valorações trazidas por Katia emergem de uma ideologia de língua atrelada a uma identidade nacional estabelecida pelo estado-nação na modernidade (HELLER e DUCHÊNE, 2012), que enfatiza a ideia de língua como pertencimento, ou seja, uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 2007). Afirma “eu falo guarani e que sou guarani também, porque eu sou paraguaia, minha nacionalidade é paraguaia”, ela traz a língua e seu pertencimento étnico que articula com nacionalismo, enfatizando ainda que ninguém irá tirar isso de nós.

Katia traz um conjunto de “guaranis” que representam o Estado-nação, como a moeda, o clube, a língua, etnicidade, e se posiciona no sentido desse conjunto representar a sua identidade nacional. E as pessoas, como Katia, não são somente são cidadãos por via da lei, mas participam da formação de uma ideia de nação, representando e enaltecendo sua cultura e identidade. Isto é, a nação é “uma comunidade simbólica construída discursivamente” (CILLIA, REISIGNL e WODDAK, 2015, p. 163).

Tais discursos se fazem possíveis porque existe a ideia de nação e unidade que abre caminhos para emoções políticas (MARTIN, 1995 *apud* CILLIA, REISIGNL e WODDAK, 2015) que estimulam um esforço para demarcar certo poder e mascarar particularidades frente a um Outro. Dito isto, o discurso nacionalista não é passivamente um resultado estruturado, mas é uma força estruturante<sup>41</sup>, que promulga e perpetua essa crença de organização social que permite novas ressignificações com as demandas sociais, políticas e econômicas.

<sup>41</sup> Os autores retomam o conceito de *habitus* trazido por Bourdieu (2007), entendendo o conceito na perspectiva de nação como estruturada (*opus operatum*) e estruturante (*modus operandi*).

Além disso, esse entendimento de língua atrelado à nacionalidade como conjunto de “guaranis”, nos limites de um território e identidade nacional, permite que Katia legitime fronteiras nacionais simbólicas.

Os professores, Carol e Rafael, também trazem a associação do guarani ao nacionalismo paraguaio.

**Excerto 38**

Trecho de entrevista

Profesora Carol: mira ... la lengua que *identifica el Paraguay* es el guaraní. a la vez es la lengua materna de la mayoría, entonces... tal vez sea por eso que la mayoría se sienten más *cómodos al utilizar* esa lengua y porque como ya había mencionado, el castellano es visto como un idioma más formal, que...por ejemplo, solo se utiliza en ambientes importantes...*Ellos no sienten la necesidad de hablar castellano...*

Tradução: olha...a língua que *identifica o Paraguai é o guarani*, por sua vez é a língua materna da maioria, então...talvez seja por isso que a maioria se sente mais confortável ao utilizar essa língua e, porque, como eu havia mencionado antes, o castelhano é visto como um idioma mais formal, que...por exemplo, só se utiliza em ambientes importantes...*eles não sentem necessidade de falas em castelhano*. (ENTREVISTA 10-03-21)

Para a professora Carol, o fato de o guarani identificar o Paraguai, leva a maioria da população a se sentir confortável para utilizar essa língua. Esse poderia ser o motivo pelo qual “*eles não sentem necessidade de falas em castelhano*”.

Essa percepção de Carol é resultante provavelmente de suas vivências como professora, em que percebe que seus alunos e pais não se sentem muito confortáveis para utilizar o castelhano, devido, segundo ela, ao seu formalismo. Além disso, associa o guarani ao nacionalismo, reconhece ser a língua materna da maioria e conclui dizendo que “eles não sentem necessidade de falas em castelhano.” Ou seja, ela traz regimes de valor associados tanto ao guarani, como língua materna, que identifica o Paraguai, quanto ao castelhano, como formalismo e a não necessidade de seu uso.

Esses regimes de valor envolvem, todavia, disputas no terreno da linguagem. Por exemplo, o que faz com que a maioria das pessoas utilize o guarani não é necessariamente seu valor identitário, que é um discurso de legitimação do guarani associado ao nacionalismo, mas às suas realidades socioculturais e historicamente construídas. Quem se

sente mais cômodo em utilizar o guarani são justamente pessoas que vivem em contextos rurais, que por sua vez, quando saem desse espaço rural se sentem estigmatizados, como foi o caso de Rosana e da professora Carol em relação às suas falas em castelhano, que se sentem como pessoas da roça, do interior, que falam errado.

Essa diferenciação traz elementos de classe social estruturada entre grupos que falam guarani e outro grupo que vive em *contextos mais importantes* que, por sua vez, falam castelhano, fazendo referência ao contexto urbano. O fato de os falantes de guarani *não sentir necessidade de falar castelhano* tem a ver com a condição social dessas pessoas que vivem em contextos rurais, justamente porque não frequentam locais mais formais e quando vão, por exemplo, na escola, muitos se silenciam, como Ariel e Elaine, como mostramos no capítulo anterior, porque não se identificam com a língua. Há pessoas da comunidade que, além de não falar castelhano, não possuem familiaridade com o contexto urbano. Há moradores que nem sequer conhecem a cidade que fica mais próxima. Isso talvez por razões de não haver meios de transporte acessíveis ou porque não existe interesse ou condição econômica para circular em outros contextos que não seja em suas vidas privadas.

Desse modo, os dados também apontam para um eixo indicial que emerge da distinção entre vida privada e pública, entre o social e o doméstico (GAL, 2002). Por Carol ser uma moradora local e conviver com pessoas falantes do guarani local, ela percebe o guarani como língua cômoda, porque é a língua na qual eles vivem cotidianamente em suas práticas informais, com a família, na esfera doméstica, e o castelhano como uma propriedade do setor público, da sociedade mais ampla, formal, utilizado por pessoas da cidade e em ambientes importantes. Mas essa mesma comodidade entra em conflito e desvantagem quando não é legitimada frente a “arranjos institucionais” (GAL, 2002), como as práticas escolares, nas quais os estudantes precisam aprender o castelhano para não “fracassar na vida” (Por Laura. DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-21).

Se, por um lado, o guarani é a língua materna da maioria, por outro, não é a língua das instituições hegemônicas, não é língua com status social.

Essas instituições e a língua que utilizam reafirmam valores do urbano, do desenvolvimento, da internacionalização, e excluem valores do contexto rural, da cultura familiar, como trouxe mais acima o Prof. Rafael, do guarani. Estes últimos valores associados ao nacionalismo.

E esse eixo de diferenciação entre capitalismo e nacionalismo extrapola fronteiras nacionais. Os paraguaios locais que emigraram à Argentina e ou têm familiares no país vizinho demonstram seu “orgulho guarani”. O professor Rafael relembra o período de suas férias, em que fora à Argentina trabalhar na área da construção civil, e de como o guarani era um recurso que servia para que os grupos de nacionalidade paraguaia pudessem se reunir e se sentir totalmente como irmão.

**Excerto 39**

Trecho de entrevista

Professor Rafael: [...] la *guaraningo ñande marca voi lá como paraguayo*. che mandu’a aha la Buenos Aires pe há upepe lomitã oñereuni voi la guarani atype, *eñesenti todo como Hermano upeicha...*

Tradução: Professor Rafael: [...] *o guarani é nossa marca como paraguaio*. lembro-me que fui a Buenos Aires e lá as pessoas se reúnem entre o guarani, *você se sente totalmente como irmão* assim... (ENTREVISTA 11-03-21)

Esse dado mostra, por um lado, que o guarani significa, além de orgulho e pertencimento coletivo, irmandade, união, coletividade, afeição. Apesar de serem desconhecidos, não necessariamente parentes e amigos, o fato de falarem o guarani os torna um grupo de irmãos de nacionalidade. Essa relação, portanto, os faz se sentirem pertencentes a um país. Por outro lado, a fala do professor Rafael também aponta para uma questão econômica, e ele, em suas férias escolares, foi à Argentina trabalhar na construção civil. Isso aponta para a remuneração de um professor no Paraguai e para possíveis ganhos extras na Argentina em trabalhos para os quais não precisa de escolaridade.

Roberto, que é agricultor e morador local, membro do comitê de pais da escola, pai de ex-alunos da escola e avô responsável pelo neto que atualmente frequenta a instituição local, faz também essa associação do paraguaio ao guarani e a valoração vivida tanto no Paraguai como na Argentina.

**Excerto 40**

Trecho de entrevista

**Transcrição****Tradução**

1- Roberto: ko’ape paraguai pegua informalko...emoî chupe...nde eho argentinape

1- Roberto: as pessoas aqui do Paraguai são ‘terríveis/incríveis’ ...digamos assim...você vai



ha..eñe'ê castellanope..ejeforza avei eñe'e haguâ...ha ape ouro pe argentino, ndoñe'êkuaai voi la guarani ha nde ejeforza jeynte eñe'ê haguâ hendivei..nderemoai chupe avei:nde, eñe'emia la ore ñe'eme (risos). Upeare la aipigua o procura lo do voi...roñomonguetata ore la ouandi...

2- Roberto: en realidadngo, la paraguaipe casi la mayoría oñe'êta ndeve la guarani..ikaturte..pe...sapyante ndoñe'esei...ha'eta ndeve..pe jaharô otro paíspe, la guarani ñe'engo la ..ha'ete..ombounia la gente kuerape...chengo ahami la Buenos Aires pe ha ...anteve ndojeipotai voi la gente upeipi oñe'ê'e la guarani, umi ohova antegua...'no ani aña'e' he'i voi ndeve.

3- Eu: mba'ere?

4- Roberto: ha ndegueroti gua'u

5 Roberto: ha ko'anga atu ... la peicha emba'apo ha la ingeniero, arquitecto. oñe'ê ndeve ha nde la otrondi. hetako oî la paraguayoy hina py (ENTREVISTA EM 14-04-21)

pra Argentina e tem que falar em castelhano...**você se esforça para falar**...e quando o argentino vem aqui, eles não sabe mesmo falar guarani e **você se esforça novamente** para falar com eles...você não vai falar para ele: ei você, fale também a nossa língua (risos). Por isso as pessoas daqui procuram falar as duas mesmo...assim falamos com quem venha...

2- Roberto: na verdade, **la paraguaipe quase a maioria fala em guarani...pode ser que...as vezes não queira falar**...vou lhe dizer...**se vamos a outro país, é a língua guarani que parece que une as pessoas**...eu fui várias vezes a Buenos Aires e...antes não queriam que as pessoas falassem em guarani por lá...esses que foram antes ... '**não, não vá falar**', diziam eles.

3- Eu: por que?

4- Roberto: e diz que **tinham vergonha** da gente.

5- Roberto: e agora sim...**você trabalha e os engenheiros, arquitetos**. ele fala com você e você com outros...há muito paraguaios lá por isso.

(ENTREVISTA 14-04-21)

Roberto vê os paraguaios como incríveis, justamente por lutarem para poder falar em castelhano e guarani. No caso do guarani, para ser cordial com os demais paraguaios, e o castelhano para serem pessoas acolhedoras, por exemplo, com argentinos que vem para o país. Ou seja, para que pudessem trabalhar na Argentina, inicialmente precisaram realizar esforços para falar em castelhano, esforço este que Roberto não atribui aos estrangeiros que chegam ao país, que falam a sua língua porque não sabem falar guarani. Assim, esse esforço dos paraguaios em dar conta de utilizar guarani e castelhano é enaltecido como incrível.

Em relação ao eixo de diferenciação entre o público e privado (GAL, 2002), no contexto de pesquisa o guarani local e o português são línguas da esfera doméstica, recursos usados na intimidade, no caso de Roberto, para serem bons anfitriões, enquanto o castelhano é o recurso de “fora”, utilizado para um público mais amplo e para mobilidade social.

Entretanto, o que é privado, da casa, como o português e guarani local, contrasta com a língua do caráter público, da rua, na medida em que exterioriza para outros, formas de distinção social e étnica.

Roberto traz também o valor atribuído ao guarani na Argentina, onde ele serve para unir os falantes de guarani e para abrir oportunidade de trabalho. Enquanto conversávamos debaixo de um pé enorme de manga, Roberto se demonstrava bem-humorado e muito satisfeito com o papel que a língua guarani foi assumindo. Segundo ele, o guarani, que antes era evitado, por vergonha, passou a ter uma conotação de possibilidade, que possibilitou o aumento por interesse de mais paraguaios em emigrar à Argentina. Nesse entendimento situado, o guarani passou a significar então, além de orgulho, oportunidade de emprego - *há muito paraguaios lá por isso*. Entretanto, a língua guarani provavelmente ganhou prestígio não pelo número de falantes, que até então não usavam essa língua por vergonha, mas pela maneira como foi ressignificada por um grupo de maior *status* social, como engenheiros e arquitetos.

Esse prestígio atribuído ao guarani não é sobre a variedade específica, mas é sobre quem a fala, até porque nesta correlação não se faz menção que guarani, mas ao que essa língua passou a significar no mercado de trabalho ao qual Roberto faz referência. Milroy (2007) esclarece que o valor de prestígio que uma língua passa a assumir tem a ver não com a variação da língua, mas com a variação de classe social ou *status* social de grupos de falantes. Por isso, o prestígio é conferido por uma classe social mais alta. Assim, o processo de seleção e valoração da linguagem não tem a ver com a língua propriamente, mas com questões sociais e fatores sociopolíticos.

Esses profissionais, segundo Roberto, não são paraguaios, mas profissionais que atuam nessas grandes empresas da construção civil e aprendem itens da língua guarani, como por exemplo, maneiras de cumprimentar os funcionários. Tal ação é facilitadora de contratações. Para Roberto, o fato de os engenheiros falarem um pouco de guarani, por mais simbólico que seja, passa uma sensação de aceitabilidade por esse setor do mercado.

Entretanto, podemos entender que, por um lado, há uma dinâmica de empatia, àquela comemorada por Roberto, mas, por outro, parece um modo de controle, uma vez que a maioria das pessoas locais são homens que vão à trabalho e fazem trabalhos em condição que implicam níveis de exploração (BRUNO, 2010). Essa exploração, no entanto, está associada a uma origem nacional, gênero e modo de inserção. Nesse sentido, a ideologia de

linguagem de língua como recurso de contratação e trabalho, refletida nessa prática social e nesse ramo de mercado, não significa apenas meio de interação e comunicação, mas serve como instrumento de poder e controle (BROGNOLI, 1990).

A pesquisa de Valentino (2018) mostrou que o processo de emigração internacional paraguaia, especialmente para o Brasil, Argentina e Espanha, são efeitos de um processo estrutural que não é novo, e que esse movimento trouxe impactos ao movimento econômico para os emigrantes e para o Paraguai. A maior razão desse deslocamento, especialmente para a Argentina, é por melhores condições econômicas.

Entretanto, segundo Valentino (2018, p. 115), o Paraguai atualmente trata com certa naturalidade o movimento de emigração em que pessoas buscam trabalho no exterior, porque essa emigração estrutural tem contribuído para “aliviar as estatísticas laborais paraguaias, de um modelo econômico que se demonstra incapaz de absorver uma parcela da força de trabalho nacional”. Assim, esse movimento migratório serve como forma de contribuir com a economia local e como manobra para aliviar a pressão sobre o governo paraguaio quanto a demanda por trabalho.

Essa mobilidade de paraguaios dentro do atual cenário do Paraguai está atrelada a distintas motivações históricas e ao capitalismo recente. As guerras sacudiram a estabilidade política e econômica do país, especialmente a Guerra Tríplice Aliança (1864 – 1870), que desencadeou isolamentos diplomáticos e fechamento de fronteiras entre países, devido às medidas do governo ditatorial (VALENTINO, 2018, p. 22). Além disso, houve uma perda da população paraguaia, principalmente da população masculina. Nessa ocasião, a instabilidade política era a maior motivação para a emigração junto com os efeitos da Guerra Civil paraguaia (1947). Esses movimentos, no entanto, contribuíram não só para a instabilidades na política do país, mas também no cenário econômico, cujo reflexo é sentido ainda nos dias atuais, fazendo com que muitas pessoas emigrem em busca de emprego e sobrevivência (VALENTINO, 2018).

Essas dinâmicas políticas que geraram a crise econômica deram abertura para as nações vizinhas, como Brasil e Argentina. Havia, de um lado, emigração da população paraguaia ao exterior em razão da instabilidade política e social do país, e, por outro, a entrada de estrangeiros que tinham condição de arcar com a compras de terras. No pós-guerra, o governo baseou suas políticas de recuperação econômica, considerando a influência e ação de fatores externos, como a imigração internacional e a entrada de capital

estrangeiro e de mão de obra estrangeira, uma vez que se considerava mais produtiva do que a da população nativa (VALENTINO, 2018, p. 28). A presença, no entanto, de estrangeiros compradores de terras que até então eram públicas, passando assim para propriedades privadas, gerou implicações e crises, especialmente para as pessoas do campo, que não tinham condições de se beneficiar das leis de compra e venda, como os sobreviventes da Guerra, que eram em sua maioria mulheres, idosos e crianças (PALAU, 2011 *apud* VALENTINO, 2018, p. 28).

Tais efeitos estão correlacionados às dinâmicas que mobilizam nos dias atuais as pessoas deste contexto de pesquisa que precisam se deslocar para o país vizinho em busca de trabalho, haja vista que na região não há geração de empregos. O que existem são grandes concentrações de terras que produzem para o agronegócio, mas se concentram nas mãos de poucos, que em sua maioria são brasileiros (conforme discutido no capítulo 4).

Nesta seção, tratamos do significado do guarani que está relacionado à identidade nacional. Na seção abaixo, mostramos com esse regime de valores associados ao guarani pelos paraguaios é contestado por grupos brasileiros e brasiguaios locais.

#### 6.1.2 *‘agora ainda querem falar tudo em guarani’*: o guarani como fronteira econômica

A linguagem tem um papel central no trabalho ideológico que mobiliza narrativas sobre os seres humanos no mundo e estão atreladas a um contante jogo de poder (WOOLARD, 1998; 2012), autorizando quem pode e quem não pode estar aqui e ali. Nessas construções e dinâmicas sociais, nada é neutro. Tudo é resultante de ações e narrativas socialmente construídas tendo por base interesses sociais, políticos e ideológicos pautados em relações de poder.

Os brasileiros que vivem nessa comunidade também respondem a regimes de valor no modo como são concebidos local e nacionalmente. Na comunidade, o sonho de implantar a língua portuguesa em práticas sociais mais amplas, de instaurar uma base econômica, de prosperar como comunidade migrante, foi se perdendo. Esse sonho se transformou na necessidade de voltar ao Brasil e o que era um movimento de imigração hoje é de emigração. E o português aparentemente parece ser a âncora que precisam para poder manter suas identidades brasileiras e, por sua vez, voltar ao Brasil, como brasileiros.

Este grupo de brasileiros fizeram parte do movimento Marcha para o Leste (PIRES-SANTOS, 2004), no viés de uma política que promulgava empreendimentos para o mercado de trabalho das potências econômicas regionais ou mundiais (SOUCHAUD, 2011).

No Paraguai, os estrangeiros, por muito tempo, mantiveram como atividade principal de sua economia a exploração agrícola, com a plantação e exportação de carne, milho e, principalmente, de soja (CARDOSO e ROSSETTO, 2017), mas atualmente a economia paraguaia se baseia no setor agropecuário, voltado à produção e à exportação de *commodities* (CARDOSO e ROSSETTO, 2017), já que o setor industrial praticamente não existe no país.

Como o desempenho da economia depende fortemente da movimentação das *commodities* no mercado internacional, isso gerou graves problemas sociais, uma vez que a concentração de renda está em mãos de poucos produtores em grande escala, como os brasileiros e brasiguaios no setor agrícola, e os grandes agropecuaristas, como os menonitas, no setor pecuário, o que faz com que a falta de capital financeiro afete grande parte da população. Em síntese, esta agenda neoliberal do capitalismo (HELLER e MCELHINNY, 2017) promove concentração de renda para alguns poucos e pobreza e desigualdade para a maioria.

No contexto situado da comunidade, não houve interesse do mercado econômico mais amplo e das grandes indústrias. Atualmente, há grandes agricultores nas proximidades, a maioria brasileiros, que plantam soja e milho que são produtos para exportação. No entanto, as pequenas produções das famílias locais, como vimos no Capítulo 4, não têm muito espaço no mercado. Em resposta a essa diferença econômica, há na comunidade uma disputa territorial, simbólica e linguística que se reflete nas práticas locais destas pessoas que convivem na mesma comunidade.

No excerto abaixo, Clara, que nasceu no Brasil e emigrou ao Paraguai quando ainda era criança, fala sobre o uso do português no cotidiano local. Ela é casada com um paraguaio local e juntos eles têm 3 filhos. Em casa, todos falam castelhano, guarani e português.

**Excerto 41**

Trecho de entrevista

[...]Clara: aqui a comunidade não gosta dos brasileiros, daí nem a escola vai mostrar...não vão ensinar nossa língua...*eles sempre querem ofender...olha os argentinos como que eles gostam deles, de nós não.*

[...] aqui em casa tudo português. *A gente precisa manter o português que é nosso*. quantas vezes a gente vai pro Brasil. eles também. temos parentes lá(...) (ENTREVISTA, 22-04-2021).

Pinto (2014, p. 111) postula que os movimentos migratórios “estão condicionados pela interação entre políticas sociais, econômicas e hierarquias linguísticas” por razões de regulamentações que criam e legitimam fronteiras nacionais em que estabelecem as línguas que podem ou não ser utilizadas no território. Além disso, a partir dessa delimitação linguística, também delimita quem pode ter voz.

Na comunidade, o fato de a escola não considerar a língua portuguesa como língua da comunidade e, conseqüentemente entender o contexto como múltiplo, mostra que ela assume um papel de manutenção da ideologia dominante e hegemônica de línguas nacionais, línguas do povo paraguaio. Nesse sentido, cria-se a barreira do “nós” e “vocês”. Os brasileiros locais, embora tenham mantido a língua portuguesa no espaço doméstico, percebem que cada vez mais vão percebendo um espaço de luta perdida na comunidade.

A ausência da língua portuguesa na escola também é um indicador de que a política bilíngue tenha erradicado essa língua da escola. Essa língua de migração, embora fosse bastante expressiva no contexto escolar, haja vista que a comunidade brasileira era numerosa e havia muitos alunos falantes da portuguesa na escola, hoje não está presente nem mesmo como língua estrangeira. A língua estrangeira estudada na escola, a partir do nono ano e no colégio mais próximo, é o inglês. O não espaço da língua portuguesa é um espaço de exclusão. E esse apagamento não deixa de ser uma política atrelada à história do Paraguai.

Tais efeitos de marginalização se refletem atualmente na vida das pessoas falantes do português que ainda vivem na comunidade. Para este grupo, o fato de o português não ser legitimado na comunidade é um aspecto que os faz se sentir excluídos das ações sociais mais amplas.

Por outro lado, na comunidade existe uma consideração significativa pela Argentina, justamente por ser um amparo econômico para a maioria das famílias. Existe uma conexão ou vínculo bastante estreito entre as pessoas locais e o sentimento de gratidão e reconhecimento pela Argentina, como lugar de aconchego, que abre possibilidade de vida no exterior.

Assim como Katia, Clara também faz uma relação entre sua língua à sua nação, neste caso, à nação brasileira. Ela revela preocupação com a manutenção do português como

língua de identidade – “*português que é nosso*” e de mobilidade, já que essa língua permite que eles circulem no Brasil. Isto é, estes moradores atribuem valores à sua língua justamente pelo valor de mobilidade que ela representa.

Atualmente, o fato do qual mais reclamam é a dificuldade de participação na igreja local, uma vez que é um espaço que eles buscam frequentar como forma de manter sua identidade religiosa cristã, contudo, a celebração dominical não é acessível porque é feita em castelhano e guarani. De acordo com os interlocutores apresentados abaixo, eles se sentem confrontados principalmente pela língua guarani, pois não a entendem, o que os limita também em outras participações nas práticas sociais na comunidade.

### **Excerto 42**

### Trecho de entrevista

[...] Ana: [...] mas se lê, ninguém vai entender. lembra aquela vez que queriam que a gente rezasse o Padre Nuestro em Guarani, **ninguém reza, ninguém entende** (ela se refere ao guarani padrão)

Ana: Pra que vai rezar se ninguém entende

João: mas isso era a (fulana) que mandou, porque era preciso falar guarani

Miriam: não, **mas era regra do padre kuri** (o termo kuri expressa tempo passado).

*Marlene*: mas eles usam só guarani no cursilho...

Ana: aham, as leituras tudo em castelhano, mas na hora dos comentários em **guarani deles lá**.

*Marlene*: então. vocês não entendem, mas participam?

Ana: a parte do castelhano sim

Ana: é uma coisa que o guarani **é uma língua besta que os Paraguaio fala** que os governantes quer que usa, porque é uma língua só aqui no país, porque que eles não deixa usar só a materna? [...] não é pra tirar, tá certo, eles têm que manter em casa, **mas não botar estudar, não tem futuro... nenhum país se usa essa língua...**

*Marlene*: hum

Miriam: **perder tempo de usar essa língua guarani...**

*Marlene*: e o que o senhor acha disso?

João: o guarani é bom ser respeitado, **porque eles são gente também**, só que **não precisava ter tanta estupides ...**

Miriam: **as crianças precisam perder tudo aquele tempo estudando em guarani devarde...**

João: isso que eu ia falar, **porque em nenhum país é divulgado a língua guarani.**

[...]

Miriam: [...] *hoje todos entendem já o castelhano*...onde você vai entendem ...a geração de agora todos sabem...

[...] mas sabe, *eles querem ter aquela tradição*... os velhos de 60, 70 anos todos falam castelhano, não são mais os velhos de antes...

(ENTREVISTA 26-03-21)

Como modo de justificar a objeção que Ana, Mirian e João demonstram pelo guarani por não serem falantes, eles apresentam que a língua está na contramão da mobilidade social, da modernidade, do avanço econômico, ou seja, “*sem futuro nenhum*”. Embora o guarani seja um instrumento de interação da maioria das pessoas locais, incluindo os brasiguaios, João e Ana demonstram não ter muito afeto pela língua. E os brasiguaios, por mais que sejam falantes do guarani, carregam esse ressentimento em virtude de uma correlação com seu grupo étnico, como é o caso da Miriam, que complementa e concorda com as valorações atribuídas por João e Ana.

As experiências históricas e socioculturais destes brasileiros estão relacionadas com o pioneirismo na comunidade, que por sua vez recriam representações sobre os elementos culturais que são de um outro, como postula Ana, *guarani deles lá*, como uma fronteira entre grupos sociais.

João enfatiza que o guarani precisa ser “respeitado” porque tem que respeitar quem o utiliza. Contudo, respeitar para ele não significa expandir os usos dessa língua e seu significado afetivo, que são um modo de vida de uns para a maioria dos moradores locais, inclusive dos seus filhos. Para ele, o fato de ensinar e exigir ser utilizado na escola e na igreja já se torna uma “*estupides*”.

Na comunidade, há somente uma igreja, a da religião cristã católica. Justamente por ser a única, significa que exerce um papel central nas práticas dos sujeitos locais e na legitimação de uma ideologia religiosa. E, atualmente, assim como a escola, essa igreja utiliza o guarani padrão nos textos escritos que compõem suas práticas religiosas. Mas esse uso não é contestado só pelo grupo de brasileiros, mas também por paraguaios porque também não utilizam e compreendem a versão padronizada do guarani que vem nos materiais escritos, como livros de doutrinas, de celebração etc.

A pessoa responsável pela celebração dominical é Luciana. Ela tem, aproximadamente, 30 anos, paraguaia, fala jopará. Segundo ela, não fala quase nada em castelhano. Durante as celebrações, ela lê as orientações do caderno litúrgico e faz a homilia em guarani local.



Em um domingo, eu, sentada no banco bem ao fundo, Luciana veio me pedir para ler a primeira leitura, pois a jovem que sempre lera, faltou nesse dia (acredito que ela me procurou por que eu fazia parte da celebração quando residia na comunidade). Ela me mostrou a leitura no caderno dominical e o deixou comigo para eu “ensayar”. Pela primeira vez, desde que eu saí da comunidade, vi que o material vem escrito na versão castelhano e guarani. Perguntei a ela se era para ler a versão em castelhano, e ela me disse que sim, pois ninguém lê a versão em guarani.

O caderno litúrgico vem impresso em duas versões há pouco mais de 3 anos, em castelhano e guarani. Contudo, segundo Luciana, ela não utiliza a versão do guarani, uma vez que o guarani do material é muito difícil.

#### **Excerto 43**

#### Trecho de entrevista

*[...] ijetu'u eterei pe guarani.....[...]/Ojeipotango jaipuruve la guarani ojejuve haguá la tupaope...*

Tradução: [...] é difícil aquele guarani (do material da igreja)....[...]**Jeles (os sacerdotes) querem que utilizemos mais o guarani para que as pessoas venham mais para a igreja...**(ENTREVISTA 16-04-21).

Esse dado mostra que a maioria das pessoas é falante do guarani local e a igreja católica mostra estar buscando a participação dessas pessoas. Contudo, parece-nos que a exigência de uso do guarani está mais atrelada à política de revitalização do guarani como língua da nação, não necessariamente com uma preocupação de participação das pessoas locais, porque o guarani que veiculam nos materiais é o padrão que as pessoas não usam. Neste local situado, a participação das pessoas só se dá, por um lado, pelos brasileiros pelo ritual da fé (SEMECHECHEN e JUNG, 2009) e, por outro, pelos falantes do guarani local, pela língua da interação.

No decorrer da entrevista, ela enfatiza o uso da língua guarani padrão como não compreensível para a comunidade paraguaia e sim o guarani local.

#### **Excerto 44**

#### Trecho de entrevista

*[...]*  
*Marlene: Hasy pe guarani ere aja, pero ape jareko avei ndoentendeiva la guarani aja, jepe ko ñande guarani aipigua*

*Luciana: hê si, **brasilerokuera...***

*Marlene: hum*

*Luciana: há pea outro punto py...la peichaô jaha porâ hese, pero ijetu'uveta la i cerradoverô [...]*

*Tradução minha:*

*[...]*

*Marlene: você diz que é difícil aquele guarani, né, mas aqui, apesar de não se utilizar esse guarani, há pessoas que tampouco compreendem o nosso guarani daqui...*

*Luciana: ah, sim, **os brasileiros***

*Marlene: hum*

*Luciana: e isso é outro ponto né... assim até estamos indo bem, **mas vai complicar mais se for um guarani mais fechado** (guarani mais formal) [...]  
(ENTREVISTA 16-04-21).*

Luciana em nenhum momento da entrevista mencionou a participação de brasileiros nos cultos. Depois de eu perguntar sobre a participação deles, ela afirma que esse é outro ponto a se considerar, mas que seria pior se tudo acontecesse em guarani padrão. Para ela, “estar indo bem” significa que no guarani local a maioria consegue participar. Caso contrário, se precisar ser feito em língua guarani “fechado” (padronizado) grupo algum poderá participar. Ou seja, para Luciana, o fato de os brasileiros não entenderem o guarani é um problema, mas não há o que fazer, pois ainda há participação porque a língua guarani local é permitida.

A manutenção de uma identidade religiosa pautada em uma política nacionalista bilíngue parece corroborar uma diferenciação em termos de “nós”, falantes de guarani, e “eles”, falantes de português e brasileiros.

Ainda sobre as valorações e tensionamentos linguísticos por moradores brasileiros e brasiguaios, no excerto abaixo, trago a interlocução de Raimundo. Raimundo é falante do castelhano, português e guarani local. Solteiro, filho de pais brasileiros, nasceu na comunidade e estava buscando trabalho em outro estado do país. Ele relata casualmente um caso ocorrido com a senhora brasileira que apresentei na Introdução. É um olhar de um brasiguai que diz se sentir sensibilizado e que compartilha dessa mesma insegurança de migrante brasileiro, sem deixar de mencionar sua crítica à desvalorização do guarani local, que é também sua língua.

Para ele, existe um conflito identitário muito forte entre paraguaios e brasileiros tanto de nível local quanto em todo o país, que foi historicamente produzido. Ele acentua que a

escola tem uma grande responsabilidade na reprodução desse conflito, porque “desde a criação dos Estados nacionais, as instituições estatais são as principais reguladoras dessas duas forças: a migração e as comunicações” (PINTO, 2018).

**Excerto 45**

Trecho de entrevista

Raimundo: você...você é professora. você deve saber né...olha...olha a história que a gente escuta aqui sobre o Brasil. é muito ruim...no livro (didático) mesmo só tem a versão que o Brasil matou todos os paraguaios e que oooo...**Solano López** é herói, e (mas) foi ele que provocou tanta morte. **os paraguaios...nossa...adora ele. mas não é bem assim... daí eles tem essa coisa... de raiva sabe... de nós...**

se nesse governo tivesse um bom historiador ia proibir esses livros na escola... porque...porque ali que começa o rancor deles...**a gente fica como monstrinho** já...é engraçado que nas histórias eles não ensinam as piazadas daonde surgiu a eletricidade, daonde surgiu aaa.... não...**eles ensinam guerra, guerra e guerra...** eu digo...o sistema educativo do Paraguai que não traz isso...

[...] pra você ver...na escola as piazada não aprende de onde vem o tupi guarani, sabe, mas eles sabem de onde vem a guerra, que perderam, que ganharam, guerra do Chaco, do Paraguai...**pergunta pra uma piazada porque ele fala guarani...**

[...] **olha...o Paraguai valora o guarani, a gente sabe, mas aqui, por aqui...você vai na cidade...eu já fui na cidade, sei como é... você fala guarani e eles te respondem: que valle!**

Eu: que significa?

- **e que valle, da roça...kokuegua** (do interior)....da música também falam isso....

[...] que nem aquele dia lá...dos paraguaios matando a mulher brasileira por proibir os funcionários falar guarani na empresa né...**isso só porque ela é brasileira.** que diabos que ela veio fazer aqui no Paraguai...só isso eles fazem e caem em cima....e o presidente rouba mil milhão do Paraguai ee...mais não...isso tá tudo bem...**mas brasileiro vixe...**

- e **na verdade**, sabe...fulano contou que a senhora proibiu porque ele foi grosseiro em guarani, daí ela proibiu falar.....mas no documental,

eles escreveram que ela proibiu guarani.... (ENTREVISTA 05-04-21).

Para Albuquerque (2015), entre brasileiros e paraguaios há uma fronteira nacional, cultural e simbólica que estão em constante redefinição nos processos de interação social. Raimundo relaciona o meu papel social de professora como uma pessoa que possui entendimentos das questões sociais e históricas sobre conflitos entre brasileiros e paraguaios. Ao enfatizar acerca da guerra e da responsabilidade do Brasil em ter exterminado a população paraguaia, Raimundo se refere à Guerra da Tríplice Aliança. Segundo seu entendimento, os materiais didáticos estudados na escola reproduzem essa versão e reforçam e perpetuam o conflito entre as duas nacionalidades, tendo como fundo fomentar a monstruosidade do brasileiro (*a gente fica como monstrinho*). Para ele, é na escola que se perpetua esse discurso de ódio aos brasileiros.

Raimundo também problematiza o tipo de letramento *universal e particular* (STREET, 2003) reproduzidos pela escola, o qual desfavorece o aprendizado de outros campos de saberes como origem da língua, da eletricidade, em detrimento de saberes sobre Guerras. A questão histórica acerca da guerra que o incomoda é especificamente essa versão da atuação do Brasil, mas não outros aspectos históricos desse acontecimento. Raimundo com suas “pré-suposições ideológicas e políticas” (STREET, 2003, p. 54) sobre a historiografia oficial do Paraguai, sobre o tipo de conteúdos que se deveria ensinar na escola e sobre corrupção do governo paraguaio e busca desconstruir essa memória da guerra e os discursos de sua legitimação, pois têm contribuído negativamente para sua acomodação e de sua família na comunidade e no país.

Considerando o foco da minha pesquisa em relação às línguas e aos valores a elas atribuídos, (eu já havia contextualizado de antemão sobre minha pesquisa, mas o deixei falar livremente apesar de às vezes suscitar para minhas projeções), Raimundo entrelaça a questão da Guerra com a língua guarani ou tupi guarani. Ele faz declarações que não são necessariamente sobre a língua, mas no que ela implica na sua vida social (GAL e IRVINE, 2019). A partir de sua experiência, ele se mostra incomodado com o tratamento que as pessoas da cidade têm com o guarani. Seu posicionamento revela que existe um preconceito sobre a língua, sempre vinculada às pessoas da roça, do interior. As pessoas da cidade sempre olham para as pessoas do interior com posição de superioridade.

Ele também relembra o caso que apresentei na Introdução do trabalho, que trata da senhora brasileira que foi linchada tanto nas redes sociais como pessoalmente por ter proibido os funcionários de falarem guarani nas dependências de sua empresa. Segundo ele, essa rejeição só aconteceu nesse nível de violência pelo fato de ela ser brasileira, não necessariamente por proibir o uso do guarani. Para ele, a indignação das pessoas não se justifica pela má conduta e pelo crime que a senhora possa ter cometido. O insulto gerou-se justamente pelo fato de ela ser brasileira e confrontar uma identidade paraguaia pautada na língua guarani, a língua do afeto e da identidade nacional. Na posição de defesa, Raimundo busca contrapor a narrativa dada pela imprensa e atribui certa responsabilidade ao funcionário, uma vez que ele foi grosseiro e tal atitude justificou essa tomada de posição da senhora.

Os dados revelam a construção do eu-outro, com relação aos moradores paraguaios e brasileiros. Na Introdução deste trabalho mostrei algumas tensões em relação ao brasileiro no Paraguai, a partir da matéria sobre essa pessoa brasileira que fora ameaçada por muitos paraguaios por proibir o uso da língua guarani em sua empresa. O fato de ser brasileiro mostra gerar um conflito especialmente quando desafia construtos ideológicos e nacionalistas, mas os dados sobre a professora Carol, que é brasileira, que têm em seu repertório linguístico o português, castelhano e jopará, mostram uma relação boa dela com a comunidade, especialmente com as mães, mostram troca de amizade e carinho. Isso talvez se dê pelo papel que ela desempenha na comunidade, de educar e estar participando ativamente no processo de aprendizagem das crianças. Todavia, quando o assunto é economia e orgulho nacional, o brasileiro se torna uma ameaça. A disputa central aqui parece se situar entre capitalismo e nacionalismo. Ou seja, os construtos semióticos, como cultura foram articulados ao nacionalismo, e economia ao capitalismo recente, e ambos os lados estão articulados a construtos linguísticos (HELLER e DUCHÊNE 2011) tendo um lugar central no trabalho ideológico da linguagem (GAL e IRVINE, 2019) e gerando tensões e disputas em práticas situadas.

A disputa no terreno da linguagem, no caso da mulher brasileira que proibiu o uso da guarani, aconteceu entre o português e guarani. O que essa disputa tem no seu cerne é uma disputa entre os brasileiros proprietários de terras e de fábricas e os paraguaios que não tiveram políticas favoráveis para comprar terras e para trabalhar em pequenas propriedades, como trouxe o professor Rafael.

A pesquisa de Back (2014), realizada na cidade de Santa Rita no Paraguai, que fica localizada próximo da fronteira com o Brasil, mostra uma cidade brasileira, em que a cultura e elementos identitários, como a língua portuguesa, são recriados. A cidade é conhecida pelos locais como o “pequeno Brasil” no Paraguai. Isso em razão de ser desenvolvida econômica e socialmente por famílias brasileiras. Esse grupo de imigrantes puderam se reconstruir individual e coletivamente como brasileiros, e são responsáveis “pela implantação da modernização agrícola da região, bem como da constituição urbana do município” (SZEKUT e OLIVEIRA, 2015, p. 10).

Atrelada a essa soberania econômica, a língua portuguesa também garante seu espaço legitimado na interação mais ampla em todos os setores, bem como na escola. Back (2014), ao discorrer sobre sua experiência na cidade, revela que o português é predominante e a sensação é de não estar em um país distinto, até porque, poucas vezes ela precisou falar castelhano. Segundo a autora, muitos alunos utilizam o português na escola e, durante as aulas, os professores exigem que somente as perguntas e os comentários sejam feitos em castelhano. Além disso, muitos alunos paraguaios estão deixando de falar castelhano para se comunicar em português com os brasileiros e brasiguaios.

Desse modo, os imigrantes brasileiros foram construindo a cidade e seus espaços sociais, fazendo referência ao modelo de organização cultural e de estilo de vida que tiveram no Brasil (BACK, 2014). Como colônia, criaram a igreja católica, cooperativas aos moldes utilizados no Sul do Brasil, além de manifestações culturais, como a criação do Centro de Tradições Gaúchas (CTG) (SZEKUT e OLIVEIRA, 2015).

Segundo Szekut e Oliveira (2015), nas relações estabelecidas entre os grupos brasileiros e paraguaios, eles atuam de acordo com o poder que cada grupo detém. Esse grupo de brasileiros de Santa Rita, portanto, domina o poder econômico, a partir do agronegócio e pode dessa forma manter sua língua e aspectos culturais.

Aqui na comunidade de minha pesquisa, a língua portuguesa categoriza as pessoas que são brasileiros ou filhos de brasileiros, os brasiguaios. A língua fica vinculada fortemente à questão de nacionalidade e descendência brasileira. Entretanto, os poucos brasileiros migrantes que ainda vivem na comunidade relatam não somente suas dificuldades, mas suas objeções com a língua guarani. Os dados revelam que muitos desses moradores aprenderam a língua castelhana, mas demonstram um estranhamento pelo guarani, uma vez que eles não falam essa língua e se dizem confrontados por ela, especialmente porque significou maior

entreve para que seus grupos pudessem se estabilizar na comunidade, bem como para seus filhos na escola. Esse estranhamento com a aprendizagem do guarani na escola, talvez tenha relação com a crença que os participantes demonstram sobre a língua, de uma língua *sem futuro, que não é falada em outro país*. O valor de *futuro* trazido pelos participantes parece ter implicação novamente com um processo de colonização ampliada pelo poder enocômico, uma vez que, em regiões como Santa Rita, como vimos acima, o valor e o uso da língua portuguesa sobressai ao castelhano, e principalmente ao guarani, a língua mais utilizada, em termos numéricos, no país. Estas são temáticas que dão margem para outros importantes debates que não realizaremos aqui.

Em síntese, há essa objeção do guarani, por ele não estar favorecendo a esses imigrantes para participarem de eventos sociais, como na escola e na igreja. Além disso, parece que há um ressentimento pelo insucesso econômico e de inserção na comunidade, conforme era o plano quando migraram ao Paraguai.

Na próxima seção, apresento evidências de como os moradores associam línguas ao desenvolvimento econômico e determinam qual tem ou não *futuro*, como veremos também na seção abaixo.

## 6.2 O CASTELHANO COMO LÍNGUA DE PRESTÍGIO E MOBILIDADE SOCIAL

Vimos no capítulo 4, que a língua castelhana na esfera escolar significa *status* social e que seu uso está atrelado a um grupo social mais privilegiado. Essa valoração é construída além dos muros da escola. Os moradores brasileiros bem como os paraguaios também atribuem ao castelhano um valor de *status* e de mobilidade social. A língua castelhana está nos meios de comunicação, nos negócios, nas instituições educacionais, seu valor está associado a um letramento hegemônico, ao capital cultural de prestígio e à ascensão social e profissional.

Esse prestígio dado ao castelhano gera conflitos, uma vez que são poucos os que utilizam essa língua, e quando e onde o fazem, são reconhecidos como providos de saber, de cultura letrada, de futuro e de mobilidade social, enquanto os não falantes, são ou se sentem estigmatizados.

Os excertos abaixo são trechos de entrevistas com dona Katia e Laura falando sobre suas percepções sobre as duas línguas na casa. Nota-se que Katia tem uma preocupação com a aprendizagem da padronização das línguas tanto do castelhano como do guarani. Além

disso, demonstra seu interesse pela língua castelhana como língua de mobilidade. Importante observar que elas falam em guarani local da importância do castelhana na vida dos filhos e netos.

**Excerto 46**

Trecho de entrevista

**Transcrição**

1- Katia: chengo ape aipotaita oñe'e la castellanope, pero ndogusta:::i chupekuera..ha guaranime entero oñaevaipa (risos)

2- E: hum

3- Katia: ha ko'angango opaichagua la gente oî, heta ojeju la aipi..ojehe'apaitema, ha iñimportante oikuaapy..

4- E: mba'eichagua?

5 Katia: eñeimaginamina, ko'anga ojeju karya'y pe argentinagui la gente, ha castellanopepaite, ha mba'eicha ape japytata aja...ha che ha'epy chupe: epractikaaa vaera che memby la espanholpe, upeicha ou nde prima kuera, ha'e chupe, ha nde eñomonguetata henduve kuera....

6- Katia: ymango che (fulana) há'e py: nde eprocurâ vaera che memby eñe'e l castellanope, porque mbaeicha pe nde prima kuera outa pe bueno saire gui ha nde nde entende moãi la ha'ekuera he'iva, ha'e chupe...pero lomimonte ha he'i i bueno, che nda entende moãi la ha'ekuera he'iva ha ha'ekuera ndache entende moão, ha listona... ha cualquier cosa aña'eta chupekuera la portuguespe he'i (risos)

7- Eu: oikuaa ha'e la portuges?

8- Katia: eikuaango, la yma, la (fulana) oreko ikompañero brasilero, ha o parende mimi akue henduveikuera alguna cosa..upevarendo he'i parei upeicha

**Tradução**

1- Katia: eu aqui (em casa) quero tanto que falem em castelhana, mas eles não go:::stam...e *falam errado até em guarani* (risos)

2- hum

3- Katia: é que agora tem gente de todo tipo, vem muita gente por aqui...*ta tudo misturado*, daí é importante saber né...

4- Eu: qual?

5- Katia: imagina um pouco, agora vem muita gente da *Argentina*, e é tudo em castelhana, *e como nós vamos ficar, né*...e eu falo pra ela(filha): Você tem que praticar espanhol, minha filha, assim quando vem suas primas, eu digo a ela...você vai poder falar com elas.

6- Katia: antes eu dizia a ela: você tem que procurar, minha filha, falar em castelhana, porque como suas primas virão de Buenos Aires e você não vai entender o que elas dizem?, eu dizia pra ela...*dá igual ela dizia, pois que ela não entenderia o que as primas estavam dizendo e nem as primas a entenderiam, e pronto... e qualquer coisa 'eu falo com elas em português'*, ela diz (risos)

7- Eu: ela fala português?

8- Katia: sabe, antes, ela tinha um colega brasileiro e aprendeu alguma coisa com ele...por isso ela fica 'zombando' assim



(ENTREVISTA 09-04-21)

Katia deposita a oportunidade de aprender castelhano à sua filha (adolescente). Aprender para bem atender aos parentes que vem da Argentina, cujo esforço por parte deles para aprender a língua local é ignorado por ela. Entretanto, essa angústia não afeta à filha, que se mostra despreocupada com a situação, e inclusive zomba da mãe ao dizer que qualquer coisa ela fala em português com eles, sabendo que suas primas não são falantes de português. A atitude da filha é posição de uma resistência a essa cobrança trazida pela mãe.

Katia ainda, além de enxergar a importância do castelhano para serem boas anfitriãs com as primas, ela se preocupa com a padronização das línguas. Segundo ela, eles (as pessoas da casa) não falam castelhano nem o guarani correto, e destaca a mobilidade como uma das razões para a mistura de pessoas: ‘é que agora tem gente de todo tipo, vem muita gente por aqui...*ta tudo misturado*, daí é importante saber né...’, mas esse saber está referindo não a língua misturada, embora as pessoas sejam, mas saber as línguas corretamente. Além disso, pontua que existe uma resistência deles em aprender o castelhano.

Assim, o que Katia está defendendo é uma competência linguística baseada na ideologia da padronização. Para ela, o não saber falar castelhano e o guarani corretamente é um problema e para que eles possam circular entre as pessoas, precisariam saber as línguas. As línguas idealizadas são compreendidas por ela como facilitadoras de mobilidade, interação e gentileza.

O esforço para que os filhos e netos aprendam o castelhano é bastante perceptível nas falas das mães e avós. E a concepção de língua que orienta essas preocupações com o ensino e aprendizagem, para o domínio da língua castelhana, é reflexo da ideologia implementada pela própria escola, de legitimar o castelhano como língua do saber e de mobilidade social.

Assim como Katia, Laura também demonstra engajamento para que a neta aprenda o castelhano.

**Excerto 47**

Trecho de entrevista

**Transcrição****Tradução**

1- Laura: eikuaapa, profesora, chengo ape, ko che nieta...ambo'e chupe la castellanope, aikuaa mimingo, ya salva he'iva (risos)...ha la otro ijabuelope ndogustapai

1- Laura: sabe, professora, eu aqui, está minha neta...ensino para ela o castelhano...eu sei um pouquinho, dá pra salvar, como dizem (risos)...e *os outros avós não gostam.*

2- Marlene: hum

3- Laura: ha ha'e chupekuera: ndapevy'aiko?...porque mediante che, ha'e...ko mitâ, toñe'e oñe'eante chupe, ha'e ndofracasai..

4- Marlene: ha la ijabuelo ndo ñe'ei la castellano...

5- Laura: hÊ, no...ha ko mitame oñe'ero la guaranime, ha'e o entende, oñe'ero la castellanope, ha'e o entendente avei...ha la mitâ pya'e o aprendepa

6- Marlene: hym

7- Laura: ha'eta ndeve professora... mboy oî umi mitâ la espanholpe ndoñembo'ei eteva há ...alguno ni ndoñe'e porai la guaranime avei ha...há ndo entende:::i...hova tavyngo ndo entendi la ja'eva chupe....

8- Laura: ha upeingo la otra cosa...pe ciudad hare ohoro, ja itranquilovema chupe...

9- Marlene: ne nietape ...

10- Laura: hÊ, por que la castellano upepe ijapapy....pe escuelape mimo...ouero algun..algun profesor, entre supervisor ha umicha oñe'e chupe kuera la castellanope ha'e ja o respondema chupekuera porque ha'e opillapy...

11- Laura: che gatu aña'e chupee ko'angaitepeve.....ha'e voingo chupe: la castellanope o aprende hague la ...la heta cosa o entende ... che ha'e chupe ko'anga, si la guaranime alguna cosa ndoseporãia ndeve, ere la castellanope, upea upe palabra osê porata ndeve...

12- Marlene: hum

13- Laura: ha che jay ha'e chupe: peicha eguerrea arã, oguerrea, oguerrea ha oguerreape osetama ndeve las palabras castellanope....pero ha'eta ndeve, icria voipy la oñe'evaipa (os país) ...ijabueloio

2- Marlene: hum

3- Laura: e eu falo para eles (apara os outros avós): vocês não estão felizes? ... **porque mediante mim, eu digo, esta criança não irá fracassar com qualquer pessoa que for falar com ela...**

4- Marlene: e esses avos não falam castelhano...

5- Laura: Aham, não...e se falam com esta criança em guarani, ela vai entender, se fala com ela em castelhano, ela vai entender também... e as crianças aprendem rápido.

6- Eu: hum

7- Laura: vou lhe dizer, professora...**quantas crianças existem que não lhes são ensinadas o castelhano...e muitos nem sabem falar em guarani também e... não ente:::ndem...com cara de bobos não** entendem o que falamos pra elas.

8- Laura: e depois, outra coisa...**quando ela vai pra cidade, já será mais tranquilo para ela...**

9- Marlene: para sua neta...

10- Laura: sim, porque castelhano lá cabe em tudo, né... na escola mesmo...se vem algum...algum professor, entre supervisor e vem falar com eles em castelhano, **ela já vai responder para eles porque ela se dá conta né, entende...**

11- Laura: eu falo com ela até agora...eu digo mesmo para ela: **por ela aprender castelhano, muitas coisas ela conhece...**eu digo para ela, se em guarani alguma coisa não sai bem, fale em castelhano, assim essa palavra vai sair bem para você...

12- Marlene: hum

13- Laura: e eu digo sempre para ela. assim você tem que **lutar, lutar, lutar**, na luta vai sair para você as palavras em castelhano...mas vou dizer a você...**quem criou ela é quem fala**

lado... [...] pero la guaranime voi katu, porque heta palabra ndoñe'e poraiva *tudo errado* (os pais)...por parte do pai...[...] e no guarani mesmo, tem muitas palavras que eles não conhecem bem.

(ENTREVISTA 26-04-21)

Nota-se que existe por parte das mães e avós uma preocupação com o futuro dos netos e filhos, e esse futuro está relacionado a maneira como eles lidam com as línguas. É uma luta das avós desta comunidade rural, mas não é uma luta de pessoas que vivem em contextos urbanos, que se dispõem e vivem na língua hegemônica e prestigiada. Ao menos essa é a visão que estas pessoas locais projetam, atribuindo progresso e prosperidade social ao castelhano.

Assim como Katia, Laura também demonstra sua percepção reafirmando a ideologia da padronização da língua. Algumas mães e avós, como Katia e Laura, na busca para o melhor e mais adequado para seus filhos ou netos, procuram fazer com que eles aprendam as línguas de maneira correta, especialmente a língua castelhana, para que tenham sucesso na vida, mas fazer isso requer muita '*luta*' e esforço, porque, embora seja a língua presente e legitimada na escola, não é a língua de circulação e interação social.

Para Katia e Laura, essas crianças falantes de um guarani local precisam aprender a falar, mas falar a língua hegemônica, a língua institucionalizada, a língua idealizada, se não, as crianças irão fracassar. Além disso, o castelhano é associado ao *saber*, ao *conhecimento*, já que Laura afirma que “por ela aprender castelhano, muitas coisas ela conhece”, quando vai pra cidade, fala com o supervisor, ou seja, pode atuar em espaços sociais mais privilegiados.

Importante destacar que tanto Katia como Laura têm familiares que moram na Argentina e que, talvez tal fator tenha contribuído para que elas tenham essa perspectiva e valorização da língua castelhana, associando-a a mudanças, viagens, trabalho no exterior, melhores condições econômicas e que os netos não irão “fracassar” na vida.

Assim, os dados mostram, por um lado, que as mães e avós, como Laura e Katia, parecem estar numa posição de desvantagem e frustração ou fracasso, justamente por não ter tido chance de ter saído do contexto, de viajar pra cidade, de trabalhar fora, de falar com pessoas de mais alto nível (como um supervisor) e por isso incentivam os filhos para terem essa oportunidade. Por outro lado, mostram muito da situação socioeconômica local, que ali não há progresso social e econômico e que as pessoas precisam se preparar para sair, e,

segundo suas percepções, uma das preparações e talvez a que mais pese para eles, é o domínio “correto” das línguas, especialmente o castelhano.

Nota-se também que outros pais, que não possuem esses vínculos de parentesco na Argentina e contato com o castelhano, parecem não ter essa mesma percepção sobre a língua, tanto que Laura se mostra indignada pelos avós que não falam castelhano, por não darem esse incentivo para a aprendizagem da língua, talvez porque não tenham em vista a migração para a Argentina. Nem todas as pessoas têm interesse nessa mobilidade que a língua castelhana proporciona, o problema é que essas ideologias de padronização estigmatizam o grupo que não entra nessa dinâmica. São relações de poder acentuadas no processo colonialista e capitalista que continua sutilmente invadindo identidades (BOHN, 2013) e a vida das pessoas.

Entretanto, não são somente os moradores paraguaios que atribuem *status* à língua castelhana. Moradores brasileiros e brasiguaios também trazem suas percepções sobre as línguas na comunidade. A diferença é que os brasileiros não são falantes da língua guarani como os papagaios locais e sim do castelhano. Então, a ideia de enaltecer o castelhano estabelece um significado voltado para a facilidade de interação e como língua que promove ascensão social e econômica, características estas das quais o guarani carece para estes imigrantes.

Vimos neste capítulo disputas no terreno da linguagem que estão articuladas a eixos social e historicamente constituídos. A disputa central é entre nacionalismo e capitalismo e está articulada às línguas e seus valores. Por isso, como mostra Zavala (2020), tratar de línguas é um exercício político e reflexivo, que implica em posições ideológicas que se manifestam em diferentes locais da vida e trazem consequências no mundo social. No capítulo seguinte, busco sintetizar as discussões apresentadas neste trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeras são minhas reflexões sobre tantas questões aqui levantadas, que me recuso a me sentir confortável e dizer que esta parte de fechamento é tranquila. Assim como encontrei tensões entre ideologias de linguagem nas práticas sociais dos meus interlocutores, sinto também essas tensões em meus posicionamentos, em minhas interpretações e entendimentos sobre línguas, ainda muito orientada por ideologias muito consolidadas, como de língua, padronização, línguas nomeadas, monolingüismo. Sou uma pesquisadora que tem valores arraigados, dos quais é difícil se desvencilhar. São ideologias que não estão só nas políticas públicas e nas sofisticadas formas de hierarquização social, mas estão também em nós. É muito desafiador essa necessidade de busca por quem fala o que e quando, em termos de línguas, ao invés de olhar para o que elas significam na vida das pessoas. Mas acredito que minha posição neste trabalho foi construída, foi ressignificada e, na certeza de continuar aprendendo, eu me permito registrar algumas percepções finais.

Propusemos, no início deste trabalho, além de visibilizar usos de linguagem, refletir sobre o que está em tensionamento na arena da linguagem e como as políticas de línguas (nacionais e locais) se configuram nesse espaço onde professores e estudantes se engajam em práticas de letramento escolares. Além de compreender tensionamentos entre ideologias de linguagem que mobilizam os modos de viver em práticas cotidianas das pessoas deste contexto. Para tanto, os interlocutores da minha pesquisa foram professores, moradores locais, entre eles, pais e avós de alunos da escola onde fiz a observação e alunos da escola local, das turmas do pré-escolar, terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental e alunos que moram na comunidade, mas que estudam no colégio da comunidade vizinha.

Os meus achados são dados que mostraram acontecimentos e ações que refletem práticas múltiplas e complexas. A primeira consideração que esta pesquisa etnográfica evidenciou é que o Paraguai não é um país bilíngue. Para tanto, nesta última seção, proponho responder, de modo sucinto, os objetivos específicos deste trabalho. Finalizo com uma reflexão final e pessoal.

### 1.1 Compreender como os alunos tensionam ideologias da padronização do guarani padrão e do guarani local em eventos de letramentos escolares.

Na Introdução deste trabalho mostramos que a Constituição Nacional de 1992 oficializou as línguas castelhana e guarani como línguas oficiais do Estado paraguaio.

Como efeito, os currículos escolares estão organizados em termos de uma política de bilinguismo que busca fomentar as duas línguas como coerentes e eficientes e de unidade nacional. O bilinguismo (castelhano e guarani), que exigiu uma revitalização do guarani, está focado na noção de língua estanque e homogênea materializada nas gramáticas e dicionários. E isso traz implicações para os alunos e para as pessoas, haja vista que desconhecem essa versão formal de língua guarani e não a utilizam em suas vidas cotidianas.

Por isso, na escola há tensões entre essas ideologias de língua padronizada e língua local. Na seção 1 do capítulo 5, mostramos que os alunos se identificam como falantes de um guarani local, “nosso guarani”, da casa, da comunidade, em oposição ao modelo de língua padronizada trabalhada na escola. A aluna Alice, ao escrever uma carta, como uma atividade avaliativa, se orienta pelo modelo de texto apresentado pelo professor, além de utilizar vocabulário específico da língua guarani disponibilizados por ele. Contudo, entende que o texto na versão produzida por ela em língua padrão não possui um funcionamento social, como prática de interação na comunidade, mas que existe uma língua guarani local, o que ela chama de *nosso guarani*, para o qual o texto teria que ser traduzido para que houvesse intercompreensão. Além disso, ela se identifica como alguém que fala “*mal*”, por não ter domínio da língua padronizada.

Assim como Alice, os alunos Pedro e Marcos (excerto 15) trazem os valores associados às diferentes línguas, por exemplo, que o guarani misturado é a língua local, *nosso guarani*, que o castelhano é uma língua urbana e formal e que o guarani padrão *é do caderno* e que as duas primeiras são línguas institucionalizadas e de prestígio com as quais não se identificam, mas que precisam aprender. Tais ideologias servem como modelos de línguas que, por sua vez, contribuem para potenciais tensões entre língua correta e incorreta. São línguas que constituem hierarquias, a partir de valorações que são associadas a elas, como homogeneidade, clareza e competência (PINTO, 2018). Desse modo, essa ideologia da padronização vai construindo fronteiras linguísticas que fazem com que os estudantes, ao se orientar pela lente da escola, passem a considerar sua fala como misturada e viver em um ambiente de insegurança e segregação linguística e social.

- 1.2 Analisar como os interlocutores elaboram entendimentos em eventos de letramentos escolares, considerando as políticas linguísticas oficiais que reforçam um ensino bilíngue, castelhano e guarani.

Na escola, foi possível observar que os alunos aprendem regimes de valor associados às línguas. O próprio material didático que, a serviço da política nacional bilíngue, utiliza as versões padronizadas do castelhano e guarani. Tais regimes geram conflitos sociais e identitários, especialmente para os alunos e para os professores que lidam diariamente com essa proposta. Entretanto, os professores Carol e Rafael agenciam políticas locais (ALTENHOFEN, 2013 e RAJAGOPALAN, 2007), sem, necessariamente, ser a legislação de uso (GARCEZ e SCHULZ, 2016), para buscar dar conta dos conteúdos e textos lidos em guarani e castelhano padrão. Eles explicam na língua local. São práticas baseadas na intercompreensão e explicação, que buscam fazer com que seus alunos não só tenham contato com os conteúdos, mas que os compreendam de modo a poderem realizar as atividades. Isso é feito mediante a explicação dos textos trabalhados em sala, pois, como pontua Carol, eles não conseguem utilizar ou o castelhano ou o guarani, nas variedades padrão, pois ali nesse contexto *não funciona*, eles têm *que usar a língua que tem sentido para eles, porque senão não adianta dá aula* (excerto 22). Nesse sentido, os professores Carol e Rafael estão buscando dar conta dos regimes pedagógicos da escola, articulando-os com a realidade social e identitária local deles e dos alunos.

Da mesma maneira, durante o contexto de pandemia, momento em que as aulas presenciais foram suspensas e as atividades precisavam ser entregues aos alunos, a língua guarani local teve um papel central nessa organização social e no papel da escola. Ela foi utilizada para articular as ações da escola para atender não só as exigências burocráticas e pedagógicas, mas especialmente para fazer sentido para os pais e estudantes.

Entretanto, quando, por um lado, estes professores articulam saberes locais e reafirmam a diversidade, por outro, de certa forma também, demonstram e legitimam as línguas da escola, o castelhano e guarani, uma vez que trazem ambas as línguas em suas práticas diárias em sala de aula como línguas dos textos escritos. Assim, legitimam as línguas do Estado, como as línguas a serem aprendidas ou a língua definidora dos “bons alunos”, como no caso da língua castelhana, por representar maior prestígio social. Isso acontece porque eles também não estão destituídos dessas ideologias. A relação de língua castelhana associada a uma língua hegemônica e de mobilidade social constitui eixos de diferenciação que foram construídos historicamente no país, demarcando e categorizando grupos sociais. Esses valores são mobilizados na comunidade e como na sala de aula em que existe uma constante negociação de posições e categorizações sociais.

### 1.3 Identificar como os professores e alunos negociam valores das línguas em eventos de letramentos escolares.

Observamos que o castelhano é uma língua relacionada ao prestígio social, que representa a língua urbana, o sofisticado, a língua formal, internacional e de mobilidade social. Em razão dessa valoração do castelhano como língua de *status* social e do saber hegemônico, os poucos alunos que falam castelhano são vistos como bons alunos em comparação com os não falantes dessa língua. Alguns alunos, como Mirta, Ana e Pedro, são vistos como aqueles que sabem a língua de maior prestígio, o castelhano, o que lhes permite circular, ser os mais inteligentes, “*os mais chegadinhos*” (excerto 33), participar em aula e demarcar suas identidades sem esforço e ter maiores vantagens na sala de aula e na sociedade, já que possuem meios que facilitam esse acesso, como maior recurso econômico e mobilidade. Outros alunos ficam quietos, isto é, silenciam, porque só falam o guarani local. São alunos reconhecidos pelos professores como aqueles que precisam ser constantemente auxiliados, corrigidos e ensinados e que precisam de mais investimento por parte do professor para aprender. Conseqüentemente, os que não sabem ficam à margem da prática social escolar, da segurança linguística e do processo de ensino e aprendizagem.

Esse entendimento de língua como prestígio social faz com que identidades sociais, como de alunos, se construam a partir de comparações entre quem é legitimado a responder aos professores e ao conteúdo das aulas, que são os alunos falantes de castelhano, e quem fica a mercê de sucessivos controles, não só do uso das línguas, mas também de seus comportamentos em sala de aula. Essa espécie de cobrança não vem somente do professor, vem dos próprios alunos que parecem responder a esse modelo de letramento socialmente construído em sala.

Nessa dinâmica, estão também os professores ressignificando suas práticas dentro de ideologias que mobilizam suas vidas diárias. Assim como os alunos, os professores Rafael e Carol, embora utilizem o castelhano na sala de aula, também vivenciam conflitos devido às valorações atribuídas a essa língua. Segundo eles, não usam em seu dia a dia o castelhano “bom” “de verdade” (*castelhano castelhano* – excerto 34). Isso também gera tensionamentos na medida que eles necessitam reproduzir as línguas da escola, mas também não têm familiaridade com o castelhano associado a uma valoração do urbano, do sofisticado, porque pontuam que, quando saem da comunidade e vão para a cidade ou em reuniões de professores na cidade, não se sentem à vontade em participar, pois “*não se*



*sentem aos pés*” (excerto 35) de quem sabe falar bem o castelhano. Estes professores se dizem não falantes da variedade de prestígio do castelhano e isso faz com que eles não participem significativamente em reuniões, conforme relatam. Assim como os alunos, eles também *se silenciam*, mas não porque não falam, mas porque acreditam que não sabem falar direito. Esses tensionamentos em relação às ideologias sobre linguagem também são negociados na comunidade, pelas pessoas locais.

#### 1.4 Analisar valores atribuídos às línguas na comunidade e sua articulação com eixos de diferenciação construídos e negociados em disputas no terreno da linguagem.

Os dados revelaram que os interlocutores, tanto brasileiros como paraguaios, associam a língua guarani e a língua portuguesa à identidade nacional. Em suas narrativas demarcam ideologia de língua atrelada ao Estado-nação, de uma fronteira nacional entre o paraguaio e o brasileiro. Os dados também apontaram para as construções sociais articuladas às línguas, por exemplo, que o guarani não é interessante economicamente, não tem valor de troca, mas significa orgulho nacional paraguaio.

Em relação às línguas de prestígio, do saber, de mobilidade e padronização, os interlocutores, como Katia e Laura (excertos 47 e 46), atribuem-na ao castelhano. Elas defendem a competência linguística baseada na ideologia da padronização e o fato de os filhos ou netos não dominar essa variedade ser um grande problema, porque sempre irão falar “errado” e não terão “sucesso na vida” e oportunidade de “falar com pessoas importantes”. Além do valor do castelhano como língua de *status* social, o fato de muitos moradores ter familiares trabalhando na Argentina, faz com que eles enxerguem o castelhano com uma ponte para esse movimento migratório e de mobilidade social.

Os moradores brasileiros, por sua vez, por serem falantes do português e castelhano, e não do guarani, estabelecem uma relação conflitante com o guarani local, que é a língua utilizada pela maioria dos moradores, inclusive por seus filhos brasiguaios. O castelhano está atrelado à mobilidade mais ampla, enquanto o guarani é, na visão deles, uma língua “sem futuro” (excerto 42), porque em nenhum outro país é utilizada essa língua. Além disso, esse grupo vive em uma fronteira social entre o que consideram suas línguas, o português e “o guarani deles lá” (excerto 42), dos paraguaios.

Esses conflitos são frutos da contradição entre capitalismo e nacionalismo, ou seja, por um lado, a migração de brasileiros foi incentivada pelo Estado paraguaio, tendo em vista o

“desenvolvimento do Paraguai”, conforme discutido no Capítulo 4 deste trabalho, por outro, esse desenvolvimento se tornou uma ameaça para as populações indígenas locais. Isso mostra que as disputas no terreno da linguagem estão articuladas a eixos de diferenciação como paraguaio-brasileiro, rural-urbano, agronegócio e agropecuaristas e pequenos agricultores, bom alunos e aluno que precisa de auxílio constante.

## *2 Meu posicionamento final*

Para trazer resultados deste trabalho, considerando os seus objetivos, precisei realizar um trabalho etnográfico em linguagem que, desde o início, buscou priorizar a perspectiva dos participantes (GARCEZ, BULLA e LODER, 2014), mas sem esquecer que minha posicionalidade era central no trabalho. A etnografia nos permite chegar nas pessoas. Foi um exercício de ouvir mais, de enxergar a ação e a autoridade deles e de muita reflexividade. Nessa leitura de modos de vida dos interlocutores, estavam as minhas vivências.

Para tanto, precisei rever minha posição nada neutra (MASON, 2002) buscando enxergar o que os dados diziam sobre mim e sobre meus interlocutores. Mais do que olhar para a diversidade que constituía as línguas de cada participante, precisei olhar, de modo situado, para as posições sociais dos falantes dessas línguas, para a forma como linguagem está articulada com economia política no Paraguai.

Nessa dinamicidade, continuo sendo essa mistura, um jopará. Minha brasigualdade sempre foi multilíngue e pluricultural. Minha identidade sempre foi questionada por outro e por mim. Hoje percebo que essa busca pela definição passa por regimes de valor. As minhas línguas são vivências que significam e não há uma verdade definitiva em todo esse emaranhado de definições. Sou construção. Minha existência tem distintas raízes, mas mais importante do que isso, tem distintos desejos de estar aqui e ali como pessoa social. E me reconheço em minha diversidade, sou mulher, branca, paraguaia, brasileira, brasiguai, mulher, mãe, filha, irmã, esposa, professora, aluna, estudante, sonhadora, ou seja, sou gente. Diante de tudo isso que, talvez a mais importante seja a minha posição de privilégio como branca, perante tantas pessoas que não encontram espaço e são discriminados por serem de um grupo social específico. Que, reconhecendo nossa posição social, possamos *lutar* e projetar uma sociedade com mais justiça social para todos.

A etnografia é uma experiência que transforma o pesquisador. É autoaprendizagem, porque implica problematizar sua própria percepção de mundo, do próximo e de si mesmo, em uma troca sociocultural constante (GUBER, 2001).

Que bom que tive a possibilidade de realizar este trabalho, esta reflexão, este bordado em minha vida. Obrigada, UEM. Obrigada, professora Neiva. Obrigada, interlocutores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOMEPA (Associação de Colônias Menonitas no Paraguai), Marzo, 2012. Disponível em: <http://www.acomepa.org/>.

ALBUQUERQUE, José Lindomar. A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os limites nacionais. Universidade Federal de São Paulo. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 31, p. 137-166, jan./jun. 2009.

ALBUQUERQUE, José Lindomar. *Migração, circulação e cidadania em território fronteiriço: os brasiguaios na fronteira entre o Paraguai e o Brasil* José Lindomar Albuquerque1. TOMO. N. 26 JAN/JUN. | 2015.

ANDERSON, Benedict. 2006. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London & New York: Verso Books

ATLAS DE COMUNIDADES DE PUEBLOS INDÍGENAS EN PARAGUAY, (2012). Disponível em: <https://www.ine.gov.py/publication-single.php?codec=Mw==>. ].

CRUZ, Leonardo. Ideologias linguísticas e construções de subjetividades em materiais didáticos de língua inglesa: um caso sobre refugiados. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (61.1): 236-250, jan./abr. 2022.

BACK, Andressa. *Multiplidade na Fronteira: o fenômeno das identidades transfronteiriças em Santa Rita no Paraguai*. Dissertação. Toledo, 2014.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. In: *Estética da criação verbal* Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARTON, David. e LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*, São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOLTANSKI Luc e BOURDIEU, Pierre. *La producción de la ideología dominante*. Editorial: Nueva vision, ediciones, 2009.

BLOMMAERT, Jan.. *Ethnography, Super-diversity and Linguistic Landscapes*. 2012.

BLOMMAERT, Jan e RAMPTON, Ben. “*Language and Superdiversity*”. *Diversities* 13, 2: 1-21, 2011.

BLOMMAERT, Jan. “*Language ideology*”. *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Vol. 6. Ed. Keith Brown. Oxford: Elsevier. 510-522, 2006.

BLOMMAERT, Jan. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT; Jan e BACKUS, Albert. Superdiverse Repertoires and the Individual. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. (ed.). *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Rotterdam: Sense, 2013. p. 11-32.

BORDA, Dionisio; MASI, Fernando. Paraguay: Estancamiento económico y desgaste político en los años del Mercosur. In: BOUZAS, Roberto (Org.). *Realidades nacionales comparadas*. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira, 2002. p. 145-248. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/cadep/20160721054607/6.pdf>.

BORRADOR, Bruzos Moro. *El capital cultural del español y su enseñanza como lengua extranjera en Estados Unidos*. Hispania, 99(1), 5–16. 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris e DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. IN: COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. *As Cenas da sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BOHN, Hilário. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores de sala de aula e a necessidade de rupturas. In *Linguística aplicada na modernidade Recente*. SP. Parábola editorial, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas* (5a ed.). São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social* Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2014.

BRAGA, Adriana. Técnica etnográfica aplicada à comunicação online: uma discussão metodológica. *UNIrevista*, vol. 1, nº 3, julho 2006.

BRIGGS, Charles. You're a Liar – You're Just like a Woman!': Constructing Dominant Ideologies of Language in Warao Men's Gossip. In: Bambi Schieffelin, Kathryn Woolard & Paul Kroskrity (Eds.) *Language ideologies: Practice and theory*. New York: Oxford University Press, 1998.

BROGNOLI, Angela Faria. *Language and ideology: a case study of 'Sesame Street'*. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/75630>. 1990.

BRUNO, Sebastián. *Apuntes sobre la emigración internacional paraguaya*. Dossier Paraguay. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2010.

BURDICK, Christa. *Mobility and Language in Place: A Linguistic Landscape of Language Commodification*. University of Massachusetts, 2012.

BUSCH, Brigitta. *Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language*. Working Papers in Urban Language & Literacies, 2015. Paper 148.

BUSCH, Brigitta. Building on Heteroglossia and Heterogeneity: The Experience of a Multilingual Classroom. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (ed.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. New York: Springer, 2014. p. 21-40. Doi: [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_2).

BUSCH, Brigitta. *The Linguistic Repertoire Revisited*. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 33, n. 5, p. 1-22, oct. 2012. Doi: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>.

BUTLER, Judith. *Lenguaje, poder e Identidad*. Traducción Javier Sáez y Preciado. Editorail Síntesis, 2004.

CARDOSO, Fabio e ROSSETTO, Luciana. Impacto do desenvolvimento do agronegócio nas economias periféricas de Brasil e Paraguai. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 2017.

CERVEIRA, Luis. A invenção do jesuíta como inimigo no Paraguai do século XVII: o caso do bispo Cárdenas. *Revista Latino-Americana de História* Vol. 5, nº. 16 – 2016.

CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia*. – Ed. Brasiliense, São Paulo, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Ideologia e educação*. Conferência realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 23 de novembro de 1979.

CILLIA, Rudolf, REISIGNL, Martin e WODDAK, Ruth. *La construcción discursiva de identidades nacionales*. Traducción del inglés, Juan Carlos Cabrera Pons. Andamios, 2015, pp. 153-191.

CUNHA, Úrsula Nascimento. *Letramento Escolar e Cotidiano: Análise de experiências sobre Práticas de Letramento à Luz da Crítica Cultural*. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

DAY, Kelly Cristina e SAVEDRA, Mônica Maria. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, V. 12, n. 1. Jan/mar de 2015;

DUCHÊNE, Alexander; HELLER, Monica. *Pride and profit: Language in late capitalism*. London; New York: Routledge, 2012.

EBERHARD, David. Em defesa das línguas minoritárias do Brasil. *Associação Internacional de Linguística SIL – Brasil Anápolis – GO*, 2013.

- FABRÍCIO, Branca. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, Carlos. Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FARR, Marcia e SONG, Juyoung. *Language Ideologies and Policies: Multilingualism and Education*. 2011.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ed. Ática, 2007.
- FISHMAN, Joshua. *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1991.
- FISHMAN, Joshua. *Can threatened languages be saved?* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001.
- FISHMAN, Joshua. *Language policy and language shift*. An introduction to language policy: theory and method, ed. by T. Ricento, 311–28. Malden, MA: Blackwell, 2006.
- FLORES, Nelson. e ROSA, Jonathan. *Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education*. Harvard Educational Review Vol. 85 No. 2 Summer 2015.
- GAL Susan e IRVINE, Judith. *Signs of Difference Language and Ideology in Social Life*. University Cambridge, 2019.
- GAL, Susan e Judith T. IRVINE. 1995. *The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference*. Social Research 62(4). 967–1001.
- GAL, Susan. *A Semiotics of the Public/Private Distinction*. differences, v. 13, n. 1, p. 77–95, 2002. Disponível em: [https://d3qi0qp55mx5f5.cloudfront.net/anthropology/docs/Gal\\_Public\\_Private.pdf](https://d3qi0qp55mx5f5.cloudfront.net/anthropology/docs/Gal_Public_Private.pdf).
- GALEANO, David. Guaraní: Lengua maravillosa, valiente y viva. In: Gilbert Ramirez y Wolf Lustig, 1996. *Ñéie'ndy Dicionario Guaran Interactivo*. 2005.
- GANDULFO, Carolina. *Entiendo pero no hablo: el guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones*. - 1a ed. - Buenos Aires: Antropofagia, 2007.
- GARCEZ, Pedro, BULLA Gabriela e LODER, Letícia. *Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos*. DELTA 30/2: 257-288, 2014.

- GARCEZ, Pedro e JUNG, Neiva Maria. Mercantilização da linguagem no capitalismo recente: diversidades e mobilidades. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60(2), 338-346, 2021.
- GARCEZ, Pedro e SCHULZ, Lia. *ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas*. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br].
- GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCIA, Ofelia. Latino language practices and literacy education in the U.S. *Ethnolinguistic diversity and education: language, literacy, and culture*, ed. by M. Farr, L. Seloni and J. Song, 193–211. New York: Routledge, 2010.
- GASPARIN, Marlene, JUNG Neiva Maria e PIRES SANTOS, Maria Elena. *El paisaje lingüístico del turismo como política y representación sociocultural en Puerto Iguazú – Argentina*. Interfaces. ISSN 2179-0027 Vol. 12 n. 1 (2021) 123.
- GASPARIN, Marlene Niehues; PIRES SANTOS, Maria Elena. Relações linguísticas e letramentos: prática escolar de alunos de uma escola rural bilíngue no Paraguai. *revista Linguagem*, São Carlos, v.31, n.1, jul./dez.2019, p. 1-15.
- GILBERT, Jérémie (2006). *Indigenous Peoples' Land Rights Under International Law: From Victims to Actors*. [S.l.]: Transnational.
- GUMPERZ, John. 1964. “*Linguistic and Social Interaction in Two Communities*”. *American Anthropologist* 66.6/2: 137-53.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pósmodernidade*. Rio de Janeiro, DP&A. 2005.
- HELLER, Monica. *Paths to Post-Nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. New York, NY: Oxford University Press, 2011.
- HELLER, Monica. *The Commodification of Language*. *Annual Review of Anthropology*, 2010, 39, 101-114. Disponível em: [anthro.annualreviews.org](http://anthro.annualreviews.org).
- HELLER, Monica. Repositioning the Multilingual Periphery Class, Language, and Transnational Markets in Francophone Canada. In. *Multilingualism and the Periphery*. Pietikäinen S. e Holmes, H. Oxford studies in sociolinguistics, 2016.
- HELLER, Monica e DUCHÊNE, Alexandre. (2016). Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate. In: Coupland, N. (org.), *Sociolinguistics: Theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 139-156.
- HELLER, Monica e MCELHINNY, Bonnie (2017), *Language, Capitalism, Colonialism: Towards a Critical History*, Toronto, University of Toronto Press, 310 p.



HOBBSAWM, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

INHOTI, Aline Almeida. *O mundo acadêmico é bem diferente do que pensamos: ideologias de linguagem em práticas de letramento acadêmico de alunos do curso de Letras de uma universidade pública potiguar*. Tese. Maringá: UEM, 2022.

IRVINE, Judith. *Revisiting theory and method in language ideology research*. E-Sociolinguistics Symposium 23. Hong Kong, China, 2021.

IRVINE, Judith e GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (Ed.) *Regimes of language: Ideologies, politics and identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, p.35-83. 2000.

JACQUET, Maria. *La lengua Guaraní ante los desafíos como lengua de enseñanza*. 2000. Disponible en: [https://www.staff.uni-mainz.de/lustig/guarani/estudios/Jacquet\\_bilinguismo.html](https://www.staff.uni-mainz.de/lustig/guarani/estudios/Jacquet_bilinguismo.html).

JAFFE, Alexandra. *Minority language movements. Bilingualism: a social approach*, ed. by M. Heller, 50–70. New York: Palgrave/Macmillan, 2007.

JAFFE, Alexandra. *Stance*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

JASPERS, Jürgen. *Style and styling*. Sociolinguistics and language education, ed. by N. Hornberger and S. McKay, 177–204. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

JUNG Neiva Maria e GARCEZ, Pedro de Moraes. *Etnografia da linguagem no contexto sociolinguisticamente complexo de uma comunidade no Oeste do Paraná: de volta para o futuro de uma Linguística Aplicada interseccional*. D.E.L.T.A., 38-4, 2022.

JUNG, Neiva Maria e GARCEZ, Pedro de Moraes. Além do Repertório Linguístico: Aspectos Simbólicos Diversos na Construção da Identidade Étnico-Linguística Alemã na Escola de Comunidade Rural Multilíngue. In: Marilda C. Cavalcanti; Stella Maris Bortoni-Ricardo. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. 1ªed.Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, v. , p. 97-122.

KLEIMAN, Ângela. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar e escrever?* Brasília: Ministério da Educação, 2005.

KROSKRITY, Paul. Language Ideology. In: DURANTI, A. (ed.) *A companion to linguistic anthropology*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2004.

KUBOTA, Ryuko. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

LEÃO, Renato. Por uma política linguística em escrita de sinais no Tocantins. In: CARNEIRO, B. G.; LEÃO, R. J. B.; MIRANDA, R.G. (Orgs.). *Língua de Sinais, Identidades e Cultura surda no Tocantins*. North Charleston: Amazon /KDP, 2019.

LOPES, Adriana; SILVA, Daniel do Nascimento. Todos nós semos de frontera: ideologias linguísticas e a construção de uma pedagogia translíngue. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 695-713, set./dez. 2018.

LUSTIG, Wolf. *Mba'éichapa oiko la guarani? Guaraní y jopara en el Paraguay*. Nemity. Asunción, n° 33:12-32, ago/dic 1996.

MAHER, Terezinha. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p. 66-94.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo/SP, Editora Contexto, 2014.

MAKONI, Sinfree. Languages and human rights discourses in Africa: lessons from de African experiences. *Journal of Multicultural Discourses*, Abingdon, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/17447143.2011.595493>.

MAKONI, Sinfree.; MEINHOF, Ulrike. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 191-213.

MAKONI, Sinfree.; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Bristol: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*, 2017.

MAY, Stephen. Language rights: moving the debate forward. *Journal of Sociolinguistics*, Oxford, v. 9, n. 3, p. 319-347, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1360-6441.2005.00295.x>.

MCKINNEY, Carolyn. *Language and Power in Postcolonial Schooling: Ideologies in Practice*. Nueva York: Routledge, 2016.

MIGNOLO, Walter. "La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso". *Tabula Rasa*, n.8, p. 243-282, 2008.

\_\_\_\_\_. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MILLER, Daniel; SLATER, Don. *The Internet: An Ethnographic Approach*. Paris: Berg, 2001.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MILROY, James. The ideology of the standard language. In: LLAMAS, Carmen; MULLANY, Louise; STOCKWELL, Peter. *The Routledge Companion to Sociolinguistics*. London: Routledge, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, D.E.L.T.A., 24:2, 2008.

MORI, Miki. Conflicting Ideologies and Language use: Complexities of language socialization in a majority L1 classroom.”. *Journal of Language, Identity and Education*, Taylor & Francis (Routledge): SSH Titles, 2014, 13 (3), pp.153-170. ff10.1080/15348458.2014.919810ff. fhal-02910320ff.

NASCIMENTO, Valdir. Aos pés da virgem azul: notas sobre simbolismo, sincretismo religioso e tradição no Paraguai. *Revista de Ciências Humanas, Florianópolis*, v. 54 2020 DOI: 10.5007/2178-4582.2020e63235.

NEUMANN, Eduardo. *Práticas letradas guarani: produto e usos da escrita indígena (séculos XVII e XVIII)*. Tese, Rio de Janeiro, 2005.

RODRÍGUEZ ZUCCOLILLO, Carolina Maria. Língua, nação e nacionalismo: um estudo sobre o guarani no Paraguai. *Tese de Doutorado*, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: 2000.

OLIVEIRA, Oséias. Índios e jesuítas no guairá: A Redução como Espaço de Reinterpretação Cultural (século XVII). *Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP*, 2003.

PARAGUAY. 2003. *II Censo Nacional Indígena de Población y Viviendas 2002*. Pueblos Indígenas del Paraguay. Resultados finales. Fernando de la Mora: Dgeecpublicaciones, 2003.

PENNER, Hedy. De la realidad sociolingüística en El Paraguay a la educación bilíngüe castellano-guaraní. In: RODRIGUES J. (Org.). *Diversidad, interculturalidad y educación en el Brasil y en Paraguay*. Asunción, 2010.

PENNER, Hedy. Efectos de la escritura(liza)ción del guaraní por y para no guaranihablantes. In: RODRIGUES J. (Org.). *Ciudadania democratica y multilinguismo: La construccion de La identidad linguistica y cultural del Mercosur*. Asuncion, 2012.

PENNER, Hedy. *Se habla. Es guaraní. No es guaraní. Es castellano. No es castellano.* No es ni guaraní ni castellano. ¿Qué es? *Signos Lingüísticos*. Asunción, 45-95 ene/jun 2007.

PHILIPS, Susam. Language and Social Inequality. In Alessandro Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology*. Blackwell Publishing, 2004.

PHYAK, Prem. *Epistemicide, deficit language ideology, and (de)coloniality in language education policy*. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0104>. March 11, 2021.

PIETIKÄINEN Sari. e HOLMES, Helen. Multilingualism and the Periphery. In. *Multilingualism and the Periphery*. Pietikäinen S. e Holmes, H. Oxford studies in sociolinguistics, 2016.

PINTO, Joana. Contradições e Hierarquias nas Ideologias Linguísticas do Conselho Nacional de Imigração. *Domínios de Linguagem*, 2014.

PINTO, Joana. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. *Revista da ABPN*. v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: *Letramentos de Reexistência*, janeiro de 2018.

PILLER, Ingrid. “*Language Ideologies*”. The International Encyclopedia of Language and Social Interaction. Vol. 1. Ed. Karen Tracy, Cornelia Ilie y Todd Sandel. John Wiley & Sons. 1-10, 2015.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem sociolinguística. 1999. *Dissertação (Mestrado em Letras)*. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

PUJOLAR, Joan. 2007. *Bilingualism and the nation-state in the post-national era*. *Bilingualism: a social approach*, ed. by M. Heller. 71–95. New York: Palgrave/Macmillan

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. 3ªEd. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. – São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ROJO, Roxane. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Renata e ELTERMANN, Ana Cláudia. A promoção das línguas, a ideologia da padronização e seus efeitos sobre o talian. *Travessias Interativas / São Cristóvão (SE)*, N. 22 (Vol. 10), p. 151–170, jul-dez/2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. New York: Routledge, 2014.

SANTOS, Luciano Marcos dos e SILVA, Regina Coeli Machado. Análise sociológica e antropológica do Jopará em um espaço de representação coletiva: o jornal Diário Popular, *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (outubro-diciembre 2016).

SANTOS, Luciano Marcos. *Ñande Rekó/Nosso modo de ser: o jopara no Jornal Diário Popular*. 2012.

SANTOS, Luciano Marcos. O processo de construção do ethos do jornal Diário Popular. A imagem de si e do outro no discurso. Uma análise do jopará nas páginas policiais. *Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras)* - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2006.

SCHIEFFELIN Bambi, WOOLARD Kathryn & KROSKRITY Paul (Eds.) *Language ideologies: Practice and theory*. New York: Oxford University Press, 1998.

SCHIFFMAN, Harold. *Linguistic culture and language policy*. New York: Routledge, 1996.

SEMECHECHEM, Jakeline. A diferença e a diversidade na sala de aula: identidades religiosas em jogo. *Entretextos*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 259-279, jan./jun. 2016.

SEMECHECHEM, Jakeline. O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná. 2016. 246f. *Tese (Doutorado em Letras)*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SEMECHECHEM, Jakeloine e JUNG, Neiva Maria. Letramentos escolares: relações de poder, autoridade e identidades. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 478-503, jan./jun. 2017.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge, 2006.

SHOHAMY, Elana. *Language policy and language shift*. An introduction to language policy: theory and method, ed. by T. Ricento, 311–28. Malden, MA: Blackwell. 2006.

SOUCHAUD, Sylvain. *A visão do Paraguai no Brasil*. Contexto, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-85292011000100006>.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* 2. ed. *Belo Horizonte*: UFMG, 2014.

SPOLSKY, Bernard. *Para uma Teoria de Políticas Linguísticas*. ReVEL, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. [www.revel.inf.br]

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Lingüística Portuguesa*. 2007.

SZEKUT, Andressa e OLIVEIRA, Jorge. Memória e Identidade em um Espaço de Migração: Fronteiras em Santa Rita, Alto Paraná, Paraguai. *Revista Eletrônica História em Reflexão*: Vol. 9 n. 17 –UFGD –Dourados, jan/jun -2015.

TOLLEFSON, James. Language ideology and language education. In J. Shaw, D. Lubelska, & M. Noullet (Eds.), *Partnership and interaction: Proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development* (pp. 43–52). Bangkok: Asian Institute of Technology, 2000.

TOLLEFSON, James. Critical theory in language policy. *An introduction to language policy: theory and method*, ed. by T. Ricento, 42–59. Malden, MA: Blackwell, 2006.

VALENTINO, Caio. *Emigração paraguaia: os efeitos de um processo estrutural*. Dissertação, Unicamp. 2018.

WEE, Lionel. *Languages without rights*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

WOOLARD, Kathryin. A. Introduction. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (Eds.). *Language ideologies practice and theory*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

WOOLARD, Kathryin e SCHIEFFELIN, Bambi. *Language Ideology*. *Annual Review of Anthropology*. v.23, p.55-82. 1994.

WOOLARD, Kathryin. *Language Ideology: issues and approaches*. *Quarterly Publication of the International Pragmatics Association*, 1992, v.2, n.3, p. 55-82.

WOOLARD, Kathryin. Language ideology as a field of inquiry. In: Bambi Schieffelin, Kathryn Woolard & Paul Kroskrity (Eds.) *Language ideologies: Practice and theory*. New York: Oxford University Press, 1998.

ZAJÍCOVÁ, Lenka. Diferentes formas del jopara. In: Escobar, A. M. e Wölck, W. (org.) *Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas*. Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 2009, p.p 23-38.

ZAVALA, Virginia. 2016. “Ideologías sobre el quechua desde el poder: una aproximación discursiva”. *Signo y Seña* 29: 207-234.

ZAVALA, Virginia. Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica. *Caracol*, São Paulo, N. 20, jul./dez. 2020.

ZAVALA, Virginia. e RAMIREZ, Johanna. *Ideologías del lenguaje y lectura crítica*. Pontificia Universidad Católica del Perú. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 91, enero 2021.

ZAVALA, Virginia e ALMEIDA, Cláudia. “*Motoso y terruco*”: ideologías lingüísticas y racialización en la política peruana. *Lexis* Vol. XLVI (2) 2022.

# APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Autorização da Supervisão

APÊNDICE 2 - Autorização Diretor

APÊNDICE 3 – TCLE professores

- Apêndice 3.1 – TCLE professor - língua espanhola
- Apêndice 3.2 – TCLE professor - língua guarani local

APÊNDICE 4 – TCLE pais/responsáveis

- Apêndice 4.1 – TCLE pais/responsáveis - língua espanhola
- Apêndice 4.2 – TCLE pais/responsáveis - língua guarani local

APÊNDICE 5 – Termo de assentimento

- Apêndice 5.1 – TA - língua espanhola
- Apêndice 5.2 – TA - língua guarani local

APÊNDICE 6 – Roteiro de entrevista - professores

- Apêndice 6.1 – RE professor - língua espanhola
- Apêndice 6.2 – RE professor - língua guarani local

APÊNDICE 7 – Roteiro de entrevista - pais/responsáveis

- Apêndice 7.1 – RE pais/responsáveis - língua espanhola
- Apêndice 7.2 – RE pais/responsáveis - língua guarani local

APÊNDICE 8 – Roteiro de entrevista – alunos

- Apêndice 8.1 – RE alunos - língua espanhola
- Apêndice 8.2 – RE alunos - língua guarani local

APÊNDICE 9

- Interação entre a catequista e os catequisandos



**APÉNDICE 1**

## AUTORIZACIÓN DE DESARROLLO DE INVESTIGACIÓN

██████████, 14 de agosto de 2019.

AL COMITÉ PERMANENTE DE ÉTICA EN INVESTIGACIONES CON SERES HUMANOS - COPEP/UEM

Declaro que conozco el contenido del Proyecto de investigación titulado "POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y DE LITERACIDAD EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN PARAGUAY", propuesto por la estudiante Marlene Niehues Gasparin, bajo orientación de la Profesora Neiva Maria Jung, que se desarrollará en el Área de Estudios Lingüísticos, junto al Curso de Posgrado en Letras de la Universidad Estatal de Maringá y autorizo su desarrollo en escuelas de la Municipalidad de ██████████.

Atenciosamente,

---

Lic. ██████████

Supervisor administrativo R. 6 Caazapá

## APÉNDICE 2

### **AUTORIZACIÓN DE DESARROLLO DE INVESTIGACIÓN**

#### **TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO**

, 01 de febrero de 2021

Estimado(a) Director(a),

Yo, Marlene Niehues Gasparin, estudiante de posgrado en Letras – Estudios Lingüísticos en nivel de Doctorado, de la UEM - Universidad Estadual de Maringá, sobre orientación de la Prof. Neiva Maria Jung, pido tu autorización para participar de la investigación denominada, '*Políticas lingüísticas y de literacidad en una escuela de Educación Básica en Paraguay*', cuyo objetivo principal es realizar un estudio para analizar y reflexionar sobre los usos de las lenguas en la sala de clase para el desarrollo, comprensión y realización de las tareas.

Considerando las nuevas propuestas de revitalización del idioma guaraní y la diversidad de lenguas utilizadas en este contexto, me gustaría contribuir para la comprensión sobre el uso de las lenguas para el aprendizaje de los contenidos o saberes escolares, por eso, su permisión consideramos muy importante.

La actividad en este referido estudio será en el sentido de gravar algunas clases y entrevistas con los participantes (profesor y alumno)

Entendemos que este trabajo presentará beneficios, así como también, posibles incómodos. Como beneficio se espera contribuir con el conocimiento científico al hacer visibles las prácticas sociales en este contexto oficialmente bilingüe. Además, reflexionar sobre contextos multilingües que, a menudo, son invisibles, buscando dialogar con otras investigaciones llevadas a cabo en el área de la Lingüística Aplicada y de las políticas de lenguaje y, en consecuencia, contribuir con las políticas lingüísticas de América Latina. En cambio, posibles incómodos pueden ocurrir como algunas alteraciones en los horarios de trabajo y de la rutina diaria de las actividades escolares.

Al participar de esta investigación, se deja claro que la identidad del participante será respetada y resguardada. En caso de que las informaciones sean utilizadas y reveladas, será por medio de códigos o seudónimos manteniendo la confidencialidad.

Es posible que en algún momento sea necesario grabar audio o incluso video durante

las clases. La entrevista o el audio se grabarán solo para la transcripción de la información y solo con su autorización.

Se deja claro que, si hay imágenes, éstas no serán divulgadas o expuestas, solo se utilizarán para mi análisis durante la redacción. Después de terminar mi investigación, estas imágenes y audios serán descartados.

Para mantener contacto con el investigador responsable a fin de sanar dudas o buscar otras informaciones, contactar al teléfono (+5545) 999589725 (Brasil)/09856719500 (Paraguay), o por correo electrónico, [marlenegasparin@hotmail.com](mailto:marlenegasparin@hotmail.com).

Se le asegura al participante toda la asistencia durante el proceso de la investigación, en que tiene libre acceso a todas las informaciones y esclarecimientos adicionales sobre este estudio y sus consecuencias.

También, si se desea más informaciones en caso de dudas acerca de los derechos de los participantes, se podrá contactar al Comité Permanente de Ética en Pesquisas con Seres Humanos (COPEP), de la UEM - Universidade Estadual de Maringá por el teléfono (44) (44) 3011-4444 / 3011-4597 y e-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br).

Ante las aclaraciones anteriores, declaro que conozco el contenido del Proyecto de investigación titulado "POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y DE LITERACIDAD EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN PARAGUAY", propuesto por la estudiante Marlene Niehues Gasparin, bajo orientación de la Profesora Neiva Maria Jung, que se desarrollará en el Área de Estudios Lingüísticos, junto al Curso de Posgrado en Letras de la Universidad Estatal de Maringá y autorizo su desarrollo en escuelas de la Municipalidad de Tres de Mayo.

También declaro que recibí una copia de este Término de Consentimiento.

, \_\_\_ de \_\_\_ del 2021.

Firma: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

*Nombre y firma del director(a)*

tentamente,

---

Marlene Niehues Gasparin  
*Investigadora asistente y Aplicadora del TCLE*  
 Neiva Maria Jung  
*Orientadora Responsable*

## **APÊNDICE 1**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES**

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Marlene Niehues Gasparin, estudante de pós-graduação em Letras na área de Estudos Linguísticos, em nível de Doutorado, da UEM - Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Prof. Neiva Maria Jung, convido você, professor(a), a participar da pesquisa intitulada "*Políticas linguísticas e de letramento em uma escola de educação Básico no Paraguai*", que tem como objetivo principal analisar e refletir sobre os usos das línguas em sala de aula para a construção de entendimentos e avanço nas tarefas.

Este documento visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra que ficará com o pesquisador. Por favor, leia com calma e atenção, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador.

Considerando as novas propostas de revitalização da língua guarani e a diversidade de línguas usadas nesse contexto, eu gostaria de contribuir com compreensões a respeito dos usos das línguas para aprendizagem dos conteúdos ou saberes escolares, e, por isso, gostaríamos de contar com a sua participação.

A sua participação será voluntária e acontecerá nos termos a seguir apresentados:

A participação neste estudo será no sentido de possibilitar filmagens das aulas, responder algumas questões de questionário e participar de entrevistas.

Esclarecemos que este trabalho trará benefícios, bem como possíveis inconvenientes. Como benefícios, espera-se que esta pesquisa contribua com compreensões locais das práticas escolares e com o conhecimento científico, tornando práticas sociais visíveis nesse contexto oficialmente bilíngue. Além disso, que contribua com reflexões a respeito de contextos multilíngues, buscando o diálogo com outras pesquisas realizadas na área de Linguística Aplicada e, conseqüentemente, contribuindo também para visibilizar políticas linguísticas da América Latina. Como possíveis inconvenientes, podem ocorrer algumas alterações nos horários de trabalho e na rotina diária das atividades, as quais poderão sempre ser negociadas e ou alteradas para minimizar ao máximo essas alterações.

Ao participar desta investigação, fica claro que a sua identidade será respeitada e protegida. Caso as informações sejam usadas e divulgadas, serão utilizados pseudônimos, mantendo a confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade por meio do uso de nomes fictícios nas transcrições e relatos de pesquisa.

É possível que em algum momento haverá a necessidade de gravar áudio ou, até mesmo vídeo, durante as aulas, o que somente será realizado com a sua autorização.

Informo ainda que as informações e imagens serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, podendo ser usado em publicações e apresentações de trabalhos resultantes do estudo, e que serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade. Após o término da minha pesquisa, essas imagens e áudios serão descartados.

Além disso, o participante, sem nenhum prejuízo, pode recusar o convite para participar deste estudo ou parar de acompanhar, a qualquer momento da pesquisa, caso não se sinta confortável durante o processo. Da mesma forma, pode optar por executar ou participar de outras atividades alternativas.

Para manter contato com o investigador responsável, a fim de responder a perguntas ou buscar outras informações, entre em contato com (+5545) 999589725 (Brasil) / 09856719500 (Paraguai) ou por e-mail [marlenegasparin@hotmail.com](mailto:marlenegasparin@hotmail.com).

O participante recebe toda a assistência durante o processo de investigação, no qual ele tem livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre este estudo e suas consequências.

Além disso, se o participante quiser mais informações, caso tenha dúvidas sobre os direitos dos participantes, poderá entrar em contato com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), da UEM - Universidade Estadual de Maringá por telefone. (44) (44) 3011-4444 / 3011-4597 e e-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br).

Eu, \_\_\_\_\_, professor(a) da escola ‘Nuestra Señora del Carmén’, da comunidade de Tupilandia, do município de Tres de Mayo, tendo todas as orientações mencionadas sobre participação nesta pesquisa e entendendo o objetivo do estudo, expressei meu livre consentimento em participar, estando plenamente consciente de que não há nenhum valor econômico em receber ou pagar, por minha participação; no entanto, estarei contribuindo para a compreensão do tema a ser estudado e para a produção de conhecimento científico.

Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2021.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

*Nome e assinatura do participante desta investigação*

Atenciosamente,

Marlene Niehues Gasparin  
*Pesquisadora Assistente e Aplicadora do TCLE*  
 Neiva Maria Jung  
*Orientadora e Pesquisadora Responsável - UEM*

### **APÉNDICE 3.1**

#### **TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO - PROFESORES**

Estimado(a) Profesor(a),

Yo, Marlene Niehues Gasparin, estudiante de posgrado en Letras – Estudios Lingüísticos en nivel de Doctorado, de la UEM - Universidad Estadual de Maringá, sobre orientación de la Prof. Neiva Maria Jung, te invito a participar de la investigación denominada, '*Políticas lingüísticas y de literacidad en una escuela de Educación Básica en Paraguay*', cuyo objetivo principal es realizar un estudio para analizar y reflexionar sobre los usos de las lenguas en la sala de clase para el desarrollo, comprensión y realización de las tareas.

Este documento garantiza sus derechos y deberes como participante y está redactado en dos copias, una que debe permanecer con usted y la otra que permanecerá con el investigador.

Considerando las nuevas propuestas de revitalización del idioma guaraní y la diversidad de lenguas utilizadas en este contexto, me gustaría contribuir para la comprensión sobre el uso de las lenguas para el aprendizaje de los contenidos o saberes escolares, por eso, nos gustaría de su participación.

La participación en este referido estudio será en el sentido de grabar algunas clases y de responder algunas encuestas y entrevistas.

Entendemos que este trabajo presentará beneficios, así como también, posibles incómodos. Como beneficio se espera contribuir con el conocimiento científico al hacer visibles las prácticas sociales en este contexto oficialmente bilingüe. Además, reflexionar sobre contextos multilingües que, a menudo, son invisibles, buscando dialogar con otras investigaciones llevadas a cabo en el área de la Lingüística Aplicada y de las políticas de lenguaje y, en consecuencia, contribuir con las políticas lingüísticas de América Latina. En cambio, posibles incómodos pueden ocurrir como algunas alteraciones en los horarios de trabajo y de la rutina diaria de las actividades.

Al participar de esta investigación, se deja claro que la identidad del participante será respetada y resguardada. En caso de que las informaciones sean utilizadas y reveladas, será por medio de códigos o seudónimos manteniendo la confidencialidad.

Es posible que en algún momento sea necesario grabar audio o incluso video durante las clases. La entrevista o el audio se grabarán solo para la transcripción de la información y solo con su autorización.

Se deja claro que, si hay imágenes, éstas no serán divulgadas o expuestas, solo se utilizarán para mi análisis durante la redacción. Después de terminar mi investigación, estas imágenes y audios serán descartados.

Además, el participante, sin tener ningún problema, puede recusar la invitación a participar de este estudio, o dejar de acompañar en caso de no sentirse comfortable durante

el proceso. Igualmente, se puede optar por realizar o participar de otras actividades alternativas.

Para mantener contacto con el investigador responsable a fin de sanar dudas o buscar otras informaciones, contactar al teléfono (+5545) 999589725 (Brasil)/09856719500 (Paraguay), o por correo electrónico, [marlenegasparin@hotmail.com](mailto:marlenegasparin@hotmail.com).

Se le asegura al participante toda la asistencia durante el proceso de la investigación, en que tiene libre acceso a todas las informaciones y esclarecimientos adicionales sobre este estudio y sus consecuencias.

También, si el participante desea más informaciones en caso de que tenga dudas acerca de los derechos de los participantes, podrá contactar al Comité Permanente de Ética en Pesquisas con Seres Humanos (COPEP), de la UEM - Universidade Estadual de Maringá por el teléfono (44) (44) 3011-4444 / 3011-4597 y e-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br).

Yo,

\_\_\_\_\_  
profesor(a) de la escuela 'Nuestra Señora del Carmen', de la comunidad de Tupilandia, de la municipalidad de Tres de Mayo, al tener todas las orientaciones mencionadas sobre la participación en esta investigación y haber comprendido el objetivo del estudio, manifiesto mi libre consentimiento en participar, estando totalmente consciente que no existe ningún valor económico, a recibir o pagar, por mi participación, sin embargo, estaré contribuyendo para la comprensión del tema que será estudiado y para la producción del conocimiento científico.

También declaro que recibí una copia de este Término de Consentimiento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ del 2021.

Firma: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

*Nombre y firma del participante de esta investigación*

Atentamente,

\_\_\_\_\_  
Marlene Niehues Gasparin  
*Investigadora asistente y Aplicadora del TCLE*

Neiva Maria Jung  
*Orientadora Responsable*

## **APÊNDICE 3.2**

### **KUATIA ÑEIMBITA HÁ JEIKUAAUKAHA – MBO'EHARA**

Mbo'ehára,

Che, Marlene Niehues Gasparin, añemoarandu posgrado en Letras-pe, Estudios Lingüísticos en nivel de Doctorado, UEM-pe - Universidad Estadual de Maringá, mbo'ehára, Prof. Neiva Maria Jung orientación guype, roconvida reparticipa haguãicha ko kuaareka-pe hérava '*Políticas lingüísticas y de literacidad en una escuela de Educación Básica en Paraguay*'. Ko tembiapo ha'e ñe'ënguéra sãmyhyha rehe, roikuaahaguã mba'eichapa ojeipuru Paraguai ñe'ê tee mboehao ryepype, temimbo'e ha mbo'eharandive.

Ko kuatia ogarantizata ndeve nde derecho kuera rehe reparticiparõ ko kuaarekare. Ahejata ndeve peteî copia há cheve katu opytata avei.

Pe propuesta pyahy de revitalización ñe'ê guarani rehegua, roentende tekotevêha heta ñemoarandu ñe'ënguéra sãmyhyha rehe ha ñañemomandu'a mba'ichapa ikatu jajapo jahechaukamomyry haguã umi ambue ñe'ê práctica social haicha oñemosarambiva mamoreihápe. Upevare, roipotaiterei oireipytyvôro ñamba'apo haguã oñondivei.

Nde participación ha'e ndejeheguinte ha ojejapota peicha:

Reparticiparõ, eñekonvidata embohovai haguã ñeporandu ojeipurutava ko kuaapotahap há ikatu avei ojegrava la nde clase oiko aja.

Roikuaa ko tembiapo oguerutaha heta mba'e iporava, ha sapy'arei ikatu avei ogueru iñimkomodova. Mba'e porã roha'arôva ha'e ñaipytyvô haguã al conocimiento científico-pe ikatuhaguãicha jahechauka umi pratica social oipuruva Paraguai mokõi ñe'ê tee. Ha upeicha ñañemomindu'u umi contexto multilingüe, hetavese ndojehechaiva, jajeporeka mba'eichapa ikatu ñapytyvô umi ambue investigación oiva ñe'ënguéra sãmyhyha ryepype ha upeicha avei ñaipytyvô pe ñe'ënguéra sãmyhyha América Latina pegua. Ikatuva oporomolesta ha'e hina nde rembiapo ara o ñekambia terã nde rutina ára há ára gua.

Ha reparticiparõ ko kuaareka-pe, ndojehechaukamo'ãi nde rera. Roipururamo nde embohovai vaekue ko tembiapope guarã, nde rera ndojekuaamoãi moovete lugarpe. Tekotevê ndojekuaai pono eñeidentificá. Nde rera ojekuaata código rupive.

Ikatu avei oimeha'ora tekoteve ojegrava téra ojejapo video oikojave clase. Pero pe ojegravavaekue ojeipuruta che rembiapope guarãminte ha ajapota nde repermitiramo mante.

Avei, oïramo ta'anga(foto), ndojeipurumoãi mamovete tendápe. Che aipurutante ajapo haguã che análisis ha jehai. Aikopa ove ko tembiapo a excluida umi foto ha audiokuera.

Peva rejapo huaguã ndoguerekomo'ãi epy. Nde ikatu avei ndeacceptai ko invitación,



ndereñeñandu porãiramo rejapohaguã.

Oñeñe' eserõ investigador ndive oñemyesakã haguãicha umi mba'e ndoñentendeporãiva, ehenoivaerã pa'apo py (+5545) 999589725 (Brasil)/09856719500 (Paraguay), ha ikatu avei correo electrónico rupive, [marlenegasparin@hotmail.com](mailto:marlenegasparin@hotmail.com).

Oñeipytyvõta participantepe ko investigación oiko aja, ha oñeme'eta avei chupekuaera informaciones oikotevêva.

Avei participante oipotaverõ información ndoikumbyporãiramo iderechokuerarehe oparticiparõ ko imbestigaciónpe ykatuta oñekontacta al Comité Permanente de Ética en Pesquisas con Seres Humanos (COPEP) ndive, ha'eva UEM pegua - Universidade Estadual de Maringa, telefono rupive (44) (44) 3011-4444 / 3011-4597 terã e-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br).

Che, \_\_\_\_\_  
 \_\_, mbo'ehara mbo'ehao 'Nuestra Señora del Carmen', Tupilandia pegua, ojetopava tava municipalidad de Tres de Mayo, aguerekopavo orientación ko participación rehe ha aikumby rire la ojejaposeva ko kuaarekape téra investigaciónpe, amombe'u aparticipataha ha avei aikuaaha ndaiporiha ni peteî valor arresivi haguã. Aikuaa avei peicha rupi aipytyvõta aentendeka haguã pe tembiapo ojejapotava, upeicha kuevo ñamombarete pe conocimiento científico.

A declara avei oñeme'ê hague cheve peteî copia ko kuatiarehegua.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ del 2020.

Firma: \_\_\_\_\_

Tera: \_\_\_\_\_

*Tera ha firma participantegua*

\_\_\_\_\_  
 Marlene Niehues Gasparin  
*Investigadora asistente y Aplicadora del TCLE*  
 Neiva Maria Jung  
*Orientadora Responsable*

## **APÊNDICE 4**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Prezado(a) Sr(a) Responsável pelo aluno(a) \_\_\_\_\_,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Doutorado, na Universidade Estadual de Maringá e estou realizando a pesquisa intitulada "*Políticas linguísticas e de letramento em uma escola de educação Básico no Paraguai*", sob orientação da Profa. Neiva Maria Jung, na escola desta comunidade local e gostaria muito que você e seu(sua) filho(a) participassem desta pesquisa.

#### **OBJETIVO:**

Meu objetivo neste trabalho é analisar e refletir sobre como as línguas que existem no contexto escolar, bem como a língua do aluno em casa, são utilizadas em sala de aula para interagir com o professor, com os colegas e para compreender os conteúdos.

#### **JUSTIFICATIVAS:**

Penso neste trabalho como uma possibilidade de refletir sobre as diferentes funções das línguas no contexto escolar e na comunidade, a fim de apoiar e contribuir para reconhecer e mostrar o uso de diferentes línguas nas práticas reais dos alunos e dos professores em sala de aula. Desta forma contribuir para o conhecimento científico na área de Linguística Aplicada.

#### **PROCEDIMENTOS DO ESTUDO**

Solicito sua autorização para a realização de filmagens de seu(sua) filho(a), participando de aulas, além disso ele(a) ou o senhor poderão ser convidados a participar de uma entrevista. As gravações serão usadas somente para os fins desta pesquisa pela autora do projeto e a pesquisa será divulgada apenas em publicações ou apresentações acadêmicas. As imagens não serão divulgadas/expostas, servirão apenas para minha análise durante a escrita. Após o término da minha pesquisa, essas imagens e áudios serão descartados.

Este documento garante que todas as informações sobre você e seu filho/sua filha serão mantidas confidenciais por meio do uso de pseudônimos. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixem nos termos desta pesquisa.

Esclareço que podem aparecer alguns incômodos, como alterações nos horários de do aluno, mas que serão sempre negociados e renegociados com os senhores(as), pais/responsáveis.

Sendo participantes, sem nenhum problema, poderão recusar o convite para participar deste estudo ou parar de acompanhar, a qualquer momento da pesquisa, caso não se sintam confortáveis durante o processo.

Caso queiram entrar em contato comigo para ter maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, podem ligar nos telefones - (+5545) 999589725 (Brasil) / 09856719500 (Paraguai)

ou por e-mail [marlenegasparin@hotmail.com](mailto:marlenegasparin@hotmail.com).

Se acharem necessário outras informações a respeito desta pesquisa e dos direitos dos participantes, podem entrar em contato com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), da UEM - Universidade Estadual de Maringá por telefone - (44) (44) 3011-4444 / 3011-4597 ou pelo e-mail: copep@uem.br. A sua autorização é muito importante, pois você estará contribuindo para a produção de conhecimento. Agradeço desde já por sua atenção.

Eu, \_\_\_\_\_,  
pai/mãe/responsável pelo aluno da escola ‘Nuestra Señora del Carmén’, da comunidade de Tupilandia, do município de Tres de Mayo, tendo compreendido o propósito deste trabalho e sobre todo o procedimento da nossa participação quanto aos desconfortos, benefícios, custo, confidencialidade da pesquisa e garantias do participante, aceito contribuir com esta pesquisa e permito que, \_\_\_\_\_, aluno/a menor a participar sob minha responsabilidade.

Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ del 2021.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Nome e assinatura do participante e/ou do responsável pelo aluno, nesta investigação*

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Marlene Niehues Gasparin  
*Pesquisadora Assistente e Aplicadora do TCLE*  
Neiva Maria Jung  
*Orientadora Responsável*

## **APÉNDICE 4.1**

### **TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO – PADRES O RESPONSABLES**

Estimado(a) Sr(a) Responsable por el alumno(a) \_\_\_\_\_,

Soy alumna del posgrado en Letras en el área de Estudios Lingüísticos, a nivel de Doctorado, en la UEM - Universidad Estatal de Maringá, y estoy realizando una investigación sobre "*Políticas de lenguaje y literacidad en una escuela de educación básica en Paraguay*", siendo orientada por la profesora Neiva Maria Jung, en la escuela de esta comunidad local, y me gustaría mucho que tú y tu hijo(a) participen de esta investigación.

#### **OBJETIVO:**

Mi objetivo en esta investigación es analizar y reflexionar sobre cómo las lenguas que existen dentro de la escuela, así como la lengua del alumno en su casa, se utilizan en el aula para interactuar con el profesor, con los compañeros, etc. y sobre cómo se usa las lenguas para realizar tareas y actividades.

#### **JUSTIFICATIVAS:**

Pienso en este trabajo como una posibilidad para reflexionar sobre las diferentes funciones de las lenguas en el contexto escolar y en la comunidad, con el fin de apoyar y contribuir a reconocer y mostrar el uso de diferentes lenguas en las prácticas reales de los estudiantes y profesores en el aula. De esta forma contribuir al conocimiento científico en el área de Lingüística Aplicada.

#### **PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO**

Solicito su permiso para filmar/gravar a su hijo(a) durante las clases, además usted, él o ella pueden ser invitados a participar en una entrevista. Las grabaciones serán utilizadas solo para los fines de esta investigación por el autor del proyecto, y la investigación se divulgará solo en publicaciones o presentaciones académicas. Las imágenes no serán reveladas/expuestas, solo serán utilizadas para mi análisis durante la escritura. Después de terminar mi investigación, estas imágenes y audios serán descartados.

Este documento garantiza que toda la información sobre usted y su hijo/hija se mantendrá confidencial mediante el uso de seudónimos. Además, los datos no estarán disponibles para ningún propósito que no se ajuste a los términos de esta encuesta.

Aclaro que pueden aparecer algunas molestias, como cambios en el horario del alumno, pero que siempre se negociarán y renegociarán con ustedes, padres/responsables.

Ustedes, siendo participantes, sin ningún problema, pueden rechazar la invitación a participar en este estudio o dejar de seguirlo, en cualquier momento de la investigación, si no se sienten cómodos durante el proceso.

Si desean ponerse en contacto conmigo para obtener más información sobre la investigación, pueden llamar al teléfono: (+5545) 999589725 (Brasil) / 09856719500 (Paraguay) o por correo electrónico a [marlenegasparin@hotmail.com](mailto:marlenegasparin@hotmail.com).

Si lo consideran necesario y desean otras informaciones sobre esta investigación y los derechos de los participantes, pueden comunicarse con el Comité Permanente de Ética en Investigación con Seres Humanos (COPEP), de la UEM – Universidad Estadual de Maringá por teléfono - (44) (44) 3011-4444 / 3011-4597 o por correo electrónico: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br). Su autorización es muy importante, ya que contribuirá a la producción de conocimiento. Agradezco de antemano por su atención.

Yo, \_\_\_\_\_,  
padre/madre/responsable por el alumno de la escuela ‘Nuestra Señora del Carmen’, de la comunidad de Tupilandia, de la municipalidad de Tres de Mayo, habiendo entendido el propósito de este trabajo y sobre nuestra participación, acepto contribuir y permito que,  
\_\_\_\_\_, a participar sobre mi responsabilidad.

Declaro que recibí una vía de este Término de Consentimiento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ del 2021.

*Firma:* \_\_\_\_\_

*Nombre:* \_\_\_\_\_

*Nombre y firma del participante y responsable por el alumno, en esta investigación*

Cordialmente,

\_\_\_\_\_  
Marlene Niehues Gasparin  
*Investigadora asistente y Aplicadora de TCLE*  
Neiva Maria Jung  
*Orientadora e Investigadora Responsable*

## **APÊNDICE 4.2**

### **KUATIA ÑEIMBITA HÁ JEIKUAAUKAHA – TUA/SY TERÃ RESPONSABLEKUERA PEGUARÃ**

Tua, Sy téra Responsable temimbo'e \_\_\_\_\_ rehe,

Che añemoarandu posgrado Letras-pe, Estudios Lingüísticos en nivel de Doctorado, UEM-pe - Universidad Estadual de Maringá. Ko tembiapo héra '*Políticas lingüísticas y de literacidad en una escuela de Educación Básica en Paraguay*', ha ajapo mbo'ehara Neiva Maria Jung orientación guype, ha ojejapota mbo'ehao ko comunidad peguape.

#### **OJEJAPOSEVA:**

Che amba'apota ñe'ënguéra sãmbyhyha rehe, ojeikuaahaguã mba'eichapa ojeipuru ñe'ënguera ha Paraguai ñe'ê tee mbochao ryepype ha ogapupe, temimbo'e ha mbo'eharandive. Upevare, aipotaiterei cheiipytyvô ñamba'apo haguã oñondivei.

#### **MBA'ERE OJEJAPOTA:**

Ko tembiapo oipytyvôta oñentendeve haguã ñe'ënguéra sãmbyhyha rehe ha ñañemomandu'a mba'ichapa ikatu jajapo jahechaukamomyry haguã umi ambue ñe'ê práctica social haicha oñemosarambiva mamoreihápe.

#### **MBA'EICHA OJEJAPOTA:**

Roconvida, ndeve, tua/sy/responsable há tembimbo'e, pe participa haguã ko kuaareka-pe. Pe participaramo, peñekonvidata pembohovai haguã ñeporandu ojeipurutava ko kuaapotahape. Peichahagui ikatu ojejapo grabación de voz téra em vídeo, oiko aja classe. Kova ojejapota aipuru haguante che rembiapope há che ajapota nde repermitirô mante. Aguereko sapy'arô imagenes kuera, che ndamoï mo'ãi moovete lugarpe, ni ndapublikamoãi. Che aipurutante ajapo haguã che analisis já upei, aikopa ove, a excluipata.

Peê, pe participarõ ko kuaareka-pe, ndojehechaukamo'ãi pende rera. Roipururamo pembohovai vaekue ko tembiapope guarã, pende rera ndojekuaamoãi moovete lugarpe.

Ikatuva penemolesta ha'e hina pende rembiapo hora ñekambia terã pende rutina ára há ára gua.

Peva pejapo huaguã ndoguerekomo'ãi epy. Pende ikatu avei ndeacceptai ko invitación, ndapeñeñandu porãiramo ijapohaguã.

Oñeñe'eseramo chendivei oñemyesakã haguãicha umi mba'e ndoñentendeoporãiva, ehenoivaerã pa'apo py (+5545) 999589725 (Brasil)/09856719500 (Paraguay), ha ikatu avei correo electrónico rupive, marlenegasparin@hotmail.com.

Avei reipotaverõ información ndeikumbyporãiramo pende derechokuerarehe

peparticiparõ ko imbestigaciónpe ykatuta peñekcontacta al Comité Permanente de Ética en Pesquisas con Seres Humanos (COPEP) ndive, ha'eva UEM pegua - Universidade Estadual de Maringa, telefono rupive (44) (44) 3011-4444 / 3011-4597 terã e-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br).

Che, \_\_\_\_\_,  
 tuva/sy/responsable temimbo'e escuela 'Nuestra Señora del Carmén', Tupilandia pegua, tava município de Tres de Mayo, a entendepa rire ko participación rehe ha ojejaposeva ko kuaarekape, a acepta ha apermiti,

\_\_\_\_\_, temimbo'e  
 oparticipa haguã añeresponsabilizakuevo hese. Aikuaa avei ndaiporiha ni peteî epy ijejapo haguã. Aikuaa avei peicha rupive aipytyvõta aentendeka haguã pe tembiapo ojejapotava, upeicha kuevo ñamombarete pe conocimiento científico.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_ del 2021.

Firma: \_\_\_\_\_

Tera: \_\_\_\_\_

*Tera ha firma participante ha oñeresponsabilizatava tembimbo'e oparticipatavare*

\_\_\_\_\_  
 Marlene Niehues Gasparin  
*Investigadora asistente ha Aplicadora TCLE rehegua*  
 Neiva Maria Jung  
*Orientadora há Investigadora Responsable*

**APÊNDICE 5****TERMO DE ASSENTIMENTO**

**Título da pesquisa:** Políticas linguísticas e de letramentos em uma escola de educação básica no Paraguai

**Pesquisadores Responsáveis:** Neiva Maria Jung e Marlene Niehues Gasparin

**Local:** [REDACTED]

Caro aluno,

Sou pesquisadora do curso de pós-graduação em Letras - Estudos Linguísticos, em nível de Doutorado, na Universidade Estadual de Maringá, localizada na cidade de Maringá, no Paraná, e convido você a participar da minha pesquisa, na qual pretendo analisar e refletir sobre os usos das línguas em sala de aula para a construção de entendimentos e realização das tarefas escolares.

Ao participar, você pode ser convidado a responder algumas perguntas que podem ser gravadas e serão usadas somente para análise nesta investigação.

Para participar deste estudo, o responsável já autorizou e assinou um documento no qual é responsável por sua participação.

Se os dados forem utilizados, seu nome não será publicado. Utilizaremos nomes fictícios ou pseudônimos. Todas as demais informações que porventura possibilitarão sua identificação, serão removidas e ou trabalhadas para que isso não seja possível.

Sua participação é voluntária e você pode desistir a qualquer momento da pesquisa se algo lhe causar desconforto ou vergonha.

Você pode acompanhar todas as etapas desta pesquisa, desde o início até a conclusão.

Portanto, precisamos do seu consentimento e da sua autorização para conduzir a investigação.

Esperamos e agradecemos pelo seu apoio e colaboração!

**ASSENTIMENTO**

Fui informado sobre o presente estudo. Eu tenho o consentimento do meu responsável e declaro que concordo em participar da investigação.

Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Assentimento.

[REDACTED], \_\_\_ de \_\_\_ de 2021.

---

Assinatura do aluno participante desta pesquisa

---

Marlene Niehues Gasparin  
Pesquisadora Assistente e Aplicadora do TCLE



**APÉNDICE 5.1****TERMINO DE ASENTIMIENTO**

**Título de la Investigación:** Políticas lingüísticas y de literacidad en una escuela de Educación Básica en Paraguay

**Investigadoras Responsables:** Neiva Maria Jung y Marlene Niehues Gasparin

**Localidad:** [REDACTED]

Estimado(a) alumno(a),

Soy investigadora del curso de posgrado en Letras – Estudios Lingüísticos en nivel de Doctorado, en la Universidad Estadual de Maringá, ubicada en la ciudad de Maringá, Paraná, y pretendo analizar y reflexionar sobre los usos de las lenguas en el aula para desarrollar la comprensión y realizar las tareas escolares.

Al participar, podrás ser invitado para responder algunas preguntas que podrán ser gravadas y utilizadas solamente para análisis en esta investigación.

Para participar de este estudio, su responsable ya autorizó y firmó un documento en el cual se responsabiliza por tu participación.

En la utilización de los resultados, tu nombre no será publicado. Utilizaremos nombres ficticios o seudónimos. Serán retiradas todas las informaciones que permitan identificarte. Tu respuesta será marcada con un código.

Tu participación es voluntaria y también puedes dejar de participar en cualquier momento si algo le causa incomodidad o vergüenza.

Podrás acompañar todos los pasos de esta pesquisa, desde su inicio hasta su conclusión.

Por lo tanto, necesitamos también de su consentimiento para poder realizar la investigación.

¡Esperamos y agradecemos por su apoyo y colaboración!

**ASENTIMIENTO**

Fui informado/a sobre el presente estudio. Tengo el consentimiento de mi responsable y declaro que estoy de acuerdo en participar de esta investigación.

También declaro que recibí una copia de este Término de consentimiento.

[REDACTED], \_\_\_ de \_\_\_ del 2021.

\_\_\_\_\_  
Firma del alumno/a participante de esta investigación

\_\_\_\_\_  
Marlene Niehues Gasparin  
Pesquisadora Asistente y Aplicadora del TCLE

**APÊNDICE 5.2****KUATIA JEIKUAAHAUGUÃ**

**Kuaareka rera:** Ñe'ënguéra Sãmbyhyha rehegua ha literacidad peteî mbo'ehao Educación Básica Paraguaipegua

**Kuaapotaha:** Neiva Maria Jung y Marlene Niehues Gasparin

**Renda:** [REDACTED]

Temimbo'e,

Che ha'e kuaapotaha curso de posgrado en Letras pegua – tava UEMgua – Universidad Estadual de Maringá, ha rojapose peteî tembiapo ñe'ënguéra sãmbyhyha rehe, roikuaahaguã mba'eichapa ojeipuru Paraguai ñe'ê tee mboehao ryepype, temimbo'e ha mbo'eharandive. Upevare, roipotaiterei oireipytyvôro ñamba'apo haguã oñondivei.

Eparticiparõ, eñekonvidata embohovai haguã ñeporandu ojeipurutava ko kuaapotahape.

Peva rejapo haguã, nde ru t terã nde sy opermitima ofirmakuevo ambue documento.

Roipururamo nde embohovai vaekue ko tembiapope guarã, nde rera ndojekuaamoãi moovete lugarpe. Tekotevê ndojeikuaai pono eñeidentificá. Nde rera ojekuaata código rupive.

Peva rejapo huaguã ndoguerekomó'ái epy. Nde ikatu avei ndeacceptai ko invitación, ndereñeñandu porãiramo rejapohaguã.

Ikatuta katujete reakompañã ko tembiapo jehai ñepyruguive oikopa peve.

Peicha rupive, roikotevê efirma avei ko kuaareha rojapo haguã iporavehaicha.

¡Roha'ãro ha rombo aguije ndeve ecolaborahague orendivei!

**JEIKUAAHAGUÃ**

Ojeikumbyka cheve ko tempiapo rehegua, upevare a declará aipytyvôseha ojejapo haguã ko kuaareka.

A declará avei oñeme'ê hague cheve peteî copia ko kuatia jeikuaahaaguã.

[REDACTED], \_\_\_\_de \_\_\_\_ del 2021.

---

Firma téra temimobo'e rera

---

Marlene Niehues Gasparin  
Firma ha kuaapotaha rera

## **APÉNDICE 6**

### **APÉNDICE 6.1**

#### **ENTREVISTA SEMISTRUCTURADA PARA PROFESORES**

1. ¿Con qué materia trabajas aquí en la escuela?
2. Hable un poco sobre su experiencia y su desempeño profesional.
3. ¿Qué idiomas utilizas a diario? ¿Cuándo? ¿Con quién?
4. En el aula, ¿qué idioma usa con más frecuencia para explicar tus clases e interactuar con los alumnos? ¿Por qué?
5. Generalmente, ¿qué idioma usan los estudiantes cuando llegan a la escuela? Comenta un poco.
6. En su opinión, ¿cuál es el propósito de enseñar español y guaraní? Habla un poco sobre eso.
7. ¿Crees que los estudiantes tienen dificultades para practicar la escritura en los idiomas que se enseñan?
8. ¿Qué hacen los estudiantes cuando tienen dificultades?
9. ¿A los estudiantes les gustan leer en el aula? ¿Qué?
10. ¿Cómo aprenden los estudiantes a leer y escribir en dos idiomas?
11. ¿Cuáles son las mayores dificultades para los estudiantes en la escuela?
12. ¿Hay algún control sobre el uso de los idiomas durante la clase o fuera de ella? ¿Por qué?
13. ¿Los materiales didácticos están disponibles para profesores y alumnos en los dos idiomas oficiales?
14. ¿Cómo evalúas el criterio de competencia lingüística requerido por el MEC?
15. ¿Responden los estudiantes como esperado, a las demandas hechas por el uso de idiomas (hablados / escritos)?
16. ¿Qué idioma usan los estudiantes en sus prácticas sociales?
17. Como profesor, considerando también tu experiencia en el aula, ¿cuál es su punto de vista con respecto a los dos idiomas en las escuelas?

## **APÊNDICE 6.2**

### **MBA'E PORANDU MBO'EHARAKUÉRAPE GUARÃ**

1. Mba'eichagua matéria embo'e ko mboehaópe?
2. Eremi cheve nde rembiapo há nde formación rehe michimi?
3. Ara há arape, mbaeichagua ñe'ê reipuruve? Araka'e jave? Mavandi?
4. Mbo'ehaoryepype, mbaeichagua ñe'ê reipuruve re explika haguâ nde classe há eñe'ê haguâ nde alumnokuerandive? Mba'ere?
5. Mba'eichagua ñe'ê oipuruve umi mitâ oguahê ove mboehaópe imichime?
6. Ndeveguarâ, mba'earâpa oñembo'e español há guarani mboehaópe?
7. Ndeveguarâiko hasy umi alumno ohai haguâ umi ñe'ê oñembo'evare chupeckueraprática?
8. Mba'e ojapo hikuai, ndoentendeiramo terã ndoikuaairamo pe ñe'ê oñembo'eva chupekuera?
9. Temimbo'e kueraiko oleeseva clasepe? Mba'eva?
10. Mba'eicha ojejapo la alabetización temimbo'ekuerape mokôi ñe'ême?
11. Mba'eichagua há'e dificultad tuichaveva umi temimbo'ekuerape, mboehaópe?
12. Peguerekoiko algun control oijeipuru haguâ umi ambue ñe ñe'ê mboehao ryepype terã okape? Mba'ere?
13. Umi material didactiko ouva peême há temimbo'ekuerape guaraâ ou guarani há españolpe?
14. Mba'eicha rehecha pe critério de competência linguística oipotava pe MEC?
15. Umi tembimbo'e kueraiko oipuru porâ o exigilaja umi ñe'ê?
16. Mba'eichagua ñe'ê temimbo'e kuera oipuruve oime hape?
17. Mbo'eharaicha, reconsideraramo nde práctica mboehao ryepype, mba'e repensa umi mokôi ñe'ê oñembo'eva mboehaópe?

**APÊNDICE 7****APÊNDICE 7.1****ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON LOS PADRES**

1. ¿Qué idiomas sabes y hablas? ¿Y tus hijos?
2. ¿A sus hijos les gusta estudiar?
3. ¿Se quejan sus hijos de algo en la escuela?
4. ¿Y tienes alguna queja sobre la escuela?
5. En la comunidad ¿cómo sueles hablar con el vecindario?
6. Y cuando vas a negociar algo, ¿cómo lo haces en términos de lenguaje?
7. ¿Qué textos escritos tienes en casa? ¿Quién los lee?
8. ¿Participas en alguna iglesia? Si es así, ¿cómo es su participación en la iglesia?
9. ¿Tienes un historial de dificultades para negociar con alguien debido al idioma?
10. ¿Cómo ves o percibes el uso de guaraní en la escuela?
11. ¿Qué idiomas sabes y hablas? ¿Y tus hijos?
12. ¿Se quejan sus hijos de no entender al guaraní de la escuela?
13. ¿Cómo informan lo que hacen cuando no entienden algo en la escuela?
14. ¿Con qué idioma te gustaría hablarme ahora?
15. ¿Cómo aprendiste el / los idiomas? en la escuela, en casa, en la comunidad, etc.
16. ¿En qué idioma te sientes mejor hablando? ¿Por qué?
17. ¿Qué significa para ti hablar ese idioma?
18. En casa, con su (s) hijo (s), ¿qué idioma usas más? ¿Por qué?
19. ¿Qué opinas sobre los dos idiomas oficiales del país, que incluso se enseña en las escuelas?
20. ¿Cómo ves la contribución de la escuela para sus hijos?

**APÊNDICE 7.2****MBA'E PORANDU TUVAKUÉRAPE GUARÃ**

1. Mba'echagua ñe'ê nde eikuaa terã reipuru? Há nde ra'y, rajy terã nde memby kuera?
2. Nde ra'y, rajy terã nde memby ogusta chupe la lectura?
3. Há'e o há'ekuera omombe'u algo ndogustaiva mboehaópegua?
4. Há nde, karai/kuñakarai reguereko algo pegehaguâ mboehaóre?
5. Mba'echagua ñe'ê nde reipuru eñe'ê haguâ nde vecino terã nde rapicha kuerandive?
6. Há eho ove reñemu terã eho ove ciudadhare, ma'e ñe'ê reipuru?
7. Mba'e livro terã outro texto oî nde rogape ojeleehaguâicha? Mava olee?
8. Ndeiko reparticipa tupaope? Mba'eicha?
9. Sapy'ante oiko nderehe la nde ñe'ê kuaaihague peteî ñe'ê ijetu'u eñontende haguâ ha enegocia haguâ algo?
10. Mba'epa ere pe ñe'ê guarani ojeipuruva há oñembo'eva moehaópe?
11. Nde ra'y, rajy terã nde memby he'i sapy'ante la ndoentendeiha guarani moehaópe?
12. Ma'e hei hikuai ojavova ndoentendeiramo algo moehaópe?
13. Mba'eichagua ñe'ê eipuruse chendivei ko'anga ko mba'eporandupe?
14. Mba'echa nde reaprende nde ñe'ê terã nde ñe'ênguera? Mboehaópe, nde rógape, nde vecinokuerandive...
15. Mba'eichagua ñe'ême reñe'êseve? Mba'ere?
16. Mba'e o significa ndeveguaâ ko ñe'ê?
17. Nde roga ryepype, mba'eichagua ñe'ê reipuruve nde familia kuerandive? Emba'ere?
18. Mba'e repensa ko mokôi ñe'ê tee paraguaypegua oñembo'eva moehaópe?
19. Mba'epa eguereko erehaguâ pe contribución ojavova moehao nde ra'y, rajy terã nde memby kuerare?

## **APÉNDICE 8**

### **ENTREVISTA SEMISTRUCTURADA PARA ESTUDIANTES (INDIVIDUAL)**

La entrevista a continuación aborda cuestiones relacionadas al uso de los idiomas en el contexto familiar y escolar, así como en el contexto más amplio. Todas las respuestas se mantendrán anónimas, utilizando nombres ficticios.

Grado: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

1. En la escuela, ¿de qué hablas en el aula y afuera?
2. ¿Te gusta venir a la escuela? Por qué
3. Cuéntanos algo muy bueno que ya haya sucedido en la escuela y algo que él consideraba muy malo.
4. Cuando estás en una explicación en el aula, ¿qué y cómo lo haces cuando es difícil entender lo que explica el maestro?
5. ¿Qué hace el maestro o la maestra cuando se dan cuenta de que ustedes no entendieron lo que explicaron?
6. ¿Algunas materias son más fáciles de entender que otros? ¿Cuál te resulta más fácil y cuál te resulta más difícil?
7. ¿Qué te gusta aprender en la escuela?
8. ¿Qué crees ser muy molesto en la escuela?
9. ¿Crees que el guaraní utilizado en la escuela es similar al Jopara?
10. ¿Qué textos escritos lees en la escuela? ¿Están escritos en cual lengua?
11. ¿Qué idioma (s) hablas/usas? Español, guaraní, portugués, jopara, otros.
12. ¿Tiene un idioma con el que se siente mejor hablando? ¿Por qué?
13. ¿Qué idioma no te gusta usar? ¿Por qué?
14. ¿Qué idioma usas en casa, con tus padres / hermanos / otras personas?
15. ¿Qué idioma usas con más frecuencia en la escuela? ¿Em que momento? ¿Para cuales situaciones?
16. ¿Tiene dificultades con algún idioma? ¿Con cuál? ¿Por qué?
17. ¿En qué idioma prefieres que se enseñen las clases? ¿Por qué?
18. ¿En qué idioma tienes la costumbre de escribir / le gusta escribir / se siente cómodo? ¿Donde? ¿Por qué?
19. ¿Te gustan las clases de guaraní? ¿Por qué?
20. ¿Te gustan las clases de español? ¿Por qué?
21. ¿Te gusta leer? ¿En qué idioma lees con más frecuencia? ¿Por qué?

## APÊNDICE 8.2

### MBA'E PORANDU TEMIMBO'EKUÉRAPE GUARÃ

Ko maba'e porandu ojetrata mba'eichapa ojeitpuru ñe'ênguera oimehape, oga ryepype, mboehaope. Oñembohovaiva opytata anonimatope.

Grado: \_\_\_\_\_ ary: \_\_\_\_\_

1. Mboehaópe, mba'egui pe ñe'ê mboehao ryepype há okape?
2. Ndeiko rejuseva mboehaope? Mba'ere?
3. Emombe'umi peteî cosa igustova oikova mboehaope há peteî cosa ndeve ndaigustopaiva.
4. Ma'e há mba'eicha pejapo peñontende haguâ mbo'ehara ombo'e ove há ndapentendeiramo he'iva?
5. Mba'e ojapo pende mbo'ehara opillarô napendeideiha la he'iva?
6. Oî diciplina ifacilveva pe entende haguâ? Mba'eichagua ifacilveva há mba'eichagua hasyveva?
7. Mba'e la aprendeseveva mboehaope?
8. Mba'e la yjayveva reaprendeva mboehaópe?
9. Ndeveguarâiko pe guarani oñembo'eva mboehaópe ojogua joparape?
10. Umi texto pe leeva mboehaópe mba'e lenguape oî?
11. Mba'echagua ñe'ê nde eikuaa terã reipuru? Espanhol, guarani, português, jopara, outras.
12. Reguereiko peteî ñe'ê reipuruseveva? Mba'ere?
13. Reguereiko peteî ñe'ê ndereipuruseiveva? Mba'ere?
14. Mba'eichagua ñe'ê nde eipuru nde rogape, nde tua kuera há nde ermanokuerandive?
15. Mba'eichagua ñe'ê nde eipuruve mboehaope? Mba'e jave? Mba'upearâpa?
16. Ndeiko reguereko ñe'ê hasyva eipuruhaguâ? Mba'eichagua? Mba'ere?
17. Mba'eichagua ñe'ê eipota ojeipuruve oñembo'e aja? Mba'ere?
18. Mba'eichagua ñe'ême nde re escribive terã ifacilve ijeescribi? Moo? Mba'upearâ?
19. Ndeveiko ndegustá pe diciplina de guarani? Mba'ere?
20. Ndeveiko ndegustá pe diciplina de espanhol o castellano? Mba'ere?
21. Ndeveiko nde gusta la lectura? Mba'eichagua ñe'ême nde re leeve? Mba'ere?



**APÊNDICE 9****Interação entre a catequista e os catequisandos**

- 01 **Luciana** buen dia joaite. mba'eichapa pende pyhavere? Hoy es mas um dia de  
 02 encontro, ajepa...bueno, ñañembo'e ñañepyrû haguâ como siempre (fazem  
 03 sinal da cruz, Pai Nosso e Ave Maria)  
*bom dia a todos. como está a manhã de vocês? Hoje é mais um dia de  
 encontro, não é... bom, vamos rezar para iniciar como sempre*
- 04 [...] pe ñomoguetapa ra'e pende padrino madrinandi ra'e?  
*vocês todos já conversaram com seus padrinhos e madrinhas?*
- 05 **Em coro** sim / roñomonguetama ((acenando positivamente))  
*[sim / já conversamos]*
- 06 **Luciana** perekopaitema aja.. entonces angaite rojerureta peeme la documento kuera  
 07 ha pegueruta oreve. o sea, perekorô peguerupantema cheve ape.  
*[vocês já têm tudo, né... então, em seguida vamos pedir a vocês todos os  
 documentos e vocês vão trazer para nós, ou seja, se vocês já têm, já podem  
 trazer para mim]*
- 08 **André:** che agueruma Kuri che documento  
*[Eu já trouxe os meus documentos ...]*
- 09 **Luciana** si, nde documento arekoma...Pero de padrino y madrina ndarekoi  
 10 maavetegui. (fulano), maa nde madrina râ hina?  
*[sim, seus documentos eu já tenho, mas de padrino e madrinha não tenho  
 de ninguém. (fulano) que será sua madrinha?]*
- 11 **André** ña ...  
*[dona...]*
- 12 **Luciana** pere vaerâ chupekuera tou la tupaope, algunos ou, pero muchos  
 13 nahani...ha'ekuera oikuaa voi la irresponsabilidad hina ha alguno ni ndo  
 14 aparecei.... Pe avisa chupekuera, oî porapa?  
*[vocês têm que dizer a eles para virem na igreja, alguns vem, mas muitos  
 não...eles sabem da responsabilidade deles, mas alguns nem aparecem...  
 avisem eles, está bem?]*
- 15 **Em coro** si ((acenando positivamente)).
- 16 **Luciana** aunque sea dos o tres veces tou ko añope la tupaope... pehechata Ñande  
 17 Jara o sembrata chupekuera la sentimiento ou haguâ la iglesiape pea rire.  
*[nem que seja que venham à igreja duas ou três vezes ao ano, ...vocês vão  
 ver como Deus vai semear neles um sentimento para que eles venham na  
 igreja depois.]*  
 ((Luciana abre o livro dá início ao tema do dia))
- 18 **Luciana** ¿Mbaeiko la expresión de los 10 mandamiento? ... ¿Marapiko jajapo los 10  
 19 mandamientos?  
*[o que significa os 10 mandamentos? ... por que fazemos os 10  
 mandamentos?]*
- 20 **André** Jaime porâ haguâ Ñande Jarandi  
*[para estar bem com Deus]*
- 21 **Luciana** para hacer la voluntad de Dios, ajepa  
*[para fazer a vontade de Deus, não é?]*
- 22 ¿ha ajapo haguâ la voluntad de Dios piko che aikatu a ofende a Dios?  
*[e, para fazer a vontade de Deus eu posso ofender Deus?]*
- 223 **Em coro** no/nahani  
*[não/não]*
- 24 **Luciana** no aja. los 10 mandamientos la regla aja.. ha maraiko la regla?  
*[não né. Os 10 mandamentos são as regras, não é ... e para são as regras?]*
- 25 ((Silencio))
- 26 **Luciana** ¿marâ la regla jaipuru? ¿Regla ñande cuaderno pegua?  
*[por que utilizamos regra? Aquela regra que usamos para marcar o*

- caderno?]
- 027 Olga ñamoderecho huaguâ  
[para endireitar]
- 028 Luciana ñamoderecho huaguâ aja. Cheiko ikatu areko regla há ahasa outro ladope?  
[para endireitar, não é ...eu posso utilizar regra e passar para outro lado?]
- 029 Em coro nahani/no ((acenando negativamente))  
[não]
- 030 Luciana muy bien, el mandamiento es para eso aja. Jaguata haguâ en el camino del  
031 bien [...] mba'eichaitepa ñandejara ñade raihu, pea ko regla esegui ha  
032 eguâheta la gloriape, ha peichante ñande la ya cumplivaerâ.  
[muito bem, o mandamento é para isso, certo? Para caminhar no caminho do bem [...] como é grande o amor de Deus por nós, se esta regra você segue vai chegar na glória, e assim temos que fazer...]  
((Luciana lê no libro))
- 033 Luciana Primero es amar a Dios sobre toda la cosa..  
[Primero é amar a Deus sobre todas as coisas...]
- 034 Luciana ¿A quién se refiere los tres primeros mandamientos?  
[A quem se refere os três primeiros mandamentos?]  
((silêncio))
- 038 Luciana mavapeguaraike pe primer três mandamento ojededica?  
039 ... uno, amar a Dios sobre toda la cosa, segundo ...  
040 [a quem os três primeiros mandamentos se dedicam?  
... um, amar a Deus sobre todas as coisas, segundo ...]
- 041 Em coro no tomar su santo em nombre embano  
[não usar seu nome em vão]
- 042 Luciana ¿tercero?  
043 Em coro santificar la fiesta...  
[santificar a festa... ]
- 044 Luciana ha pe mavapeguara?  
[e estes são para quem? ]
- 045 Em coro Grupo: a Dios/ Ñande Jara  
[a Deus/ a Deus]
- 046 Luciana ¿y los siete restantes?  
[e os sete restante?]
- 047 André ñandeve guarâ  
[para nós?]
- 048 Luciana ñandeve guarâ aja..mba'e ikatu javivi ani jajapo ivaiva ñande projimo pe  
[para nós, não é ...para que saibamos como viver sem fazer mal ao próximo...]  
049 ((lendo)) para que se nos da los dies pandamientos?  
[para que nos é dado os 10 mandamentos?]
- 050 He'i ñandeve marapa oñeme'e ñandeve la los 10 mandamiento ha ja'epama,  
051 para hacer la voluntad de Dios y caminar en el camino correcto...  
052 ((Lendo)) y cuales son?  
[Diz para nós, porque nos é dado os 10 mandamentos e já dizemos, que é para fazer a vontade de Deus e caminhar no caminho correto.]
- 053 jaikuaapa los 10 mandamientos o no?  
[conhecemos os 10 mandamentos ou não?]
- 054 Em coro Si  
055 Luciana Uno?  
056 Em coro Amar a Dios sobre toda la cosa  
[Amar a Deus sobre todas as coisas]
- 057 ((A catequista pergunta a sequência dos números e eles respondem até o 10. As  
058 respostas em castelhano))
- 059 Luciana ¿Mba'ereiko che ahaihu vaëra Ñande Jara pe sobre toda la cosa?  
[Porque eu tenho que amar a Deus sobre todas as coisas?]
- 060 Em coro ((silêncio))  
061 Luciana ¿Mba'eiko ha'e ojapo ñanderehe ra'e? maaiko ñande ñande creava, ome'eva  
062 ñandeve la vida?

- 063 Alicia *[o que ele fez por nós? Quem é que nos criou, nos deu a vida?]*  
Dios/ Ñande Jara  
*[Deus]*
- 064 Luciana Dios aya, por lo tanto, por eso, o exigi un amor a él primero aja, de que ha'e,  
065 ñande jaju chugui , jaiko chupe guarâ ha el día que ña mano jaha jeyta chupe,  
066 ajepa  
*[Deus, não é, no entanto, por isso exige um amor a ele primeiro, de que, nós viemos dele, vivemos por ele e o dia em que morremos, voltamos para ele, certo?]*
- 067 ((lendo)) - en que consiste el pecado de la idolatria? Mba'eiko he'ise ra'e el  
068 pecado de la idolatria?  
*[Em que consiste a idolatria? O que queria dizer o pecado da idolatria?]*
- 069 Em coro ((silêncio))  
070 Luciana na pende mandu'aveimaiko?  
*[não se lembram mais?]*
- 071 mba'eiko ra'e la idrolatria he'ise... pe domingo pasado jahecha Kuri... pe  
072 telepe umia a vece jahecha ha ñande jaipota ai, la moda, el placer, amor al  
073 dinero, pea ha'e hina aja la idolatria... che a idolatra peteî personape ha che  
074 upeichase avei... ha'ehaicha, peteî opintavaipa la iñakarangue che apintapa  
075 vaipase avei porque che ha'ese ha'eicha...pea ha'e el pecado de la idolatria. ..  
076 A veces ñande jaha ñaíneconfesa ha ndajaikuaai mba'epa ñaíneconfesata... che  
077 japu , che tie'y, che japu che sype, ha umiante, upepente japyta, ha ndañaimoái  
078 pe moda jahechava ha jaipotahague pecado ha avei, aja...umia ñande jaikuaa  
079 vaêra ñaíneconfesa haguâ.  
080 Jaikuaa vaêra los pecados, ani pêe kuimba'e ajepa, pehecha telepe umi  
081 futbolista famoso, okytî vaipava iñakarangue ha ojapo dibujo ha che ajapose  
082 avei, ha pea idolatria ajepa. Ndajajapoiro jepe hina, pero aipotaiterei, upea ja  
083 pepadoma. .. digo que si que si ha upeichaite aipota ...upeicha ni felicidad  
084 ndarekoveitama.  
*[o que queria dizer idolatria?... no domingo passado falamos sobre isso... na televisão as vezes vemos algo e queremos também, a moda, o prazer, amor ao dinheiro, isto significa idolatria, certo?... eu idolatro uma pessoa e quero ser como ela...uma pinta tudo mal o cabelo e eu quero pintar tudo mal também, porque quero ser como ela...isto é pecado de idolatria.  
As vezes a gente vai se confessar e não sabemos o que vamos confessar...eu minto...sou grosseira...minto para minha mãe...e ficamos só nisso, e não imaginamos que ver a moda e quere muito é pecado também...tudo isso a gente tem que saber para se confessar.  
Temos que conhecer os pecados, senão, vocês meninos olham na televisão aqueles jogadores famosos, que cortam tudo mal o cabelo, fazem desenhos e vocês querem fazer também...isso é idolatria...por mais que não chegamos fazer, mas pelo fato de querer muito, isso já é pecado...digo sim e sim e quero daquele jeito...desse jeito nem felicidades temos mais...]*
- 085 Luciana ((lendo)) *como demostramos que amamos de verdad a Dios? Mba'eichaiko che*  
086 achukata ahaihu ha Ñande Jarape de verdad?  
*[como demostramos que amamos de verdade a Deus? como eu demonstro que amo de verdade a Deus?]*
- 087 ((silencio))  
088 Luciana ¿mba'e la a cumplivaerâ?  
*[o que devo cumprir?]*
- 089 André los mandamientos  
*[os mandamentos]*
- 090 Alicia Jajapo iporava  
*[fazendo o bem]*
- 091 Luciana ¿mba'e o prihibi el segundo mandamiento?  
*[o que o segundo mandamento proibi?]*
- 092 André ndoipotai jaipuru rei el nombre de Dios  
*[não quer que utilizamos em vão o nome de Deus]*

- 093 ((A catequista continua fazendo as perguntas, lendo e traduzindo ao guarani.  
094 Logo finaliza o encontro lendo algumas sugestões e tarefas para os jovens.))  
(...)
- 095 **Luciana** Ña terminata upeichoramo...ape he'i ñandeve: hagamos: aprendamos bien el  
096 sentido de los tres primeros mandamientos. Pea ja aprende porâ, jaha ñande  
097 rogape ñapensa la primer mandamiento Ñande Jara ohejava ñandeve, ñande  
098 dedicava aja...ha pe'â jaha ja'e ñande sy umiape ..ña imbita domingo kue oho  
099 haguâ la tupaope – cumplamos los preceptos de la iglesia que dice: el domingo  
100 y las demás fiestas de la iglesia que los fieles tienen la obligación de participar  
101 en la misa. Además, gozar de la alegría propia del día del señor. o disfrutar  
102 debido descanso la mente y el cuerpo. Otro he'i: visitemos y ayudemos a la  
103 gente pobre y necesitada, carente de ropas, alimentos y bienes adecuados. Pea  
104 ikatu ñande jajapo avei aja, ikatu jaraha alimento, ikatu ja vicita alguno persona  
105 enferma, o cualquier cosa. Pende mitâiti aja, pero ikatu peho pevicita hasyape,  
106 o talvez pende amigo voi hasyva aja, porque la hasyva orrecivirô la visita  
107 ovy'aiterei [...]  
[vamos terminar por hoje...aqui diz para nós - façamos: aprendemos bem o  
sentido dos três primeiros mandamentos, isto temos que aprender bem, vamos  
para casa pensar no primeiro mandamento que Deus nos deixou, que dedicou a  
nós né...e isto vamos falar para nossas mães... vamos convidar para que aos  
domingos venham à igreja – cumpramos os preceitos da igreja que diz: o  
domingo e as demais festas da igreja, que os fiéis tem a obrigação de participar  
na missa, ademais, gozar da alegria própria do dia do senhor ou disfrutar devido  
descanso a mente e o corpo. Outro diz: visitemos e ajudemos as pessoas pobres  
e necessitadas, carentes de roupas, alimentos e bens adequados. Isto nós  
podemos fazer também, não é... podemos levar alimentos, podemos visitar  
alguma pessoa doente, ou qualquer coisa. Vocês ainda são jovens, não é, mas  
podem fazer visitas aos doentes, ou talvez algum amigo de vocês esteja doente,  
não é. porque quem é doente e recebe visita, fica muito feliz [...]].
- 108 Bueno, ñapu'a ñanembo'e Padre Nuestro y un Ave María...jajapysaka porâ la  
109 he'iva la Padre Nuestrope aja ha upeicha aveii Ave Mariare...ja'eta oñondivei  
110 [...]  
[*Bom, levantem vamos rezar o Pai Nosso e uma Ave Maria ... prestem bem*  
*atenção no que diz na oração do Pai Nosso e também na Ave Maria...digamos*  
*todos juntos [...]* (*Todos rezam o pai nosso e ave maria em castelhano*).]
- 111 ani pende resarai ko domingo pegueru la documento kuera.  
[*não esqueçam de trazer os documentos no outro domingo...*]