

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SOCIEDADE,  
CULTURA E FRONTEIRAS - NÍVEL DE MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS

MARLENE NIEHUES GASPARIN

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADES:  
um estudo etnográfico em uma comunidade plurilíngue/pluricultural no  
Paraguai**

FOZ DO IGUAÇU - PR

2016

MARLENE NIEHUES GASPARIN

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADES:  
um estudo etnográfico em uma comunidade plurilíngue/pluricultural no  
Paraguai**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, nível de Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras, na linha de pesquisa em Linguagem, Cultura e Identidade.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Elena Pires Santos

FOZ DO IGUAÇU - PR

2016

GASPARIN, Marlene Niehues. **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADES: um estudo etnográfico em uma comunidade plurilíngue/pluricultural no Paraguai.** 2016. 137 páginas. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Foz do Iguaçu.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Elena Pires Santos  
Aprovada em: 22 de março de 2016.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Elena Pires Santos**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE  
- Presidente-

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Coeli Machado**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neiva Maria Jung**  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Foz do Iguaçu, 22 de março de 2016

Agradeço ao mundo por mudar as coisas!

Dedico este trabalho à minha família, por depositar a maior confiança e estar sempre do meu lado em todos os momentos. Assim, tive e tenho a certeza de que não estou sozinha nessa caminhada.

## MEUS AGRADECIMENTOS

Com muita satisfação, neste momento, demonstro todo o meu carinho e gratidão às pessoas que contribuíram com meu trabalho, pela credibilidade depositada em mim, ajudando a tornar possível esta bela e significativa caminhada.

Por tudo e acima de tudo, agradeço a Deus; sem sua presença constante na minha vida, nada seria possível!

Agradeço imensamente à minha orientadora, Professora Dra. Maria Elena Pires Santos, sendo ela um exemplo de humildade, de competência e admiração, me estendeu sua mão, contribuindo com o meu crescimento pessoal e profissional. Acolheu-me sempre com muito carinho, compreensão e respeito. Professora amada, serei eternamente agradecida por todos esses trilhos que a Sra. me ajudou a traçar!

De modo especial, agradeço também à professora Neiva Jung, pela grande contribuição, não somente exercendo seu papel profissional com contribuições teóricas, mas também com a grandeza de sua humildade e generosidade.

Agradeço de coração, à professora Regina Coeli que também, sem medir esforços, brindou-me com sua valorosa contribuição para o desenvolvimento deste trabalho, direcionando-me a um horizonte maior de conhecimento.

À professora Olga Viviana Flores, por me estender a mão e me acompanhar no processo e desenvolvimento do meu estágio, que foi uma prática bastante relevante no processo da minha formação.

Com imensa gratidão, agradeço à minha família, que mesmo estando distante, sempre esteve presente em minha caminhada profissional, dando-me força e apoio.

À minha irmã, Lurdes, que foi meu braço direito nesta caminhada, por me proporcionar segurança, companhia e compreensão nos momentos mais difíceis desta fase.

Aos meus interlocutores, pais, professores, alunos e diretores que disponibilizaram tempo, interesse, dedicação e instrumentos para desenvolvermos um trabalho de cooperação e aprendizado.

Às minhas amigas e colegas de batalha, Izabel da Silva, Amanda Caroline Centenaro e Vanessa Zorek que me acompanharam durante esta caminhada.

Ao Alex, por toda paciência e compreensão durante esta caminhada, pelo apoio também, no que diz respeito à formatação e configuração deste trabalho.

À CAPES pelo apoio financeiro que possibilitou minha participação com mais exclusividade no campo de pesquisa.

... o resultado de toda esta caminhada mostra o quanto é bom estarmos juntos!!!

**Péina ápe aheja che ñe'ê Toveve, Toipykúi tekove rape...<sup>1</sup>**

Félix de Guaranía (1989)

---

<sup>1</sup> Aquí está, aquí deixo minha voz, que voe, que emprenda o caminho da vida...

## RESUMO

O presente estudo foi realizado no território paraguaio, mais precisamente em uma comunidade plurilíngue denominada Tupilandia, localizada no município de Yuty, no departamento de Ca'azapá. Objetivando compreender, mediante estudos etnográficos, como funcionam, tanto no meio escolar como social, as políticas linguísticas de educação bilíngue do Paraguai frente a outras línguas que transitam no local como a língua espanhola, jopara, guarani e português e como são construídas as representações identitárias, linguísticas e culturais pelos seus falantes. Esta comunidade constitui-se como plurilíngue graças à presença de várias línguas que transitam no mesmo contexto: as línguas oficiais do Paraguai, espanhol e guarani; a língua portuguesa, língua dos imigrantes brasileiros que residem na comunidade; a língua jopara, língua 'híbrida' resultante da 'mistura' entre o espanhol e guarani. A escola local configura-se como uma instituição bilíngue que apresenta em seu currículo reconhecer e trabalhar com as duas línguas oficiais do país e reconstruir, assim, uma ideia de identidade nacional. No entanto, não legitima outras línguas que estão veiculadas no entorno. Nesse processo, se presencia outro desafio à medida que, nessa localidade escolar, as duas línguas oficiais coexistem de forma diferenciada e desempenham papéis divergentes de acordo com específicas funções sociais, isto é, a língua espanhola, tida como língua de prestígio social e econômico, não é utilizada na forma oral pela maioria da população local, embora seja a língua mais utilizada na prática escrita. A língua guarani ensinada na escola não é reconhecida como aquela que usam em suas práticas cotidianas. Assim, denominam jopara, seu repertório linguístico nas práticas de linguagem locais. A abordagem teórico-metodológica para geração e análise dos dados se situa na área da Linguística Aplicada, se ancorando na pesquisa qualitativa interpretativista e na Etnografia (ERICKSON, 1989; DENZIN e LINCOLN, 2006; LUDKE e ANDRÉ, 1986; MOITA LOPES 2006). Além destas abordagens, também fizeram parte da abordagem teórico-metodológica os estudos sobre políticas linguísticas e políticas educacionais, conforme contribuições de Calvet (2002/2007); Oliveira (2010, 2009); Rajagopalan (2003; 2004); Maher (2007); César e Cavalcanti (2007); Canagarajah (2013); Garcia (2013); Street (2014), entre outros. Também foram abordados os conceitos de representação e identidade (CANCLINI, 2011; PIRES SANTOS, 2004; PENNYCOOK, 2006; HALL, 2000/2011). Os registros foram obtidos por meio de observação participativa, gravação de aula em áudio e entrevista com alunos e pais, brasileiros e paraguaios. Nesta pesquisa foram respondidas duas perguntas de pesquisa: a) como as políticas linguísticas educacionais são empreendidas na comunidade escolar de Tupilandia, tendo em vista as línguas guarani, espanhol, português e jopara?; b) como são construídas as representações das identidades linguísticas, nesse cenário plurilíngue e pluricultural? A análise evidenciou que as políticas linguísticas e as representações estão atravessadas por diversos fatores sociais, ideológicos e políticos, tanto local como translocalmente. Pelas análises das falas dos interlocutores foi possível notar que os alunos, os professores e a população local, sejam eles paraguaios, brasileiros ou "brasiguaios", procuram negociar, intervir e transitar entre as diversas possibilidades de práticas de linguagem e práticas sociais a fim de concretizar um determinado propósito sócio comunicativo. Todavia, quanto às representações atribuídas às línguas pelos seus falantes, evidenciou-se que são construídas de formas diferentes, em momentos e contextos divergentes de suas práticas, isto é, as pessoas dão significado às suas línguas orientadas por diferentes ideais identitários e culturais.

**Palavras-chaves:** Multi/Plurilinguismo; Política educacional; Representações.



## RESUMEN

Este estudio se llevó a cabo en el territorio del Paraguay, precisamente en una comunidad plurilíngue denominada Tupilandia, localizada en el distrito de Yuty, departamento de Ca'azapá. El objetivo trata de comprender, mediante estudios etnográficos, cómo funcionan, tanto en el medio escolar como social, las políticas lingüísticas de educación bilíngue del Paraguay frente a otras lenguas que transitan en el local como la lengua española, jopara, guaraní e portugués y como son construidas las representaciones identitarias, lingüísticas y culturales por sus hablantes. Esta comunidad se constituye como plurilíngue gracias a la presencia de varias lenguas que transitan en el mismo contexto: las lenguas oficiales del Paraguay, español y guaraní; a lengua portuguesa, lengua de los inmigrantes brasileños que residen en la comunidad; la lengua jopara, lengua 'híbrida' resultante de la 'mezcla' entre las lenguas, español y guaraní. La escuela se configura como una institución bilíngue que presenta en su currículo reconocer y trabajar con las dos lenguas oficiales del país y reconstruir la idea de identidad nacional. Sin embargo, no legitima otras lenguas que circulan en el entorno. En este proceso, se presenta también otro desafío a la medida que, en esta determinada localidad escolar, las dos lenguas oficiales coexisten de modo asimétrico, cada una desempeña papeles divergentes de acuerdo a cada función social, esto es, la lengua española se considera como lengua de prestigio social y económico, no es utilizada en la forma oral, por la mayoría de los habitantes locales, a pesar de ser la lengua más utilizada en la práctica escrita. La lengua guaraní enseñada en la institución escolar no es reconocida como aquella utilizada en las prácticas cotidianas. Así, denominan jopara, a las prácticas lingüística locales. La base teórico-metodológica para la obtención y análisis de los datos se sitúa en el área de la Lingüística Aplicada, de base en la pesquisa cualitativa interpretativista y en la etnografía (ERICKSON, 1989; DENZIN e LINCOLN, 2006; SILVERMAN, 2009; LUDKE e ANDRÉ, 1986; MOITA LOPES 2006). También se tomó por base teórico-metodológico los estudios sobre políticas lingüísticas y políticas educacionales, conforme contribuciones de Calvet (2002/2007); Oliveira (2010, 2009); Rajagopalan (2003; 2004); Maher (2007); César e Cavalcanti (2007); Canagarajah (2013); Garcia (2013); Street (2014), entre otros. También fueron abordados los conceptos de representación e identidad (CANCLINI, 2011; PIRES SANTOS, 2004; PENNYCOOK, 2006; HALL, 2000/2011). Los registros fueron obtenidos por medio de observación participativa, grabación de audio en clase y entrevistas con alumnos, profesores y padres, siendo estos brasileños y paraguayos. En este estudio fueron respondidas dos preguntas de pesquisa: a) ¿cómo las políticas lingüísticas educacionales son emprendidas en la comunidad escolar de Tupilandia, teniendo en vista las lenguas, guaraní, español, portugués y jopara?; b) como son construidas las representaciones de las identidades lingüísticas, en este contexto plurilíngue y pluricultural? El análisis evidenció que las políticas lingüísticas y las representaciones están atravesadas por diversos factores sociales, ideológicos y políticos, tanto local como translocalmente. Mediante los análisis de las hablas de los interlocutores fue posible notar que los alumnos, los profesores y la población local, sean ellos paraguayos, brasileños o "brasiguayos", procuran negociar, intervenir y transitar entre las diversas posibilidades de prácticas de lenguaje y prácticas sociales a fin de concretizar un determinado propósito sócio comunicativo. Cuanto a las representaciones atribuidas a las lenguas por sus hablantes, se evidenció que son construidas de formas diferentes, en momentos y contextos divergentes de sus prácticas, esto es, las personas dan significado a sus lenguas orientadas por diferentes ideales identitarios y culturales.

**Palabras-claves:** Multi/Plurilinguismo; Política educacional; Representaciones.

## MOMBYKYKUE

Ko tembiapo ojejapo há oñeme'ê tava tetã Paraguai ryepýpe, peteî tekohape terã atyrekó plurilíngue oñehenóiva Tupilandia, ojetopava tava distrito de Yutype, departamento de Ca'azapá pegua. Ko jeikuaaha jejaporehe ojeheka oñeikumbyhaguã mba'eichapa ojeipurú há oñeme'ê ñe'ênguera oíva ko tekohápe ha mboehaoryepýpe. Ñe'ênguera oíva ko tekoha ryepýpe há'e: español, guarani, português há jopara, oí hagué ko'ã irundy ñe'ê oñehenói 'plurilíngue'. Ko mboehaópe oñemba'apo mokõi ñe'ê rehe, 'lengua oficial' paraguaipegua há'eva español há guarani, há upéicha ojeguereko peteî 'institución bilíngue' ombo'eva ko'ã mokõi ñe'ê, há upeichakuévo oñembo'e avei ñemomba'eguazu haguã identidade nacional, ha omombarete haguã mba'eichapa Ava kuéra oipuruvaêra iñe'ênguera, há upeichakuejave, ko'ã jejapo ndomomba'eguazúi ambue ñe'ê ocirculava ko tekoha ryepýpe, taha'echagua ñe'ê, por ejemplo, pe lengua portuguesa, umi inmigrante kuéra ñe'ê. Jaikuaarô jepe oíha tuicha diversidade cultural há lingüística ko mboehao ryepýpe, datos kuéra ohechauka oíha heta conflictos identitários mbo'ehára há temimbo'ekuéra apytepe. Ojekuaa ko mboehaópe umi lengua oficial oñehenóiva Paraguaipe iñe'êtehaicha o coexisti terã oñeme'ê oikoéva contextope. Ko jeikuaaha há'e 'interpretativista' há etnográfica (ERICKSON, 1989; DENZIN e LINCOLN, 2006; SILVERMAN, 2009; LUDKE ha ANDRÉ, 1986; MOITA LOPES, 2006). Oñeme'êhaguaicha avei ko tembiapo oñekumbyhaguã ko'ã políticas lingüísticas ha políticas educacionais rehegua ojejagarra há ojejeko ambueve teoriarehe Calvet (2002/2007); Oliveira (2010, 2009); Rajagopalan (2003; 2004); Maher (2007); César e Cavalcanti (2007); Canagarajah (2013); Garcia (2013); Street (2014), ha ambueve). Akoi, ojehesa'yjo haguã pe mokõiha porandu ojejeko há ojediscuti conceptos representacióne identitarias há cultural rehegua ojeipuru (CANCLINI, 2011; PIRES SANTOS, 2004; PENNYCOOK, 2006; HALL, 2000/2011). Ko tembiapo ojehechauka ko tekoha plurilínguepe, mediante observação participativa, gravación de áudio ha análise de entrevista ojejapovaekue temimbo'ekuérandive, tuvakerandive há mbo'eharakerandive avei. Ko jeikuaaha oñemba'apo mokõi mba'e porandu ári; a) ¿mbaeichapa umi política lingüística educacional paraguaipegua oñeme'ê ko tekohápe terã mboehaópe Tupilandia pegua ko'a ambue ñe'ênguera jeipuru guive, taha'e español, guarani, português há jopara?; b) ¿mbaeichapa oñeme'ê umi representacióne idetitária há lingüística ko tekohá plurilíngue há pluriculturalpe? Ko tembiapo ohechauka umi políticas lingüísticas/educacional ha representacióne de lenguas oñeme'êha ambueve factor político ha ideológico ryepýpe. Umi interlocutor kuéra ñe'ê guive ikatu jahechakuaa taha'e temimbo'ekuéra, mbo'ehárukuéra terã tuvakuéra taha'e nacionalidad brasileña o paraguaya pegua oíva ko atyrekope, oheka, onegociá terã o transita heta posibilidad rehe oñontende haguaicha hikuái ambueve propósito sociodiscursivo. Peichakuejave, ko tembiapo oipytyvô ohechauka porãve haguã ko'ã mba'eapopyre 'multi/plurilinguismo' rehe mboehaoryepype oikova, ha ohechaka haguãicha avei mboeharakuéra rembiapo.

**Ñe'ê momba'etéva:** Multi/plurilinguismo, Políticas Lingüísticas, Representación.

## ABSTRACT

This study was conducted in Paraguayan territory, more precisely in a plurilingual community called Tupilandia located in the municipality of Yuty in Ca'azapá department. Aiming to understand, through ethnographic studies, how they work, both at school and social, language policies of bilingual education in Paraguay against other languages transiting in place as the Spanish language, jopara, Guarani and Portuguese, and how identity representations are built, language and culture by its speakers. This community is constituted as plurilingual thanks to the presence of several languages that transit in the same context: the official languages of Paraguay, Spanish and Guarani; Portuguese, the language of Brazilian immigrants living in the community; the jopara language, language 'hybrid' resulting from the 'mix' between Spanish and Guarani. The local school appears as a bilingual institution that features on its resumé recognize and work with the two official languages of the country and rebuild, so a sense of national identity. However, it does not legitimize other languages that are circulating in that place. In this process, it appears another challenge as, in this school location, the two official languages coexist differently and play different roles according to specific social functions, in other words, the Spanish language, which is considered as the language of social and economic prestige, is not used, in oral form, the majority of the local population, although it is the most used language in writing practice. The Guarani language taught in school is not recognized as the one they use in their daily practices. So call jopara his linguistic repertoire in the local language practices. The theoretical and methodological approach to data generation and analysis is located in the area of Applied Linguistics, anchoring the interpretive qualitative research and Ethnography (Erickson, 1989; Denzin and LINCOLN, 2006; LUDKE and André, 1986; MOITA LOPES 2006). In addition to these approaches, also part of the theoretical and methodological approach to the study of language policies and educational policies, as Calvet contributions (2002/2007); Oliveira (2010, 2009); Rajagopalan (2003; 2004); Maher (2007); Caesar and Cavalcanti (2007); Canagarajah (2013); Garcia (2013); Street (2014), among others. Also discussed were the representation and identity concepts (CANCLINI, 2011; PIRES-SANTOS, 2004; PENNYCOOK, 2006; HALL, 2000/2011). The records were obtained through participant observation, classroom audio recording and interviews with students and parents, Brazilians and Paraguayans. In this research were answered two research questions: a) how the educational language policies are undertaken in the school community Tupilandia, in view of the Guarani languages, Spanish, Portuguese and jopara?; b) how the representations of linguistic identities are constructed in such plurilingual and multicultural scenery? The analysis showed that the language policies and representations are crossed by several social, ideological and political, both locally and translocally. The analysis of the speeches and statements of the interlocutors was possible to notice that students, teachers and the local population, whether Paraguayans, Brazilians or "brasiguaios" tend to negotiate intermeddle and move between the various possibilities of language practices and social practices order to achieve a particular purpose sociocommunicative. However, for the representations assigned to languages by its speakers, it became clear that are built in different ways, at times and in different contexts of their practices, in other words, people give meaning to their languages are governed by separate identity and cultural ideals.

**Keywords:** Multi / Multilingualism; Educational politics; Representations.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>15</b> |
| <b>CAPÍTULO I ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO E O CONTEXTO DE PESQUISA .....</b>  | <b>23</b> |
| <b>1.1 COMUNIDADE DE TUPILANDIA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO.....</b>  | <b>23</b> |
| 1.1.1 Breve panorama migratório: Cruzando a fronteira Brasil/Paraguai .....  | 23        |
| 1.1.2 A pesquisa qualitativa/interpretativista de viés etnográfico .....   | 28        |
| 1.1.3 Procedimentos de trabalho de campo e de análise dos dados .....  | 39        |
| 1.1.3.1 Do meu retorno ao campo .....  | 44        |
| <b>1.2 O CAMPO SOCIAL DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES.....</b>  | <b>46</b> |
| 1.2.1 A comunidade de Tupilandia.....  | 47        |
| 1.2.2 A escola “Nuestra Señora del Carmen” .....   | 49        |
| 1.2.3 Os participantes da pesquisa.....  | 51        |
| 1.2.3.1 As turmas.....   | 51        |
| 1.2.3.2 Alunos da 4. <sup>a</sup> série: .....   | 52        |
| 1.2.3.3 Alunos da 6. <sup>a</sup> série: .....   | 52        |
| 1.2.3.4 Os professores .....   | 53        |
| 1.2.3.5 Os pais e moradores da comunidade .....  | 54        |
| <b>CAPÍTULO 2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: DO TRANSLOCAL PARA O LOCAL.....</b>  | <b>56</b> |
| <b>2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS DO PARAGUAI.....</b>  | <b>56</b> |
| 2.1.1 Políticas Educacionais do Paraguai: breve panorama .....   | 62        |
| 2.1.2 A política de consolidação da língua guarani e a vitalidade inquietante da língua jopara.....  | 66        |
| <b>2.2 DO TRANSLOCAL PARA O LOCAL.....</b>   | <b>72</b> |
| 2.2.1 Línguas que transitam no contexto de pesquisa e línguas ‘minorizadas’ pelo olhar da escola.....  | 72        |
| 2.2.2 A educação bilíngue no contexto escolar e as políticas linguísticas locais.....  | 80        |
| 2.2.3 <i>Con el tiempo ya empiezan a adaptarse al ambiente, y van dejando de lado el portugués</i> : a língua portuguesa frente às práticas linguísticas educacionais locais ..... | 95        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 3 REPRESENTAÇÕES LINGUÍSTICAS, CULTURAIS E IDENTITÁRIAS: PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM TUPILANDIA .....</b>                        | <b>105</b> |
| 3.1 <i>CHE NDAIKATUI A IMAGINA NI UM PARAGUAYO NDOÑE'ÊIVA GUARANIME: A LINGUA GUARANI E SUA REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA E CULTURAL.....</i> | 105        |
| 3.1.1 <i>La oî guive petêi escuela oñembo'ehápe españolte, che ndapensamoãi do vece amoî haguâ che membykuéra upepe.....</i>              | 116        |
| 3.2 <i>O PORTUGUÊS NÃO VALE PRA NÓS LÁ FORA: A REPRESENTAÇÃO LINGUÍSTICA DOS BRASILEIROS .....</i>  | 119        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>127</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>130</b> |

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Localização da comunidade .....                      | 17 |
| Figura 2 - Livro didático de la Ciencias de la Naturaleza. .... | 77 |
| Figura 3 - Ilustração do caderno de anotações .....             | 79 |

## INTRODUÇÃO

A busca de integração, aceitação e convivência no país em que nascemos, onde muitas vezes também somos reconhecidos como o Outro, o estrangeiro, muitas vezes se torna ainda mais conflitante no contexto escolar. Lembro-me que, quando era aluna do Ensino Médio, no Paraguai, meus colegas paraguaios enfatizavam que eu falava “em brasileiro<sup>2</sup>” e eu, envergonhada, logo respondia: “eu não falo em ‘brasileiro’ eu falo em português e português de Portugal”. Era uma maneira que eu encontrava de me identificar como pertencendo a um “imaginário linguístico” que, naquela época, me parecia mais prestigiado, já que, naquele contexto, ser brasileiro e falar “em brasileiro” era sinônimo de deboche, o que fazia eu me sentir excluída, estrangeira, mesmo tendo nascido no país e sendo registrada como paraguaia. Concluí meu Ensino Fundamental e Médio nesse contexto, em que convivi e transitei entre as línguas: portuguesa (no meio familiar), espanhola e guarani (na escola, como línguas oficiais e de educação bilíngue) e jopara (na interação com os sujeitos locais, tanto no contexto escolar, como no entorno social) utilizando-as em práticas sociais. Depois de ter concluído o Ensino Médio, vim para o Brasil para ingressar no ensino superior.

Quando cheguei ao Brasil, durante a graduação, vivenciei a mesma realidade, mas de forma inversa. Aqui eu era (sou) considerada paraguaia, e quando os colegas e mesmo alguns professores me perguntam se falava as línguas do Paraguai, principalmente a língua guarani, eu muitas vezes respondia que não, embora falasse espanhol, jopara e guarani. Essa era a forma como eu agia para que não me tratassem com preconceito, pois ouvia muitos comentários dizendo que, enquanto eu não ignorasse e parasse de utilizar as línguas espanhola e guarani, eu jamais iria aprender a língua portuguesa de forma adequada e correta.

Isso fez e faz com que eu me posicione muitas vezes como se estivesse prestando contas dos meus usos da linguagem. Desse modo, a partir da minha voz e experiência, passei a entender que as ideias e reflexões se manifestam e têm relação com o formulador, isto é, “a ideia tem pátria, tem geografia” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 14). Assim, busquei ressignificar essas práticas de linguagem na universidade, onde tive a oportunidade de reler minha situação de multilinguismo. Passando a reconhecê-la como riqueza cultural e linguística, percebo o quão importante significa entender e compreender um campo que causou e causa conflitos,

---

<sup>2</sup> É a maneira como associam o Brasil com a respectiva língua (brasileiro fala em brasileiro). Essa mesma estratégia circula também nas falas de alguns alunos brasileiros aqui no Brasil: ao me questionar sobre minha nacionalidade, me perguntavam se eu falava em “paraguaio”. Conforme Bagno (2011), estas colocações são crenças e assimilações de um imaginário coletivo e linguístico.

preconceitos e violências simbólicas que muitas vezes naturalizamos, mas que são extremamente excludentes e contribuem para a produção e reprodução das diferenças sociais e da desigualdade social, efetivadas por meio da linguagem. Como afirmam Heller e Duchêne (2007), ao invés de assumirmos que devemos salvar línguas, talvez devêssemos nos perguntar sobre quem se beneficia e quem perde, o que está em jogo e para quem, com a compreensão e os usos das línguas.

Repensando a minha experiência de vida no Paraguai e após esses anos de distanciamento geográfico e reposicionamento teórico, primeiro na graduação e agora na pós-graduação, consigo ver esta experiência a partir de uma nova perspectiva e de um olhar mais atento e menos estigmatizador. Assim, voltando meu olhar para o contexto onde nasci e estudei, percebo o quão recorrente são, ainda, os conflitos sociais e linguísticos vividos pelas pessoas locais. Segundo relatos dos moradores da comunidade em que nasci e me criei, no Paraguai, a língua é um fator que os marca e que os divide dentro das práticas sociais, impossibilitando certas convivências. Para os sujeitos imigrantes, o fato de ser diferente, ser imigrante e falar outra língua é sinônimo de repressão, de vergonha e, muitas vezes, de depressão, como na fala dessa moradora: “A única linguagem que consigo entender deles é o sorriso, se eles sorriem eu respondo com outro sorriso. Por isso prefiro ficar em casa!” (Dona Ana, DIÁRIO DE CAMPO – 04/10/14)<sup>3</sup>.

Uma das características da imigração são as fronteiras linguística, cultural e identitária e essa condição é mais conflitante quando a língua não é visibilizada no novo contexto. Conviver num contexto diferente e não pertencer etnicamente ao grupo local é muito conflituoso e dinâmico. Os indivíduos se encontram, muitas vezes, na condição de negar, *negociar* identidades<sup>4</sup> no decorrer das práticas e contextos para melhor se adaptarem à diferente situação e ao local.

A comunidade aqui focalizada está localizada em um assentamento<sup>5</sup> denominado Tupilandia<sup>6</sup>, na área rural do município de Yuty<sup>7</sup>, no departamento de Ca’azapa<sup>8</sup>, que se

---

<sup>3</sup> Neste estudo, para a transcrição dos dados e para as análises utilizei nomes fictícios para todos os participantes da pesquisa

<sup>4</sup> O conceito de identidade no qual me apoio nesta pesquisa segue a perspectiva epistemológica da pós-modernidade/modernidade-tardia ou pós-colonial, defendida por Hall (2000/2011), Maher (2007), entre outros, que definem a identidade como um fator mutável, complexo, heterogêneo, negociável, flexível, etc., diferentemente da concepção adotada pelo sistema tradicional moderno que sustentava a objetividade identitária. Este conceito será discutido no Capítulo 3 deste trabalho.

<sup>5</sup> O termo assentamento é utilizado nos documentos oficiais da escola local (como mostro no capítulo seguinte). A localidade não é considerada nem como colônia, nem bairro ou município, embora seus habitantes sempre utilizem o termo comunidade. Diferentemente do que acontece dentro do sistema do MST, cujo sistema aborda o termo ‘assentamento’ como resultado de uma luta pela terra, aqui se refere, não simplesmente pela concessão de um pedaço de terra a camponeses com pouca ou sem-terra, e sim a um território onde se desenvolvem relações



encontra a 192 km. de Cidade do Leste (distância em linha aérea). Formada há mais de 35 anos, as primeiras famílias a ocupar e construir a comunidade foram famílias brasileiras que migraram do Brasil à procura de terras e novas oportunidades de trabalho<sup>9</sup>, na década de 1970. Posteriormente, com a chegada de famílias paraguaias no local, a comunidade foi se consolidando, criaram-se igrejas, escolas, campo de futebol, de maneira a atender à população.



Figura 1 – Localização da comunidade<sup>10</sup>

No local, há somente uma instituição escolar pública que atende os alunos dos arredores e também de algumas outras comunidades mais próximas. Os alunos são paraguaios e “brasiguaios”, compondo um contexto heterogêneo e bastante complexo.

Em vista disso, não somente os imigrantes brasileiros, mas também os próprios paraguaios convivem com certos conflitos frente às línguas que transitam no local. No

---

de vida e produções diferentes, que trabalham com a valorização da agricultura em pequena escala, com mão-de-obra familiar (COCA, 2003). Sendo assim, os primeiros moradores desta comunidade, que foram os imigrantes brasileiros, adquiriram os terrenos mediante a compra das terras, na década de 1970.

<sup>6</sup> Nome dado ao local, devido à presença de brasileiros (mais informação no capítulo I)

<sup>7</sup> Mais informação sobre esta contextualização está apresentada no primeiro capítulo.

<sup>9</sup> Embora maiores detalhes sobre a contextualização deste local seja dado no capítulo I, antecipo esta breve informação para melhor localizar meu leitor. Conforme mostram Pires Santos (2004), Florentin (2010) e Albuquerque (2010), a imigração de brasileiros para o Paraguai aconteceu com mais intensidade entre 1960 e 1970, com a oferta de terras férteis e baratas devido à política do governo ditatorial do Paraguai que criou o grande plano de colonização agrícola na região fronteira com o Brasil, denominado Marcha para o Oeste, no Brasil e, Marcha para o Este, no Paraguai.

<sup>10</sup> Fonte: [http://www.zonu.com/paraguay\\_mapas/Mapa\\_Departamento\\_Caazapa\\_Paraguay.htm](http://www.zonu.com/paraguay_mapas/Mapa_Departamento_Caazapa_Paraguay.htm). Acesso em: 06/05/15

contexto social/escolar circulam “diversas línguas”: a língua espanhola e guarani, línguas oficiais do país; a língua portuguesa, língua dos imigrantes brasileiros que ali habitam; e a língua jopara, que é a língua predominantemente usada e que se formou a partir da ‘mistura’ da língua espanhola e guarani. Estas quatro línguas, por conseguinte, carregam consigo diferentes valores simbólicos dados pelos seus falantes e não falantes e fazem parte de diferentes práticas sociais dentro do contexto.

A língua jopara é a língua que mais circula, tanto na escola quanto na comunidade, porém não é tão prestigiada quanto o espanhol, que simboliza progresso socioeconômico e educação formal. Quanto ao guarani, é o símbolo de identidade (*essência*) nacional; já o português, representa o ser brasileiro, o ser estrangeiro. Nessa localidade, é a língua restrita aos brasileiros e filhos de brasileiros, considerados “brasiguaios”<sup>11</sup>. A realidade linguística e cultural do local é bastante heterogênea e dinâmica e, por conseguinte, apresenta um “caráter plurilíngue”<sup>12</sup>.

O processo de adaptação e aprendizagem das línguas locais (espanhol, guarani) por parte dos alunos “brasiguaios” e também paraguaios é contínuo e complexo, e essa adaptação não depende somente dos alunos, mas principalmente de como as pessoas a sua volta lidam com essa aprendizagem, seja os colegas, professores, comunidade escolar e sociedade em geral. O sistema educativo do país é bilíngue, conforme consta na Constituição Nacional de Educação, implantada no ano de 1992, que define o processo de ensino das duas línguas oficiais do país, com o intuito de formar indivíduos bilíngues competentes em ambas as línguas. Portanto, ao ser bilíngue, exclui outras línguas, culturas e pessoas locais.

Por conseguinte, esse sistema educativo, neste contexto escolar, tem enfrentado vários conflitos devido às diferentes realidades sociais das duas línguas que são usadas em contextos diferentes: a língua espanhola é majoritariamente presente no setor urbano e o guarani no

---

<sup>11</sup> “Brasiguai” é a denominação atribuída aos brasileiros que se deslocaram para o Paraguai, se refere tanto àqueles que lá permanecem como aos que retornaram para o Brasil (PIRES SANTOS, 2004).

<sup>12</sup> Embora não diga respeito ao tema tratado nesta dissertação, considero interessante visibilizar que esse município compreende, também, uma grande colônia de imigrantes alemães que vieram da Rússia e fazem parte do grupo de famílias que foram repatriadas à Alemanha com a caída da União Soviética. Se instalaram no local a partir de 2005. A colônia é denominada “Colonia Neufeld” e tem como projeto de desenvolvimento a indústria de nozes e macadâmia. Informação retirada da fonte: <<http://hectormaierschwerdt.blogspot.com.br/2010/02/kolonie-neufeld-paraguay.html>>. Já, nos últimos dias de minha pesquisa e da minha presença no local, como pesquisadora, pude observar que havia uma família de alemães, residentes da “Colonia Neufeld” que vinha na comunidade de Tupilandia, assim como em outras comunidades próximas, vender produtos derivados, como o iogurte. Tive a oportunidade de presenciar o modo como eles se comunicavam com as pessoas locais. Sendo eles não falantes das línguas locais, procuravam se comunicar na língua espanhola. Porém, como não me sobraram mais tempo para desenvolver e ampliar a reflexão sobre estes acontecimentos que, com certeza, são de grande importância e contribuição para minha pesquisa como forma de compreender os sujeitos e suas relações com as línguas locais, deixo para estudos e pesquisas posteriores.

setor rural (MELIÁ, 2012). Nesta escola, como um espaço rural, a língua predominante nas práticas de linguagem dos alunos e professores é a língua guarani, também usada nas interações, fora da escola. No entanto, as pessoas não reconhecem como sendo a mesma língua o guarani da escola e o guarani das interações rotineiras. Esta língua, que resulta da ‘hibridização’ da língua espanhola e guarani, é denominada jopara. Esse conflito gera insegurança em relação as suas práticas de linguagem, pois se auto avaliam negativamente, afirmando que falam o guarani “errado”.

Por outro lado, também, esse dilema próprio de país bilíngue permite pensar na ideia da invisibilização de outras línguas presentes no território, como as demais línguas indígenas, as línguas de estrangeiros, as línguas de sinais, a própria língua jopara que, por sua vez, é perpassada por muitas contradições, como veremos no capítulo II.

Embora haja essas contradições, decorrentes de fatores históricos referentes à (des)colonização, cabe salientar a importância de o Paraguai oficializar uma língua de origem indígena e estabelecer um ensino bilíngue obrigatório.

A partir das experiências e das situações de conflitos linguísticos, culturais e identitários enfrentados por mim e por outras pessoas desse contexto, se justifica meu interesse em aprofundar essas discussões como forma de visibilizar e compreender o pluralismo linguístico, cultural e a política linguística local mediante a política educacional bilíngue que visa legitimar uma identidade guarani paraguaia e uma identidade nacional paraguaia, embora esse projeto educacional silencie as demais línguas, de outros povos indígenas além dos guarani, o que resulta em conflitos nas práticas cotidianas na escola e na sociedade.

Procurando com este trabalho, como bem coloca Moita Lopes (2006), não buscar soluções aos problemas observados e evidenciados, mas problematizá-los, como modo de visibilizá-los e compreendê-los.

Como justificativas, esta pesquisa tem como propósito, em primeiro lugar, contribuir para uma reflexão sobre a realidade escolar e a comunidade, a partir de práticas linguísticas locais. Em segundo, espero que possa contribuir também para a compreensão dos contextos plurilíngues que estão muitas vezes invisibilizados, buscando dialogar com outras pesquisas realizadas nas áreas de conhecimento, como as políticas linguísticas e o plurilinguismo. Em terceiro lugar, esta pesquisa se justifica por dar visibilidade à diversidade linguística e cultural do Paraguai, como um dos países que compõem o Mercosul e, conseqüentemente, contribuir com as políticas linguísticas da América Latina.

Por conseguinte, meu objetivo neste trabalho é compreender como as políticas linguísticas oficiais do Paraguai, voltadas para a educação bilíngue espanhol/guarani, são empreendidas na escola da comunidade de Tupilandia, local em que convivem as línguas espanhol, jopara, guarani e português e como são construídas as representações das identidades linguísticas, nesse contexto plurilíngue e pluricultural.

Para desenvolver os objetivos propostos, parto das seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como as políticas linguísticas educacionais são empreendidas na comunidade escolar de Tupilandia, tendo em vista as línguas guarani, espanhol, português e jopara?
- 2) Como são construídas representações das identidades linguísticas, nesse cenário plurilíngue e pluricultural?

Para responder às perguntas propostas nesta pesquisa, me servi de propostas epistemológicas que olham para a língua em contexto, nas práticas sociais locais. Nesta concepção, a língua não é vista como homogênea e estável, mas reconhecida na mobilidade e no ‘hibridismo’ cultural e linguístico, dando impulso ao multilinguismo e multiculturalismo (CANCLINI, 2011). A língua, inseparável da sociedade, já não pode mais ser vista como algo limitado, definível e determinado. A mobilidade trouxe consigo muitas novas alterações e complexidades que dão espaço a uma dimensão de expectativas. As características linguísticas são dialéticas, construtivas e, por conseguinte, dinâmicas (GUMPERZ e HYMES, 1972 *apud* BLOMMAERT 2012; MOITA LOPEZ, 2006). Essas novas concepções de movimento e diversidade fizeram com que os estudos sobre as práticas sociais e de linguagem desafiassem as “ortodoxias correlacionais estáticas<sup>13</sup>”, enfatizando agora a “mobilidade, a complexidade e imprevisibilidade<sup>14</sup>” dos fatores sociais (BLOMMAERT 2012, p. 11). Estes três aspectos, ou seja, a mobilidade, a complexidade e a imprevisibilidade, estão interligados e nos mostram a densa tensão entre fatores diversos que precisam ser estudados e repensados, segundo o autor, mediante estudos etnográficos.

Na mesma direção, a cultura também é mutável, dinâmica, em constante processo de (re)construção, como também as identidades não são unificadas ou singulares; pelo contrário, elas são construídas ao longo dos processos sociais e nos diferentes discursos, isto é, as

---

<sup>13</sup> “Static correlational orthodoxies”. (Tradução minha)

<sup>14</sup> “mobility, complexity and unpredictability” (Tradução minha)

identidades contraditórias e fragmentadas estão constantemente em processo de mudança e transformação e se constroem no discurso, por meio das experiências históricas de ações, de oposições e diferenciações sociais (HALL, 2000/2011; CANCLINI, 2011; BAUMAN, 2005; MOITA LOPES, 2006; DIEZ, 2004).

Para Dantas (2012, p.16), somos seres com vínculos sociais localizados, “aprendemos com o outro a estar no mundo, a ver o mundo”. Sendo assim, as pessoas são socializadas a partir de significados em que as formas de sentir, agir e pensar envolvem intensos e complexos processos identitários.

Nesse cenário, a escola torna-se uma instituição protagonista na socialização de novas culturas e, muitas vezes, legitimação de hegemonias culturais. Nesse sentido, Jung (2013) afirma que a escola tem um papel central na construção e na (in)visibilização dos fatores das diferenças que implicam em aspectos como vantagens ou desvantagens, pois de certa forma, a configuração de uma comunidade também se dá na escola mediante as escolhas dos alunos, professores e agentes, nas práticas educacionais.

As realidades linguísticas e identitárias que circulam no contexto escolar são, de certa forma, expressão, voz e resposta da comunidade, pelo fato de que ambas não coexistem de forma separada. Além disso, observando a linguagem como prática social, estudamos a linguagem em sociedade, nas práticas sociais mais amplas (FABRICIO, 2006).

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro momento - capítulo 1 - apresento o contexto de pesquisa a fim de compreender os fatores que caracterizam os sistemas da imigração e a relação do trabalho na condição de imigrante, com o olhar voltado, especificamente, para este contexto (SAYAD, 1998 e ALBUQUERQUE, 2010). Descrevo também a metodologia adotada para a realização da pesquisa e os detalhamentos das instrumentalizações utilizadas para a geração e análise dos dados (ERICKSON, 1989; DENZIN e LINCOLN, 2006; PIMENTA, 2008; SANTOS, 2010; SILVERMAN, 2009; LUDKE e ANDRÉ, 1986; MOITA LOPES, 2006, entre outros).

Em seguida, no capítulo 2, inserindo o trabalho na área da Linguística Aplicada e filiando-me a epistemologias do campo pós-moderno ou pós-colonial, que busca uma reflexão sobre a linguagem em práticas sociais localizadas e ‘situadas’ (MOITA LOPES, 2006; FABRICIO, 2006, CÉSAR e CAVALCANTI, 2007), serão discutidos primeiramente, aspectos gerais das políticas linguísticas (CALVET, 2002/2007; OLIVEIRA, 2010, 2009; RAJAGOPALAN 2003:2004), e depois, faço uma explanação sobre os aspectos da política linguística educacional local (MOITA LOPES 2006; FABRÍCIO, 2006; CÉSAR e

CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007, e outros), discutindo os termos bilinguismo, competência comunicativa e multilinguismo, bem como *translinguagem* e letramento (CANAGARAJAH 2013; GARCIA 2013:2014; MAHER, 2007; KLEIMAN 2012; STREET, 2014).

Por último, no capítulo 3, trago uma reflexão sobre as representações atribuídas às diferentes línguas pelos indivíduos locais a respeito de suas práticas linguísticas, identitárias e culturais (CANCLINI, 2011; PIRES SANTOS, 2004 PENNYCOOK, 2006; HALL, 2000/2011, entre outros), tanto na escola como na comunidade, de maneira a compreender o contexto plurilíngue. Finalmente, apresento as considerações finais.

# CAPÍTULO I

## ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO E O CONTEXTO DE PESQUISA

Neste capítulo, trago o arcabouço teórico-metodológico situado na área da Linguística Aplicada e na Etnografia, (MOITA LOPES, 2006; FABRICIO, 2006, CÉSAR e CAVALCANTI, 2007; ERICKSON, 1989, entre outros) utilizando, para a geração de dados e para a análise, também os princípios da pesquisa qualitativa/interpretativista (ERICKSON, 1989; DENZIN e LINCOLN, 2006; LUDKE e ANDRÉ, 1986, entre outros). Essa escolha teórico-metodológica foi motivada pela necessidade de um olhar interdisciplinar, para investigar como as pessoas vivem e agem em suas práticas locais e suas relações com as práticas translocais, o que não seria possível com uma perspectiva disciplinar. A partir dessa perspectiva teórico-metodológica, apresento o cenário da pesquisa, seus participantes e os procedimentos por meio dos quais foram gerados os dados mediante métodos específicos, como entrevistas, diário de campo e observação participativa.

### 1.1 COMUNIDADE DE TUPILANDIA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

#### 1.1.1 Breve panorama migratório: Cruzando a fronteira Brasil/Paraguai

A migração de brasileiros para o Paraguai aconteceu com mais intensidade entre 1960 e 1970, devido à oferta de terras férteis e baratas nesse país. Os agricultores migraram para o leste paraguaio devido ao fato de o presidente paraguaio, Alfredo Stroessner, ter proposto iniciar uma aproximação com o Brasil, criando a Marcha para o Este, na tentativa de colonizar amplos espaços rurais, com o objetivo do próprio desenvolvimento rural. Um dos fatores que evidencia esse movimento de aproximação entre brasileiros e paraguaios na fronteira foi a criação da Ponte da Amizade, nessa mesma época (PIRES SANTOS, 2004). Os indivíduos que migravam para o Paraguai eram praticamente camponeses que partiam em busca de novas terras<sup>15</sup>, conforme mostram Pires Santos (2004); Florentin (2010) e Albuquerque (2010).

Albuquerque (2009, p. 141), trabalhando com a questão dos brasileiros no espaço da fronteira entre Brasil e Paraguai, no departamento de Alto Paraná, focalizando esse cenário

---

<sup>15</sup> Conforme Albuquerque (2009) os imigrantes brasileiros que foram para o Paraguai eram famílias de camponeses e faziam parte dos processos migratórios que aconteciam no interior do Brasil, ou seja, o movimento vindo do Rio Grande Sul em direção à Santa Catarina, Oeste do Paraná e Mato Grosso do Sul e o fluxo vindo do Nordeste e de Minas Gerais em direção ao Estado de São Paulo, Norte e Oeste do Paraná.

migratório que aconteceu desde a década de 1960, mostra que no governo ditatorial do Paraguai criou-se um grande plano de colonização agrícola na região fronteira com o Brasil, facilitando a entrada de empresas e colonos estrangeiros nos departamentos fronteiriços, isto é, ocorreram “os desdobramentos da Marcha para o Oeste, no Brasil, que se encontrou com a Marcha para o Este, no Paraguai, a partir da década de 1960”. Esses sistemas operavam com vistas a uma melhor integração:

A Marcha ao Este visava reassentar os camponeses que viviam na área central e mais populosa do Paraguai. Para isso foi criado o Instituto de Bienestar Rural (IBR) – atualmente Instituto Nacional de Desarrollo Rural y de la Tierra (Indert) –, responsável pela reforma agrária naquele país, e várias colônias oficiais. O governo paraguaio reformulou o estatuto agrário em 1963 e permitiu a venda de terras aos estrangeiros nas zonas de fronteira (ALBUQUERQUE, 2009, p.141).

Olhando para essa mobilidade, Florentin (2010) afirma que, mediante a presença de muitos brasileiros no território paraguaio, existe hoje, uma nova relação entre os dois países, abrangendo aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais diferentes, cujo caráter de transitoriedade necessita de uma constante redefinição, pois também gera muitas desavenças e conflitos. A imigração de brasileiros para o Paraguai se concentrou com maior exatidão nos territórios de fronteira. No entanto, alguns se deslocaram mais adiante, para os departamentos mais distantes, como no caso destes brasileiros que foram para o departamento de Ca’azapá, situado no centro sul da região oriental do Paraguai.

Os imigrantes brasileiros que estão presentes na comunidade de Tupilandia, cenário da minha pesquisa, adentraram nesse local a partir da década de 1970. São oriundos do Rio Grande do Sul de Santa Catarina, alguns são brasileiros descendentes de alemães e outros de Minas Gerais, região Sudeste do Brasil e, devido a esses fatores, percebe-se que existe uma heterogeneidade e hibridização cultural, linguística e identitária entre os próprios brasileiros. A partir de suas estadias no local, esses grupos imigrantes passaram a participar da mesma ‘organização econômica e social’, principalmente no desenvolvimento do trabalho agrícola. Para desenvolver as atividades no campo<sup>16</sup>, realizavam e realizam os trabalhos em conjunto, como trocas de mãos de obras, já que não havia trabalho assalariado.

---

<sup>16</sup> Assim como eram desenvolvidas as técnicas agrícolas nas comunidades rurais das primeiras colônias de imigrantes no Brasil (Ver mais em Vanderlinde (2006)), aqui também, estes imigrantes brasileiros utilizavam a ‘técnica agrícola’ que se baseava na ‘derrubada-queimada’ mediante utilização de ferramentas como o facão, machado, foice, arado, enxada, etc. e realizavam trabalhos em conjunto. As famílias, nesta localidade, se dedicavam ao cultivo e produção de algodão, milho, soja.



Conversando com o Sr. João, um senhor com descendência alemã, um dos pioneiros da localidade, ele comentou sobre a sua experiência e a chegada dos primeiros brasileiros no local. Segundo seu relato, ele se deslocou com a família (pais e irmãos) do Estado de Santa Catarina para o Paraná. Porém, como havia grandes quantidades de oferta de terras com valores mais baratos no território paraguaio, decidiram investir no país vizinho, no qual chegaram em 1974.

#### **Excerto 1 – Entrevista com o Sr. João**

*Sou nascido em Tubarão (SC) /meu pai é descendente de alemão e o motivo que nos levou ao Paraguai é que éramos uma família grande e nós tinha pouca terra no Paraná donde vivíamos /e não tinha opção para comprar mais terreno por Paraná e também era muito mais caro /e no norte e centro do Brasil não tinha segurança e nós não queríamos entrar como os sem-terra. (Sr. João, morador pioneiro da comunidade 04/10/14).*

Seguindo a conversa, o Sr. João foi descrevendo a origem de seus pais, de seus avós e bisavós. Segundo ele, seu bisavô veio para o Brasil durante o período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918)<sup>17</sup> com oito anos de idade, sem os familiares, num navio de carga; instalou-se direto na região de Santa Catarina e foi criado por outras famílias alemãs da comunidade dessa região. Nesse período, aconteciam os grandes movimentos de imigrantes europeus para a o Brasil desde a segunda metade do século XIX. O início das intensificações da imigração alemã para as regiões de Rio Grande do Sul e Santa Catarina ocorreu após 1850, quando se fundaram diversas colônias. Neste período, também, ocorreu a chegada de outros imigrantes, como italianos, espanhóis e portugueses<sup>18</sup> (GREGORY, 2013 e VANDERLINDE, 2006). Ainda, conforme o relato do Sr. Joao, seu bisavô, posteriormente, casou-se e teve 24 filhos, 12 do primeiro casamento e 12 do segundo, ambas as esposas eram descendentes alemãs.

A família do Sr. João, no entanto, após ter migrado para o Paraná, decidiu, na década de setenta, em meio a diferentes questões políticas da época, como a do movimento da

<sup>17</sup> A primeira Guerra mundial, conhecida também como a Grande Guerra, ocorreu entre 1914 - 1918 devido a vários conflitos e disputas territoriais entre países europeus, como a França, Alemanha, Rússia. As grandes causas desse confronto foram as rivalidades econômicas, as revanches entre os países, assim como a questão do nacionalismo, que se expressava, fortemente, na Alemanha. Mais informação em:< <http://www.ufjf.br/cursinho/files/2012/05/Apostila-Hist%C3%B3ria-Thamiris246.251.pdf>>. Ver também em: Visentini, (2012).

<sup>18</sup> O grande movimento de fluxo de imigrantes para o Brasil ocorreu entre o ano de 1888 e 1910, coincidindo com a abolição da escravidão e a implantação do regime republicano (VANDERLINDE, 2006).

Marcha ao Este e dos Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), migrar para o Paraguai em busca de maiores lotes de terras e melhores condições de trabalho e de vida.

Nesse período, os integrantes do MST lutavam por terras e pela reforma agrária. O movimento nasceu de diversas organizações em vários estados brasileiros<sup>19</sup> no período de 1965 a 1985, como um processo de enfrentamento e resistência contra a política de desenvolvimento agropecuário, implantada durante o regime militar. No governo ditatorial, houve a implantação do desenvolvimento agropecuário que visava à modernização do campo e incentivava a reprodução da propriedade capitalista, cujo movimento causou grandes transformações, privilegiando a agricultura capitalista frente à agricultura camponesa. Por conseguinte, essas mudanças geraram, de um lado, a modernização tecnológica financiada pelo Sistema Nacional de Crédito Rural. Em vista disso, a agricultura passou a depender cada vez mais da indústria produtora de insumos, consolidando o processo de industrialização da agricultura e promovendo o crescimento das relações de trabalho assalariado. Por outro lado, essa transformação criou espaços de conflitos devido ao crescimento das desigualdades socioeconômicas (FERNANDES, 1997).

De acordo com Fernandes (1997; 1998), houve diversos outros fatores que acarretaram crise a esse modelo implantado pelo movimento do desenvolvimento agropecuário, como a não realização da reforma agrária; a rápida e violenta transformação do campo brasileiro com a expulsão e a expropriação de milhões de famílias que migraram para as cidades por e para diferentes regiões brasileiras, o que resultou em milhares de famílias sem-terra; a concepção tecnicista e economicista de desenvolvimento da agricultura; o avanço da industrialização e do crescimento urbano, entre outros.

Diante dessa política que proporcionou privilégios à agricultura capitalista e a destruição da agricultura camponesa, a família de Sr. João, como a de muitos outros brasileiros, para não entrar em conflito por questões territoriais, optou por se deslocar do seu território brasileiro e imigrar para o país vizinho, já que a política de movimentos, como a políticas do movimento Marcha ao Este e Leste, facilitava esse processo.

Entretanto, no assentamento de Tupilandia, muitas famílias não conseguiram se fixar por muito tempo nessa localidade, pois, conseguir se adaptar nesse novo espaço não foi uma tarefa fácil e prazerosa, devido a poucas possibilidades de crescimento em termos de

---

<sup>19</sup> De acordo com Fernandes (1997; 1998), a origem do movimento se deu devido às ocupações de terras que foram realizadas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul. Segundo o autor, “as várias ocupações de terra em todo o Brasil e do crescimento das formas de organização, resultaram na fundação do MST, em 1984, na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná”, onde se realizou o primeiro encontro nacional dos Sem-Terra.

agricultura e economia, por ser um território bastante distante da fronteira e com poucos recursos de mão de obra e industriais. Muitos retornavam para o país de origem, e outros se deslocavam para outras regiões do Paraguai, principalmente para a região de Alto Paraná (Santa Rita, San Cristóbal, Naranjal, Naranjito, entre outros).

O sociólogo Abdelmalek Sayad (1998), que fez um estudo da imigração argelina para a França, mostra que o ser imigrante ou o decidir participar desse movimento não é algo meramente simples. Sempre houve a realização dessa prática em diversos cantos do mundo, levada a acontecer por diversos motivos e possibilidades, mas, o fator mais comum que leva a essa prática é dado pela busca de trabalho<sup>20</sup>. De acordo com o autor, para estudar o contexto e sujeitos imigrantes se deve partir da condição que origina a partida, as maneiras como os sujeitos são inseridos e condicionados no lugar de destino, como é ser imigrante no contexto de destino e como ocorre o processo de integração na nova comunidade ou no novo contexto social que, para muitos, é uma perspectiva de vida provisória.

O processo de migração ou essa transitoriedade de um país para outro significa entrar em um novo cenário onde existem contatos de diferentes culturas, de diferentes expectativas, diferentes valores, diferentes línguas, etc. acarretando tanto integrações como conflitos. Ferreira (2011) denomina estas diferenças como ‘muralha simbólica’, pois para ele esse fator:

[...] divide a cultura por meio das culturas particulares, ideias, valores, mitos, subjetividades humanas. Mas ela é ao mesmo tempo práxis, uma vez que separa fisicamente os indivíduos, marcando de maneira relevante a diferença do eu e do outro, do cidadão-nacional e do estrangeiro-imigrante (FERREIRA, 2011, p. 256).

Segundo o autor acima, os imigrantes, a partir de suas práticas migratórias, transformam culturas e descontroem a dissolução do “lá” e “cá” enquanto termos nacionais, excludentes e fixos. O “lá e cá se fundem, se misturam e, pouco a pouco, dão lugar a outra coisa, a um hibridismo cultural” ou, conforme Hall (2011), ocorre uma ‘tradução’. Os imigrantes, pelo simples fato de serem e estarem<sup>21</sup>, subvertem o lugar comum e nos obrigam a questionar a validade de conceitos e identidades estanques, fixas, imutáveis. Desta forma, os

<sup>20</sup> “A estadia autorizada do imigrante está inteiramente sujeita ao trabalho, única razão de ser que lhe é reconhecida” (SAYAD, 1998, p. 55). Segundo o autor, foi o trabalho que fez “nascer” o imigrante e que o fez existir.

<sup>21</sup> Trata-se aqui do que Sayad (1998, p. 18) denomina de “relação dialética que une as duas dimensões do mesmo fenômeno, a emigração e a imigração”, ou seja, para entender a lógica da migração e dos imigrantes é preciso levar em conta duas questões, o de “Ser” (do lugar de origem) e ‘lugar’ (do lugar de destino), pois nelas estão pautadas a experiência existencial e a prática do imigrante (FERREIRA, 2011).

imigrantes promovem um pensamento e uma prática bastante heterogênea fazendo com que muitos fatores sociais sejam contestados.

Os imigrantes em geral, dificilmente migram sem um conhecimento prévio do lugar de destino; eles vão com certas expectativas, atraídos por sentimentos de esperanças e prosperidade, imaginando resultados novos e vida nova. Sendo assim, muitas vezes os planos tornam-se utopias, apenas tornam-se parte de seus ideais. Como mostra a pesquisa apontada por Thomson (2002, p. 345), ao estudar o processo de migração de emigrantes barbadianos, estes foram atraídos à Grã-Bretanha por uma imagem idealizada de “pátria”, um lugar onde encontrariam direitos a uma boa vida e convivência. Segundo o autor, as narrativas dadas pelos emigrantes evocavam os “imaginários culturais”.

Partindo desses pressupostos, pode-se considerar que esses fatores relacionados às condições dos imigrantes nos novos contextos sociais, como os conflitos por eles vivenciados, estão presentes nas práticas de migração dos indivíduos brasileiros que se deslocam para o Paraguai, de certa forma, motivados pelas expectativas de trabalhos e maiores lotes de terra.

A seguir, trago as considerações metodológicas utilizadas para desenvolver este trabalho, a fim de responder os objetivos propostos neste trabalho.

### **1.1.2 A pesquisa qualitativa/interpretativista de viés etnográfico**

A pesquisa que descrevo neste trabalho tenta ser coerente com o paradigma da pós-modernidade e pós-colonial<sup>22</sup> (MOITA LOPES 2006; SANTOS 2012; MENEZES DE SOUZA 2007; HALL 2000:2005) que visa à compreensão dos fatos a partir das práticas sociais locais, em sua interação com as práticas mais amplas, considerando suas relações, suas ações, crenças, vivências como sujeitos ativos e heterogêneos.

Considerando as heterogeneidades linguísticas e culturais em seu modo mais complexo, esta pesquisa sustenta-se na oposição de sujeito homogêneo, fixo e estável, apontando que as pessoas “são cada vez mais expostas a uma multiplicidade de projetos identitários, como também à percepção da heterogeneidade identitária coexistindo em um mesmo ser social” (MOITA LOPES 2006, p. 94). Para Moita Lopes (2006), o mundo social é constituído no discurso e as pessoas se posicionam no mundo a partir de sua sócio-história, como sujeitos sociais, de natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida.

---

Os novos impulsos teóricos e ideológicos que vêm surgindo devido às mudanças dos fatores linguísticos, culturais e identitários vão dando suporte para estudar e compreender a realidade contemporânea de grande complexidade. O mundo globalizado se tornou uma *web* bastante complexa de contextos constituídos por laços “materiais e simbólicos<sup>23</sup>” que muitas vezes são imprevisíveis e essa complexidade precisa ser estudada e compreendida (BLOMMAERT, 2010, p. 9).

Para Blommaert (2011), os fatores que caracterizam o fenômeno dado pela globalização hoje estão sendo substituídos pelo que Vertovec (2010) chama de superdiversidade. Esse termo tende a tratar dos paradigmas que envolvem toda a diversidade, tanto social, cultural como linguística, dada pela globalização mediante as inúmeras migrações que ocorrem e vêm ocorrendo no mundo. A globalização faz com que os traços socioculturais se modifiquem com o decorrer das diversas práticas sociais. Conforme Vertovec, a superdiversidade tem um aspecto bem mais amplo dentro de quaisquer atividades ou categorias dadas pelas migrações.

A superdiversidade recobre fatores bem mais amplos que apenas diversidades resultantes da globalização ou que os movimentos migratórios produzem. Sendo assim, torna-se apropriado fazer uma análise mais aguçada quando se trabalha com políticas linguísticas, com o Estado, com o sujeito nacional, com os processos migratórios ou movimentos de migração.

De acordo com Hall (2003, p. 117:123), o termo ‘pós-colonial, pós-estruturalista ou pós-moderno’ representa uma resposta a uma necessidade genuína de superar a crise de compreensão dada pela incapacidade de explicar o mundo a partir das velhas categorias. Para Maher (2007, p. 91), os novos paradigmas trazidos pela pós-modernidade nos fazem sair dos “casulos teóricos” para enfrentar as realidades provocadas pelas questões sociais e linguísticas transitórias e compreendê-las dentro deste mundo globalizado.

O discurso ‘pós-colonial’ se torna conceitualmente distinto à ‘narrativa oficial da colonização’ que trata a ideia de um mundo constituído por identidades isoladas, culturas separadas e de fatores em descontinuo. Para o autor, o ‘pós-colonial’ significa ir além dos demais paradigmas como, por exemplo, do modernismo e pós-estruturalismo, é fazer desses paradigmas um ‘movimento de desconstrução-reconstrução’. Preocupa-se com questões de identidade e sujeito, sendo assim, nessa visão, não se pode explicar ‘o mundo fora do sujeito’.

---

<sup>23</sup>“material and symbolic” (tradução minha)

A fim de entender o eixo do paradigma da ciência pós-moderna, pelo qual esta pesquisa se sustenta, é preciso compreender o pressuposto dado pela própria modernidade. Santos (2012, p. 88 e 89) em seu livro, *introdução a uma ciência pós-moderna*, aponta que os paradigmas dominantes da ciência moderna partiam da perspectiva positivista e cartesiana que se concentrava na procura de conhecimentos com métodos totalitários e determinados. Esse modelo que preside a ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI, foi desenvolvido nos anos seguintes sob o domínio das ciências naturais e se assentou na redução da complexidade visando uma totalidade de compreensão dos fatos. Em seguida, devido a resultados de uma pluralidade de condições<sup>24</sup> surgem as revoluções dentro do modelo de racionalidade, provocando uma crise no paradigma dominante atendido até então. A caracterização dos fatores que provocaram a crise no paradigma dominante trouxe consigo um novo perfil, o paradigma emergente ou ciência pós-moderna que, por sua vez, configura-se mediante quatro conjuntos de justificativa, apontando que:

Em um primeiro momento que ‘todo o conhecimento científico-natural é científico social’, isto é, a distinção das dicotomias entre ciências naturais e ciências sociais deixa de ter sentido.

A segunda característica que emerge no novo paradigma se dá no sentido de que ‘todo conhecimento local é total’. Segundo o autor, o conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. O conhecimento se funda nas condições de possibilidade da ação humana dada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Este tipo de conhecimento é especificamente imetódico e se constitui mediante uma pluralidade metodológica. Nas palavras do autor:

A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica. Na fase de transição em que nos encontramos são já visíveis fortes sinais deste processo de fusão de estilos, de interpenetrações entre cânones de escrita (SANTOS, 2012, p.13).

A terceira característica do conhecimento científico deste novo paradigma é que ‘todo conhecimento é autoconhecimento’. Esta colocação tende a tomar o sujeito e objeto como

---

<sup>24</sup> Seguindo a colocação de Santos (2012), houve diferentes condições sociais e teóricas que condicionaram a crise do paradigma dominante da ciência moderna dando maior ênfase às condições teóricas responsáveis pela nova revolução. O autor cita quatro condições teóricas; a) a teoria da relatividade dada por Einstein; b) a mecânica quântica; c) a crítica ao rigorismo matemático e d) o avanço das áreas da microfísica, química e biologia.

fatores não separados “cada um é a tradução do outro”, estando interligados e interferem um no outro. Em seguida, a quarta e última característica considera que ‘todo conhecimento científico visa a constituir-se num novo senso comum’. Sobre as possibilidades de compreensão dessa mudança, de maneira mais ampla, trata-se do posicionamento da ciência perante o senso comum Santos (2012) ressalta que a ciência precisa romper com a crença de que o ‘conhecimento vulgar’, denominado senso comum, é errôneo, falso e superficial, e aponta que estamos caminhando para uma nova relação entre a ciência e o senso comum, em que os dois se constituem ou se complementam para criar algo novo. Conforme o autor:

A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. [...] é certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico (SANTOS, 2012, p. 88 e 89).

Na perspectiva da ciência pós-moderna, esse diálogo com o conhecimento científico se deve ao fato de que a ciência, como muitas atividades sociais, é transitória, vinculada a concepções de vários aspectos que determinam uma sociedade e se modifica de acordo com as novas necessidades, na tentativa de superar o olhar positivista<sup>25</sup> que era empregado pela ciência moderna. A modernidade é entendida como uma cultura que enfatiza e tenta regulamentar, categorizar e classificar a natureza e a humanidade na busca pelas verdades. Já os sistemas ideológicos e culturais da pós-modernidade desfazem os controles sociais e trazem a proliferação de comunidades fragmentadas de saberes locais e o fim de certezas. Assim, as visões de história passam a ser locais e múltiplas e não universais (BAUMAN 1998 *apud* MENEZES DE SOUZA 2007).

Na perspectiva da ciência moderna, o conhecimento se dava pelo viés disciplinar, que se caracterizava por um pensamento simplificador e reducionista (PHILLIPPI JR e SILVA NETO, 2011) e se fundava na racionalidade, considerada bastante estreita para o processo de conhecimento. De acordo com Maher (2007, p. 95) a modernidade proporcionava conceitos teóricos delimitados e, por isso mesmo, confortáveis e seguros: deles derivam “certezas” que nos ofereciam sabores de verdade. A pós-modernidade, no entanto, “nos força a ter que sair

---

<sup>25</sup> Santos (2010, p. 33 e 41), descrevendo a respeito da crise do paradigma dominante no qual a ciência moderna se baseava no positivismo cartesiano, frisou que o aprofundamento do conhecimento na ciência, que hoje chamamos de ciência pós-moderna, permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se fundava.

desses casulos teóricos de modo a enfrentar a turbulência provocada por comportamentos sociolinguísticos fluidos e a acomodar o inesperado e o movimento que a compreensão do mundo atual exige”. Sendo assim, atualmente estamos adentrando num patamar distinto em um desafio da complexidade, diferente do que se considerava anteriormente nos métodos da ciência moderna, quando se pensava em uma ciência determinista, positivista e fechada.

Com respeito ao desafio da complexidade, Morin (2007) aponta que a complexidade entra em confronto com o mundo científico do século XX, que considerava e se baseava em três pilares principais: o primeiro pilar se dava mediante a ordem, o regulamento e o determinismo absoluto; o segundo pilar tratava da separabilidade (objeto e corpo – sujeito e objeto); e a terceira característica se baseava no valor da prova absoluta que se fornecia pela indução e dedução. Assim, esses três pilares que reduziam e simplificavam a complexidade em busca de certezas, se encontram hoje em declínio devido às novas necessidades de amplitude do conhecimento científico do mundo pós-moderno que gera uma necessária reforma do pensamento. Espera-se que, na busca de conhecimento, haja espaço para a complexidade, que observe as relações e as inter-relações e que se abrace a diversidade e se observe a dimensão do conhecimento.

Esta pesquisa, que segue o paradigma da pós-modernidade, está também sendo efetivada na nova vertente da Linguística Aplicada (MOITA LOPES 2006; FABRICIO 2006; PENNYCOOK 2006; CESAR e CAVALCANTI, 2007) que propõe problematizar as questões políticas e ideológicas em torno da linguagem. Nessa perspectiva se dá a compreensão dos fatores sociais não mais de forma simplificada, como se dava mediante o conhecimento disciplinar dado pela ciência moderna, como vimos anteriormente. A transição da ciência moderna para a pós-moderna propõe desfazer fronteiras e olhar para os indivíduos como atores sociais que constroem diferentes significados em suas relações sociais mais amplas.

Trabalha-se com a perspectiva de que qualquer conhecimento em ciências sociais e humanas nos faz conhecer o outro como também a nós mesmos e, a partir disso, criam-se possibilidades de compreender e entender a vida social em qualquer instância, de promover novas ações políticas que deem conta dessa complexidade que a envolve como forma de enfrentar este novo paradigma dado pela pós-modernidade e de compreender esses fatores e promover novas ações políticas que olhem para as vidas de qualquer contexto social (MOITA LOPES, 2006).

São necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de



pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, etc. no contexto de aplicação [...]. Não estamos diante de uma nova verdade, mas sim de alternativas para a pesquisa que refletem visões de mundo, ideologias, valores etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 21,23).

De acordo com o autor, é momento de reivindicar novas compreensões e de imaginar novas ações políticas. A possibilidade de experimentar a vida dos outros contribui fortemente para vivermos outras formas de sociabilidade, distanciando-nos do nosso mundo, da nossa vida local, das nossas certezas que, de certa forma, apagam o Outro.

Todavia, enquanto Moita Lopes (2006) defende uma LA INdisciplinar, Pennycook (2006, p. 67) utiliza o termo Linguística Aplicada Crítica que trata da necessidade de pensar diferentemente e de problematizar o próprio conhecimento que se produz. O autor entende que a LAC é “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos” ao invés de ser considerada como “um corpo fixo de conhecimentos”. Portanto, compreende-se a LAC como um modelo ‘antidisciplinar’ ou ‘transgressivo’. O autor utiliza o termo “transgressivo” como modo de indicar uma quebra ou violação nos níveis de conceitos. Alguns conceitos dados por Pennycook (2006) sobre essa nova perspectiva da linguística aplicada são os seguintes: o termo “transgressivo” está se referindo à necessidade de obter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e das políticas tradicionais. Ainda, outro ponto levantado pelo autor é que necessitamos interrogar sempre nossos próprios modos de pensar “a LA transgressiva sugere que nunca se deve permitir que a LAC descanse com base na satisfação de sua própria auto concepção”, isto é, a LA transgressiva está sempre envolvida em questões problematizadoras.

Assim também, de acordo com Cesar e Cavalcanti (2007) a LA se constitui da reflexão sobre a linguagem em práticas sociais situadas, como maneira de não ‘arrancar o objeto da tessitura de suas raízes’. Conforme Fabrício (2006) a Linguística Aplicada, permite-nos observar e estudar a linguagem em uso como uma prática social. Permite-nos, também, compreender que, se tomarmos a linguagem no sentido de prática social, estaremos também incluindo a sociedade e a cultura da qual ela é parte constituinte. Para a autora, nossas práticas discursivas em nenhum momento aparecem neutras, pois estão envolvidas nas questões “ideológicas e políticas” das quais surgem relações de poder que provocam certos confrontos, já que na contemporaneidade há uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos.

Fabrício (2006) ainda traz algumas implicações sobre o modo de produção de conhecimento na atualidade a partir de Foucault, o qual aponta que não existem campos

autônomos de conhecimento desvinculados de cultura, de história, de sociedade, de crenças, etc. e que os sujeitos e objetos não são a-históricos. O conhecimento, partindo de qualquer esfera, nunca é vazio ou neutro, sendo que as condições do investigador estão marcadas por determinados conhecimentos sociais e determinados interesses de investigação. Essas mudanças bastante complexas sobre a forma de construir conhecimento sobre a vida social abre um leque de natureza interpretativista com um olhar interdisciplinar e questiona as formas tradicionais da busca de conhecimento pautadas numa pesquisa positivista.

De maneira a dar conta desta complexidade e compreender os sujeitos em sociedades envolvidos com as questões linguísticas, culturais e identitárias, utilizo ancora teórico-metodologicamente também nos princípios da pesquisa qualitativa/interpretativista e da etnografia, cujas abordagens vêm ocupando um lugar bastante significativo nos trabalhos de pesquisa e nas investigações de determinados contextos sociais. De acordo com Erickson (1989), este tipo de investigação, procura compreender, de forma mais significativa, os acontecimentos sociais mais amplos que envolvem os sujeitos em sociedade.

Também conforme Denzin e Lincoln (2006: 24;390), a pesquisa qualitativa em seu atual momento conversa com o método levantado pelo pós-modernismo, o qual desconstrói a visão ou pensamento moderno, positivista e quantitativo, apontando que essa ciência “silencia um enorme número de vozes”, na busca impossível de resposta a uma ciência de boa qualidade, da razão e da verdade. Portanto, a pesquisa qualitativa da pós-modernidade busca a “aceitação e sensibilidade” dos fatos “reais”, mostrando que a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa a humanidade e as ciências sociais:

A era pós-moderna define-se em parte pela crença de que não existe um único termo aglomerado na história mundial que pudesse incorporar e representar razoavelmente os sonhos, as aspirações e as experiências de todas as pessoas [...]. Os pós-estruturalistas e os pós-modernistas contribuíram para a compreensão de que não existe nenhuma janela transparente de acesso à vida íntima de um indivíduo. Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 33; 397).

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17), não existem observações objetivas por parte do pesquisador que busca formas de tornar mais compreensíveis o mundo das experiências que estudam, mas sim, são observações situadas socialmente dentro do mundo do observador e do observado. Os pesquisadores sempre buscam mais detalhes nos fatos, na esperança de sempre

conseguirem “compreender melhor o assunto que está ao seu alcance”, do ponto de vista dos participantes da pesquisa.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), envolve o estudo de uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos, sejam eles estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevistas, entre outros, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus “cenários naturais” na tentativa de entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as próprias pessoas dão a eles. Estes fatores, segundo os autores, consistem em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo que se estuda.

As dicotomias entre a pesquisa qualitativa e quantitativa diferenciam uma da outra, uma vez que, nos estudos quantitativos, enfatiza-se o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis e não os processos destas. Na pesquisa quantitativa, os significados são examinados e medidos experimentalmente em termos de quantidade. Já a pesquisa qualitativa ressalta a natureza socialmente construída da realidade e os pesquisadores qualitativos “ênfaticam a natureza repleta de valores da investigação” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 23) e buscam compreender como as experiências sociais são criadas e adquirem significados.

Ainda segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 391), todo pesquisador qualitativo tem um papel responsável nas tomadas de posições e responde a certa ideologia, já que, todo pesquisador qualitativo não é um simples observador “objetivo, oficial, politicamente neutro, que está fora ou acima do texto”, pois suas pesquisas não são a-históricas ou neutras. No campo qualitativo, este posicionamento é mais significativo, pois parte de um projeto participativo/colaborativo, no qual o pesquisador e pesquisado (interlocutores) se envolvem em um diálogo moral contínuo mais aberto. Todo pesquisador age na tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.12) e de como as questões são por eles recebidas ou aceitas.

A estratégia de investigação também se insere no foco da interpretação, pois toda pesquisa qualitativa “é infinitamente criativa e interpretativa” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). A pesquisa enquanto qualitativa interpretativista abarca um conjunto de atividades que visam melhores aproximações aos significados das realidades postas em análise que se apresentam durante todo o percurso de pesquisa (ERICKSON, 1989; DEMO, 2001; LIBERALI, 2004; DENZIN e LINCOLN, 2006).

Erickson (1989) utiliza o termo *interpretativo* (no sentido de interpretativista) para referir-se a todos os fatores de pesquisa observacional participativa e, para essa escolha se

baseia em três motivos: a) é mais inclusivo que outros (como etnografia ou estudo de casos); b) evita denotar tais enfoques como essencialmente não quantitativos; c) o *interpretativo* aponta o aspecto chave entre os diferentes enfoques, no qual o interesse da pesquisa está centrado no significado humano, na vida social e na sua exposição por parte do investigador. Dessa forma, se dá um estudo mais abrangente sobre um determinado assunto, de maneira a compreendê-lo em sua complexidade.

Ainda segundo Erickson (1989, p. 215; 218), uma pesquisa qualitativa/interpretativista visa compreender a ação ou práticas dos indivíduos frente aos significados que produzem e compartilham na interação social, e não descrever seus comportamentos ou conduta. Essa investigação social interpretativa parte da perspectiva de que os significados em ação, os quais são compartilhados pelos membros de um grupo que interagem através do tempo, precisam ser estudados a partir do local, com suas complexidades. Neste caso, o investigador interpretativista assume um ponto de vista diferente sobre a natureza da uniformidade e dos fatores que determinam a causa na vida social.

Ainda de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 37), toda a prática interpretativa, a qual se baseia em compreender ou entender as descobertas sobre o indivíduo, é tanto artística quanto política. Para os autores, não existe uma única verdade de interpretação ou uma única forma de analisar os fatos estudados, o que existe são múltiplas formas interpretativas, cada uma com seus próprios critérios de avaliação e de interpretação. Assim, neste tempo de profundas transformações nas relações sociais entre sujeitos, é mais apropriado que os pesquisadores ampliem suas visões para compreender etnograficamente as relações sociais dos sujeitos.

Com relação ao estudo ou às abordagens que tratam da pesquisa qualitativa/interpretativista com um viés etnográfico, estas têm por finalidade, conforme Oliveira (2007, p.73), “compreender o homem e seu contexto sociocultural”, isto é, observar e analisar a convivência de pessoas dentro de uma sociedade, referindo-se a seus costumes, crenças e línguas. O pesquisador tende a se apoiar e reflexionar acerca dos comportamentos e reações que o indivíduo realiza localmente dentro do seu contexto social. A pesquisa etnográfica vem crescendo desde o início da década de 1980 e seus princípios visam à compreensão dos processos sociais a partir de uma perspectiva mais interna ao processo, por meio da participação ativa durante os desenvolvimentos da investigação (FLICK, 2009).

A etnografia se insere nos estudos denominados “qualitativos”. De acordo com Godoy (1995: 9;21;25;28), existem algumas características básicas que identificam os estudos

denominados “*qualitativos*”, nos quais um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Sendo assim, esta perspectiva exige do pesquisador mais detalhes e observação exploratória e minuciosa.

Segundo Godoy (1995), existem três diferentes possibilidades de estudar um problema adotando o enfoque qualitativo, que são elas: *a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnográfica* (grifo meu). Em uma pesquisa documental, o que a constitui é o estudo de diversos materiais (revistas, jornais, obras científicas, etc.) que ainda não foram analisadas ou que podem ser reexaminadas em busca de novas interpretações. O estudo de caso é um tipo de pesquisa que tem como objeto uma “unidade” que se analisa de maneira aprofundada, ou seja, requer um exame bem detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma unidade social em particular. Já, uma pesquisa etnográfica tem como característica principal o trabalho de campo, visando descrever e interpretar os significados dos eventos culturais que acontecem na vida de certo grupo social. É um trabalho de exploração de dados por meio de observações participativas em que o pesquisador “procura descrever o grupo social da forma mais ampla possível - sua história, religião, política, economia e ambiente” - pois implica na compreensão das “*inter-relações*” que emergem em um dado espaço ou contexto. Nas palavras de Godoy (1995):

[...] o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 20).

A abordagem de natureza qualitativa e etnográfica não se coloca como um sistema estruturado e desenhado, mas, faz com que os pesquisadores se utilizem da “imaginação e da criatividade” para buscar novos enfoques em seu trabalho. Uma atividade etnográfica, segundo Erickson (1989), possibilita a reflexão sobre as realidades sociais, sobre os autores sociais e sobre o próprio exercício de investigação. Essas reflexões trazem um novo olhar e uma nova perspectiva sobre a realidade social, já que, conforme aponta Moita Lopes (2006), precisa-se de novas formas de produzir conhecimento, superar a perspectiva disciplinar dando abertura para uma perspectiva indisciplinar ou interdisciplinar, para atuar com um olhar mais amplo para compreender as ações e significados sociais.

Considerando os apontamentos sobre os princípios da pesquisa etnográfica qualitativa/interpretativista e sobre a LA numa perspectiva interdisciplinar para a produção de

conhecimento, são apresentadas, na sequência as concepções e fundamentos interdisciplinares para o desenvolvimento desta pesquisa.

Segundo Moita Lopes (2006), foi o viés interdisciplinar que provocou maior impacto no desenvolvimento da LA, na atualidade. Sendo assim, a LA interdisciplinar, denominada também pelo autor como INdisciplinar, leva à sua compreensão como mestiça e nômade. Segundo o autor, a LA não procura soluções ou resolução de determinados problemas com que se depara, mas procura problematizá-los e buscar modos de vislumbrar os contextos de usos da linguagem, isto é, buscar alternativas para refletir sobre as visões do mundo, as ideologias, os valores, entre outros.

A interdisciplinaridade surgiu na década de 1960, com o intuito de superar a visão fragmentada na produção de conhecimento e pela necessidade de integrar, inovar e articular as diversas maneiras de buscas de conhecimento para a compreensão da humanidade (PHILLIPPI JR; SILVA NETO, 2011, p. 4). Como aponta Raynaut (2004, p. 69), essa nova perspectiva de se fazer conhecimento em âmbito globalizado “apela por novos paradigmas, novas categorias de pensamento, novas metodologias de pesquisa e novas formas de ensino”, já que, conforme Phillippi e Silva Neto (2011), o conhecimento disciplinar dado pela ciência moderna não dava conta de fatores complexos, sendo caracterizada por um modelo de pensamento simplificador. Portanto, tornava-se necessário desenvolver um pensamento mais abrangente e aberto. A prática interdisciplinar é um processo que demanda transformações na construção de conhecimento, e também, sugere mudanças nas atitudes dos indivíduos perante esta realidade, pois este método exige dos investigadores mais curiosidade, detalhamento e persistência.

O estudo desse caráter não se constrói de forma individual, é um caminho de cooperação. As concepções que vão sendo levantadas sobre determinada investigação são produzidas por processos de construção de conhecimento de maneira conjunta entre indivíduos ou questões ligadas ao mesmo objeto, pois, “a interdisciplinaridade não é decretada, ela se constrói” (PIMENTA, 2008) e, se constrói com o esforço acumulativo e social. Para tanto, torna-se necessário desenvolver “pensamentos mais abertos às incertezas e às mudanças”, dado que, no mundo existem transformações constantes, e se necessita ir mais além da “dimensão dos conteúdos” (PHILLIPPI e SILVA NETO, 2011, p. 124). Significa também ir “além do seu horizonte disciplinar” (PIMENTA 2008 p. 70). Certamente, uma perspectiva interdisciplinar é necessária, coerente e significativa, apesar de, muitas vezes, ser

vista como um problema, por ser muito complexa e por depender das ações socialmente construídas (FRIGOTTO, 2008, p. 43).

Desenvolver um trabalho mais amplo requer o envolvimento de várias disciplinas. Por exemplo, para o desenvolvimento deste trabalho, busquei compreensões na Linguística Aplicada, Etnografia, História, Antropologia, e, também nos Estudos Sócio-culturais e Políticas Linguísticas, com o intuito de alcançar maior inteligibilidade sobre o funcionamento das políticas linguísticas e educacionais do Paraguai na comunidade de Tupilandia, pensando nas diferentes possibilidades de uso das línguas que circulam no mesmo contexto como as línguas guarani, espanhol, português e jopara, assim como também, compreender as representações das identidades linguísticas dados pelos seus falantes.

Conforme Paviane (2008), a verdadeira interdisciplinaridade permite resultados novos que não seriam alcançados sem esse esforço comum modificando, desse modo, a natureza e a função das disciplinas tradicionais. O trabalho interdisciplinar propõe superar o método disciplinar e ir além do que este possibilita; propõe ainda a superação de barreiras criadas pelo pensamento conservador e simplista, como o das disciplinas em si, que pretendem determinar certos conhecimentos, limitando-os.

Pombo (2004, p. 27) também parte dessa mesma abordagem e comenta sobre o método da interdisciplinaridade, apontando que esta prática tem uma “direção centrífuga”, isto é, quando uma determinada disciplina “é incapaz de esgotar o problema em análise” a interdisciplinaridade facilita para que cada disciplina, envolvida no estudo de um determinado objeto, “se deix[e]ar cruzar e contaminar por todas as outras”.

A perspectiva interdisciplinar adotada aqui, de certa forma sendo mais abrangente, não significa excluir as demais metodologias com as quais estabelece contato, mas sim, “possibilitar elos comuns no intercâmbio entre os conhecimentos e a realidade”. Tendendo a ultrapassar os desafios dos limites encontrados no sistema disciplinar para chegar a uma resposta mais constitutiva e significativa, “para responder à complexidade do mundo real” (RAYNAUT, 2011, p. 104), assim, conforme Fazenda (2002, p. 29), a interdisciplinaridade é “princípio de unificação e não unidade acabada”, são formas de complementar conhecimento sobre os estudos realizados mediante diferentes áreas de conhecimento.

### **1.1.3 Procedimentos de trabalho de campo e de análise dos dados**

Como vim tratando acima, para desenvolver este trabalho parto das contribuições teóricas que trabalham dentro da perspectiva etnográfica a fim de abordar bases mais

consistentes de geração e interpretação dos dados (SILVERMAN, 2009; ERICKSON, 1989; LUDKE e ANDRÉ, 1986; DENZIN e LINCOLN, 2006; CAVALCANTI, 2006, entre outros).

Quando o pesquisador parte em busca de respostas às suas pesquisas, tende a desenvolver e aderir a diferentes modos e estratégias que ajudam a dar passos para a investigação. Conforme Silverman (2009), o mundo nunca nos fala diretamente, é sempre codificado ou compreendido via instrumentos de registros. Em vista das diversas maneiras de obtenção de dados, é preciso nos deter em instrumentos mais apropriados que deem conta de um tema em sua complexidade.

Sendo assim, um processo de investigação planeja chegar a um determinado resultado e compreensão de determinados fatos, mas para isso, é importante programar diferentes maneiras de elaborar, de forma minuciosa e cuidadosa, as análises, isto é, ter uma visão social estereoscópica de etnógrafo (ERICKSON, 1989). Para o estudo desta investigação, como dito anteriormente, proponho um trabalho etnográfico, qualitativo/interpretativista, com observação participativa, numa investigação de campo.

Um trabalho de campo observacional participativo e interpretativo do ponto de vista de Erickson (1989: 196; 199) é utilizado nas ciências sociais como um método de pesquisa, o qual exige várias implicações como uma participação intensiva e de longo prazo no determinado contexto de pesquisa; preparar registros de maneira cuidadosa e eficiente do que acontece e se observa no contexto, mediante notas de campo, gravações, documentos, etc. para, posteriormente, fazer uma reflexão analítica sobre os registros e dados obtidos no campo; além disso, elaborar um relatório com descrição detalhada, utilizando fragmentos narrativos e citações textuais extraídas das entrevistas, assim como outras opções.

La investigación de campo interpretativa exige ser especialmente cuidadoso e reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el canario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores (ERICKSON, 1998;199).

Ainda segundo o autor, é claro que não se pode definir de antemão os resultados de pesquisa, mas, o investigador sempre parte de uma identificação dos aspectos conceituais de interesse para a pesquisa antes de entrar em um determinado campo. Isto mostra que os métodos do trabalho de campo não são puramente indutivos. Portanto, num trabalho de campo, a indução e a dedução (conhecimento prévio) estão em constante diálogo. Os métodos interpretativos, empregados no trabalho de campo, servem para ajudar a compreender



diferentes pontos como, por exemplo, conhecer as estruturas específicas do contexto, compreender as perspectivas dos autores sociais em determinado acontecimento a partir das possíveis influências presentes nos padrões que são identificados por meio dos dados e análises e, formular novas perspectivas e teorias. O trabalho de campo bem definido serve, de maneira mais coerente, para responder a diferentes perguntas como: a) O que está acontecendo, especificamente, na ação social que tem lugar neste contexto em particular? b) o que significam estas ações para os atores que participam da pesquisa? c) como estão organizados os acontecimentos em padrões de organização social e princípios culturalmente aprendidos para a condução da vida cotidiana?

Uma das principais vantagens da observação participativa/interpretativista, segundo Erickson (1989) é a oportunidade de aprender através da participação ativa, e compreender com mais clareza os acontecimentos que se propõe investigar. Essa prática também contribui para que o investigador aprofunde mais sua investigação para não cair em conclusões adiantadas que seriam o que o autor denomina “el problema de la tipificación prematura” (op. cit.).

Em termos de estratégias de investigação, Ludke e André (1986) e Denzin e Lincoln (1998) apontam que o pesquisador tende a seguir diferentes métodos com o intuito de elaborar uma pesquisa mais eficaz. Para isso, é interessante seguir certo planejamento de pesquisa que dê suporte às práticas que o pesquisador adota para determinado estudo.

Um planejamento de pesquisa serve para situar um pesquisador num mundo empírico, relacionando-o a terrenos, a pessoas, a grupos, a instituições [...]. Um planejamento de pesquisa descreve um conjunto flexível de diretrizes que vinculam os paradigmas teóricos primeiro às estratégias de investigação e, em segundo lugar, aos métodos para as coletas de materiais empíricos (DENZIN e LINCOLN, 1998, p. 17).

Diante dessa perspectiva, Ludke e André (1986) apresentam três maneiras que o pesquisador precisa percorrer para alcançar métodos mais eficazes para o procedimento das investigações. O primeiro aspecto consiste no tema de estudo definido pelo pesquisador, com quem e onde irá fazer as observações; o segundo momento trata das ideias levantadas no contexto de pesquisa, no qual cabe ao pesquisador compreender, interpretar e explorar a questão a ser estudada a partir dos dados relevantes que foram levantados; e, num terceiro momento, o pesquisador reafirma uma interpretação e compreensão de suas pressuposições a partir das explicações obtidas e analisadas.

Quanto ao cuidado em qualquer investigação que se faça mediante o contato com indivíduos em qualquer contexto social, Erickson (1989) nos alerta que é preciso ter muito cuidado e ética para não provocar conflitos. Para ele, é interessante levar em conta dois princípios básicos diante dos sujeitos interlocutores: eles devem estar bem informados sobre o propósito do trabalho e das atividades de investigação e também precisam estar protegidos de quaisquer riscos que venham a ser possíveis, riscos estes, de caráter psicológico e social, pois, o princípio básico da ética é proteger os interesses particulares dos participantes.

Por conseguinte, os dados aqui apresentados foram gerados mediante observação participativa, gravação de áudio, gravação em vídeos, entrevistas abertas (não estruturadas) e registros em diários de campo.

Quanto aos registros de diários de campo, Triviños (1987, *apud* MIOTO, 2007) mostra que são anotações diárias de acontecimentos e experiências que remetem a conhecimentos prévios de pesquisa. As anotações realizadas no diário de campo podem ser consideradas como um processo de análise e coleta de informações bastante relevantes que contribuem para o resultado de investigação. Quanto aos dados gerados mediante gravações, estes possibilitam melhores análises dos acontecimentos. Segundo Erickson (1989), essa ferramenta possibilita ao investigador presenciar ou ouvir novamente o fato ocorrido de maneira que contribui como uma valiosa fonte adicional de dados numa investigação.

Com relação ao método de investigação que propõe uma entrevista aberta, conforme Silverman (2009, p. 107), este é um dos instrumentos que mais se adéqua para os registros desta pesquisa, pois, não parte de perguntas objetivas e fechadas, mas sim, de perguntas mais abrangentes e subjetivas. As entrevistas não estruturadas e abertas são mais comuns numa pesquisa qualitativa, que visa a um trabalho mais amplo. Este é um método que visa a maiores detalhes e olhares dos interlocutores em questão, pois o entrevistador não somente foca as perguntas ou roteiro, mas atua como moderador.

Oliveira (2007, p. 86) também afirma que a entrevista é um importantíssimo método, em que o entrevistador permanece em interação com os participantes desenvolvendo novas perguntas de acordo com a relevância das informações que o interlocutor ou os grupos expõem. Silverman (2009, p. 109), demonstra alguns pontos onde uma entrevista qualitativa ultrapassa as questões “puramente técnicas” e traz quatro sugestões dadas por Rapley (2004), que devem ser consideradas sobre uma entrevista qualitativa:

a) uma entrevista qualitativa não requer habilidades especiais, requer apenas “interagir com a pessoa específica, tentar entender sua experiência, sua opinião e sua ideia”;

b) a entrevista ocorre de maneira colaborativa, isto é, “tanto o entrevistador quanto o entrevistado usam suas habilidades de mundo”;

c) o entrevistador qualitativo é um participante ativo, este não tenta “monopolizar a conversa, nem por isso fica invisível”; desta maneira, a entrevista nunca é apenas “uma conversa”, mas sim, “conversacional”. Mesmo assim, o entrevistador, tem certo “nível de controle”;

d) “nenhum estilo de entrevista é melhor”, ou seja, o pesquisador pode optar em ser menos “passivo ou ativo”, mas não há como saber se essas duas maneiras funcionam uma melhor que a outra, a questão é que “não se pode escapar da natureza interacional dos entrevistados”.

A elaboração das entrevistas deve estar de acordo com o momento e o contexto de pesquisa pois, como neste caso, trabalhei com situações complexas e dinâmicas. Assim, é necessário tomar cuidado e fazer com que a entrevista legitime os entrevistados como interlocutores ativos. As entrevistas compartilham conversa entre pesquisador e interlocutor e promovem um envolvimento de realidades morais (SILVERMAN, 2009). Elas oferecem uma rica fonte de dados que proporciona acesso ao modo como as pessoas relatam tanto seus problemas quanto sua boa sorte.

Percorrendo por essas abordagens, olhando para estas bases teóricas, percebe-se que são levantamentos bastante relevantes e significativos para a realização desta pesquisa. São as bases essenciais para a delimitação do percurso que favorece e visa a um estudo mais centrado, mais intenso e frutífero. Como neste caso, em que se pensa nos fatores que envolvem realidades e práticas de indivíduos em uma comunidade cujo cenário é multilíngue/multicultural, exige-se muita sensibilidade, principalmente quando se trabalha em contextos de minorias. Nesse sentido, o estudo parte da cooperação entre pesquisador e interlocutor, numa interação contínua.

Como nos diz Bakhtin (1970) citado por Faraco (2009, p. 43), compreender qualquer fato não é um ato passivo e um simples reconhecimento, mas sim, uma réplica ativa, uma resposta tomada diante do fato. Por trás do determinado caso, existe sempre alguém, “uma visão de mundo, um universo de valores com quem se interage”.

Para Cavalcanti (2006), quando se trabalha com realidades dos contextos de minorias, é preciso de um olhar bastante crítico tanto para as teorias quanto para a compreensão dos fatos: “é necessário ir além até do que se faz em etnografia, levando em conta o ponto de vista dos autores (participantes) da pesquisa. É preciso que as vozes das

minorias sejam ouvidas”. Para isso, as pesquisas devem ser feitas por eles, para que a voz venha deles, para que o conhecimento se faça mediante a troca de conhecimento e experiências na interação. Segundo Street (2010), é necessário basear-se em teorias etnográficas que observam a educação mais de perto, não somente na forma de ensino, mas também, na forma de aprendizagem.

#### 1.1.3.1 Do meu retorno ao campo

Para desenvolver este trabalho foi necessário o distanciamento ou estranhamento<sup>26</sup> (DUARTE, 2002 e ERICKSON, 1989), em vista de que sou natural desse contexto e conheço algumas pessoas e inclusive tenho familiares que residem no local. Duarte (2002) chama a atenção para as armadilhas que existem no processo de identificação e análise dos dados quando o pesquisador compartilha do mesmo contexto cultural. Isso pode significar um risco de explicar ou interpretar os dados ou categorias de forma não apropriada. Portanto, o investigador tem que manter sua pesquisa um pouco distante do seu conhecimento prévio, mantendo certo estranhamento.

Morei e estudei na comunidade até os 18 anos; concluí meu Ensino Fundamental na escola ‘Nuestra Señora del Carmem’ onde desenvolvo esta pesquisa e, em seguida, passei a residir no Brasil. Embora eu estivesse fazendo uma reflexão mais ampla sobre meu trabalho, com um olhar mais cuidadoso e crítico<sup>27</sup>, preciso, de certa forma, me colocar numa posição mais distante para que eu não deslize e corra o perigo de naturalizar determinados fatos, e deixar que eles passem despercebidos, em vista das minhas experiências adquiridas nesse contexto. Vivenciei muito do que hoje ainda se reflete nesse ambiente social, como por exemplo: 1. a utilização de determinada língua (por “brasiguaios” e paraguaios) para determinado contexto ou situação (prática oral: português, guarani, jopara e espanhol; prática escrita: espanhol); 2. o sentimento de distanciamento de algumas práticas sociais pela falta de compreensão da língua local; 3. a falta de visibilidade das línguas locais (línguas minoritárias: jopara e português).

Para a realização da presente pesquisa, num primeiro momento, em outubro de 2014, verifiquei junto à diretora da escola, a possibilidade de desenvolver o projeto nessa escola.

---

<sup>27</sup> Cabe retomar que minha presença na comunidade, como pesquisadora, já acontecia desde 2010, quando desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC - monografia), que tratava, especificamente, das representações linguísticas e identitárias de alunos brasiguaios, nessa comunidade.

Em seguida, na semana seguinte, iniciei minha observação na instituição e contatei alguns professores e lhes apresentei meu objetivo e proposta de trabalho, a fim de que pudessem colaborar com a mesma. No momento de expor e explicar minha presença e minha proposta de pesquisa, alguns professores comentaram sobre a possibilidade de eu estar fazendo uma pesquisa que pudesse, de certa forma, prejudicar a escola, comparando-a com o sistema de outras escolas, principalmente por eu estar partindo de um contexto brasileiro. Essa indagação foi feita pelo professor Marcos: *Aninteke rekomparase la ore escuela amuiteguavare, brasilpengo outra cosa [Só não queira comparar nossa escola com as de lá, pois, no Brasil, é outra coisa]* (DIÁRIO DE CAMPO, 06/11/2014).

Diante disso, e de outras inquietudes, foi necessário explicar que minha presença na escola não tinha a finalidade de estabelecer comparações; além disso, esperava trazer possíveis contribuições para o bem escolar e a pesquisa e os estudos poderiam constituir de forma coletiva e colaborativa para todos os participantes. Assim, dentre os professores, cinco se disponibilizaram a participar; dois deles cederam suas aulas para serem observadas e os demais se ofereceram para participar da entrevista, ou contribuir de outras formas. Os professores que não quiseram que suas aulas fossem observadas, disseram não estar preparados para que estas fossem gravadas.

Posteriormente, no final do mês de outubro e início de novembro de 2014, realizei as entrevistas abertas com alunos e professores. Entrevistei alunos paraguaios, cujas línguas maternas são as línguas guarani e espanhol e alunos “brasiguaios” que utilizam a língua portuguesa, apesar de estarem em outra turma que não era a que eu estava observando. Por exemplo, dois dos alunos entrevistados (José e Carmem) eram alunos “brasiguaios” de outras turmas, cujos professores optaram por não participar da pesquisa. Entrevistei também duas professoras ‘brasiguaias’ que moravam na comunidade, embora não lecionassem na escola onde desenvolvi a pesquisa. Optei também, por entrevistar alunos e professores, cuja língua materna é a língua portuguesa, para dar maior consistência à minha pesquisa, como forma de estudar e visibilizar a utilização e a função da língua portuguesa nesse contexto.

Frequentei a escola durante três semanas, como observadora participativa, gravando e registrando acontecimentos relevantes nos diários de campo. Durante esse tempo acompanhei, por uma semana, as aulas do professor Lucas, do ensino fundamental. Nesse ano (2014) não prorroguei mais meus dias de participação, devido ao fato de serem dias de provas e, conforme pedido da coordenação, os horários e dias foram respeitados para não interferir no desenvolvimento das aulas.

Em 2015, dando continuidade à minha pesquisa de campo, retornei duas vezes à escola, uma semana no mês de abril e uma semana no mês de maio. À medida que ia desenvolvendo minhas observações, acompanhava os alunos em suas práticas fora da sala de aula, assim como no intervalo e nas atividades que eles praticavam durante esse momento. Era comum observar que todos os dias os meninos tinham costume de jogar futebol e ‘balita’ (nome dado à bolita ou bolinhas de gude). Eram os próprios alunos que traziam a bola e as bolinhas de gude para brincar e praticar esses esportes durante o intervalo das aulas. A prática mais comum entre algumas meninas era jogar/brincar “capichu’a’ (outro tipo de brincadeira que faziam em grupo, também com bolinhas de gude); já outras se agrupavam em algum lugar (debaixo das árvores ou no corredor das salas) para conversarem. Durante meu percurso pela comunidade, nos intervalos das minhas observações da escola, entrevistei dois pais de alunos - Rosa e Paulo - ambos paraguaios. Entrevistei, também, algumas pessoas brasileiras do local - Ana, Camila, João, José e Marta - entre eles, pais de alunos da escola. Mais abaixo trago com mais especificidade os dados dos interlocutores.

## 1.2 O CAMPO SOCIAL DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES

De acordo com Souza (2007, p. 11), no momento de resgatar a dimensão do espaço e lugar onde o interlocutor se situa, passa-se a perceber que as narrativas se formam em contextos específicos por sujeitos específicos social, cultural e ideologicamente constituídos, e que, por conseguinte, podem se responsabilizar por contar as próprias histórias, em vista de que, nesse processo ancorado no contexto da pós-modernidade, o sujeito social se encontra invariavelmente atravessado pelas histórias, pelas culturas e ideologias múltiplas e heterogêneas. Como bem coloca Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2009), o agir de um sujeito tem a mediação de um caráter situado e responsável e essa mediação depende da interpretação ou apropriação de cada sujeito quando se coloca diante do mundo social e histórico que lhe é dado, sabendo que o mundo é construído também por esse sujeito.

Assim também, nos mostra Pires Santos (2010), afirmando que dentro de uma pesquisa etnográfica/interpretavista há maior apoio e base para uma investigação mais significativa da realidade dos indivíduos em comunidade e do cotidiano escolar, possibilitando olhar com mais atenção para as ações dos sujeitos como construtores de sentido e de qualquer prática social.

Na seção seguinte, mostrarei com mais especificidade o contexto da minha pesquisa (comunidade – escola) e também os sujeitos participantes, do meio escolar (alunos, professores, pais) e os demais interlocutores da comunidade.

### 1.2.1 A comunidade de Tupilandia

A comunidade fica situada no município de Yuty, pertencente ao departamento de Ca'azapá. O departamento de Ca'azapá tem o contexto histórico ligado à presença dos primeiros missionários franciscanos no Paraguai, no ano de 1600. É uma cidade fundada durante o governo de Hernando Arias de Saavedra, mais conhecido como Hernandarias, a princípio denominada “San Jose de Ca'azapá” e, posteriormente, somente Ca'azapá. O nome provém da língua guarani “ka'aguy jehasapá” que significa “mais além do bosque”, devido à crença dos grupos indígenas guaranis, desse contexto, que acreditavam que depois da selva ou bosque havia a presença de Deus, cuja crença era instigada pelo Frey Luis de Bolaños<sup>28</sup>.

Na comunidade de Tupilandia, atualmente, vivem cerca de 100 famílias, entre elas, paraguaios e brasileiros/ “brasiguaios”. A comunidade fica localizada aproximadamente a 40 quilômetros de distância da cidade de Yuty. O município de Yuty também tem origens franciscanas; foi fundado em 1611, também pelo Frey Luis de Bolaños, sendo esta uma das cidades mais antigas do território paraguaio. A origem do nome ‘Yuty’, dado ao município, de acordo com Tessada (2002), apresenta duas versões: uma delas dá o significado de “lugar de muitos espinhos” (que, em guarani significa: yu - agulha e ty - lugar), referente à matéria prima que produz agulhas de aço que provêm da pedra imantada, comum naquela região; a outra versão aponta que era uma zona de reuniões dos grupos indígenas, pois quando se lhes perguntava de onde vinham, eles respondiam (Ayu aty haguí) que quer dizer, “venho do lugar de reunião” e, por conseguinte, se denominou como Yuty. O local é caracterizado por muitas minas de magnetitas e pedra imantada, cujo termo em guarani é “Itakaru”. É bastante comum ouvir na região a denominação ‘Yuty, tierra de Itakaru’ como característica identitária da região. Ainda se podem ver, no local, antigas construções franciscanas com desenhos harmônicos e pitorescos. A maior construção material que se ressalta atualmente no local é a Igreja “Nuestra Señora de la Natividad”.<sup>29</sup>

<sup>28</sup> Informações retiradas da seguinte fonte: <<http://www.monografias.com/trabajos66/geografia-paraguay/geografia-paraguay2.shtml>>. Acesso dia 02/10/15

<sup>29</sup> Mais informação em: <<http://www.amigocamionero.com.py/index.php/298-amigo-camionero-visito-una-de-las-ciudades-mas-antiguas-del-paraguay-yuty>>. Acesso dia 02/10/15.

Na década de 1950, no local havia muitos colonos europeus, principalmente italianos e irlandeses. Antes da chegada dos imigrantes brasileiros em Tupilândia, não havia nenhuma família que ocupava a região; o local era totalmente desabitado em termos de moradias e de lavouras<sup>30</sup>. Com a chegada desses imigrantes, deu-se início a explorações de terras e plantações, onde fixaram suas moradias. Com o passar dos anos, a comunidade passou a ser mais habitada, aumentando o fluxo não só de moradores brasileiros, mas também de paraguaios que iam em busca de terras para se estabelecerem. Foi a partir desse movimento que se tornou necessária à criação de uma comunidade com o nome de Tupilandia.

O nome dado à comunidade apresenta duas versões: a apreciação dada pelos moradores, pioneiros da região (crenças/experiências vivenciadas), e a versão registrada no documento oficial histórico apresentado nos dados da escola. A seguir, pode-se observar a ressalva dada por um morador da comunidade, em que frisa, através de suas lembranças, a formação desta.

#### **Excerto 2 - Entrevista com o Sr. João**

Se deu a origem Tupilandia por causa de uns quantos imigrantes brasileiros, famílias brasileiras /e formamos uma comunidade, e denominaram Tupilandia que significa, *terra de tupi*, índios brasileiros /que si diz que tupi e guarani foram dois irmãos e dois cacique e viviam no Brasil /os dois se desentenderam e o guarani passou o Rio Paraná /e se instalaram desse lado que é o Paraguai [...] Foi denominada Tupilandia por um padre paraguaio em 1978, que celebrou a primeira Missa neste lugar, em 26 de novembro desse ano. (ENTREVISTA COM O SR. JOÃO, MORADOR PIONEIRO DA COMUNIDADE EM, 04/10/14).

O morador traz vivos em sua memória alguns fatos do processo histórico que mostra, de certa forma, a visibilização do imigrante ou de se construir como imigrante<sup>31</sup>. Como apontam Moreira e Barros (2009, p. 51), “a lembrança é a sobrevivência do passado, que emerge à consciência na forma de imagens-lembranças”. Segundo o relato do Sr. João, essa denominação se dá por certos fatores históricos e identitários, isto é, ‘tupi’ significa indígena e ‘landia’, significa terra.

Em seguida, segundo as informações encontradas nos documentos oficiais da escola, o contexto social e histórico da comunidade se constitui de forma um pouco diferente:

<sup>30</sup> A princípio era uma mata fechada, servia como atividades de caça e pesca aos moradores da região.

<sup>31</sup> Utilizo o termo imigrante e não estrangeiro conforme a abordagem de Sayad (1991, 243) que atribui ao termo “estrangeiro” uma definição jurídica dentro de um estatuto que se refere, especificamente, àquele que está apenas de passagem.; já, o termo “imigrante” é antes de tudo uma “condição social”, fala-se daquele que se instalou, mesmo que provisoriamente, num determinado território ou contexto social.



### Excerto 3

El nombre de la comunidad, anteriormente era llamada Buena Vista'i y posteriormente el Sacerdote Cesar Benítez le bautizó con el nombre de Tupilandia en el año 1980. El nombre de Tupilandia viene de que en el lugar estaban asentados en 1980 los brasileiros y estas familias se dedicaban al cultivo de maíz *tupi pytâ* por eso el padre Benítez le puso el nombre de Tupilandia<sup>32</sup>. (Documento escolar).

Diante das duas colocações, o que podemos observar é que são colocações divergentes diante de um mesmo fato real histórico, mas que provocam diferentes representações para seus habitantes ou até mesmo evidencia conflitos. A escola (em seu documento oficial) construída por uma posição política/histórica apresenta a versão mais recorrente e tida como “correta”. Baseia-se na criação do nome pelo fato de que havia muita plantação de “maiz tupi pytâ” (milho vermelho dos Tupis-guaranis). Já, para o Sr. João, esse fato representa parte de seu processo histórico no local, como imigrante e brasileiro que se vê inserido como um dos protagonistas na criação dessa localidade. Podemos relacionar a essa encontrada nos documentos oficiais da escola a versão legitimada e dominante (conf. STREET, 2014), pois nesse contexto, a explicação independe das respostas ou percepções dadas pelas pessoas, prevalecendo um uso como legítimo.

### 1.2.2 A escola “Nuestra Señora del Carmen”

A escola ‘Nuestra Señora del Carmen’ é uma instituição pública, foi fundada no ano de 1994. É uma escola que atende o Ensino Fundamental desde a pré-escola até o 9º ano<sup>33</sup>, recebe alunos da comunidade e de outras regiões mais próximas (Sargento Potrero, Tatu Retã, Pindoty, Buena Vista). Atualmente, recebe 150 alunos aproximadamente, dentre eles, alunos paraguaios e “brasiguaios”, filhos de brasileiros ou descendentes dos próprios “brasiguaios” que vivem na região. Atualmente, mediante as informações obtidas dos professores participantes da pesquisa e pelo próprio resultado de observação, percebi que já não existe a presença de um número tão alto de alunos “brasiguaios” na escola, como havia em épocas

<sup>32</sup> O nome da comunidade anteriormente era Buena Vista'i (Boa vista) e posteriormente o Padre Cesar Benitez a batizou como o nome de Tupilandia, no ano de 1980. O nome de Tupilanda se deu, pois, nesse lugar estavam assentados, em 1980, os brasileiros e estas famílias se dedicavam ao cultivo de milho vermelho (maíz tupi pytâ), por isso, o Padre colocou o nome de Tupilandia. (Tradução minha).

<sup>33</sup> Para concluir o Ensino Médio, geralmente, os alunos se deslocam para colégio de Cai'itindy (cujo nome é do próprio bairro, que se traduz como o “lugar onde há muita planta de espinhos <amoroso> ou matagal) localizado a 5 Km da comunidade de Tupilandia.

anteriores. A escola funciona com dois turnos: manhã e tarde, e nela trabalham 19 professores e um diretor, todos de nacionalidade paraguaia.

Em termos de estrutura física, a escola conta com sete salas de aula e uma sala dos professores, que funciona como secretaria; um campo de futebol, que funciona como lazer para as crianças no intervalo das aulas. A biblioteca da escola constitui-se de diversos livros didáticos e de cópias de atividades extras que os professores imprimem e disponibilizam no local. Na escola existem vários projetos coordenados pelos professores, juntamente com os alunos, como a implantação de uma horta. A ideia que fomenta a criação deste projeto de hortaliças é incentivar os alunos à importância de uma alimentação saudável e, ao mesmo tempo, ensiná-los a realizar essas práticas e habilidades para poderem reproduzir esse aprendizado em suas casas. Quando os produtos (verduras) estão no ponto de serem consumidos, os alunos fazem diversos pratos, como torta e bolinhos de verduras. Às vezes o fazem para vender aos alunos da escola, outras vezes para compartilhar com todos.

Outro projeto é a criação de peixe; como na escola não há suporte específico para a realização desta prática, eles utilizam a lagoa de uma família que mora próximo da escola, assim, eles colocam os filhotes de peixe e a responsabilidade dos alunos é cuidar e tratar destes todos os dias. Outros projetos da escola são a manutenção de campos de futebol; elaboração de doces, bolos, chipas para vender na comunidade com o fim de arrecadar fundo para determinados projetos, como compras de materiais para a escola (lixeiro, produtos de higiene, materiais de limpeza, entre outros). Nos dois últimos anos, a escola está recebendo do Governo, leite para os alunos em geral e também materiais didáticos como caderno, lápis, borracha e apontador.

Essa comunidade social/escolar, devido à presença de várias línguas - língua espanhola e guarani<sup>34</sup> (línguas oficiais do país), a língua portuguesa de migrantes brasileiros e o ‘jopara’, caracteriza-se como uma comunidade multilíngue (CAVALCANTI, 1999). A escola, de acordo com os parâmetros educacionais, segue um sistema de educação bilíngue constituído pelas línguas oficiais do país, espanhol e guarani. Porém, percebe-se que circulam outras línguas nesse mesmo contexto, como a língua portuguesa, por falantes brasileiros e “brasiguaios”, e a língua ‘jopara’.

---

<sup>34</sup> O idioma guarani, em suas diversas variedades dialetais, é o único ainda hoje falado em cinco países diferentes da América do Sul: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai. Por essa razão, a língua guarani é considerada como “língua histórica” do Mercosul (BRAND, 2008, p.5). Segundo o autor, a palavra guarani tem como significado ‘povos da mata’, termo dado pelos colonizadores.

Embora alguns brasileiros da comunidade sejam descendentes de alemães, essa língua não é utilizada no contexto. Conversando com o Sr. João a respeito desse fato, ele aponta que, atualmente, se lembra muito pouco da língua alemã e que quase já não a utiliza em suas falas. Segundo ele, quando era criança falava ‘tranquilamente’ a língua alemã em casa e na comunidade, mas depois ‘veio a proibição, no Brasil, do uso da língua alemã nas escolas e nas casas, quem falava era perseguido’ e, devido a isso, ele e sua família precisaram utilizar e aprender a língua portuguesa.<sup>35</sup> (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/14).

### **1.2.3 Os participantes da pesquisa**

Nas seções seguintes apresento, de maneira mais detalhada, as turmas as quais observei: 4.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Apresento também, os professores e moradores interlocutores, com os quais desenvolvi minha pesquisa.

#### **1.2.3.1 As turmas**

A escolha das turmas para fazer parte desta pesquisa foi motivada devido à presença de representantes de todas as línguas que coexistem nessa comunidade: guarani, jopara, espanhol e português. Como bem coloca Erickson (1986), o investigador pode buscar lugares ou fatores específicos dentro do contexto onde haja mais probabilidade de acontecer algum determinado fato, porém, é necessário compreendê-lo em sua complexidade. Assim, observei duas turmas: 4.<sup>a</sup> série e 6.<sup>a</sup> série. Em ambas havia um aluno que tinha como língua materna a língua<sup>36</sup> portuguesa; os demais eram falantes de guarani, espanhol e jopara.

Muitos desses alunos não eram da comunidade e para chegar à escola precisavam caminhar um longo percurso. Para alguns, a distância era de 5 a 6 km. A língua que mais circulava nas práticas orais entre os alunos era o ‘jopara’. No intervalo das aulas ou enquanto o professor não chegava à sala, não ouvi em nenhum momento o uso da língua espanhola. Os professores, segundo eles, tentam sempre puxar a conversa e a fala para a língua espanhola,

---

<sup>35</sup> Esse fato remete à época da campanha de nacionalização, implantada pelo presidente brasileiro Getúlio Vargas, durante o Estado Novo (1942), em que foram tomadas medidas para diminuir a presença e influência de comunidades imigrantes estrangeiros no Brasil, tanto é que, a língua alemã, que era ensinada como língua materna nas escolas das comunidades imigrantes, foi, de certa forma, suprimida das instituições escolares. Posteriormente, nos anos de 1960 e 1970, foram instalados os Institutos Goethe no Brasil, que deram abertura novamente para o ensino do alemão nas escolas (COUTO, 2012).

mas os alunos têm muita dificuldade em acompanhar. Abaixo faço uma breve descrição do perfil dessas duas turmas.

#### 1.2.3.2 Alunos da 4.<sup>a</sup> série:

São alunos do turno matutino; todos da turma estão na mesma faixa etária, de 9 a 10 anos de idade. Havia 4 meninas e 10 meninos, a maioria deles, principalmente os meninos, trabalhava na lavoura com seus pais e irmãos e, devido a isso, segundo o professor, muitas vezes os alunos deixavam de frequentar as aulas para ajudar os pais, principalmente nas épocas de colheita. O professor desta turma (Ricardo) já trabalha na escola há mais de 8 anos, e sempre trabalhou com as séries iniciais, por ter formação em nível do Ensino Fundamental. Ele não mora na comunidade e, para chegar ao trabalho, percorre aproximadamente 40 km todos os dias de motocicleta, exceto nos dias ou semanas em que fica na casa de conhecidos ou amigos na comunidade de Tupilandia, principalmente nos dias chuvosos. Este professor, no momento em que me apresentei e justifiquei meu tema e objetivo de pesquisa, não me fez nenhum questionamento e nem demonstrou nenhuma inquietude em ceder a sua aula para que eu pudesse observar e gravar. Foi um professor bastante participativo, contribuindo para minha pesquisa e apontando várias ideias e preocupações, que ele próprio observava, sobre o funcionamento das línguas na escola. Os alunos eram participativos; no início estranharam um pouco minha presença, mas aos poucos foram se desligando do receio de serem observados e agiram com mais espontaneidade.

A aluna Mirta, falante da língua portuguesa, conseguia interagir com muita naturalidade com os colegas, utilizando a língua jopara de forma bastante espontânea. Era bastante brincalhona e curiosa. Ela é filha de pai brasileiro e mãe paraguaia e a língua portuguesa é utilizada somente em casa, embora, segundo ela, a língua guarani/jopara também seja utilizada em casa, pois o pai, mesmo sendo brasileiro, também é plurilíngue.

#### 1.2.3.3 Alunos da 6.<sup>a</sup> série:

Esta turma é do turno da tarde, todos também da mesma faixa etária, de 12 a 13 anos. Havia 12 alunos, 11 meninas e 1 menino. O professor desta turma (Alex) é formado, também, como professor das séries iniciais, está há quase 25 anos lecionando nessa escola; ele foi um dos primeiros professores a trabalhar nessa escola. Também não é da comunidade e mora em uma localidade mais próxima. O perfil desta turma era um pouco diferente: os alunos eram

mais fechados e tímidos, mesmo depois de passado um tempo da observação. O professor era sempre quem tentava chamá-los para a interação na sala de aula.

Num determinado momento, acompanhei a turma enquanto produziam doce de leite que, depois de pronto, poderiam sair na comunidade para vender o doce; este era vendido em potinhos descartáveis pequenos. O professor Alex, tendo em mãos a receita para a elaboração do produto, era quem organizava e determinava as tarefas para cada aluno. Eram os próprios alunos que traziam os ingredientes como forma de colaboração, para que os gastos não fossem retirados do caixa que já haviam juntado para a confraternização do final do ano. Uns traziam o leite e outros o açúcar. Essa prática fazia parte do projeto que o professor implementou na escola, como forma de ensinar e instruir os alunos nessas práticas. Conforme o professor, é uma forma de ensinar os alunos a produzirem diferentes produtos como meios alternativos para vender na comunidade e ajudar seus pais na economia da casa. Para produzir o doce, os alunos buscaram lenhas e fizeram o fogo no chão, enquanto a panela com os ingredientes era sustentada por alguns tijolos que ficavam sobre o fogo. Tendo em vista que levava bastante tempo para que o doce estivesse pronto, os alunos se intercalavam para misturar o leite, como forma de não cansar os braços.

Nesta turma havia uma aluna (Roberta) que falava a língua portuguesa; é filha de mãe brasileira e pai paraguaio. Era muito tímida durante as aulas, quase não participava. Embora, no intervalo, ela procurasse sempre falar em jopara com seus colegas, segundo ela, a língua que mais utiliza é a língua portuguesa. Apesar de o pai ser paraguaio, ele fala a língua portuguesa em casa com os filhos e a esposa. Roberta é irmã de mais dois alunos que frequentavam a mesma escola: José e Carmen. Cabe ressaltar que esses dois alunos estavam em turmas com as quais eu não trabalhei, devido às opções dos professores que não cederam suas aulas para serem observadas. Mas, acompanhei-os durante o intervalo, realizando entrevistas.

#### 1.2.3.4 Os professores

| <b>REPRESENTAÇÃO DOS DADOS DOS PROFESSORES</b> |                          |   |
|--|--------------------------|---|
| <b>Identificação</b>                           | <b>Tempo de formação</b> | <b>Nacionalidade (segundo o participante)</b> |
| <b>Ricardo</b>                                 | 8 anos                   | Paraguaio                                     |
| <b>Alex</b>                                    | 25 anos                  | Paraguaio                                     |
| <b>Perla</b>                                   | 2 anos                   | Brasiguiaia                                   |

|               |         |             |
|---------------|---------|-------------|
| <b>Olga</b>   | 1 ano   | Brasiguaiia |
| <b>Josué</b>  | 5 anos  | Paraguaio   |
| <b>Marcos</b> | 15 anos | Paraguaio   |
| <b>Lucas</b>  | 3 anos  | Paraguaio   |

**Quadro 1 - Representação dos dados dos professores**

Os professores que estão representados acima, na tabela, são aqueles que se dispuseram a participar da pesquisa e que contribuíram com minha investigação (Josué, Marcos, Alex, Lucas, Olga, Perla e Ricardo). Os professores, Alex e Ricardo, foram os que permitiram participar de suas aulas, as quais pude gravar e registrar; e os demais participaram como interlocutores, abrindo espaço para as entrevistas. A maioria deles é morador da comunidade. Muitos se deslocam de cidades e comunidades bem distantes para trabalhar, e quando há inclemência do tempo, muitos não conseguem se deslocar, pelo fato de não ter condição de circular nas estradas. Devido a esse fator, muitas vezes é necessário cancelar dias de aula. Os professores desenvolvem diversos projetos práticos na escola, que são exigências do Ministério da Educação. O professor Alex, por exemplo, além de elaborar os doces de leite com os alunos, trabalha no projeto de piscicultura; outros desenvolvem trabalhos com hortaliças e com plantações de árvores, como forma de incentivar a proteção e o cuidado com o meio ambiente.

#### 1.2.3.5 Os pais e moradores da comunidade

| <b>DADOS DOS PAIS E MORADORES DA COMUNIDADE PARTICIPANTES DA PESQUISA</b> |   |                            |                  |
|---|---|----------------------------|------------------|
| <b>Identificação</b>  | <b>Nacionalidade</b>                                    | <b>Tempo na comunidade</b> | <b>Profissão</b> |
| <b>Rosa</b>   | Paraguaia (mãe de aluno)                                | 35 anos                    | Dona de casa     |
| <b>Ana</b>  | Brasileira (mãe de aluno)                               | 40 anos                    | Dona de casa     |
| <b>Camila</b>   | Brasileira  | 37 anos                    | Dona de casa     |
| <b>João</b>   | Brasileiro  | 40 anos                    | Agricultor       |
| <b>Jose</b>   | “brasiguaió” (filho de brasileiros nascido no Paraguai) | 26 anos                    | Comerciante      |
| <b>Marta</b>  | Brasileira  | 35 anos                    | Dona de casa     |
| <b>Paulo</b>  | Paraguaio (pai de aluno)                                | 36 anos                    | Agricultor       |

**Quadro 2: Dados dos moradores da comunidade**

Os moradores da comunidade com os quais pude desenvolver minha pesquisa são pessoas que vivem há vários anos no local. Os interlocutores homens são agricultores que trabalham em suas próprias lavouras com plantações de mandioca, de milho, de algodão e soja, exceto José que trabalha com o comércio (mercado). As mulheres, por sua vez, realizam os trabalhos de casa. As interlocutoras brasileiras dificilmente saem de casa, nem mesmo para realizar compras ou para momentos de lazer. A língua portuguesa, segundo elas, é o fator que mais interfere e as impede de sair de casa ou conversar com as pessoas locais.

Os brasileiros geralmente têm contato com o Brasil, eles vêm visitar os parentes, uns com maior frequência do que outros. Outros como Camila, João e Ana vêm para o Brasil por questões de saúde; sendo assim, quando não possuem documentos aqui no Brasil, eles vêm em busca de obtê-los para poder frequentar o sistema de saúde do Brasil.

Tendo apresentado neste capítulo algumas considerações epistemológicas para o caminho que me orienta a percorrer em busca de respostas às minhas perguntas de pesquisa, defini o contexto de pesquisa; visibilizei os interlocutores como participantes ativos desta investigação; discuti sobre os procedimentos metodológicos para a geração e análise empírica dos dados obtidos. Assim, no próximo capítulo traço e discuto os conceitos teóricos envolvendo as políticas linguísticas juntamente com a complexidade que gira em torno das realidades linguísticas dos sujeitos da comunidade de Tupilandia.

## **CAPÍTULO 2**

### **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: DO TRANSLOCAL PARA O LOCAL**

As novas realidades referentes a tudo que se refere à inclusão cultural e ao plurilinguismo exigem a necessidade de novas políticas linguísticas para dar conta dessas complexidades que envolvem as práticas de linguagem. Para que as comunidades minoritárias tenham envolvimento e visibilidade em diversos setores sociais, são necessárias novas perspectivas e orientações em linhas de pesquisas que se posicionem com mais precisão diante das demandas que essas novas gerações de cidadania, de políticas, de envolvimento etc. (OLIVEIRA, 2009).

No capítulo anterior, fiz um apanhado sobre o arcabouço teórico-metodológico adotado para desenvolver este trabalho de maneira mais efetiva e significativa. Neste capítulo, amplio esse arcabouço, trazendo um levantamento acerca das políticas linguísticas para chegar à compreensão daquelas que envolvem práticas de linguagem de sujeitos, situados social e localmente. Como forma de entender este campo e suas diferentes maneiras de propor o olhar para as práticas linguísticas constituídas no contexto social mais amplo e também para as diversidades e pluralidades linguísticas mais locais, busco, neste capítulo, as contribuições dos seguintes autores: Calvet, 2002/2007; Oliveira, 2010, 2009; Rajagopalan 2003, 2004; Fabrício, 2006; César e Cavalcanti, 2007; Maher, 2007; Moita Lopes 2006, e outros, que analisam estes temas e que darão luz a esta pesquisa de maneira a possibilitar a compreensão das políticas linguísticas e representações da comunidade escolar e do entorno social de Tupilândia.

#### **2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS DO PARAGUAI**

A língua(gem) desde sempre teve grande influência em diferentes aspectos sociais na vida dos indivíduos. Em resposta aos fatores sociais, a linguagem é um instrumento de poder e simbologia, e se manifesta principalmente no sistema político, o qual influencia a língua(gem) e seus falantes, representando estatutos sociais, culturais, identitários e ideais políticos. Lidar com os fatores linguísticos, intervir em suas práticas e formular sua utilização, sempre foi interesse de determinados grupos de indivíduos direcionados por ideologias políticas, como nos esclarece Calvet (2007), afirmando que sempre houve a intervenção



humana sobre as questões linguísticas como forma de legislar ou determinar o uso de determinadas línguas. Para Calvet (2007), o poder político, desde sempre, impôs essa ou aquela língua como representativa de um ‘valor simbólico do Estado’.

O termo denominado política linguística, segundo Calvet (2002; 2007), surgiu na década de 1960 na Universidade da Califórnia e contribuíram com vários estudiosos como Haugen, Fisher, Bright, Labov, Gumperz e Hymes, entre outros, trazendo consigo diversas visões e objetivações relacionadas à sociolinguística, cujo tema tratava das relações entre línguas e sociedade.

Faço um levantamento acerca do modelo teórico de políticas e planificações linguísticas apontadas por Calvet (2002, p. 145), que mostra o aspecto nacional ou estatal da política linguística como uma questão importante para a definição ou determinações sobre o uso da língua. Para ele, por mais que qualquer grupo possa elaborar uma política linguística, seja na família (políticas linguísticas familiares), ou em grupos sociais, decidindo sobre certo uso linguístico, somente o Estado dispõe de poder e de meios suficientes para o avanço no sentido de planificação linguística e efetivamente pôr em prática suas escolhas, efetuando uma política linguística dominante<sup>37</sup>.

Quanto às políticas linguísticas ‘dominantes’ que envolvem Estado-Nação, Hamel (1993) mostra que as políticas de dominação linguística refletem as dominações sociais tanto na época colonial como após o fim do colonialismo. As línguas dos colonizadores ainda permanecem dominantes sobre as línguas das minorias locais, trazendo assimetrias e conflitos como resposta do sistema colonial. Fishman (1971, 1975 apud TORQUATO, 2010, p. 6) mostra que as ações de *planejamento linguístico* no estabelecimento do nacionalismo já vinham sendo formadas em épocas anteriores pelos Estados europeus, assim como agora nesta constituição de novos Estados nas colônias europeias mais atuais do século XX. Assim, no início da construção do nacionalismo pelo Estado, o *planejamento linguístico* configurou-se como parte do processo de formação e consolidação do Estado-Nação (TORQUATO, 2010, p.7).

---

<sup>37</sup> É necessário diferenciar as expressões políticas linguísticas e políticas de linguagem, esclarecendo que políticas linguísticas não têm relação com as políticas de linguagem; ambas atuam em campos diferentes. Rajagopalan (2007, p. 1, 23) esclarece que “o termo política linguística se refere a uma atividade de cunho essencialmente político que envolve a(s) língua(s) falada(s) num país; já a política da linguagem tem a ver com as ações concretas tomadas por membros de uma comunidade científica [...]”, por isso, a questão de política não é responsabilidade única de um linguista.

Segundo Maher (2013), para que o conceito de Estado-Nação pudesse ganhar legitimidade, era necessário que cada Estado se configurasse em um sistema “uniforme” que garantisse uma “unidade”. Em vista disso, era preciso criar símbolos que reafirmassem essa unidade e, para isso, criaram-se as bandeiras nacionais, o hino e a língua nacional, chamados por Bourdieu (1989, p. 113), de “representações objetais”.

Para Torquato (2010), o Estado utiliza os conhecimentos técnicos e científicos sobre a linguagem de modo a garantir que a cada estado corresponda “uma Nação, um Povo e uma Língua”. Assim, de acordo com Fishman (1971; 1975, *apud* TORQUATO, 2010), o planejamento linguístico é visto como um fator constitutivo de unidade e de identidade nacional construída pelo Estado, como forma de garantir a consolidação do poder.

Assim também, conforme Colaça (2013, p. 67), o Estado atua como regulador do uso das línguas e o faz de maneira que garanta uma “unidade”, promovendo a imagem de uma língua. Essa unidade de língua é necessária para os moldes do Estado, para que possa sustentar-se na concepção de uma nação e uma língua para um poder. Portanto, esse poder silencia as diversidades e as demais possibilidades de visibilizar a existência de outras línguas no contexto social ou nacional.

A política linguística, conforme Rajagopalan (2013 e 2007, p. 34), que surgiu com um interesse ligado diretamente à existência ou gestão do multilinguismo e plurilinguismo e que se encontra ligada às mudanças políticas de diversas comunidades linguísticas, em muitos casos é bem pensada, planejada e bem executada; mas há casos em que ela “brota” no seio da sociedade como que de forma “espontânea” e se desenvolve de maneira um tanto “caótica” ou, no mínimo, desordenada, comparável a outras áreas de atuação política, tais como a política econômica, a política social, a política de habitação, de trabalho, etc. dentro do seu campo de atividade.

[...] toda ação política decorre das escolhas feitas, durante a tomada de decisões por agentes em sua consciência [...] por sua vez, são guiados com frequência pelo oportunismo, pelo que é viável ou factível num dado momento histórico e diante de uma dada conjuntura de circunstâncias histórico-políticas [...] as políticas linguísticas são elaboradas, não com base em fatos estabelecidos, mas em percepções dos fatos (RAJAGOPALAN, 2013, p. 38).

Para Rajagopalan (2013), as políticas linguísticas não lidam com fatos especificamente, mas sim, com valores e juízos de valores. É por essa questão que muitas vezes os resultados podem ser equivocados e danosos. Conforme Bourdieu (2008), são

'valores simbólicos' atribuídos às línguas e que se dão de diferentes maneiras segundo o mercado em que se colocam. O que está em jogo, muitas vezes, não é uma questão linguística, mas uma questão política, como se pode observar, o sistema da língua dominante da globalização como, por exemplo, o inglês chamado de “imperialismo linguístico” (Termo dado por Phillipson, 1992 apud Rajagopalan 2007), visto ao redor do mundo como uma ameaça às línguas minoritárias ou línguas locais. Quando há uma oposição ou resistência à língua inglesa, não é contra a língua propriamente dita que se colocam, mas sim, contra uma língua representante de um poder hegemônico que está associado a uma superpotência (RAJAGOPALAN, 2007).

O conceito de planejamento linguístico é complexo e, segundo Kloss (1969), há dois níveis que sistematizam esse planejamento, que seria o *planejamento de corpus* (grifo meu), que trata das formas das línguas como codificação, gramatização e sistematização, e o *planejamento de status*, que seria o uso das línguas diante das leis de uso e de prestígio, sendo que essas ações podem atuar sobre os *status* das línguas como língua oficial, língua nacional e da educação etc. (OLIVEIRA, 2005; RAJAGOPALAN, 2007; TORQUATO, 2010; SEVERO, 2013). Segundo Calvet (2007), nas políticas linguísticas a ação sobre a língua em termos de *corpus*, quando se propõe uma intervenção sobre a língua, pode partir de vários objetivos como a fixação de uma escrita, a luta contra influências estrangeiras no sentido de purificação, padronização etc. Quanto à ação sobre a língua, em termos de *status*, o autor enfatiza que, nas situações de plurilinguismo, o Estado às vezes promove uma língua que até então estava sendo dominada, ou pode ocorrer o contrário, ou seja, retira de uma língua seu *status*, visando a um equilíbrio entre todas as línguas.

Com relação ao plurilinguismo dentro das políticas linguísticas, Calvet (2002) sustenta que existem duas formas de coordenação: o *in vivo*, “que procede das práticas sociais”, e o *in vitro*, que trata da “intervenção sobre essas práticas”. O primeiro refere-se às formas como as pessoas lidam e resolvem os problemas de comunicação e interação com a língua em suas práticas sociais. Elas são línguas veiculares e fazem parte dos processos e das práticas sociais mais amplas. A segunda gestão trata do *in vitro* e se refere às escolhas de ações e de controle sobre a língua. A relação dessas duas abordagens é diferente e, por sua vez, pode ser conflitante se as escolhas *in vitro* se chocam com a gestão *in vivo*, isto é, com a realidade ou sentimento linguístico dos falantes. Quanto à participação dos estudiosos da linguagem, a gestão *in vitro* configura-se fundamentalmente como planejamento linguístico (TORQUATO, 2010).

Cooper (1989 *apud* SEVERO, 2013) mostra quatro procedimentos referentes aos conceitos sobre políticas linguísticas e planejamento linguístico: a) quem planeja e para quem? Nesse sentido, os fatores envolvidos no planejamento das políticas linguísticas são muitos, seja pelo poder executivo, administrativo educacional etc. que apresenta um discurso oficial que visam a tratar das questões linguísticas majoritárias ou minoritárias; b) o quê? Essa questão traz a relação entre o planejamento de *corpus* (normas ortográficas) e o planejamento de *status* (posição social) e, c) como? A resposta a essa pergunta se dá de maneira diversa de acordo com o contexto ou a finalidade.

Quando se pensa em como fazer políticas e planejamentos linguísticos percebe-se o quanto é complexo e divergente, pois um planejamento não se aplica em qualquer âmbito ou contexto social. De acordo com Severo (2013), é difícil definir os termos políticas e planejamentos linguísticos devido à abrangência de possibilidades de intervenção e de sistematização de metodologias que são utilizadas e aplicadas visto que os estudos da área têm se debruçado sobre temas complexos, como em situações de políticas linguísticas em sociedades pós-coloniais, em multilinguismos presentes nos meios de comunicação, em multilinguismo em regiões de fronteira e em situações de migração e diáspora.

Entretanto, após o levantamento das discussões sobre políticas linguísticas e sobre as divergências e complexidades desse conceito, compartilhamos da concepção dada por Maher (2013, p. 119) que denomina a(s) política(s) linguística(s) como intervenções que propõem afetar, de qualquer maneira, “os modos como as línguas se constituem” com respeito às suas regras de uso, suas estruturas gramaticais e as maneiras como elas são utilizadas. A autora entende que a política linguística e o planejamento linguístico devem ser vistos como processos inseparáveis, já que são processos que se constituem e são interdependentes, ambos envolvem uma interferência no destino de uma ou várias línguas e se repete em diferentes e diversas situações, tanto é que a política linguística é determinada e “colocada em ação localmente” (MAHER, 2013, p. 120).

Seguindo essa mesma abordagem, Altenhofen (2013) e Rajagopalan (2007) mostram que as políticas linguísticas, enquanto modos de decisões de uma língua na sociedade, não se restringem somente à resposta do Estado, mas também implicam nas decisões de pessoas e grupos sociais. A política linguística é uma atividade na qual qualquer cidadão, seja qual for sua classe econômica, idade, escolaridade, etc., tem o mesmo direito de participar e se manifestar com a mesma igualdade, de modo a expressar sua opinião e ser ouvido e respeitado. Esse fator não está diretamente relacionado somente ao Estado. Altenhofen (2013)

aponta alguns exemplos que ilustram essa política nas ações do dia a dia na sociedade, que seriam: a decisão de proibir o uso de determinada língua num espaço escolar; a decisão dos pais em proibir que os filhos aprendam uma determinada língua; a decisão de realizar um evento (sermão, festa, etc.) utilizando uma determinada língua, etc.

Garcez (2013), por sua vez, também define esse conceito:

A expressão ‘políticas linguísticas’ pode ser entendida de muitas maneiras em língua portuguesa, sobretudo devido ao escopo amplo do termo ‘política’. Assim, podemos por esse termo referir desde a esfera profissional da condução de negócios para guiar ou influenciar o governo até a capacidade cotidiana de relacionar-se com os outros para conseguir o que se quer (GARCEZ, 2013, p. 79).

A distinção e os apontamentos das questões que envolvem as políticas linguísticas (estatais e locais) tornam-se indispensáveis para compreender este campo de pesquisa. Para entender e compreender as políticas linguísticas, seja em qualquer esfera, segundo Rajagopalan (2002; 2007, p. 6), “é preciso ampliar a nossa visão de língua e encarar o fenômeno linguístico como ponta de um *iceberg* bem maior que é a vivência de um povo, suas aspirações e suas angústias”. E assim, torna-se central pensar nas diversas possibilidades de ver as diferentes línguas, culturas e valores dentro de um campo plurilíngue.

Por conseguinte, as formas de fazer política linguística, tanto no modo geral quanto local, se refletem, também, nas políticas linguísticas educacionais do Paraguai, ao adotarem o sistema do bilinguismo (espanhol e guarani) como modelo de uso de língua no território, considerando-as oficiais do país e implementando-as nos sistemas de educação como línguas do ensino e aprendizagem. Embora esta seja uma política linguística importante, porque traz para o cenário não só do país – pois o guarani é também língua oficial do Mercosul - uma língua minoritária, por outro lado, tem um efeito perverso, ao silenciar as demais línguas indígenas, de imigrantes e o jopara. O resultado fica evidente quando os participantes desta pesquisa, ao serem indagados sobre a língua que falam, dizem que falam “errado”, pois falam o jopara, língua que, segundo eles, atrapalha as possibilidades de ampliação da inserção social dos filhos. Além disso, as línguas dos imigrantes e outras variedades linguísticas que circulam no contexto social e no escolar não são visibilizadas, legitimadas ou reconhecidas como línguas ‘funcionais’. Assim, podemos perceber que existem grandes contradições entre o modelo de bilinguismo implantado e a prática propriamente dita.

### 2.1.1 Políticas Educacionais do Paraguai: breve panorama

Segundo Demelenne (2007), no território paraguaio as diferentes línguas e culturas se manifestam em áreas geográficas diferentes e têm características particulares devido às adaptações dos povos aos diferentes fatores, sejam eles políticos, econômicos, históricos, etc. Assim, segundo o autor, ao estudar e analisar os fatores linguísticos e culturais do país, é preciso se distanciar da “dicotomia hispano-Guarani e se aproximar de um Paraguai multiétnico, multicultural e multilíngue<sup>38</sup>” (p. 4).

Mas, a política de línguas do Paraguai vem defendendo o país bilíngue, desde a constituição de 1992. A ideia de um país bilíngue (espanhol e guarani) é uma construção ideológica historicamente dada que visa à unificação de língua, ‘pura e bem delimitada’ (BLOMMAERT, 2011). Essa concepção ainda aparece no sistema educacional e é bem notória quando se observa, por exemplo, os livros didáticos dos professores e alunos, pois parece haver uma intensificação da ideia de purismo linguístico. A escola, como bem coloca Bourdieu (1996), é resposta do Estado e está constituída por fatores que são direcionados pelo Estado no seu sentido ‘físico e simbólico’.

Bourdieu (2008), ao abordar o sistema de unificação de língua, explica o abrangente papel que esta determinação desencadeia:

A língua oficial está enredada com o Estado [...]. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas, etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas (BOURDIEU, 2008, p. 32).

A ideia de bilinguismo como um fator positivo chegou ao Paraguai no início dos anos setenta, devido a uma pesquisa levantada por Joan Rubin (1974), a qual procurou analisar o bilinguismo dos falantes nos dois setores, rural e urbano, determinando assim, que o Paraguai era o país com o grau mais alto de bilinguismo nacional no mundo<sup>39</sup>. A partir daí, ao contrário do que ocorria nos anos de 1812, com a primeira lei de línguas na Educação que funcionava de maneira a erradicar a língua guarani, aqui se deu um salto diferenciado. Diante dessa

<sup>38</sup> “dicotomía hispana –guarani y nos permita acercarnos a un Paraguay multiétnico, multicultural y multilingüe” (Tradução minha).

<sup>39</sup> Esse salto teve grande significação política e identitária devido ao grande impulso e interesse sobre as questões linguísticas e o bilinguismo que surgiram na década de 50, com as manifestações de vários estudiosos como Bloomfield, Weinreich, Hymes, etc. com a convicção de que falar uma língua estrangeira significava maior conhecimento (PENNER, 2012).

proposição, mudou-se rapidamente o caráter linguístico surgindo um novo discurso oficial que constituía uma nova identidade e um novo sistema emblemático do país, incluindo a língua guarani<sup>40</sup>. Conforme Penner (2012, p. 142), “esta nueva cara sociolingüística permitió al guaraní existir, aun ser nombrado, pues es parte constitutiva, al igual que el castellano, de ese todo que lleva el rótulo de *bilingüismo*” (grifo do autor).

Penner (2010) aponta que essa valorização do bilinguismo provocou uma modificação radical no campo das leis referentes às políticas linguísticas. O autor destaca três momentos de mudança a respeito da língua guarani:

- a) A língua guarani, dentro do instituto de línguas, começa a ser considerada como língua e não mais como dialeto. Desde então, começa a se fazer um novo trabalho de “depuración y saneamiento” da língua, com o fim de deixá-la ‘pura’.
- b) A língua começa a ser considerada dentro de uma dimensão sincrônica, isto é, vão surgindo novas gramáticas e dicionários, tendo como referência as obras realizadas em épocas jesuíticas.
- c) Começa a surgir, de forma independente, o guarani paraguaio, mistura da língua espanhola e guarani.

Após a ditadura militar no país, houve a necessidade de criar uma nova lei de línguas (Nova carta Magna) em 1992 e, a partir daí, começam a recriar e reformular a nova constituição. Nessa nova constituição de Estado, a língua guarani foi reconhecida não só como nacional, mas também, como oficial do país, juntamente com a língua espanhola, dando origem ao que denominam de país bilíngue (PENNER, 2012; LUSTIG, 1996). A partir das observações sobre os artigos 77 e 140<sup>41</sup>, que tratam das línguas e do ensino da língua materna, percebe-se que existem muitas contradições e políticas de invisibilidade, principalmente em relação à diversidade de línguas do país.

#### **Artículo 140 - DE LOS IDIOMAS**

El Paraguay es un país pluricultural y bilíngue. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las

---

<sup>40</sup> Praticamente, no mesmo período em que Rubin desenvolveu sua pesquisa afirmando que o Paraguai tem o bilinguismo mais alto do mundo, o linguista Uruguaio José P. Rona publicou seu trabalho alegando que o Paraguai não é uma nação bilíngue, mas sim, um país de fala guarani, e que funciona em diferentes níveis sociais. Portanto, este último legado não foi muito significativo para os intelectuais, que continuaram a manter a ideia de um país bilíngue (Cf. PENNER, 2012).

<sup>41</sup> Documento disponível no site: ([http://www.oas.org/juridico/mla/sp/pry/sp\\_pry-int-text-const.pdf](http://www.oas.org/juridico/mla/sp/pry/sp_pry-int-text-const.pdf)) (acessado dia 02/07/2015) Constitución de la República de Paraguay, 1992.

lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación.

**Artículo 77 - DE LA ENSEÑANZA EN LENGUA MATERNA**

La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá asimismo en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República. En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales. (CONSTITUCIÓN NACIONAL, p. 17: 32).

Todavía, como se pode observar, tem-se reconhecido constitucionalmente o país como bilíngue “um país pluricultural pero bilíngue”, deixando clara a diversidade cultural, mas não evidenciando ou legitimando a diversidade linguística (cf. ZUCCOLILLO *apud* PENNER, 2012), ignorando assim, as diversas línguas que existem no país, sejam elas línguas indígenas, de imigrantes, entre outras.

A perspectiva levantada pelo Ministério de Educação do Paraguai, diante da implantação do ensino bilíngue nas escolas, se apoia na ideia de formar indivíduos bilíngues coordenados, isto é, competentes nas duas línguas oficiais do país para participar de qualquer prática social (PERES, 2001). Todavía, diante dos contextos sociais locais, de realidades linguísticas diferenciadas, é interessante que esse desenho seja flexibilizado e adaptado, pois, na prática, é difícil um ensino bilíngue reconhecer as diferentes realidades sociolinguísticas dos alunos. Segundo Penner (2012), essa ideia inovadora não procede, pois, os alunos convivem com práticas linguísticas e culturais diferentemente das implantadas pelo Estado e os próprios professores também não têm formação específica em uma ou outra língua.

Essa colocação de ensino bilíngue nas escolas implica que o ensino se fará nas duas línguas oficiais do país, ou seja, no início da vida estudantil será respeitada e utilizada a língua materna do aluno, seja esta guarani ou espanhol. Supõe-se que cabe aos professores a competência nas duas línguas para articulá-las e desenvolver da melhor maneira seu trabalho de alfabetizador. Já, no caso em que a língua do aluno não é nenhuma das línguas oficiais, deve-se escolher uma dessas línguas para iniciar a alfabetização, deixando clara a supressão da língua materna do aluno pela língua dominante.

De acordo com Demellenne (2007, p. 10), esse desafio da educação bilíngue no Paraguai vem enfrentando divergências entre o modelo de bilinguismo e suas práticas. O primeiro ponto é que os professores falam o guarani, porém, em sua maioria, não dominam



sua escrita por falta de materiais escritos nessa língua. Por outro lado, existe a pressão dos pais que querem que os filhos aprendam a língua espanhola por ser, de acordo com eles, ‘mais útil e mais privilegiada’. Em relação às duas línguas oficiais do país, o autor aponta que o Paraguai não está constituído pelo bilinguismo, isto é, os paraguaios não são falantes bilíngues, mas sim, o país é constituído por duas línguas diferentes, já que cada língua se manifesta em contextos e âmbitos diferentes, possuem papéis divergentes dentro do sistema de oficialidade e também na comunicação cotidiana dos sujeitos paraguaios. Todavia, cabe destacar que, muitas vezes, os sujeitos estão inseridos num contexto plurilíngue e transitam entre essas línguas, tornando-as funcionais em suas diversas práticas.

As línguas oficiais do país se constituem por papéis divergentes no âmbito social mais amplo, isto é, a língua guarani é tida como um distintivo nacional, como símbolo de identidade, uma língua que pertence ao espaço rural e que não faz parte da função comunicativa dos meios públicos (MÉNDEZ, 2013), diferentemente do espanhol que representa uma língua de maior prestígio, mas, menos utilizada no território paraguaio em termos numéricos de usuários.

Esta dicotomía es muy representativa de Paraguay: por un lado, el guaraní es un distintivo nacional y su mención es obligada en todos los discursos políticos y en la simbología nacional. Por otro, esta devoción no se concretiza en medidas palpables que regularicen la lengua en todos los contextos bilingües posibles, en lo privado y en lo público. El guaraní dispone de una fuerte función simbólica política pero no se normaliza en su función comunicativa pública (MÉNDEZ, 2013, p. 17).

De acordo também com Méndez (2013) e Meliá (2012), o espanhol e o guarani seriam duas línguas comuns, com valores igualitários, mas na prática a língua guarani carece dos atributos de língua oficial, como o uso público do Estado, dos meios de comunicação, da vida moderna, das tecnologias, na cultura formal, etc., embora seja a língua mais comum nas relações de interação comunicativa.

Diante desse fenômeno social e linguístico, considerando o bilinguismo, existe um denominador comum caracterizado como uma situação de diglossia (ALCAINE, 2004/2005; MELIÁ, 2012; HAMEL, 2012; ROCKWELL, 2010). De acordo com Hamel (2012), nos estudos sociológicos, a questão da diglossia acontece quando existe uma relação entre língua dominante e língua dominada, ou seja, quando uma determinada língua exerce um papel de dominação social e política sobre a outra.

Devido às duas línguas coexistirem de maneira diferenciada diante do contexto social mais amplo, o espanhol seria visto como variante alta, língua *standart*, com o *status* mais privilegiado e que dá acesso ao conhecimento mais formal e à educação, enquanto o guarani, como variante baixa e socialmente subordinada à língua de prestígio, estaria reservada à relação mais afetiva de familiares, principalmente nos contextos rurais.

Gracias a la teoría de la diglosia ya sabemos que estas dos lenguas nunca están en pleno pie de igualdad, pero las ventajas del bilinguismo pueden hacer olvidar esta pequeñez. Ahora bien, lo que ocurre, y esto sí se ha dicho y probado hasta la saciedad, es que el conocimiento de dos y hasta más lenguas por un individuo es perfectamente posible y ventajoso, pero la argumentación pierde mucha fuerza cuando se trata de sociedades. Y aquí habría que recordar que no es lo mismo el bilinguismo de lenguas que pertenecen al mismo sistema – intrasistemático. (MELIÁ, 2012, p. 94).

Entretanto, diante desta política de bilinguismo guarani e espanhol, que está presente em diversos discursos que homogeneizam os sistemas das línguas em determinados contexto sociais, existe, sem possibilidade de ser ignorada, a chegada de um novo fator que desestabiliza a política do bilinguismo, que é a língua jopara. Esta vem balançando as estruturas desenhadas nos planejamentos de usos das línguas, já que, com muita intensidade, vem ocupando espaço nas práticas de interação dos sujeitos em diferentes contextos sociais. Ela responde a processos socioculturais e históricos pelos quais a língua guarani se ‘mistura’ à língua espanhola, ou vice-versa, e ambas são adequadas ao propósito de interação entre seus falantes. Porém, como desafia a política do bilinguismo, ela é contestada e considerada, por muitos, como um grande problema que deve ser erradicado.

### **2.1.2 A política de consolidação da língua guarani e a vitalidade inquietante da língua jopara**

A língua guarani passou e vem passando por vários processos diante das políticas linguísticas oficiais que determinam ou exercem sua função perante a sociedade e seus falantes. A língua guarani, já nos tempos coloniais, era a mais utilizada pela sociedade paraguaia, porém, o espanhol, ainda que minoritário, sempre foi a língua dominante (VILLAGRA-BATOUX, 2008, p. 56). Como já foi explicitado acima, nos anos de 1990, houve uma grande preocupação com a implantação do idioma guarani como idioma oficial do país, devido a interesses políticos diversos.

A língua guarani<sup>42</sup> assumiu o papel de língua escrita através dos jesuítas no século XVII/XVIII, com a intenção de evangelizar os povos indígenas a partir de suas próprias línguas, que seria a própria língua guarani. Para isso, também se criaram alguns neologismos graças às estruturas gramaticais e lexicais da língua espanhola (LUSTING, 1996 e MELIÁ, 2010). Na atualidade, existem poucos números a respeito dos povos indígenas no Paraguai pertencentes à família guarani, mas, que utilizam outra língua e não o guarani, propriamente dito, dentre eles se encontram o Pai Tavyterã, os Ava katuete e os Mbya<sup>43</sup>.

Todavia, o guarani vem mudando graças ao contato que tem com outras línguas, como o espanhol ou línguas estrangeiras. Esses contatos fazem com que a língua vá adquirindo traços ou até mesmo léxicos de outra língua, tornando-se assim uma língua “híbrida” (CANCLINI, 2011) como, neste caso, o ‘jopara’. Esse é um fenômeno que vem surgindo com muita intensidade em diferentes âmbitos sociais do país, e para muitos estudiosos e também para o sistema educacional paraguaio, essa situação não é favorável para o ensino quando se pensa a língua guarani “*guaraniete*” (guarani ‘puro’, ‘correto’) (PERES, 200, p. 8), conforme as políticas linguísticas oficiais.

Meliá (2010) se coloca como defensor do idioma guarani nos espaços escolares e aponta que esse idioma está sendo fortemente desfigurado ou enfraquecido devido à forte influência da língua espanhola, tornando-se assim uma língua não mais pura, e sim, uma mistura de línguas. Essa mudança acontece, segundo ele, porque muitos professores desconhecem a cultura e o idioma guarani, pois se formaram fora do contexto indígena, e essa atitude “representa un real peligro para el futuro de las lenguas guaraníes” (p. 17), formando assim, na oralidade, um guarani paraguaio ou jopara.

O termo ‘jopara’, por sua vez, deriva do léxico da língua guarani cujo significado seria mistura (*mezcla*). Além disso, dá nome a um prato popular típico que se faz mediante a mistura de vários ingredientes como o milho, o poroto, a carne, o arroz e outros. Diante disto, se faz a metáfora para designar a mistura de línguas, neste caso, o guarani e o espanhol, dando lugar a um jopara<sup>44</sup> de língua.

Conforme Lusting (1996) e Penner (2012), o jopara suscita muitas colocações que variam do ponto de vista teórico; há quem o considere como uma ameaça às línguas guarani e

---

<sup>43</sup> Segundo Meliá (2010), as variedades da língua guarani fazem parte da consciência dos mesmos grupos Guarani, que se conhecem e se distinguem pelo modo de falar.

<sup>44</sup> Conforme Penner (2012), foi na década de quarenta, que o padre Guasch incorporou em seu dicionário a palavra ‘jopara’ para designar o “hablar mezclado” (falar misturado).

espanhol, como por exemplo, Meliá (2010) e Roas Bastos, escritor paraguaio citado por Lusting (1996). Este último aponta que o jopara é um produto mal gerado, horrendo, a partir de duas culturas ou línguas que se caracterizam como *ñe`ê tavy* (língua de idiotas). E há também quem o considera como uma terceira língua. Mas, ainda assim, segundo Lusting (1996), é a língua ou variedade mais desprestigiada pela população, apesar de ser a mais utilizada no país. O jopara é visto como um guarani mal-falado, que se diferencia do guarani “puro” e do espanhol *standart*.

Amarilla (2003), ao levantar a questão sobre o processo histórico que constitui a cultura do Paraguai, aponta que a nação paraguaia está constituída por elementos vivíveis e concretos; há uma cultura fortemente campesina com o espanhol e o guarani ‘entreverados’ (misturados) que gera a aparição de um híbrido linguístico, “o jopara ou mixtura”, ou seja, o guarani jopara também denominado guarani paraguaio.

Decimos, a casi una década de que el guaraní que nosotros hablamos, que la hibridación del guaraní puede ser interpretada como un proceso propio de una cultura en frontera o convivencia diaria con otras, más fuertes. Tanto es así, que la lengua nativa se halla en un creciente proceso de cruzamiento multigradual no sólo con el español sino también con el portugués, y en casos menos frecuentes con el alemán<sup>45</sup> (AMARILLA, 2003, p.93).

O autor apresenta três processos de hibridização das línguas: guarani e espanhol, espanhol e guarani, em termos do jopara, e o guarani com as línguas estrangeiras, como o português e alemão. Dessa maneira, ele divide e denomina cada uma dessas características como:

a) o *guarallano*, que seria a fusão do castelhano com o guarani, sendo o espanhol, o idioma dominante, porém tem uma porcentagem mínima nos discursos dos falantes; este traço faz parte da zona tipicamente rural do Paraguai, como exemplo: “*aguerahata ko noticia Che amigokuérape toikuaaporâ haguâ hikuai la oikova* <sup>46</sup>. Olhando para essas palavras que estão sublinhadas, percebe-se que nessa fala há poucos léxicos da língua espanhola;

<sup>45</sup> Dizemos há quase uma década que o guarani que nós falamos, que a hibridização do guarani pode ser interpretada como um processo próprio de uma cultura em fronteira, ou convivência diária com outras línguas mais fortes. Tanto é assim que a língua nativa se encontra em um crescente processo de cruzamento multigradual não só com o espanhol, mas também com o português, e em casos menos frequentes com o alemão. (tradução minha).

<sup>46</sup> “Vou levar esta notícia para meus amigos de maneira que saibam corretamente o que aconteceu”. (exemplo meu).

b) *o castení*: este, pelo contrário, é mais usual nos espaços urbanos e traz nas falas a presença maior da língua castelhana do que da língua guarani, por exemplo: Me iré a tu casa mañana Che amigo<sup>47</sup>. Neste caso aparece o guarani numa proporção mínima nas falas;

c) *Situações especiais*: por último, o autor traz uma reflexão sobre a fusão do guarani com outras línguas, principalmente com a língua portuguesa, a qual ele considera a mais presente de acordo com o contexto<sup>48</sup>. O autor denomina este fator como situações especiais e nos dá o seguinte exemplo: “Iporaite la che paletó, chera’a<sup>49</sup>”. A presença da língua estrangeira é bastante notável e circula por muitos meios. Cabe trazer aqui, o que o autor não destacou em seu trabalho que, segundo Albuquerque (2010), seria a questão do “portuñol” que seria a fusão do espanhol com a língua portuguesa que é bastante marcante nas regiões de fronteira, como no departamento de Alto Paraná com o Brasil.

O jopara vem tomando espaço dentro da sociedade e é uma língua que não pode passar despercebida, pois é a mais recorrente nas falas da população. Segundo Lusting (1996, p. 2), é necessário tomar uma rigorosa percepção científica do fenômeno *jopara* como valoração cultural e social, de maneira que esse fenômeno linguístico seja visibilizado, devido ao fato de que está sempre ligado às práticas sociais da maioria dos paraguaios, está presente nas rádios, nos jornais, nas músicas tradicionais, nas predicções religiosas, até mesmo nos reclamos políticos que tendem a ganhar “la simpatia de las masas populares” (op. cit.).

Para Amarilla (2013), a evolução, a fusão ou o recurso de sobrevivência ou modificação linguística da língua guarani é um processo de hibridização que existe há muito tempo. No entanto, não há estudos sistematizados sobre sua repercussão na sociedade; os estudos sobre esse fenômeno são parciais, breves e não passam de uma mera diagnose e de especulações.

Todavia, segundo Lusting (1996), a implementação de políticas que deem visibilidade ao jopara é desconsiderada, por ser conceituada como uma anomalia, ou um dialeto ruim, “impuro, desordenado y anormal”. Por isso, não recebe a atenção de muitos filólogos e educadores. Essa visão de manutenção ou preservação do ‘purismo’ linguístico diante do jopara não é um posicionamento novo do nacionalismo. Antes mesmo das legislações entrarem em uso no ensino, já se praticava o uso intercalado das duas línguas, ou seja, trata-se de uma realidade desconsiderada para a política bilíngue vigente. Alguns documentos escritos

<sup>47</sup> “Vou à sua casa amanhã meu amigo” (exemplo meu).

<sup>48</sup> O autor traz referências de seu trabalho em Pedro Juan Cavallero, PY, onde há bastante migrantes brasileiros na região, tanto que a língua portuguesa é considerada a mais recorrente e mais significativa dentro do território.

<sup>49</sup> “Que bonito seu paletó meu amigo” (tradução minha).

em jopara aparecem já no Século XVIII (LUSTING, 1996), como em várias obras literárias escritas por diferentes autores paraguaios que pertenciam a épocas anteriores à implantação das leis de línguas como, por exemplo, a poesia “Despierta mi Angelina” de Emiliano R. Fernandes (1894)<sup>50</sup>.

Atualmente está havendo uma grande preocupação com essa mudança ou com esse processo pelo qual está passando a língua guarani. Já existem vários estudos e programas<sup>51</sup> que visam retomar e promover a língua guarani no sentido de revitalizá-la para que não seja deslocada por outras línguas<sup>52</sup>. Um exemplo bastante notório está nas políticas dos livros didáticos das escolas que trazem presente a língua guarani com um modelo mais “apropriado”, com o intuito de reivindicar seu ensino e aprendizagem em todos os setores escolares. Segundo Peres (2001), com relação ao ensino da língua, não se trata de o guarani ter ficado fora das escolas antes de 1992, já que a constituição dava respaldo anos antes. O que acontece agora é que a Constituição oficializa e determina não apenas o ensino ‘*de guarani*’, mas, também e, principalmente, o ensino ‘*em guarani*’ (grifo meu). E essas mudanças vêm ocasionando certos conflitos diante do contexto de ensino, quando não levam em conta as singularidades das regiões e das comunidades no Paraguai.

[...] la imagen de un hipotético *guaraní puro* [...] si es que alguna vez ha existido — no tiene muchas perspectivas. Incluso parece sumamente cuestionable cualquier intento de ‘salvarlo’ [...] que es la forma en la cual la lengua se presenta habitualmente en los manuales de enseñanza, en gramáticas y diccionarios y cuya engañosa visión parece orientar los intentos de normalización y el apoyo oficial a la lengua. [...] Hay una creciente oferta de materiales didácticos, pero son pocos los manuales que tengan en cuenta la realidad lingüística marcada por el *jopara*: la mayoría se orienta hacia un guaraní académico depurado de hispanismos [...] la enseñanza del guaraní puro y la educación bilingüe, practican de hecho la reducción y perpetúan el estado de diglosia (LUSTIG, 1996, p 2: 6: 18).

Segundo o autor, tentar impor um padrão para a língua guarani que o distancie do povo que a utiliza no cotidiano é, de certa forma, ‘*senhorizá-la*’, e não apenas o espanhol, mas também o guarani, passariam a ser expressões dos setores dominantes da sociedade. Também, em defesa do guarani paraguaio/jopara, Peres (2001) aponta que o desafio é garantir que o

<sup>50</sup> A língua guarani é considerada como um veículo de sentimentos e nostalgia que enaltece a identidade paraguaia em suas poesias ou obras literárias, como língua da alma.

<sup>51</sup> Existe um projeto denominado AVAKOTEPA, que propõe recopilar *corpus* de referências para desenvolver um projeto de normalização da língua guarani falada no Paraguai na atualidade, por meio de análises de *corpus oral* (CORACON) e de *corpus textuais* (CONTRACON) (RODRIGUES, 2010).

<sup>52</sup> Informações retiradas deste site que trabalha e publica as novas mudanças no cenário linguístico do Paraguai: <http://www.spl.gov.py/index.php/gua/> (acessado dia 08/08/15).

guarani paraguaio continue sendo a língua das pessoas, do povo paraguaio, como sinônimo de mudança social e mudança linguística.

Zimmermann (2011) traz uma importante contribuição para compreender estes fatores um tanto complexos. Para ele, quando se pensa em postular uma revitalização de língua, é fácil; difícil é concretizá-la, pois as línguas vivem de processos cambiantes, são afetadas por estarem em contato com outras. Para encontrar medidas mais adequadas de lidar com essas questões, é importante olhar para os conceitos mais amplos sobre a língua.

Las medidas para iniciar la revitalización de lenguas deben partir de una teoría del lenguaje **no reduccionista** [destaque meu]. La vitalidad de una lengua se observa en su uso, el uso es una faceta de la vitalidad. Por ello hay que fomentar el uso. Pero el uso es también el lugar de otra faceta de la vitalidad, la constante generación y renovación semiótica que hace de la lengua lo que es: un sistema dinámico en constante evolución. Para que se produzca esta, hace falta el uso en las múltiples situaciones de comunicación con múltiples interactuantes de la misma lengua (ZIMMERMANN, 2011, p. 38).

A vida de uma língua é seu uso, assim, se adapta às novas capacidades criadoras e às necessidades de expressão emocional, social etc. Para isso, segundo Zimmermann (2011) querer revitalizá-la, no entanto, significa fomentar seu uso, sua aplicação nas interações e práticas sociais e não restabelecer uma estrutura antiga, pois as línguas são entidades em constante desenvolvimento e reconstrução. A revitalização, então, não deve ser confundida com a tentativa de conservação ou restauração como se fosse um monumento.

Embora o jopara não tenha reconhecimento político educacional, existe uma preocupação quando se pensa em ignorá-lo. É uma língua que faz parte da sociedade e é utilizada pela maioria da população paraguaia. Admitir que a língua desenhada ou implantada é a correta, leva a acreditar que somente a língua do dominador é o único mundo linguístico “correto”, que deve ser alcançado. Segundo Peres (2001, p. 55), “atribuir ao *jopara* a condição de *ne'e tavy* (fala idiota) significa afirmar a incapacidade dos seus falantes de pensar, compreender e expressar a própria realidade, negando até mesmo a identidade guarani-paraguaia da maioria da população”. Diante disso, é importante pensarmos em novas perspectivas que possam garantir a língua do povo, a língua de suas práticas sociais mais amplas.

Como coloca Blommaert (2013, p. 48), a linguagem está em um fluxo constante, é dinâmica e variável, a “mutabilidade é o próprio motor da ‘linguagem’ é a força que a

mantém viva<sup>53</sup>”. Ainda segundo o autor, não devemos cair no equívoco de definir a língua em termos de estruturas estáveis e estáticas, pois as mudanças e mobilidades são características essenciais da linguagem. Assim também nos demonstra Maher (2007, p. 68) ao afirmar que as mudanças que vem ocorrendo nos indicam que os fatores, tanto linguísticos, quanto sociais, culturais e identitários já não são estáveis e, por sua vez, não há como trabalharmos com essas noções como formas ‘mumificadas’.

## 2.2 DO TRANSLOCAL PARA O LOCAL

### 2.2.1 Línguas que transitam no contexto de pesquisa e línguas ‘minorizadas’ pelo olhar da escola

Utilizo o termo transitar, não somente como sinônimo de existência de diferentes línguas que circulam nesse determinado contexto ou espaço social, mas, me refiro também, ao sentido de ‘translinguar’ que se constitui por várias línguas que se cruzam ou se ‘contaminam’ uma à outra, no decorrer das diferentes práticas vivenciadas por indivíduos em diferentes contextos sociais (CANAGARAJAH 2013; GARCIA 2013:2014).

Há diferentes práticas nas quais as diferentes línguas são usadas. Embora eu entenda que não é possível dar conta de todas as especificidades dessas práticas neste subcapítulo, irei apontar alguns dos fatos que se observam nas práticas sociais das pessoas desta comunidade, como modo de compreender o ‘trânsito’ e a função das diferentes línguas neste contexto. Todavia, no decorrer do texto, aparecerão diversos outros momentos referentes às práticas, já que essa prática de lidar com diferentes línguas é perceptível em contextos de multilinguismo (CAVALCANTI, 1999) em que os indivíduos, estando eles inseridos nessa realidade, utilizam os recursos linguísticos para efetuar e atingir um sentido e propósito de interação.

Parto da realidade linguística presente na comunidade de Tupilandia, que é uma comunidade caracterizada como multilíngue, devido à existência de várias línguas nas práticas sociais diversas, como foi mencionado anteriormente: a língua espanhola, guarani, português, jopara. As quatro línguas circulam em diferentes práticas sociais dos seus falantes, não obstante, são línguas que convivem e representam diferentes papéis na sociedade. A língua espanhola, conforme veremos mais adiante, não faz parte das práticas linguísticas orais da maioria das pessoas da comunidade, embora seja a língua que mais circula nos ambientes

---

<sup>53</sup> “changeability is itself the engine of ‘language’, the force that keeps language alive”. (tradução minha)



mediáticos, como na TV e algumas emissoras de rádio. A língua guarani/jopara é utilizada com maior frequência pelas pessoas, por ser uma língua majoritariamente oral e, também, devido ao motivo mais recorrente, de que as línguas guarani e espanhola coexistem de forma diferenciada em diferentes contextos sociais: a língua espanhola é mais presente nos ambientes urbanos e a língua guarani nos espaços rurais (MELIÁ, 2010; DEMELENNE, 2007).

A língua portuguesa circula tanto na comunidade escolar como no seu entorno como língua do estrangeiro, não tendo legitimidade nos espaços escolares ou outras instituições. Assim, o uso das diferentes línguas encontra-se em diversas contradições, principalmente na escola, quando se pensa ensinar e aprender determinada língua tentando suprimir o que já está sendo falado. A língua guarani e espanhola são trazidas nos livros didáticos como forma de implantar o bilinguismo no país, graças às políticas de línguas, mas, o que gira em torno desses fatores são questões muito mais complexas, pois, a maioria dos alunos não fala o espanhol, e o modelo de guarani escrito empregado no livro didático também é desconhecido pelos alunos.

Por conseguinte, a língua jopara e a língua portuguesa são vistas como línguas minorizadas, por não adquirir um *status* maior dentro dos parâmetros educacionais e sociais devido à influência das políticas estatais e nacionais do país. De acordo com Maher (2007), o termo minoria, se refere não a uma classificação numérica, mas a alguns grupos sociais destituídos de poder, de certos prestígios dentro dos papéis ou práticas sociais. Assim também mostra Altenhofen (2013, p. 94), ao afirmar que a “*língua minoritária* é entendida como a modalidade de línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua majoritária dominante”. O “*status* político” constitui, nesta definição, o critério central para o conceito de língua minoritária, muito mais do que a “representatividade numérica” ou o “*status* social” de seus falantes. Nessa perspectiva, o autor sustenta que as políticas linguísticas para as línguas minoritárias têm que levar em conta duas perspectivas: a diversidade linguística e a pluralidade linguística, no sentido que a primeira trata da “coexistência de diferentes” enquanto a segunda se refere à “postura de se constituir plural diante da diversidade”, sendo que esta última, especificamente, tem a ver com a educação linguística plurilíngue.

[...] plurais são as sociedades humanas e as situações de uso das línguas.  
Uma linguística plural implica a inclusão e o respeito à diversidade de

línguas, não apenas no sentido de “**garantir voz**”<sup>54</sup> às diferentes comunidades linguísticas que co-habitam determinado espaço de legislação, como também, e principalmente, no sentido de “**dar ouvidos**” de maneira a incentivar o plurilinguismo (ALTENHOFEN, 2013, p. 96).

Para o autor, qualquer língua, seja ela minoritária ou não, possui uma importância e valor no “mercado linguístico”, isto é, as línguas não são iguais, elas têm o seu valor definido pelos seus usuários e comunidades de fala, e é a estes que deve ser garantido o direito de uso.

A língua portuguesa tem esse caráter de língua ‘minorizada’ pelos olhos da comunidade, principalmente pela comunidade escolar, pois não tem espaço como língua legítima e funcional. De acordo com Altenhofen (2013, p. 100:102) e Oliveira (2005), o espaço escolar, muitas vezes, está repleto de exemplos de “insensibilidade cultural” para o plurilinguismo e as especificidades da língua minoritária do aluno” e, sendo assim, torna-se significativo que a escola assuma uma “consciência plurilíngue e pluralista” de forma que garanta o espaço de diferentes mundos sociais. As escolas costumam ser o “túmulo das línguas” e para desconstruir isso, tem que haver um foco ou atenção para a elaboração e execução das políticas de línguas para manter e desenvolver a vida das línguas em diferentes contextos.

De acordo com Maher (2007, p. 255) a educação de grupos ‘minoritarizados’ “depende não apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislação a eles favoráveis, mas também, da educação do seu entorno para garantir esse respeito”. Segundo a autora, é preciso pensar na educação do ‘entorno’ para que se possa dar conta da diversidade nela presente.

Conforme o depoimento de dois professores abaixo, tanto os alunos e professores quanto a comunidade paraguaia em geral desse contexto, utilizam praticamente a língua ‘jopara’. A professora Perla é brasiguiaia, tem como língua materna a língua portuguesa, porém, compreende também a língua guarani e o espanhol. É filha de brasileiros que moram na comunidade de Tupilandia, é professora de ciências, e leciona em escolas próximas à comunidade. Já o professor Marcos é paraguaio e mostra ser mais fluente na língua jopara. Ambos comentam sobre suas experiências com o sistema de ensino/aprendizagem das línguas na escola.

#### **Excerto 4 - entrevista com os professores, Marcos e Perla**

---

<sup>54</sup> O autor enfatiza a questão do uso desse termo (*garantir voz*) para com os grupos minoritários substituindo os termos *dar voz* devido ao fato de que não se pode *dar voz* a quem sempre teve *voz*, portanto, o que deve fazer é *dar ouvidos* e *garantir-lhes* a suas vozes.

*Professor Marcos: El Ministerio exige que los profesores apliquen y utilicen solamente los dos idiomas, o sea, que seamos bilingües...pero nosotros acá convivimos con el jopara... el castellano<sup>55</sup>, castellano mismo muchos no entienden y el guaraní, guaraní es muy difícil, y nosotros profesores no estamos adaptados al guaraní puro, hablamos más el jopara. El guaraní que viene en el libro didáctico es complicado, el setenta por ciento no utilizamos la parte del guaraní [...] a mi punto de vista es una deficiencia del sistema educativo puesto que no hay un seguimiento desde que se adoptó el guaraní en el sistema educativo, es un gran problema pues no hay una capacitación seguida para los profesores. (ENTREVISTA DIA 08/11/14).*

*Professora Perla: Os professores não são formados no guarani mesmo... Tinha uma escola aqui próximo que tinha um projeto de ensinar e aprender só o guarani puro, mas depois acabou, pois os alunos não conseguiam se comunicar com os outros, pois o guarani deles era muito difícil e diferente... O livro didático eu comprei, é bastante caro e os alunos não têm acesso a nenhum livro, eles copiam o que a gente passa no pizarron e o que dictamos, e pra você ver, essa parte que vem escrita em guarani é perda de tempo aplicar e utilizar, uma que os alunos não entendem esse guarani, guarani, e outra, que não tem tempo... A gente dá tudo rapidinho as aulas não rende. (ENTREVISTA DIA 07/11/2014).*

As vozes desses professores desvelam inquietações e suas estratégias para lidarem com a interculturalidade e as línguas na sala de aula (FRITZEN e RISTAU, 2013). Quando o professor Marcos utiliza o termo ‘castellano castellano’ e ‘guarani, guarani’, está reforçando a ideia do espanhol e guarani tido como o modelo ‘correto’, que vem nos livros didáticos e que deve ser ensinado nas escolas. De acordo com o professor, os setenta por cento dos professores não utilizam a parte designada ao ensino da língua guarani que vem presente no livro didático, já que não são preparados para a aplicação dessa língua, devido à falta de acompanhamento e formação continuada para que os professores possam ensinar esse guarani.

Podemos observar, por meio do depoimento dado pela professora Perla, ao discorrer sobre o ensino da língua guarani implantada e ‘desenhada’ com o propósito de desenvolver as aulas nessa língua que, segundo ela, essa escola, que tentou implantar o ensino da língua

---

<sup>55</sup> As denominações, castellano e espanhol, dadas pelos usuários, se referem a mesma língua, os usuários as utilizam ora de uma forma, ora de outra. A denominação ‘língua castellana’ é uma das línguas da Espanha, aquela de maior prestígio, assim como as demais línguas espanholas dentro do país como o galego e o catalão, entre outras. Porém, as políticas linguísticas daquele país atribuem maior visibilidade à língua castellana. A denominação ‘espanhol’ ocupa um lugar majoritário nos parâmetros sociais internacionais como a ‘língua espanhola’ (da Espanha) e isso se reflete também na sociedade paraguaia. O termo castelhano surgiu durante o reino de Castela, na Idade Média. Durante a consolidação do país no século XIII, o reino de Castela se impôs aos outros territórios da região que hoje formam a Espanha, que, por conseguinte, se denominou língua espanhola. Maiores informações em: <[http://www.so espanhol.com.br/conteudo/Curiosidades\\_espanhol\\_castelhano.php](http://www.so espanhol.com.br/conteudo/Curiosidades_espanhol_castelhano.php)>.

guarani 'padrão', como forma de revitalizar a língua guarani, não obteve êxito, pois, sendo uma língua de difícil acesso, não fazia parte do repertório dos alunos da comunidade em geral, tanto é que, tiveram que desfazer desse procedimento de ensino. Como argumenta a professora *'os alunos não conseguiam se comunicar com os outros, pois o guarani deles era muito difícil e diferente'*.

Abaixo trago a ilustração do livro didático utilizado pela professora Perla. A maior parte do livro vem escrita na língua espanhola. A língua guarani está mais presente no que se refere às explicações dos conteúdos que equivalem também ao mesmo conteúdo escrito em espanhol. Conforme afirmam os professores acima, a maioria dos professores não utiliza esta parte escrita na língua guarani, porque ela é muito difícil de aplicar e, muitas vezes, ilegível aos olhos, tanto dos professores, como dos alunos.

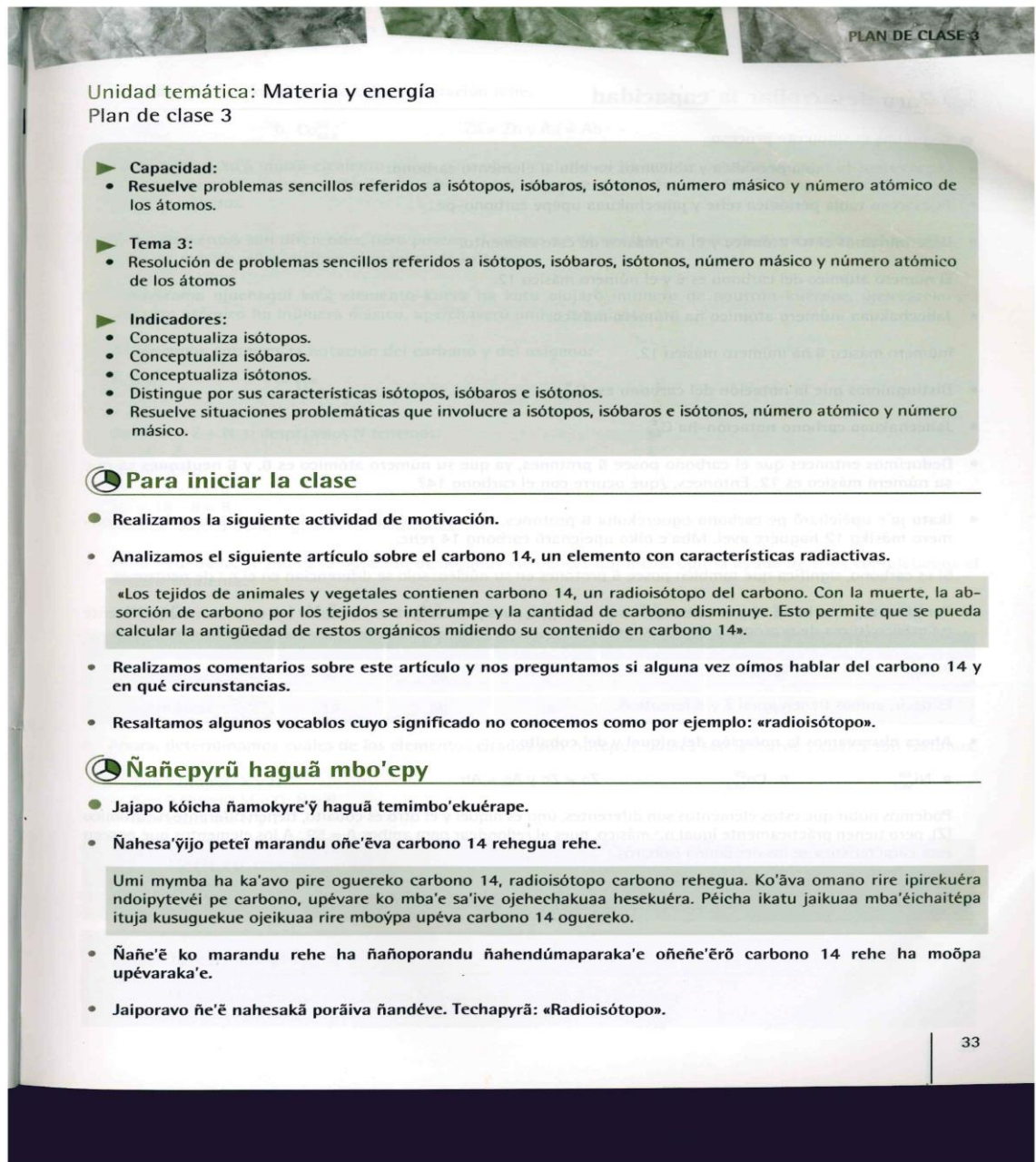


Figura 2 - Livro didático de la Ciencias de la Naturaleza.<sup>56</sup>

Percebe-se que a língua espanhola é traduzida para o guarani na parte metodológica, após haver desenvolvido toda a aula na língua espanhola [Para iniciar la clase = Ñañepyrũ haguã mbo'epy]. A concepção adotada pelo livro didático sustenta a ideia de bilinguismo, com base no ensino das línguas espanhol e guarani. Os professores, por sua vez, para haver melhor interação em sala de aula com os alunos, utilizam a língua jopara como forma de garantir que a aula seja mais significativa e produtiva.

<sup>56</sup> Fonte: Edictora ATLAS, 2012, PY.

Diante disso, seria favorável a criação de uma política mais ampla, que possa contemplar e tentar dar conta das diversidades presentes, principalmente em um contexto escolar, para o qual o livro didático está objetivado e dirigido para que, assim, possa possibilitar maior integração, tanto do aluno quanto do professor, mediante os conteúdos e sugestões trazidos pelo livro.

Trazendo aqui a colocação de César e Cavalcanti, (2007; 49:50) sobre o estudo com relação ao mito do monolinguismo no Brasil, percebemos que as línguas tomam um contorno praticamente político, e que, a partir disso, se sedimenta o nacionalismo. Segundo elas, esses fatores apoiam-se no caráter totalizante da língua única e, sendo assim, a cultura escolar (nos documentos oficiais, nos sistemas ou práticas pedagógicas, no ministério da educação, nas leis de línguas, etc.) resistem em incluir a diversidade linguística dos atores sociais nesse contexto.

Em relação ao contexto multilíngue da comunidade de Tupilandia, as possibilidades linguísticas ‘agenciam’ as práticas sociais dos indivíduos que se encontram ali inseridos, principalmente dos alunos brasiguaios que entram na escola falando somente a língua portuguesa e logo precisam se adaptar às línguas locais. Assim, também acontece com os brasileiros mais antigos e os paraguaios, que procuram utilizar a língua espanhola para que consigam interagir ou participar de certas práticas sociais.

A ‘agência’, de acordo com Jordão (2010), não está baseada na autodeterminação, mas sim em diferença e conflito, concebidos como condições positivas para que ocorra a aprendizagem e interação em uma determinada situação ou contexto, tanto é que pressupõe abertura para a diferença, para a percepção de restrições contextuais e formas estratégicas de superá-las. Agência, nessa visão, acontece em discursos que podem, simultaneamente, restringir e permitir, reforçar ou transformar a construção de sentidos e representações de sujeito nas práticas sociais.

Como já havia mencionado anteriormente, as línguas determinam diferentes situações de interação entre as pessoas desta comunidade em questão e se manifestam de formas diferentes nas práticas sociais, a fim de atingir ou atribuir sentido à determinada ação e função social nas quais as pessoas estão engajadas, utilizando-se de diferentes recursos para alcançar certos propósitos exigidos pelo contexto social.

Em vista disso, trago um exemplo bastante legitimado que visibiliza a função das práticas linguísticas das pessoas desta comunidade. Abaixo ilustro um trecho de um caderno de anotações sobre os registros das atividades realizadas pela ‘comissão comunal’ da igreja e

da escola no ano de 1995. As anotações eram feitas por um morador pioneiro do local, cuja nacionalidade era brasileira e que, embora tivesse dificuldade para o uso das línguas (espanhol e guarani), desenvolvia a escrita na língua espanhola, a fim de que as pessoas locais, envolvidas nessa prática, pudessem compreender e compartilhar dessa informação.

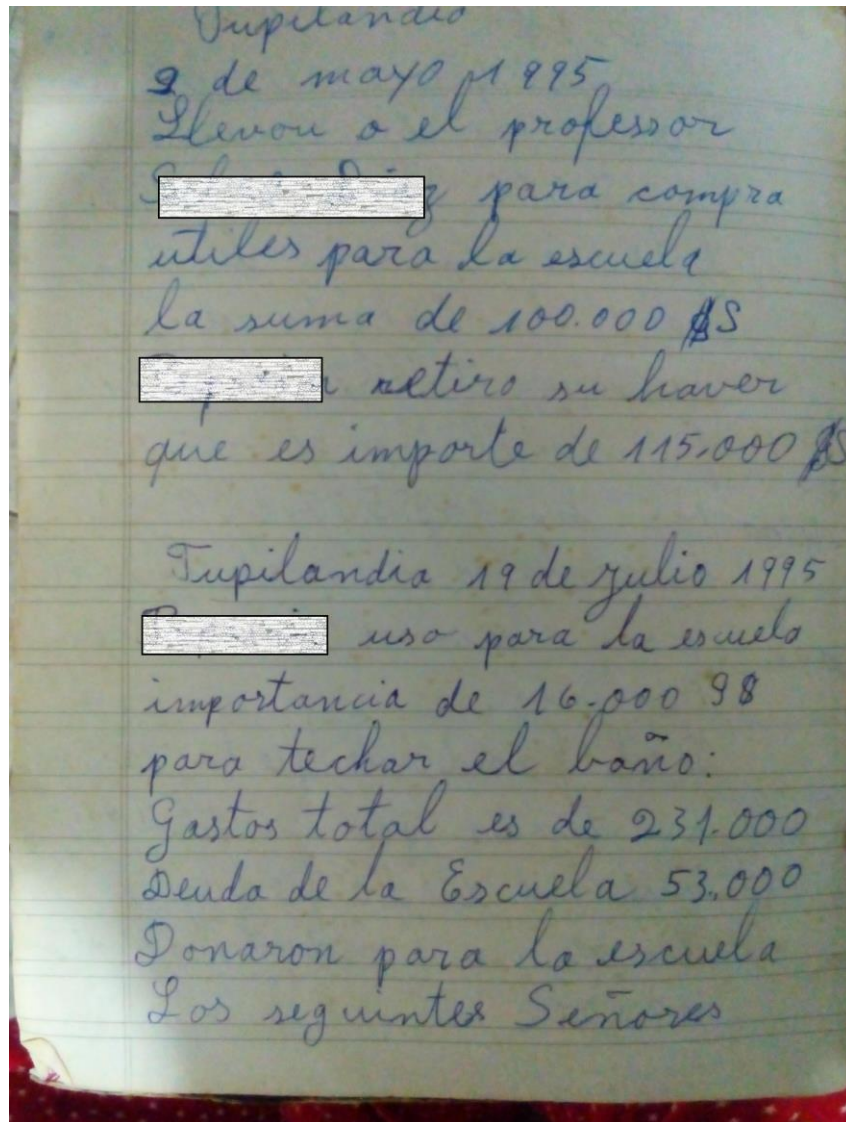


Figura 3 - Ilustração do caderno de anotações<sup>57</sup>

Como se percebe, a produção escrita é feita para sistematizar e registrar uma informação, para relatar um fato, de maneira que essa função social se torna funcional e legível para os interlocutores envolvidos.

Street (2014) e Mendonça (2007) denominam essa prática como letramento<sup>58</sup>, que se dá pelo reconhecimento das práticas sociais de leitura e de escrita, como práticas culturais

<sup>57</sup> Anotações encontradas nos documentos da igreja do ano de 1995, que foram registradas pelo secretário da comissão da equipe de trabalho da igreja.

dadas pelos contextos que as constituem e que produzem ou reproduzem essas práticas. O princípio do letramento propõe que a aquisição da escrita não acontece desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: “ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, leem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos interacionais” (MENDONÇA, 2007, p. 46) com o intuito de alcançar algum objetivo, inseridas em situações de comunicação e interação e, para tanto, utiliza do repertório linguístico de que dispõe.

Por isso se afirma que as práticas de uso da escrita são consideradas práticas situadas (KLEIMAN, 2005 *apud* COLACO 2012, p. 3), tanto é que, não é possível desconsiderar o sujeito do contexto e dos recursos envolvidos. Assim, de acordo com Jung e Garcez (2007), tanto os falantes como os ouvintes desenvolvem padrões linguísticos mediante suas diferentes participações em atividades e práticas no contexto em que participam. Sendo assim, a linguagem torna-se uma ferramenta para a interação entre os falantes e ouvintes em suas múltiplas práticas sociais.

### **2.2.2 A educação bilíngue no contexto escolar e as políticas linguísticas locais**

São inúmeras e bastante complexas as relações linguísticas, identitárias e culturais quando se parte deste novo momento de diversidade, de mudanças e de hibridizações que trazem à tona o questionamento das certezas definidas, estáveis, puras, etc. O momento atual é de superdiversidade e é interessante que atuemos com cuidado para compreender os fatos diversos que aparecem em qualquer espaço social, como no contexto escolar que é uma esfera de produção e vivência com e para a diversidade. Segundo Jung (2013, p. 105), trabalhar com a perspectiva de superdiversidade dentro do ambiente escolar torna-se um grande desafio, já que seriam necessários "instrumentos e análises capazes de abarcar a mobilidade, a mistura, a dinâmica política e as mudanças históricas".

De acordo com Rajagopalan (2007, p. 5), é necessário rever o papel do professor quando se encara o ensino de línguas como parte da política linguística de um país. É interessante que o professor adote uma postura crítica e tenha consciência de que o ensino de línguas faz parte da política linguística de determinado país, isto é, antes de se perguntar qual

---

<sup>58</sup> De acordo com Mendonça (2007), o conceito de letramento (e, por extensão, de sujeito letrado) surgiu para dar conta da complexidade de eventos que lidam com a escrita. Mais amplo que o conceito restrito de alfabetização, a noção de letramento inclui não só o domínio das convenções da escrita, mas também o impacto social que dele advém.



a metodologia a ser adotada na sala de aula, seria conveniente o professor se perguntar sobre o porquê está ensinando tal língua e por que quer que os alunos aprendam essa língua.

De maneira a acompanhar e compreender o movimento que acontece em relação às línguas no meio escolar ou social, trago aqui a colocação de Cavalcanti (1999). Conforme a autora, para compreender esse dinamismo, é interessante rever os conceitos de linguagem diante dos contextos bilíngues e educação bilíngue, em razão de que esses contextos são bastante complexos.

Assim, antes de entrar nas discussões sobre o sistema do ensino bilíngue na escola, necessita-se compreender os termos que envolvem o bilinguismo e a educação bilíngue e, para isso, sustento minhas colocações em Blommaert (2013); Maher (2007); Pires Santos e Cavalcanti (2008); Lasagabaster e Garcia (2014), entre outros. Blommaert (2013, p. 47) entende a competência comunicativa como “a competência para mudar e se mover, a capacidade, em outras palavras, para ser um sujeito social móvel<sup>59</sup>”. Também Maher (2007) aponta que bilinguismo é um fenômeno com grande dimensão e que existem diversos tipos de sujeitos bilíngues e, por isso, “as competências do sujeito bilíngue não são fixas e estáveis” (*op. cit.*, 2007, p. 74). Já, Lasagabaster e Garcia (2014), trazem uma nova perspectiva de translinguagem, como forma de desconstruir o conceito de competência bilíngue.

Diante do bilinguismo como forma de competência nas duas línguas, Maher (2007) nos dá uma importante contribuição. Ela apresenta três modelos de educação bilíngue: o assimilacionista de submersão; o assimilacionista de transição; e o de enriquecimento linguístico.

No modelo assimilacionista de submersão, o aluno é forçado a abandonar sua língua materna e aprender a língua imposta pela escola. Já, no modelo assimilacionista de transição, a língua de instrução nas séries iniciais é a língua materna do aluno. Assim que a criança é alfabetizada em sua língua materna, a língua portuguesa ou a língua dominante é inserida aos poucos, até que a língua materna do aluno seja excluída. A função da língua minoritária é de servir apenas como elemento facilitador para a aprendizagem da língua dominante. Esse modelo propõe um bilinguismo subtrativo.

A tentativa de supressão da língua minoritária se deve às vezes a crenças infundadas, uma delas é a de que a língua minoritária irá prejudicar o aprendizado da língua de prestígio ou da segunda língua; outro equívoco é que, aprendendo as duas línguas, haverá uma sobrecarga no cérebro, provocando confusão mental. Percebe-se que nesta escola é comum o

---

<sup>59</sup> “the competence to shift and move, the capacity, in other words, to be a mobile social subject”

segundo modelo que seria o assimilacionista de transição. Algumas observações mostram que os professores pretendem ensinar a língua espanhola a partir das explicações em guarani, e trazem a visão de que se os alunos não adquirirem a língua mais prestigiada, nesse caso o espanhol, eles não poderão participar de certas práticas sociais mais privilegiadas.

Por último, Maher (2007) apresenta o modelo de enriquecimento linguístico. Esse modelo propõe que a língua materna do aluno seja a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização, promovendo-se um bilinguismo aditivo. A língua dominante deve ser adicionada ao repertório comunicativo do aluno sem deixar de se investir no aumento da competência do educando também em sua língua materna.

Lasagabaster e Garcia (2014) contemplam o termo bilinguismo não como um problema, e sim, como um recurso, mas para isso, torna-se necessário abandonar a perspectiva tradicional do bilinguismo na qual se considera ambas as línguas fatores definidos, independentes e separados, e olhar para as línguas com um olhar mais aberto e flexível. Portanto, a concepção trazida pelas autoras como ‘translinguagem’, supera o uso tradicional do bilinguismo e apresenta que a língua minoritária e seus falantes não se mantenham separados.

O processo pelo qual o aluno desenvolve seu bilinguismo é dinâmico devido aos diferentes níveis de competência que tem em suas duas línguas, e nisso, o translinguajar é aplicável em qualquer estágio de bilinguismo e não somente aos que se aproximam ao ideal de um bilinguismo equilibrado (LASAGABASTER e GARCIA, 2014, p. 10)<sup>60</sup>.

O conceito de translinguagem foi cunhado por Cen William no ano de 1980, o qual fazia referência ao uso planejado e sistemático de duas línguas numa mesma lição ou atividade, a partir do uso de uma das línguas para a prática de recepção e outra de produção. Lasagabaster e Garcia (2014)<sup>61</sup> trazem um conceito mais atualizado e definem a translinguagem como as múltiplas práticas discursivas que os falantes bilíngues utilizam para compreender o mundo em que vivem, no qual fazem uso do seu repertório linguístico e semiótico que é levado em conta pelos professores como uma prática pedagógica legítima.

---

<sup>60</sup> El proceso por el que un alumno desarrolla su bilingüismo es dinámico debido a los diferentes niveles de competencia que tiene en sus dos lenguas, por lo que el translinguagem es aplicable en cualquier estadio de bilingüismo y no solo entre aquellos que se acercan al ideal de un bilingüismo equilibrado (GARCIA, 2014, p. 10) (Tradução minha).

<sup>61</sup> Os autores fazem um estudo sobre o ensino bilíngue nos Estados Unidos, principalmente sobre imigrantes espanhóis que tendem a aprender a língua inglesa nas escolas.

Segundo a autora, geralmente o termo translinguagem é utilizado como sinônimo de troca de código (*code-switching*); porém, segundo ela, esses termos devem ser vistos como distintos.

[...] el code-switching parte de la perspectiva de que el hablante bilingüe usa sus dos lenguas como dos códigos monolingües separados, el translanguaging parte de la perspectiva de que los hablantes bilingües cuentan con un único repertorio lingüístico del que seleccionan estratégicamente los elementos que les permiten lograr una comunicación efectiva (LASAGABASTER e GARCIA, 2014, p. 10).

Translinguar não se refere à alternância de códigos, mas ao ato de transitar entre as práticas linguísticas locais das pessoas e não entre as definidas, determinadas e inventadas pela política de nação-estado (GARCIA, 2013). O conceito de translinguagem se constitui na epistemologia pós-colonialista e pós-estruturalista, que reconhece a heteroglossia das práticas discursivas dos sujeitos, dentro das características dinâmicas do enfoque multilíngue.

Lejos de competir por espacios diferentes, y de situar las dos lenguas del bilingüe en espacios funcionales separados, el translanguar pedagógico alienta a los estudiantes a desarrollar una autorregulación lingüística que permite el desarrollo de un repertorio multilingue (GARCIA, 2013, p. 369).

Translinguagem, portanto, é o modo pelo qual os falantes bilíngues utilizam os múltiplos recursos em suas condições de bilíngues e os colocam em prática. A translinguagem procura levar em conta uma nova concepção da estrutura social que circunda no contexto e não alheia a ela. As realidades linguísticas e indentitárias que circulam no contexto escolar são, de certa forma, expressão, voz e resposta da comunidade, pelo fato de que ambas não coexistem de forma separada, e também, observando a linguagem como prática social, estudamos, por conseguinte, a linguagem em sociedade, nas práticas sociais mais amplas (FABRICIO, 2006).

A crença em um país bilíngue circula, no Paraguai, e em todos os âmbitos educacionais, desse modo, também na escola do contexto desta pesquisa. A maioria dos alunos desta comunidade nem sempre tem em seus repertórios ou práticas sociais o uso das duas línguas; há alunos que têm como língua materna a língua guarani/jopara e, salvo em alguns casos, a língua espanhola (geralmente filhos de professores, ou pessoas consideradas mais ‘cultas’, que ensinam aos filhos a língua espanhola com o propósito de os mesmos serem falantes de uma língua mais prestigiada). E há também casos em que os alunos não utilizam

nenhuma das duas como, por exemplo, os alunos filhos de brasileiros que têm como primeira língua a língua portuguesa.

A seguir, apresento uma colocação de um professor de língua espanhola e guarani que entrevistei a respeito do seu trabalho com as duas línguas dentro da sala de aula. Segundo ele, a Lei que propõe o ensino das duas línguas provoca tantos conflitos, que os alunos não conseguem ser ‘competentes’ em nenhuma das línguas, devido ao fato de que os materiais didáticos geralmente estão escritos na língua espanhola e os professores precisam desenvolver as aulas na língua jopara, pois os alunos são falantes dessa língua, e esses fatores certamente acarretam certos conflitos.

### **Exceto 5 - Entrevista com o professor Josué <sup>62</sup>**

***Marlene:** ¿Como ves los principios pedagógicos de la escuela con respecto al uso e enseñanza en las lenguas?*

***Josué:** Los principios pedagógicos absolutamente no están adecuados a la realidad del estudiante, son diferenciados... la política del lenguaje, en este ámbito sería ineficiente, pues no se cumple las expectativas de los objetivos en cuanto a crear **bilíngues coordinados**, de que el niño pueda aprender eficazmente ambas lenguas*

***Marlene:** ¿Y cómo ocurre la interacción del profesor y del alumno en cuanto a los sistemas lingüísticos en sala de clase?*

***Josué:** Mayoritariamente los alumnos son hablantes del guaraní, entonces la relación que se da en forma recíproca dentro de la actividad didáctica entre alumnos, docentes y contenidos, el canal es el guaraní [...] El Ministerio nos cobra el uso de las dos, de manera que los alumnos hablen en las dos lenguas, pero es imposible, ellos no entienden, prácticamente cuando se les explica en español, en la realidad ellos lo que **utilizan es la mezcla de las dos**.*

Percebe-se que existe, para o professor Josué, uma barreira entre o aprendizado e o uso das duas línguas e que o professor não consegue trabalhar as duas línguas como exige o propósito pedagógico nos livros didáticos, quando pretende formar bilíngues coordinados, isto é, bilíngues competentes nas duas línguas oficiais do país, que sejam capazes de utilizá-las em qualquer situação social (AGUERO, BRACHO, MANSFELD, GYNAN, 2011). A proposta pedagógica bilíngue parece estar dissociada das realidades sociolinguísticas dos alunos, dos contextos diferenciados, ignorando os grandes desafios que se enfrentam diante dessa diversidade. Torna-se delicado falar em competência linguística, como neste caso, pois

---

<sup>62</sup> A transcrição foi feita em sua forma original, na língua espanhola. Entrevista realizada no dia 12/11/14.

há uma crença de que os alunos necessitam terminar o ensino médio para saírem bilíngues, capacitados para utilizar as duas línguas, sem ao menos essas línguas fazerem parte de suas realidades locais e de suas práticas de linguagem cotidianas. Segundo o professor, a língua mais presente na interação entre aluno e professor é a língua guarani [la relación que se dá en forma recíproca dentro de la actividad didáctica entre alumno, docente y contenido el canal es el guaraní] e logo, aparece na sua fala que os alunos utilizam, não uma ou outra separadamente, mas as duas intercaladas [en la realidad ellos lo que se utilizan es la mezcla de las dos], com isto, embora o professor se refira à língua ‘guarani’ e língua ‘espanhola’ de forma separada, se compreende que a língua ‘mesclada’, isto é, a língua jopara é mais utilizada em sala de aula.

De acordo com Ortiz Sandoval (2012, p. 148), o processo de aprendizado da língua guarani, nas escolas do espaço rural, é incluído no currículo como língua de aprendizado obrigatório, portanto, os falantes do idioma guarani não conseguem ter domínio da escrita de sua língua materna, pois sua escrita é muito pouco trabalhada e o idioma guarani sempre foi uma língua oral.

Durante minhas observações, era comum ver os professores trazerem os conteúdos na língua espanhola. Por exemplo, ao abordar um tema de literatura espanhola, eles partiam do espanhol, mas posteriormente precisavam retomar todas as questões já ditas, na língua dos alunos, para que pudessem compreender e elaborar as atividades. Um fato também curioso diante dessa prática é que os alunos têm dificuldade ou resistência de falar o espanhol, embora seja a língua que mais utilizam na escrita. Uma possível explicação para esse fato é que, por trás da língua espanhola, há certa marca ou atributo simbólico e de dominação, fazendo com que os alunos se neguem a utilizá-la, principalmente por vergonha dos colegas, conforme veremos no capítulo III, sobre as representações das línguas locais.

Sendo assim, há certo impasse no processo de aprendizagem, como aparece abaixo nos depoimentos de dois professores da escola.

#### **Excerto 6 - entrevista com os professores, Ricardo e Josué**

*Professor Ricardo: Ellos [alumnos]hablan prácticamente solo guaraní pero no lo saben escribir, ellos utilizan un guaraní mesclado con el español en todo su día a día es así, y el guaraní que ellos tienen que escribir es un guaraní que ellos no conocen, que no usan en la casa ni con sus amigos... El lenguaje guaraní, guaraní es: **jahá ñañembosarai vaka pipoporehe**, por ejemplo, si uno le va a invitar a su compañero a jugar pelota, le va decir, **jahá jahuga pelota**, sin embargo, las palabras, jugar y pelota son del*

*español, ellos utilizan un tipo de guaraní, pero lo que se enseña es otro tipo de guaraní.*

*Professor Josue: Cuando el tema es bilingüismo, es una utopía solo de pensar... Crear personas bilingües es uno de los pilares de la educación, apuestan a que los alumnos deben terminar su bachillerato y deben salir competentes en las dos lenguas oficiales, que puedan trabajar con capacidad necesaria... estas acciones pueden traer perjuicios para ellos [alumnos] durante los estudios e también después. (ENTREVISTA DIA 04/11/14).*

Quando o professor Ricardo coloca em sua fala ‘guarani, guarani’ está se referindo ao guarani ‘puro’ que vem escrito nos livros didáticos. Ainda mostra, mediante exemplos, a diferença das práticas de linguagem dos seus alunos diante do guarani tido como ‘formal’. A frase: *jahá ñañembosarai vaka pipoporehe* [vamos jogar bola] está na língua guarani, mas os alunos não utilizam essas palavras (sublinhadas); eles utilizam ‘jopara’ para se expressar, como podemos ver neste mesmo exemplo, *jahá jahuga pelota*. [Vamos jogar bola] onde aparece uma linguagem com palavras do espanhol (pelota e jugar).

O professor Josué faz uma observação diante das políticas de educação que são impostas nas escolas, exigindo a competência linguística dos alunos com a ideia de que ao saírem do Ensino Médio precisam ser competentes nas duas línguas, de maneira que possam ter, de acordo com o professor, maior chance de sucesso econômico. Essas colocações muitas vezes posicionam os alunos diante de pontos negativos com suas respectivas práticas de linguagem, quando se pensa em suas avaliações, durante o percurso dos estudos, considerando-os como incompetentes e incapacitados para desempenhar certas atividades sociais.

A pretensão da política em inserir o ensino da língua guarani nas escolas seria um modo de “revitalizar a língua” (ZIMMERMANN, 2011; JAFFE, 2001) e, neste caso, também a identidade nacional que caracteriza o povo paraguaio. Mas, devido às mudanças que vêm ocorrendo, a língua guarani utilizada pela população paraguaia também foi se modificando e fica longe de ser homogênea e estável. Assim como coloca Woolard (1998) sobre a definição da proposta de alfabetização, esta não é puramente técnica, mas há sempre um envolvimento político. Assim também nas políticas de linguagem, a ideia de ensinar um guarani padronizado tem uma profunda ligação política, da qual surgem consequências sociais.

Peres (2001), por sua vez, argumenta que, à escola é atribuída a missão de lapidar a linguagem popular ou coloquial dos falantes de modo a garantir-lhes o prestígio necessário como língua da identidade nacional paraguaia. Por conseguinte, o que se produz é um

discurso de valorização e prestígio do guarani e espanhol reforçando o bilinguismo “guarani-castelhano” (destaque meu) como uma das características culturais mais específicas do Paraguai. Mas, o fato que pretendem superar é bastante complicado, pois a maioria das crianças, principalmente as do setor rural, que utilizam uma língua híbrida do guarani e espanhol, é vista com preocupação e como fator determinante de baixa qualidade de educação. Já a existência de grupos muitas vezes monolíngues em castelhano, não é considerada dessa forma. Percebe-se, por meio dessas constatações, uma contradição dos discursos de imposição linguística.

Abaixo apresento uma interação em sala de aula gravada durante a geração de dados. O conteúdo se tratava do ensino da língua guarani na 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Nesta sala, havia somente uma aluna ‘brasiguiaia’ (Mirta), cujo pai era brasileiro e mãe paraguaia. Portanto, não notei em nenhum momento que ela tivesse dificuldade para se expressar com os colegas e o professor. Segundo ela, só fala português em casa e consegue se comunicar muito bem em ‘guarani’, pois o fato dela falar português não interfere em falar o guarani. O conteúdo que o professor iria ditar era um conto, o qual estava escrito na língua guarani ‘formal’.

### **Excerto 7 - aula de guarani<sup>63</sup>**

1 → Professor: *muy bien /ko'anga jajapota dictado[muito bem, agora vamos fazer ditado]*

2 → Marcia: *siii [siim]*

3 → Pedro: *nderachore! [vix!]*

4 → Mirta: *dictadooo ndiiiiii! [ditado, nossa!] (com cara de desgosto)*

5 → Professor: *silencioooo, /amoita ko foto pizarrompe há pemanhaporata hese (silêncio, vou colocar esta foto no quadro e vocês vão prestar bem atenção nela).*

6 → Marcia: *(olhando para Mirta) epreparapy pua'e, oñepyrutama [prepara rápido, já vai começar]*

7 → Pedro: *(Lendo o título do texto no quadro que o professor escreveu) Japu há japu'i (risos) [mentiroso e mentirosinho] // (olhando para Maria e Marcia) Maria ijapugazu há Marcia ijapu'i [Maria é mentirosa e Marcia é mentirosinha]*

*(Risos na sala)*

8 → Professor: *Epaa, Bueno // a entregata peeme la hoja pejapo hagua, ame'êta nota uperire hina, anike pe javyti [vou entregar para vocês a folha pra vocês fazerem, vou dar a nota somente depois, não vão errar]*

9 → Maria: *ndajaipurumoãi la cuaderno hoja? [não vamos usar a folha de caderno?]*

10 → Professor: *nahani [não]*

<sup>63</sup> Aula registrada dia 04/11/14.

... (olhando para todos) *peñongatuta la pende cuaderno ko'anga, dejen solamente el lapiz y borrador [vão guardar agora os seus cadernos, deixem somente o lápis e a borracha]*

11 → *Maria: oima [está bem!]*

12 → *Mirta: Pereko lápi peipuruka hagua cheve? [vocês têm lápis para me emprestar?]<sup>64</sup>*

Pelo excerto, percebe-se que, tanto o professor quanto os alunos falam jopara: por mais que seja uma aula de guarani, o professor opta por falar ‘jopara’ para que os alunos consigam acompanhar a aula. Isso evidencia a importância da mediação e intervenção do professor na ação do aluno. Assim, a prática significativa depende do interesse do professor em desenvolver e planejar as suas aulas com coerência, com o objetivo de fazer com que a aula seja compreensível a todos.

O ensino padrão que as instituições escolares adotam e apresentam é incoerente com o âmbito social ou com as práticas locais e acabam por desenvolver certos reducionismos sobre as práticas diferenciadas trazidas pelos alunos, com a ideia de ‘corrigi-los’ e modelá-los de acordo com as prescrições dadas. A essa forma dada de ensino padronizado, de língua padronizada, de escrita padronizada, etc. Street (2014) chama de modelo autônomo de letramento, que atribui autonomia a diferentes mecanismos dados como dominantes. O que o autor sugere, portanto, é abordar o modelo dado como ideológico de letramento, que por sua vez não trata de ignorar o propósito já prescrito do modelo dominante, mas incluí-lo e trabalhá-lo juntamente com as realidades diversas encontradas na escola a fim de legitimar estas. Traz as práticas dos alunos, em suas mais diversas formas, para dentro da escola, como forma de reconhecê-las e legitimá-las. Nessa direção, em contrapartida ao modelo autônomo, Jung (2003, p. 60) esclarece que esse modelo ideológico consiste em observar o processo de socialização dos indivíduos sociais diante da construção de significados. Para a autora, esse modelo, diferentemente do modelo autônomo que olha para as instituições educacionais ‘desenhadas’, o modelo ideológico se interessa pelas “instituições sociais gerais”. Ou seja, o letramento ideológico tende a unir os interesses locais com os interesses globais.

Seguindo a sequência da aula anterior.

13 → *Pedro: (empresta um lápis para Mirta)*

14 → *Mirta: **thank you**, gracias mante [obrigada (i)]*

<sup>64</sup> Minha pretensão neste trabalho não é de trazer uma análise minuciosa dessa aula, mas sim observar como são utilizadas as línguas nesse contexto social mais amplo e para dar maior visibilidade à língua ‘jopara’. Portanto, para dar maior compreensão do tema em questão, destaco na forma sublinhada, algumas palavras dentro da transcrição que pertencem à língua espanhola.



15 → Pedro: oîma (está bem!)

16 → Professor: *buenoke..inglespema ñañe'e ko'anga ra'e (rissos) [ah tá bom! Até em inglês estamos falando agora então né!]*

17 → Pedro: che *muchila* ahejatante ko'ape [minha mochila vou deixar aqui mesmo.]

18 → Professor: sii..pende ykerente peheja // *donde dice nombre*, pemoi pende rera [sim, deixem do lado de vocês // onde está escrito o nome, coloquem seus nomes.]

19 → Professor: Pe *escrivi* iguype, *titulorâ*, Japu há Japu'i...[escrevam debaixo como título, mentiroso e mentirosinho.]

20 → Maria: peaiko *profesor dictado* guaranime paiteta hina? [este ditado vai tudo em guarani, professor?]

21 → Professor: si, *todo em guarani* [sim, tudo em guarani]... (olhando para os alunos) ñaimembapa? [já estamos prontos?]

22 → Alunos: *siii*

23 → Professor: yo *les voy a dictar palabra por palabra y no es necesario que repitan la há'eva..sipa?..ndatekotevei perrepeti* jevy la há'eva...[eu vou ditar para vocês palavra por palavra e não é necessário que repitam o que eu digo, está bem? (o professor repetiu novamente o enunciado em guaraní)

..... *cuiden el acento nasal* [cuidem do acento nasal]

..... (começa) *petêi* – [um]

Tanto o professor quanto os alunos, em alguns momentos, utilizam palavras do espanhol, por exemplo, a Maria (linha 20) utiliza a palavra ‘*profesor*’ sem falar o seu equivalente em guarani; segundo o professor, eles sabem que no guarani o equivalente é ‘*mbo'ehára*’, não que ela não conheça a palavra, o que acontece é a prática de língua que surge do contato mais habitual e costumeiro entre as duas línguas. Em nenhum momento percebi o uso de ‘*mbo'ehára*’, nem nas horas de intervalo, nem em conversas mais descontraídas. Assim também acontece quando o professor fala ‘*pe escrita*<sup>65</sup>’, a segunda palavra é do espanhol ‘*escribir*’ e seu equivalente no guarani é ‘*hai*’, porém, em nenhum momento percebi essa forma em sua fala. Não quer dizer que o professor ou o aluno não saiba, mas a prática dessa transitoriedade entre as duas línguas nesse contexto se torna bastante comum e compartilhada; assim, o professor traz a vivência local para as suas aulas.

Na fala de Mirta (linha 14), quando utiliza a forma do inglês ‘*thank you*’, para agradecer ao colega, o professor responde a esse fato de maneira irônica ‘*buenoke..inglespema ñañe'e ko'anga ra'e (rissos) [ah tá bom! Até em inglês estamos falando agora então né!]*’, insinuando que é uma prática pouco comum em sala de aula, uma vez que o

<sup>65</sup>A palavra está escrita em guarani, devido a isso, ocorre a transcrição do b (escribir) para v, que pertence ao fonema do guarani.

inglês não é estudado como disciplina na escola. Mas, a partir do exemplo, percebe-se que o inglês seria mais uma língua que circula no contexto além das outras já mencionadas.

A seguir, trago outro excerto sobre uma aula de espanhol, também na 4.<sup>a</sup> série. O texto que estavam trabalhando era também um conto, escrito na língua espanhola. Por conta disso, o professor precisou lê-lo pausadamente com os alunos, explicando em jopara, para que conseguissem compreender. O professor copiou o texto da internet e distribuiu cópias para os alunos. Durante a leitura, o professor foi perguntando para os alunos o equivalente das palavras na língua guarani. Segundo ele, era uma estratégia para trabalhar as duas línguas no contexto.

### Excerto 8<sup>66</sup>: aula de espanhol

24 → Professor: Agueru peeme petêi texto ara vai rehegua jaleehagua há jajapohagua tembiapo uperire. Jalee mboyve pereta cheve alguna cosa que viene con la lluvia. [Trouxe para vocês um texto sobre o mal tempo, para ser lido e trabalhado. Antes de ler vocês vão me dizer alguma coisa que vem com a chuva]

25 → Pedro: Ara vera professor [relâmpagos, professor]

26 → Professor: Mbaeiko he'ise la Ara verá castellanope? [O que quer dizer relâmpagos em espanhol?]

27 → Márcia: Relâmpagos

28 → Professor: Muy bien, ¿otra cosa que viene con la lluvia? [Muito bem, outra coisa que vem com a chuva?]

29 → Marcia: Yvytu [vento]

30 → Professor: Ha mbaeicha ja'e la ivutu españolpe? [e como se diz para o vento em espanhol?]

31 → Márcia: Viento

32 → Professor: Viento ajepa? [vento, não é?]

33 → Maria: Araí, profesor [nuvens, professor]

34 → Professor: Sí, arai avei. //Koánga peleta mbeguemi entre dos ko cuento ha upei ñañomonguetata hese titulado 'La noche y la luna'.

[Sim, vento também //agora vocês irão ler bem baixinho, em dupla, este conto, depois vamos falar sobre ele, cujo título é 'A noite e a lua']

(Copiando as questões referentes ao texto no quadro enquanto os alunos liam o texto)

35 → Pedro: Jakopiata upea professor? [Vamos copiar isso professor?]

36 → Professor: No, ndapekopiamaoiti peã /peleekatu!. [Não, ainda não vão copiar //leiam, isso si!]

37 → Professor: (olhando para alguns que liam alto) em voz baja, oñondivei. [Em voz baixa, juntos]

<sup>66</sup> Aula registrada dia 05/11/14.

(Olhando para alguns alunos que estavam copiando) ndapekopiamoiti [ainda não vão copiar]

// peleepamaiko? [já leram tudo?]

38 → Alunos: si [sim]

39 → Professor: Aleeta peeme una vez, há upei petêi ohasata olee em voz alta. [vou ler para vocês uma vez e depois alguém vai passar aqui na frente ler em voz alta]

.... Professor: La noche y la Luna...(continuou lendo até o final)

... De que nos habla el cuento?

Sem resposta....

40 → Professor: Pe respondeta oñondiveipa, oimapa? // Entre La noche y La luna, quien estaba enojada? [vão responder todos juntos, está bem? // entre a noite e a lua, quem estava brava?]

Sem resposta...

41 → Professor: Mava la ypochy ra'e, luna o la noche? (a mesma pergunta em guarani) [Quem que estava brava, a lua ou a noite?]

42 → Alunos: La luna

43 → Professor: Y porque estaba enojada?

44 → Pedro: Porque oky profesor [porque choveu professor]

45 → Professor: Nooo Pedro [não Pedro]

46 → Marcia: Porque La luna no queria brillar. .[Porque a lua não queria brilhar.]

Nesta interação, percebe-se que mesmo sendo uma disciplina da língua espanhola, não houve muita exigência por parte do professor em cobrar o espanhol. O professor tentava interagir com o uso das duas línguas, fazendo com que os alunos transitassem também utilizando as duas línguas. Assim, se observa que a política linguística local tem significação, e que o professor procura negociar sentidos das palavras, embora os alunos participem pouco, havendo maior aproximação e acompanhamento dos conteúdos entre professor e alunos.

Devido à dificuldade de compreensão que os alunos têm diante da matéria a ser ensinada, o processo de tradução e 'translinguajar' se transforma numa ferramenta pedagógica (de certa forma, política) bastante eficiente que ajuda na compreensão dos conteúdos propostos, gerando assim, um significativo contexto de diálogo e interação entre professor e alunos em sala de aula.

A translinguagem, segundo Lasagabaster e Garcia (2014), proporciona maior facilidade na compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula e também ajuda a desenvolver a língua mais fraca diante da mais forte. A translinguagem faz com que os

alunos, mediante o uso das diferentes línguas, e de maneiras veiculadas consigam, com maior facilidade, acompanhar e desenvolver os conteúdos em sala de aula.

El translanguaging ayuda a fomentar la capacidad de reflexión de los estudiantes bilingües, les ayuda a comprender los contenidos trabajados en clase, al tiempo que desarrollan prácticas lingüísticas y de alfabetización que les facilitan la realización de las tareas académicas (LASAGABASTER e GARCIA, 2014, p. 15).

Segundo as autoras, diante do ensino / aprendizado que os alunos e professores adotam nos Estados Unidos para desenvolver suas aulas com as duas línguas, quais sejam, espanhol e inglês, nos diz que há maiores resultados quando os estudantes que falam uma língua minoritária recebem instrução em tal língua. Assim, os mesmos também conseguem melhores resultados nas práticas de leituras na língua considerada majoritária, diferente de quem só recebe as instruções na dita língua superior.

De acordo com Lasagabaster e Garcia (2014, p. 16), existem quatro possibilidades possíveis que implantam uma pedagogia de translanguagem para o trabalho diário em sala de aula e programas de estudo; a) calar a crença, na qual alguns professores receberam sua formação, de que as línguas devem ser mantidas e ensinadas de forma separada; b) desconstruir a ideia de que somente o professor bilíngue pode abraçar a proposta dada pela pedagogia da translanguagem. Segundo as autoras, é obvio que há professores que não conhecem todas as línguas faladas nas aulas, mas todo professor pode participar deste modelo bilíngue dinâmico<sup>67</sup>. Quando o professor se aventura a utilizar algumas palavras da língua dos alunos que ele desconhece, de certa maneira está dando exemplo para que seu aluno também utilize e fale a língua considerada mais fraca; c) implantar a translanguagem na avaliação, para não confundir o conhecimento dos alunos frente à disciplina ou a lição com a competência linguística e d) tratar as propostas da translanguagem a partir de uma perspectiva mais oficial, isto é, fazer com que as formações de professores reconheçam o potencial desta nova pedagogia, e incorporá-las às suas práticas.

Translanguagem, então, “fornece um caminho conceitual mais suave do que as abordagens anteriores para o objetivo de proteger as comunidades minoritizadas, suas línguas, e seus alunos e escolas” (OTHEGUY, GARCIA e REID, 2015, p. 283). De maneira a não transformar a língua em peças de museus, a translanguagem apresenta um aspecto nivelado de

---

<sup>67</sup> A autora cria esse novo termo "Bilinguismo dinâmico" para tratar e superar os conceitos sobre bilinguismo aditivo ou subtrativo. E olhando para o ensino de espanhol nos EUA, haveria maior e melhor resultado se reconhecessem a translanguagem bilíngue como prática discursiva e prática pedagógica.

jogo entre as línguas, possibilitando aos alunos bilíngues a mesma oportunidade que aos alunos monolíngues, de se beneficiar dos recursos intelectuais e emocionais que todos os recursos linguísticos proporcionam.

Observa-se, também, que os alunos tinham certo receio ou dúvida em responder quando o professor fazia perguntas na língua espanhola. Há dois momentos em que isso se mostra evidente: na linha 39, (*De que nos habla e cuento? / Entre La noche y La luna, quien estaba enojada?*). Diante disso, o professor retoma a pergunta no ‘jopara’ para que os alunos participem. Esta realidade, enquanto eu observava, acontecia constantemente. Os alunos não participavam se o professor falava ou explicava o conteúdo em espanhol. Um dos motivos é que muitos não compreendem, mas outro motivo é que sentem vergonha de falar o espanhol. A aluna Márcia, por exemplo, falava o espanhol fluentemente, mas dificilmente participava na interação nessa língua, pois se percebia que ela tinha vergonha de falar em meio aos colegas. Ela é filha de um professor que também trabalha na escola e quando se encontravam no intervalo, a todo o momento, ele (o pai) se dirigia a ela falando espanhol, mas ela ficava tímida e não respondia. Segundo ele, a filha fala fluentemente o espanhol, pois sua língua materna é o espanhol, ela só estava ‘ñembotavy’ (se fazendo de tonta/boba) (DIÁRIO DE CAMPO 06/11/14).

Esse é um dos fatores que acontece bastante nesse contexto: os alunos, em vista de que o espanhol não faz parte do seu repertório linguístico (prática oral), eles olham para essa língua como algo distante deles, como algo que não lhes pertence, sentem que é a língua de um mundo exterior a eles e, embora alguns soubessem falar, sentem certo receio em utilizá-la. Assim como ouvi um aluno dizer “*Cheve ñestraño la oñe’eva la españolpe*” [Eu acho estranho quem fala espanhol] (DIÁRIO DE CAMPO 06/11/14). Conforme Corvalán (1993 apud PERES, 2001), o espanhol é considerado a língua oficial dos negócios, dos meios de comunicação e tem um valor instrumental maior que a língua guarani, pois se considera como língua que permite o acesso social e profissional, enquanto o prestígio do guarani é mais voltado para um significado simbólico que leva consigo a história, cultura e costumes dos grupos indígenas e dos camponeses, os quais usam o guarani nas situações mais informais. Sendo assim, os alunos carregam essa ideia de que o espanhol é mais valorativo e faz parte de uma classe ou categoria que não lhes pertence.

De acordo com Bourdieu (1989, p. 141), essas práticas são categorias de percepção do mundo social e são produtos da incorporação das estruturas objetivas do espaço social. E, por conseguinte, levam os indivíduos a olharem para o mundo social tal como ele é, a aceitaram-

no como forma naturalizada, mais do que a “rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe possíveis diferentes” e pensar no sentido da posição como sentido daquilo que se pode ou não se pode implica num sentido de limites “isso não é para nós”. De acordo com o autor, os conflitos tanto identitários, culturais, como linguísticos, muitas vezes são tomados como algo natural que faz parte da realidade e da rotina de determinado contexto, contudo, são fatores que estão permeados por diferentes lutas (simbólicas) de poder.

Desse modo, olhando para a realidade do contexto complexo da comunidade de Tupilandia, percebe-se que há muitos fatores a serem analisados de maneira a compreender o funcionamento dessas práticas nesse contexto plurilíngue e de diversidades culturais. Principalmente neste contexto, onde se trabalha o bilinguismo, onde se acredita que os alunos precisam ser competentes nas duas línguas. Esses alunos, sendo fluentes ou não, nas diferentes línguas, são indivíduos que interagem a todo tempo e transitam entre as diferentes línguas em suas práticas sociais.

De acordo com Demellenne (2007), os dados das principais investigações e avaliações sobre a Reforma Educativa no Paraguai mostram que as práticas educativas e institucionais se dão de maneira bastante diferente ao desenhado. Para o autor, existem duas amostras bastante acentuadas a respeito desse fato:

a) a prática dos educadores, na qual tanto os pais quanto os professores se utilizam das duas línguas (espanhol e guarani) e o fazem em contextos, momentos e estratégias diferentes.

b) a maior parte das instituições escolares optaram pela modalidade hispano-falante, tendo em vista que os professores utilizam na forma oral o guarani, mas não escrevem nessa língua, tanto pela falta de materiais e instrumentos em guarani como também pela pressão dos pais que pensam que o ensino do espanhol é mais útil e funcional.

Adicionaria a esse fato, de acordo com o contexto de Tupilandia, a utilização da língua jopara, a qual, neste contexto, torna-se a língua mais funcional em termos de interação, tanto em sala de aula como na comunidade de forma mais ampla. Mostra também que transitam entre diferentes línguas nesse contexto (espanhol, guarani, português, jopara, e em certos casos, o inglês) não só entre as línguas oficiais do país.

No entanto, diante da supressão das línguas ‘minorizadas’ pelo ideal bilíngue, tanto a língua jopara como a língua portuguesa não são vistas, neste contexto escolar, como línguas legítimas. Assim, a língua portuguesa que entra no espaço escolar, trazida viva pelos alunos ‘brasiguaios’, não representa um enriquecimento cultural e linguístico para esse contexto. A

língua portuguesa, aos poucos vai sendo substituída pela língua institucional local, desconsiderando assim, o sistema linguístico dos seus falantes.

De acordo com Pires Santos (2004, p. 200), essa linguagem híbrida, que ao mesmo tempo revela também identidades híbridas, corresponde a estratégias de apropriação do conhecimento, por isso não deve ser considerada como um fator negativo e marca de “erros” ou falhas, mas sim, como táticas de apoio, como a vida vivida. Por isso, “não é necessário que uma língua seja abandonada ou esquecida, garantindo as identidades culturais”.

### ***2.2.3 Con el tempo ya empiezan a adaptarse al ambiente, y van dejando de lado el portugués: a língua portuguesa frente às práticas linguísticas educacionais locais***

Para entender essa complexidade, Pires Santos (2010), dialogando com o conceito de Hall (2000), aponta que é necessário tratar os estudos da linguagem numa perspectiva teórica não essencialista, isto é, trabalhar os conceitos de linguagem ancorados nos termos que não a tratem de maneira homogênea, mas sim, se estender ao heterogêneo, complexo e ao provisório. A autora defende a posição de se trabalhar juntamente com a perspectiva das diversidades linguísticas em qualquer esfera social onde o diverso está presente, e afirma que o multilinguismo é bastante significativo para ser tomado como um fator positivo e não como algo errôneo ou agressivo<sup>68</sup>.

[...] o multilinguismo é parte da condição humana, tornando-se um lugar privilegiado para se desvendar a natureza e consequências das diferenças, permitindo que se liguem as experiências e práticas individuais com as dimensões das estruturas sociais (PIRES SANTOS, 2004, p. 20).

Olhando para os apontamentos acima, sobre os alunos no contexto escolar com suas diversas possibilidades de interação, Pires Santos (2004, p. 230) ressalta que é muito importante observar que a invisibilidade dada pelo apagamento da complexidade linguística de um contexto social mais amplo e principalmente, do contexto escolar, evidencia a crença

---

<sup>68</sup> Existem vários programas que visam à promoção de línguas minoritárias, assim como o IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística) que foi criado em 1999 com o objetivo de realizar pesquisas e intervenções por meio de profissionais que compartilham uma visão de país plurilíngue, e o Inventário Nacional da Diversidade Linguística que é considerado o primeiro instrumento jurídico que reconhece todos os tipos de línguas, sejam elas, línguas indígenas, línguas de imigração, línguas de sinais, etc. além das variedades de uma própria língua. São instrumentos que proporcionam visibilização de línguas minoritárias e novas visões de país plurilíngue (OLIVEIRA, 2005, 2013), pois, é necessário pensarmos, segundo o autor, em políticas de promoção dos falantes de maneira que não se afastem de suas línguas e que a escola ajude a preservar e desenvolver seus usos, como valorização da língua menos prestigiada, e que existe em seus contextos sociais.

no mito do ‘monolinguismo’. Trago essa colocação para o meu foco, apesar de ser uma realidade um pouco diferente, pois não se trata de uma língua senão de duas (oficiais) no mesmo contexto escolar, dando a ideia de um país não monolíngue e sim bilíngue.

Essa colocação é de suma importância para compreender a complexidade que gira em torno das questões linguísticas, identitárias e culturais de maneira a “dar maior visibilidade” (PIRES SANTOS, 2004) aos indivíduos envolvidos nesses contextos complexos e conflituosos. Dar também, visibilidade às identidades que circulam nesse contexto, que, de acordo com Maher (2007), as identidades na sala de aula, tanto do professor como dos alunos, se encontram, se esbarram e se modificam continuamente.

Neste seguimento coloca-se um recorte da observação feita com alguns alunos, cuja língua materna é o português e observa-se que, com o passar dos anos, essa língua vai sendo forçada a ceder espaço para as línguas locais, institucionais (espanhol e guarani), devido à questão de inserção na comunidade social e escolar. Cabe registrar que a língua portuguesa é usada nas práticas de linguagem na casa e as crianças são alfabetizadas nessa língua por seus pais, e somente após a participação no ambiente escolar eles vão aprender o espanhol ou guarani.

**Excerto 9 - entrevista com José (15 anos, aluno do Ensino Médio)**

*Meu pai é paraguaio né, ele aprendeu falar português antes de nascer com o pessoal que ele trabalhava... Minha mãe é brasileira aí eu aprendi português primeiro em casa né, na verdade só falo português em casa e com os parentes... depois na escola fui aprender guarani e castelhano, obrigado a aprender né, igual minhas irmãs também... A Carmem (irmã mais nova, 3.<sup>a</sup> série) ainda se perde ‘tadinha’ (risos) /ela parece que tem mais dificuldade que a gente, pois fala pouco e tem muita vergonha de falar com o pessoal, só fica agarrada na Carina, companheira (colega) dela que fala português também, aí já viu né! (ENTREVISTA REALIZADA DIA 20/05/15)*

Os três alunos (irmãos) estudam na escola em séries diferentes. Durante minhas idas à escola, pude notar várias vezes que as duas alunas (Carina e Carmen) permaneciam juntas quase o tempo todo, seja durante a aula seja no intervalo. Essa prática mostra que a língua nesse momento é fator que as aproxima e que as isola ou as afasta dos demais colegas. Talvez esse seja um dos motivos que as leva, segundo José, a ter mais dificuldade em utilizar a língua espanhola e guarani.



Os dados mostram que, para atender às políticas linguísticas oficiais, a comunidade escolar não trabalha de forma a dar voz à diversidade cultural, nem mesmo com as que fazem parte constituinte do seu espaço social que é a própria escola e também a comunidade em seu contexto geral. A língua portuguesa, neste contexto, não é tomada como uma riqueza a ser considerada em termos culturais, linguísticos e identitários, apenas representa a voz do imigrante e do diferente. Devido a essas circunstâncias, é considerável que as pessoas precisam se adaptar aos sistemas sociais de maneira que possam se associar, integrar, conseguir espaço de trabalho etc.

Pontuo aqui um pedaço do meu mundo nesse contexto movediço, movido por diferentes ideologias e negociações.

Aos 6 anos de idade, tendo como língua materna (da casa) a língua portuguesa, embora já tendo contato com a língua espanhola, pois era a língua-ponte de interação entre meus pais com algumas pessoas locais, era a língua portuguesa a mais utilizada (na forma oral). Quanto as línguas guarani e jopara, as ouvia poucas vezes, já que, embora fizessem parte do repertório linguístico de meus irmãos mais velhos, dentro de casa não era permitido falar, para evitar desconforto, principalmente para nossos pais, que desconheciam essas línguas [...] Comecei a frequentar o primeiro ‘aninho’ (no diminutivo pela ênfase de carinho e recordações ‘añoranzas’) levando comigo angústias e medo de um mundo desconhecido e diferente (até mesmo por nunca ter participado de algum evento social ou encontro dessa dimensão, a não ser nos encontros dominicais na igreja). Sim! Encontrei outro mundo refletido por outras línguas, por outros costumes, por outros olhares. Embora eu não fosse a primeira a viver essa experiência, esse era o meu momento, o meu momento de me sentir sozinha no meio de tantos; de me sentir em silêncio em meio a tantas línguas e falas; de me sentir a diferente, a brasileirinha, a brasileira kafê (brasileira fedida, como cansava de ouvir); de me sentir como não pertencente a esse mundo; de sentir a maior vontade de correr e voltar para ‘debaixo da saia da mamãe’.... Mas, como a vida é um processo, vivamos esse processo! .... Nisso, fui me adaptando à realidade que me pertencia, nesses diferentes mundos (escola – casa) [...]. Nos versos das canções infantis eu ia decorando as palavras no espanhol, e com muita dificuldade de falar o guarani (muitas vezes por resistência e por medo de errar) .... Logo meu mundo foi se abrindo e, ao mesmo tempo, se misturando, fui aprendendo a me comunicar nessas diferentes línguas distribuídas em diferentes contextos [...] Tomando o que meu pai uma vez disse ‘meus filhos, tem mais língua que roupa para vestir’, era bem isso! Assim, nos vestíamos de várias línguas ou repertórios linguísticos para existir em diferentes momentos ou contexto social. Ao me deslocar para um contexto, juntamente deslocava minha língua, era como assumir uma diferente posição,

uma diferente identidade, uma diferente performance - em casa, eu, filha, falante da língua portuguesa; dentro da sala de aula, eu, aluna, utilizando a língua espanhola e guarani (conforme os procedimentos didáticos); no intervalo, eu, colega, falante da língua jopara – assim, me dividia por diversas camadas linguísticas e identitárias sempre tentando me policiar frente ao meu interlocutor e ao meu redor ... muitas vezes minha fala saía florida, com a cor de cada língua, mas é assim, meu mundo híbrido, meu mundo colorido! [...] os discursos preconceituosos que antes me atingiam, puderam ser desconstruídos [...] antes vivia num jogo do certo e errado, do devido e do indevido, do justo e do injusto, do ser ou não ser, uma instabilidade constante .... Sim! Hoje eu digo com propriedade e com expressão de alegria no rosto sobre esse meu mundo colorido, orientado por respostas das novas possibilidades de visões de um mundo mais sensível para a compreensão da vida. (DIÁRIO RETROSPECTIVO).

A invisibilização e o mal que esta provoca sobre o falante de uma minoria linguística ainda é bastante marcante em muitos contextos sociais, assim como na comunidade de Tupilandia. É interessante desconstruir esses olhares e abrir espaços para o Outro, reconhecer o diferente e percebê-lo legítimo, evitando, assim, uma reprodução preconceituosa e estigmatizante das diferenças.

Na pesquisa feita por Pires Santos (1999 e 2004), sobre os ‘brasiguaios’ em contexto escolar transfronteiriço, no Oeste do Paraná, buscando respostas para a construção de identidades “brasiguaias” e procurando entender como elas são, de certa forma, “(in)visibilizadas” no espaço social e escolar, a autora enfatiza dois fatores que se evidenciaram quando se discute a complexidade das identidades. O primeiro seria a construção identitária que se dá a partir da consideração do olhar do Outro e do próprio “brasiguaião”, quando estes buscam estratégias para serem vistos como cidadãos com direitos, seja em qualquer um dos países, de maneira a “fazer ecoar suas vozes nas esferas internacionais” (p. 226), o que acontece também é a tentativa de apagar/esconder suas identidades para se adaptar à vida local. E o segundo fator trata da possibilidade de desconstrução da visão essencialista que se tem nessa construção de identidade, argumentando no sentido de que os “brasiguaios”, tanto na esfera escolar quanto social, estão construindo novos saberes, novas perspectivas de interação e reconhecimento.

Assim também, Pires Santos e Cavalcanti (2008) pontuam e discutem sobre a questão da complexidade das identidades dos alunos “brasiguaios” que se encontram no contexto de fronteira e convivem com as recorrentes ideologias de nacionalidade; ora são considerados como brasileiros, ora como paraguaios, de acordo, sempre, como a situação e interesse de cada discurso dado, até mesmo quando esse conflito está ligado ao sentimento ou impressão

de não se identificar com nenhuma das nacionalidades, gerando sempre a pergunta inquietante: quem sou eu de verdade?

A importância do papel dos interesses e da ideologia na determinação da identidade ‘brasiguaiá’ fica evidente quando se procura nominar sua nacionalidade: são brasileiros ou são paraguaios? Não são brasileiros nem são paraguaios? Relacionada a esse conflito de nomenclatura, coloca-se a noção de ‘perda’ de identidade e ‘perda’ da nacionalidade [...] Esse sentimento de perda revela traços de opressão, de dominação, de exclusão sofrida, tanto em um país como no outro (PIRES SANTOS e CAVALCANTI, 2008, p. 432).

Essa ressalva feita por Pires Santos e Cavalcanti (2008) tem uma grande relação com este contexto de pesquisa. Apesar de não ser um contexto de fronteira física, de certa forma, se configura como “fronteira do humano” ou “fronteiras simbólicas (MARTINS, 2009), que se dão frente às construções de ideologias das nacionalidades. Dizendo isso, me atento a dois momentos ocorridos durante minha participação nas observações em campo. Durante minha entrevista com o aluno José, ao questioná-lo sobre sua nacionalidade ele, rapidamente respondeu ser paraguaio, devido a sua nacionalidade no país “*acho que sou paraguaio né, eu nasci aqui*” (DIÁRIO DE CAMPO, 20/05/15). Para José, o fato de ter nascido no lugar é que determina sua nacionalidade. Em contrapartida, em uma conversa descontraída com os alunos do sexto ano, a aluna Clara se dirigiu a mim, fazendo perguntas a meu respeito, sobre minha formação, minha experiência, etc. Logo, dirigindo a conversa para os colegas, pontuou que gosta de falar português, que já sabe falar algumas palavras “*sabia que estou aprendendo falar brasileiro também, logo vou ser brasileira*” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/11/14). Para Clara, falar a língua faz parte do conjunto de elementos que marca a diferença (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007), assim, a língua brasileira seria algo marcante que a levaria a se considerar como brasileira. Em vista disso, para ela, os que falam português (brasileiro) são tidos como indivíduos brasileiros, sem considerar o contexto de nacionalidade. Frente a isso, é perceptível a complexidade ou a problematização dos fatores que envolvem as ideologias nacionais.

Abaixo, apresento a entrevista do professor sobre os alunos que chegam à escola falando somente a língua portuguesa e que aos poucos vão aprendendo a língua da escola, até não utilizar mais sua língua materna nesse contexto.

### Excerto 10 - entrevista com professor Marcos<sup>69</sup>

*Marlene: profesor, según dijiste anteriormente, das clases para alumnos, hijos de brasileños ¿cómo percibes la influencia del portugués en la escuela, en sala de clase?*

*Marcos: Si... La influencia del portugués se presenta más en el comienzo de la escuela, pero también, los alumnos van aprendiendo con facilidad, pues no utilizan su lengua para hablar con nadie aquí, así pues, aprenden bien rápido... En la realidad, tienen contacto muy temprano con el guaraní y español, al principio hablan más en español, pues algunos de sus padres hablan español, pero después con sus compañeros aprenden el guaraní.*

*Marlene: Y el profesor ¿cuál es su tomada de posición frente a eso?*

*Marcos: (risos)... ¡gusto chéve (é engraçado para mim) como hablan en sus lenguas aquí en la escuela, inclusive con nosotros... ellos **mesclan todo**, algunos ni hablan, **son muy tímidos**, pero yo, por ejemplo, siempre les hablo en español, solo así para entendernos [...]. Los primeros días se sienten medio extraños y después ya empiezan a adaptarse al ambiente, y van **dejando de lado el portugués**.*

A partir dos excertos acima, é possível perceber que na escola o que acontece é uma passagem de uma língua materna (portuguesa) para a língua do sistema dominante. Na escola, não se percebe ou não acontece a aceitação da diversidade de maneira a torná-la legítima (STREET, 2014), se aproximando mais ao modelo dado por Maher (2007), um bilinguismo ‘assimilacionista de submersão’ em que o aluno, cuja língua materna é o português, com o decorrer da alfabetização passa a deixá-la de lado nesse espaço social. Essa posição tomada pela escola tenta se constituir ainda dentro da ideia de um país bilíngue instigando os alunos para o uso e aprendizagem das duas línguas oficiais de maneira a reforçar uma identidade nacional.

Assim, Pires Santos (1999; 2004) com sua pesquisa sobre os ‘brasiguaios’ mostra o quão marcadamente complexo é viver num lugar onde a diferença causa silêncio e preconceitos. Os alunos tinham vergonha de se expor ou de conversar porque falavam a língua que não era a das pessoas do contexto. Para o professor, nessa escola, qualquer diferença toma a dimensão de uma anomalia que é preciso normalizar, e uma das maneiras utilizadas é justamente homogeneizar (PIRES SANTOS, 1999; 2004).

Quando o professor menciona que os alunos, a princípio, se mostram bastante tímidos [Son muy tímidos], isso acontece, precisamente, talvez, por não terem espaço para utilizar sua

---

<sup>69</sup> Entrevista dada dia 08/11/14.

língua naquele contexto, tem vergonha ou dificuldade para falar o espanhol ou guarani. Este fato também se dá para os alunos paraguaios que muitas vezes silenciam sua voz diante do uso da língua guarani oficial. Assim, respondem a esse fato com silêncio assegurando uma “zona de segurança” e de conforto (CANAGARAJAH, 2009, p. 119).

De acordo com Canagarajah (2009, p. 119:131),<sup>70</sup> as ‘zonas de segurança’ se constituem por construções alternativas de identidades que os alunos apresentam quando se deparam com situações de insegurança. As “zonas de segurança”, na estrutura acadêmica, são áreas relativamente livres de vigilância, especialmente aquela exercida por uma autoridade, possivelmente pelas práticas se situarem fora da atividade institucional, por não serem oficiais ou por serem extra-pedagógicas. Os alunos procuram zonas alternativas na sala de aula e constroem identidades complexas, já que, a escola é tida como um espaço de disputa de poder. Os alunos ficam tão intimidados com a autoridade e com o poder do professor que desistem de exibir identidades que não são institucionalmente desejáveis.

Assim, segundo o autor, a compreensão da vida dos alunos nesses universos ou contextos pode “provocar novas perspectivas para o que julgamos sobre o seu potencial do pensamento e da aprendizagem crítica”, isto é, quando os alunos exibem marcas não desejáveis na sala de aula, a escola define-os como fracassados. O fato de terem que interagir com colegas de diferentes culturas e línguas, pressiona os alunos a se ajustarem ao discurso dominante e às identidades desejáveis na escola. Contudo, este posicionamento frente ao sistema educativo bilíngue torna-se um dos recursos que a escola utiliza para reproduzir uma ideologia de bilinguismo em que a maioria dos professores, respondendo à academia, com a imposição de fatores unitários, não considera a complexidade cultural que circula no contexto mais amplo, considerando as diferenças como fatores desviantes do contexto educacional.

O professor, ao mencionar que os alunos em suas práticas com a(s) língua(s) as fazem de forma ‘misturada [Ellos mezclan todo] mostra mais uma vez a presença da prática de uma ‘translinguagem’. Estes fatores legitimam a existência das políticas linguísticas locais, os sujeitos inseridos nesse contexto social mais amplo se utilizam de vários direcionamentos e estratégias para atingir diferentes propósitos interacionais.

Os alunos “brasiguaios” que já convivem com o contato das línguas (português – espanhol – guarani - jopara) utilizam-na em diferentes momentos específicos. Na casa, com

---

<sup>70</sup> Canagarajah (2009) fez um levantamento sobre o estudo realizado na universidade de Sri Lanka, para compreender os desafios enfrentados por alunos afrodescendentes estadunidenses que fazem curso de escrita acadêmica numa universidade no sudoeste dos Estados Unidos e alunos tamis que aprendem inglês instrumental no Sri Lanka.

seus pais utilizam a língua portuguesa; com os irmãos e colegas da escola utilizam a língua jopara. A língua espanhola, geralmente é utilizada (de forma oral) em alguns contextos mais específicos, como na interação quando há algum paraguaio na casa, de forma que todos consigam (ou tentem) se compreender. Já os alunos paraguaios que utilizam a língua jopara em casa e na escola (ou no contexto mais amplo) assim como os que têm conhecimento da língua espanhola (na fala), pouco a utilizam.

Ilustro abaixo a representação dos usos das línguas pelos seus falantes em determinados contextos sociais. No capítulo seguinte, descrevo as representações identitárias e culturais das línguas. Embora nas falas os alunos utilizem as diferentes línguas, é a língua espanhola que predomina quando se trata das práticas escritas. Ainda que eu destacasse as práticas das línguas para determinadas situações, tento não adotar o olhar essencialista e homogêneo de língua (PIRES SANTOS, 2010), pois é evidente que as línguas, de certa forma, estão transitando uma na outra a cada momento, enfatizando o fator que Canagarajah (2013) e Garcia (2013) chamam de ‘translinguagem’, ou até mesmo, de linguagens ‘híbridas’ (CANCLINI, 2009).

**Quadro 3: Relação do uso das línguas em diferentes contextos, por alunos brasileiros/brasiguaios**

| <b>Língua espanhola</b>                                | <b>Língua guarani</b>                       | <b>Língua portuguesa</b>                              | <b>Língua jopara</b>                            |
|--|---|---|---|
| Prática escrita  | Prática oral                                | Prática oral  | Prática oral                                    |
| Língua de interação<br><b>(família &gt; sociedade)</b> | Língua de estranhamento<br>(escrita – oral) | Língua de afeto familiar<br><b>(zona de conforto)</b> | Meio de interação no contexto social mais amplo |

**Quadro 4: Relação do uso das línguas em diferentes contextos, por alunos paraguaios**

| <b>Língua espanhola</b>                               | <b>Língua guarani</b>                            | <b>Língua jopara</b>  |
|---|--|---|
| Prática escrita                                       | Prática oral – escrita<br>(+ institucionalizada) | Prática oral  |
| Língua de estranhamento no contexto social mais amplo | Língua de estranhamento<br>(escrita – oral)      | Língua de interação no contexto social mais amplo <b>(zona de conforto)</b> |

De acordo com os dados, as diferentes línguas neste contexto são utilizadas de formas diversas, evidenciando assim, um contexto plurilíngue. Em resposta a essa colocação, Dalla (2013) aponta que as comunidades podem ser monolíngues em suas línguas étnicas, bilíngues

em língua étnica e língua nacional, bilíngue em variedade desprestigiada da língua étnica e variedade de prestígio da língua étnica, contudo, são multilíngues/plurilíngues. Assim também mostra Cavalcanti (1999) que todo o contexto bilíngue é demasiado complexo, porque não convivem duas ou mais línguas, mas diversas variedades dessa língua. Sendo assim, todo contexto bilíngue é, portanto, contexto multilíngue e multicultural.

Quando se leva em consideração os conflitos que existem ou que se estabelecem pela questão de minorias étnicas e linguísticas, é necessária uma “pedagogia culturalmente sensível” (BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001), incluindo a voz dessas crianças falantes das variedades não privilegiadas à “cultura escolar” (p. 83). Segundo as autoras, existem muitas maneiras de implementar a pedagogia culturalmente sensível como, por exemplo, aproveitar as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem para a escola; trabalhar a partir de suas realidades socioculturais; mostrar as distinções entre eventos de oralidade e de letramento; deixar que o aluno se envolva em sala como um falante legítimo etc.

Para tratar da questão da cultura da escola e da sociedade em que o aluno se insere, as autoras Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) trazem a contribuição de Lima (1995), ao afirmar que na escola não se traz ou não se considera o mundo real dos participantes, as regras e as formalidades das aulas têm por base outras instâncias de uma realidade exterior a dos participantes. Para as autoras, muitos eventos da sala de aula são artificiais e seguem regras bem distintas das usadas em eventos na comunidade. Segundo elas, “os alunos falam e escrevem muito para ninguém” (p. 93), ou seja, o que os alunos estudam não representa uma função social, devido ao fato de as escolas usarem os “estilos de *status* de formalidade na ecologia linguística<sup>71</sup> da comunidade” e não trabalharem com as questões sociolinguísticas que existem na comunidade, nem utilizam modelos da cultura local.

Segundo Fritzen e Ristau (2013, p. 265), comentar sobre diferenças culturais e linguísticas soa mais fácil quando estão situadas distantes do contexto escolar. Mas, no momento em que a própria escola e a comunidade onde ela se encontra “constituem laboratórios práticos, lócus da diversidade”, dificilmente essas diferenças ou posicionamentos de identidades culturais são percebidas ou vistas como questões a serem discutidas e legitimadas. São percebidas geralmente como problema.

---

<sup>71</sup> Na década de 70, Einar Haugen, citado por Zanardini (2012), introduziu o termo ‘ecologia da linguagem’, cuja ciência estudava uma determinada língua juntamente com seu ambiente. Essa língua é regida por fatores sociais, sendo utilizada nas interações com outras línguas. A partir dessa abordagem, o autor enfatiza e aponta que a língua se desenvolve no espaço social, se transforma e vai adquirindo novos traços.

Dentro de toda essa complexidade tomando a escola e suas diversidades, torna-se necessário, segundo Jung (2013), uma nova ideologia de letramento que possa dar conta das diversidades nestes contextos “da inclusão, das pressões sociais, da superdiversidade” (p. 108) e que possa, de certa forma, desafiar “a cultura do não” (Street, 2010, p. 44 *apud* Jung, 2013, p. 208), isto é, é necessário perceber a função social da linguagem no ensino, pois, como aponta Gusmán (2012), ao rejeitar uma língua, não se rejeita apenas uma forma de comunicação, mas rejeita-se juntamente, uma visão de mundo, uma cultura, um universo conceitual e valorativo. Assim também, de acordo com Diez (2004), a escola como um espaço de interação social, segue com a ideia relativista do *diferente* (destacado pelo autor) mediante a naturalização das diferenças culturais e vê as identidades com um olhar a-histórico e estático.



### CAPÍTULO 3

## REPRESENTAÇÕES LINGUÍSTICAS, CULTURAIS E IDENTITÁRIAS: PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM TUPILANDIA

Até o momento vim discutindo os fatores decorrentes das políticas linguísticas oficiais no contexto social/escolar na comunidade de Tupilandia. Neste capítulo, trago análises das práticas de linguagem das pessoas desta comunidade, participantes desta pesquisa, de maneira a compreender o contexto diversificado de representação sobre suas línguas, culturas e identidades. Para tanto, amplio o diálogo com outras áreas do conhecimento, como propõem a área da LA e da Etnografia, que filtrem o olhar para as diferentes práticas de linguagem relacionadas às práticas sociais nesse contexto, para compreender as atividades dos sujeitos, localmente. Tanto a língua portuguesa como o espanhol, o guarani e o jopara convivem com situações de conflitos decorrentes de ações culturais, políticas, de relações de poder e ‘valores simbólicos’ atribuídos diferentemente a cada uma. Tais conflitos e representações dadas às línguas se tornam visíveis nos diferentes discursos dos sujeitos envolvidos nessas práticas de língua(gem). Partindo das abordagens que visibilizam o impacto da globalização nas transformações dos novos contextos sociais (HALL, 2011), trago as análises dialogando com os conceitos de representação e de identidades linguísticas (cf. CANCLINI, 2011; PIRES SANTOS, 2004 PENNYCOOK, 2006; HALL, 2000/2011, entre outros).

### 3.1 *CHE NDAIKATUI A IMAGINA NI UM PARAGUAYO NDOÑE’ÊIVA GUARANIME*<sup>72</sup>: A LINGUA GUARANI E SUA REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA E CULTURAL

As representações, sejam elas identitárias, culturais, linguísticas, etc., perpassam por diferentes processos sociais e históricos e se encontram em um contínuo balanço devido às novas complexidades e possibilidades de significações geradas pelos efeitos da globalização. De acordo com Hall (2011, p. 87), a globalização tem “o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional”.

Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Entretanto, seu efeito geral permanece contraditório [...] as identidades estão sujeitas ao plano da história, da

---

<sup>72</sup> Eu não posso imaginar um paraguaio que não fale guarani (Tradução minha).

política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou ‘puras’ (HALL 2011, p. 87).

Ainda, segundo o autor, citando Anthony McGrew (1992), a globalização trata dos processos que atuam numa escala global e atravessam fronteiras nacionais, integram e conectam diferentes comunidades, transformando-as em novos sistemas de espaço-tempo, fazendo com que a realidade e as experiências no mundo sejam mais conectadas e plurais.

Para Hall (2011), um dos aspectos mais ressaltados pela globalização em relação às identidades culturais foram as novas características temporais e espaciais. Como consequência, as identidades nacionais, consideradas estáticas, estão se ‘*desintegrando*’ devido ao resultado do crescimento das conexões e infiltrações culturais nesse momento do ‘pós-moderno global’<sup>73</sup>; as identidades nacionais e outras identidades "locais" ou particularistas estão sendo *reforçadas* pela resistência à globalização; as identidades nacionais estão em declínio, mas *novas* identidades ‘híbridas’ estão tomando seu lugar. Contudo, segundo o autor, as identidades culturais e linguísticas são fluídas, híbridas, cambiantes e marcadas por diferentes processos históricos. Ainda, conforme Hall (2011, p. 22), é mais provável que a globalização venha produzir, simultaneamente, novas identificações "globais" e *novas* identificações "locais".

De acordo com Cuche (1999, p. 235), nenhum grupo ou nenhum indivíduo “está fechado *a priori* em uma identidade unidimensional”. O caráter fluante que se presta a diversas interpretações ou manipulações é característico da identidade, e é isto que dificulta sua definição.

Ao definir identidades por meio do processo de abstração de fatores como a língua, as tradições, etc., geralmente acontece que essas definições ou práticas se desvinculam da história das misturas em que foram formadas.

[...] não basta dizer que não há identidades caracterizadas por essências autocontidas e ahistóricas em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais (CANCLINI, 2011, p. 33).

---

<sup>73</sup> O que Hall (2011, p. 74) denomina de *pós-moderno global* se refere aos *fluxos culturais*, entre as nações, e o consumismo global que criam possibilidades de "identidades partilhadas"; "consumidores" para os mesmos bens; "clientes" para os mesmos serviços; "públicos" para as mesmas mensagens e imagens entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo.

Diante da afirmação sobre as identidades híbridas, resultado da combinação de estruturas, tanto Canclini (2011) como Souza (2007) mostram que a hibridismo não é um simples efeito ou consequência do contato entre elementos puros num contexto de heterogeneidades estanques, mas representa o processo formador de constante conflito e dinamismo de linguagens, de identidades, de culturas, de ideologias, etc. O sujeito social, por ser atravessado por todos esses fatores de heterogeneidade, constitui-se um híbrido já em sua base, formação ou origem.

As identidades estão se modificando no decorrer do tempo e os indivíduos tendem a se adaptar assumindo, também, novas identidades. Hall (2011) aborda a questão do sujeito pós-moderno e de sua relação com as novas identidades que estão surgindo.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2011, p.13).

Diante desse sintoma de mudança, de variedades e de conflitos perante as identidades, Hall (2011) nos fala que a sociedade não é mais delimitada e unificada em sua totalidade, ela constantemente se descentra e se desloca por determinadas forças encontradas fora de si mesmas. Bauman (2005, p. 17) também apresenta esse mesmo posicionamento, afirmando que “a identidade não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renováveis”.

Assim, também, Jung e Garcez (2007), dialogando com os conceitos dado por Gumperz e Cook-Gumperz (1982), apontam que a identidade se dá pelo resultado de processos de identificação juntamente com determinadas comunidades de fala. Segundo esses pesquisadores (2007, p. 99), uma determinada pessoa age com base em sua participação em diferentes práticas ou ‘redes’ sociais do contexto em que se insere. Trata-se, no entanto, “de aspectos culturais e sociais que constroem as diferentes identidades sociais assumidas e/ou negociadas por um indivíduo nas suas trocas linguísticas”, e que são visibilizadas mediante o significado de suas representações.

De acordo com Hall (2011, p. 19), a identidade está profundamente envolvida no sistema de representação. Assim sendo, “a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas”. O conceito de *representação* dado por

Hall (1997) mostra que a representação é a produção do significado que se dá mediante a linguagem. Somos nós na sociedade que damos significados às coisas, aos objetos, às pessoas, aos eventos do mundo; sem isso, elas não teriam em si nenhum significado estabelecido e verdadeiro (HALL 1997 *apud* MAHER 2010). De acordo com Maher (2010), a representação é sempre um processo que se dá no discurso, é sempre culturalmente determinado e sócio culturalmente construído.

Assim, no Paraguai, a ideia de representação nacionalista é bastante recorrente, por exemplo, a ideia de língua como representação de nacionalismo, principalmente quando o discurso se refere à língua guarani. Embora sendo uma língua minorizada frente à língua espanhola, em termos de língua formal e de prestígio, o guarani é enaltecido e legitimado quando se trata de nacionalismo e identidade nacional paraguaia. De acordo com os autores Zuccolillo (2000 *apud* ALBUQUERQUE, 2010); Meliá, (2010); Alcaine (2005), as ideologias colonizadoras e as nacionalistas do Paraguai estabeleceram diferenças e oposições entre as duas línguas nacionais (espanhol e guarani) ao longo da história do país. Sendo assim, o espanhol foi colocado em uma posição de língua racional, formal, reverente, que propaga cultura formal, enquanto o idioma guarani foi sendo constituído como língua que representa uma ligação sentimental, que inspira familiaridade e que propaga uma cultura e identidade popular. Sendo assim, a questão do nacionalismo não é só interesse do Estado, mas também das pessoas em diversas práticas e local social.

Abaixo, o professor Josué demonstra seu posicionamento frente à língua guarani, considerando-a como língua que aproxima os paraguaios uns dos outros, que os caracterizam como sujeitos paraguaios antes mesmo do processo de colonização, e que depois, com conflitos coloniais, conseguiu predominar diante dos fatores de opressão à língua guarani.

### **Excerto 11 - entrevista com o professor Josué**

*Prácticamente la lengua guaraní es la lengua que va acompañado al paraguayos desde los tiempo memorables, el guaraní siempre estuvo acogido y acompañado al paraguayos, porque es la lengua natal que estuvo antes de los conquistadores, que ha podido sobre ponerse a los conquistadores y evangelizadores, inclusive a los dictadores que en un determinado contexto determinaron prohibir el guaraní y hasta ahora hay secuelas de ese ilícito, prácticamente porque llegaron señoras inclusive a renegar a la enseñanza en guaraní [...]. (ENTREVISTA REALIZADA DIA 12/11/14).*

Antes mesmo de tomar lugar como língua oficialmente reconhecida, a língua guarani servia para invocar uma unidade de pátria e ressaltar um espírito da nação, principalmente em épocas de grandes crises políticas, assim como na guerra da Tríplice Aliança, quando a língua guarani foi bastante proclamada em canções e poesias, de modo a “estimular” a esperança das perdas (LUSTING, 1996). De acordo com Albuquerque (2010) o nacionalismo paraguaio se firma desde a independência do país em 1811, e está relacionado à noção de cultura e de resistência militar, e isso se manifesta através das memórias das guerras e da defesa do idioma guarani como símbolo cultural e identitário da nação paraguaia, cujos fatores são os que diferenciam o país dos demais da América Latina.

No depoimento do professor é possível perceber também, que essa opressão política de colonização aplicada à língua guarani ainda se presencia até os dias de hoje, por sujeitos que procuram renegar a língua guarani, proibindo os filhos de falar e aprender essa língua, reafirmando a ideia da ideologia dominante de língua de prestígio, o espanhol. Assim, o imaginário ou representação nacional que o sujeito reproduz possui uma função social e responde a diferentes fatores políticos e ideológicos, dando voz ao que Bourdieu (1989) chama de ‘poder simbólico’ e, ao mesmo tempo, uma ‘violência simbólica’, devido aos conflitos emergentes das representações.

Na sequência da fala do professor Josué, ele aponta que vê o guarani como um selo pessoal e nacional na população paraguaia.

### **Excerto 12 - entrevista com o professor Josué**

*[...] El guaraní es el nitro, el símbolo que certifica el paraguay como tal... **che ndaikatui a imagina petêi paraguayo ndoñe’êiva guaranime** (Eu não consigo imaginar um paraguaio que não fale em guarani) entonces, es como un sello personal, es la diferenciación propia de los paraguayos frente a otras culturas... El castellano vendría ser la lengua de los conquistadores, la lengua utilizada mayoritariamente en otros países, por eso es importante, pero como profesor yo veo que el guaraní es un símbolo para nosotros paraguayos. (ENTREVISTA REALIZADA DIA 12/11/14).*

De acordo com o depoimento acima, para o professor Josué, a língua guarani é tida como a mais prestigiada em termos de simbologia nacional. Como afirma Giles (1982, *apud* SCHNEIDER 2009, p. 81), o “*status* de uma variedade linguística aumenta e diminui segundo a gama e a importância das funções simbólicas a que serve”. A posição tomada pelo professor Josué, frente ao seu discurso sobre o significado da língua guarani “**che ndaikatui a imagina**

**petêi paraguayyo ndoñe’êiva guaranime**” (Eu não consigo imaginar um paraguaio que não fale em guaraní) se assemelha ao que Altenhofen (2013) menciona diante da crítica que levanta sobre o mito do Brasil monolíngue, de como é “ser brasileiro em outra língua e não o português?” Neste caso, como ser paraguaio em outra língua que não seja o guarani? Por trás de seu discurso há, portanto, certa ideologia de uma nação guarani, de língua que engloba um povo e uma nação baseada em um contexto social e histórico.

Hall (2011, p. 50), ao estudar a identidade cultural na pós-modernidade, afirma que uma identidade e uma cultura nacional “é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” e, por conseguinte, ao construir sentidos e representações sobre a “nação”, as culturas nacionais também constroem identidades. Tais sentidos são incorporados em narrativas que se relatam sobre a nação, ainda conforme o autor, a identidade surge não da plenitude do que está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2011, p. 39). Hall (2011) compartilha a ideia de Anderson Benedict (1993) que denomina o termo ‘nação’ como ‘comunidades imaginadas’.

[...] la nacionalidad, o la ‘calidad de nación’ como podríamos preferir decirlo, en vista de las bañadas significaciones de la primera palabra, al igual que el nacionalismo, son artefactos culturales de una clase particular. A fin de entenderlos adecuadamente, necesitamos considerar con cuidado cómo han llegado a ser en la historia, en qué formas han cambiado sus significados a través del tiempo y por qué, en la actualidad, tienen una legitimidad emocional tan profunda (ANDERSON, 1993, p. 21).

Anderson (1993) definiu o termo ‘comunidades imaginadas’ ao fazer uma reflexão sobre a origem da nação, de nacionalidade e de nacionalismo, afirmando que são assim consideradas por serem como ‘artefatos’ e ‘produtos culturais’ que, de certa forma, são “tradições inventadas”<sup>74</sup> (HOBSBAWN, 1997, p. 23). Para Anderson (1993, p. 25), a nação é como uma comunidade imaginada, em vista de que, independentemente da desigualdade que possa existir “la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal”,

---

<sup>74</sup> De acordo com as observações de Hobsbawm e Ranger (1997 *apud* LUVIZOTTO, 2010, p. 65), toda tradição é constituída por uma invenção que surgiu em algum lugar do passado, e essa invenção pode ser alterada em algum lugar do futuro. As tradições estão sempre em processo de mudanças, porém, “há algo em relação à noção de tradição que pressupõe persistência: se for tradicional, uma crença ou prática tem uma integridade e continuidade que resistem aos contratempos e às mudanças”.

isto é, a fraternidade que preside dentro dessa comunidade faz com que se criem representações de unidades devido às criações imaginárias de nacionalidade.

De acordo com Hall (2011, p. 53), é importante ter em mente três conceitos, ressonantes daquilo que constitui uma cultura nacional como uma "comunidade imaginada: as *memórias* do passado; o *desejo* por viver em conjunto; a perpetuação da *herança*". As memórias do passado se encontram presentes em diversas histórias, na literatura, na mídia, etc. que apresentam diversos eventos históricos e simbólicos frente ao que significa nação. O desejo de viver cercado por uma mesma noção de nacionalidade faz com que o sujeito busque englobar certos aspectos culturais e identitários dados como símbolos de nacionalidade para reproduzir a ideia de união e fraternidade. A perpetuação da herança, no entanto, se reflete na ideia de uma tradição, seja ela linguística, identitária ou cultural.

Hall (2011) acentua que, não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Mas, de acordo com o autor (op. cit.), essa ideia está sujeita à dúvida, por várias razões: uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural. As pessoas dentro de um mesmo contexto social se diferenciam por crenças, ideias, pensamentos, ideologias e agem de maneira diferente umas das outras, porém, são unidas por um certo imaginário de nacionalidade, principalmente pelo uso da língua guarani. Assim, Hall (2011) afirma que:

[...] as diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de 'teto político' do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas. Um outro aspecto desta questão da identidade está relacionado ao caráter da mudança na modernidade tardia; em particular, ao processo de mudança conhecido como 'globalização' e seu impacto sobre a identidade cultural (HALL, 2006, p. 13).

De acordo com o autor (op. cit., p. 21), a homogeneização cultural e identitária é uma luta angustiada daqueles sujeitos que estão convencidos de que esta nova era de heterogeneidades culturais e identitárias venha a ameaçar as identidades e a "unidade" (destaque do autor) das culturas nacionais. E, de acordo com o autor, essa visão diante do futuro das identidades num mundo pós-moderno e pós-colonial, esta crença, da maneira como é colocada, "é muito simplista, exagerada e unilateral".

Assim, as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, nas memórias que conectam seu presente com seu passado e nas imagens que dela são construídas. Uma nação é uma 'comunidade simbólica' e é isso que explica seu "poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade" (SCHWARZ, 1986 *apud* HALL, 2011, p.49).

Cabe mostrar que, no estudo feito por Cesar e Cavalcanti (2007) sobre a língua e cultura Pataxó, elas mostram que os jovens pataxós viam a língua como associada à cultura, como algo estático, e língua dos mais velhos. Aqui também o professor parece considerar que a língua guarani está presa no passado, na origem do povo paraguaio, onde aparece a tendência de achar que a língua é algo estático, como espécie de referência fechada para o povo, ou como um marcador de identidade e como modo de distinguir-se dos demais.

A cultura também é uma produção histórica e construção discursiva, ou seja, "é um processo ativo de construção de significados" que se faz mediante processos históricos e sociais. Como nos diz Maher (2007, p. 261; 262), "a cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação", é ela que conduz a maneira como observamos os fatos em nossos arredores.

Conforme Assis-Peterson e Cox (2007), apoiadas no conceito de cultura de Duranti (1997), o termo é pensado como práticas conflituosas e simbólicas que se encontram ligadas aos processos e transformações de grupos sociais com a visão de sistema de signos, participação e mediação. Em vista disso, decorre a ideia de olhar para a cultura como algo heterogêneo, em constante processo de mudanças, ligada a uma historicidade. Para as autoras, o conceito de cultura nativa, autêntica, virgem, original e pura não existe.

Desse modo também, olhamos para as questões linguísticas, culturais e identitárias como fatores que estão em constante resignificação. De acordo com o antropólogo Clifford Geertz (2008), a cultura é dinâmica, muda a cada processo humano em um determinado espaço social.

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ 2008, p. 4).



O autor entende que esse significado dado à noção da cultura se constitui, de certa forma, por um significado ou por um valor semiótico público, já que, ‘a cultura é pública porque o significado o é’ (GEERTZ 2008, p. 9).

Segundo Hall (2011, p. 78), é improvável que esses novos movimentos complexos e dinâmicos de cultura vão simplesmente destruir as identidades culturais ou nacionais, mas sim, produzir novas identificações "globais" e *novas* identificações "locais". Não obstante, pensando a cultura num contexto mais local e distante de uma afirmação essencialista, menciona-se a colocação de Canclini (2009, p. 43), para quem a cultura é vista como “a instância em que cada grupo organiza sua identidade”.

Canclini (2011, p. 19) rompe com a ideia de pureza em seus trabalhos sobre as culturas no continente americano e se baseia no conceito de hibridização, que se dá mediante processos socioculturais nos quais “estruturas ou práticas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Para o autor, a ênfase na hibridização não tem a pretensão de estabelecer identidades definidas ou ‘puras’, ela, pelo contrário, coloca em evidência o risco de delimitar as identidades.

Ainda, Canclini, (2009, p. 43) aponta que, desde o século XIX, os antropólogos estudavam essa forma de organização de identidades para poder “afirmá-las e renová-las dentro da sociedade”. Porém, na atualidade, esse termo é muito mais complexo, porque já não existe uma unificação, sendo que as condições de produção, de circulação e de consumo de cultura não ocorrem numa só sociedade, mas, em sentido global, desconstruindo fronteiras nacionais e fazendo com que cada grupo possa utilizar-se de “repertórios culturais diferentes”.

A cultura não é apenas um conjunto de obras de arte ou de livros e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos. A cultura apresenta-se como *processos sociais* e parte da dificuldade de falar dela deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social. Não é algo que aparece sempre da mesma maneira (CANCLINI, 2009, p. 41).

Sendo assim, existe uma dinâmica entre as relações sociais e esse movimento ou atividade socialmente construída não é uniforme, já que “a relação da cultura com a sociedade modificou-se: a cultura não está mais reservada a um grupo social; ela não mais constitui uma propriedade particular de certas especialidades profissionais (...); ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos” (CERTEAU, 2012, p. 105).

De acordo com Biaggi (2010), nos encontros e desencontros culturais e identitários o que antes era considerado natural e fazia parte das práticas do dia-a-dia, agora passa a ser colocado em questionamento. A maneira de sermos, o modo de vermos o mundo, a forma de vermos a nós mesmos e aos outros em um universo de relações constantes, de representações, de sensações, de normas, etc., todos esses fatores são colocados em ‘xeque’, em contestação.

Assim, também, a língua, sendo parte da expressão cultural e identitárias, não é o único elemento definidor de uma nacionalidade, mas, conforme Albuquerque (2010), continua sendo considerada pela maioria dos indivíduos ou habitantes de determinado país como um forte elemento de identificação nacional e um demarcador de fronteiras culturais e simbólicas, criando assim, ‘fronteiras humanas’ (MARTINS, 2009). Estas definições de nacionalidade estão imbricadas em ideologias que envolvem questões políticas, sociais, culturais etc. e os indivíduos a expressam mediante seus discursos, dentro de um contexto social-histórico ligado a diversos imaginários sociais (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007). Assim, também, para Woodward (2000:10), a construção ou perspectiva da identidade “é tanto simbólica quanto social” e constitui um sujeito ou um ‘eu’ inevitavelmente performativo.

A população paraguaia vive esse sistema compartilhado de valores e representações, pois são indivíduos que estão na mesma nação, porém, representam traços, aspectos, costumes e hábitos diferentes um dos outros já que “as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero [...] as nações são todas híbridas culturais” (HALL 2011, p.60- 62), e essas diferenças, de certa forma, provocam uma instabilidade nas relações sociais das quais fazem parte.

Segundo Meliá (1992); Lusting (1996) e Alcaine (2005), os paraguaios mostram valores sociais diferenciados diante de suas línguas e atribuem diferentes significados a elas. Assim, o espanhol é associado ao progresso e ao desenvolvimento socioeconômico, à língua formal, enquanto o guarani é associado à língua menos privilegiada e não possui todos os atributos dados à língua espanhola. Porém, em termos de nacionalidade, o guarani ocupa um plano maior de representatividade, isto é, é reconhecida como símbolo nacional, símbolo de tradição, língua de herança, etc.

Essa consideração encontra-se também na fala do professor Marcos quando coloca que a língua guarani representa uma identidade paraguaia e que, no exterior, isto é, em outro país, a língua é a maior representação e diferenciação do indivíduo paraguaio diante dos demais sujeitos.

### Excerto 13 - entrevista com o professor Marcos

*En la televisión, la mayoría es programa en español... hay un programa en guaraní de sábado a viernes que se llama 'Kai'uhape' (na hora do chimarrão) pero pasa las cuatro y media de la mañana y ahí muchos ni escuchan, pues es muy temprano... cuando pasa algo de guaraní es en algún programa para destacar la identidad del Paraguay nomás, nadie no le da importancia como lengua, ellos [da mídia] ven el guaraní como destaque de identidad y hasta ahí nomás, no tiene influencia de prestigio como el español, siendo que es **nuestra lengua 'jeete'** (nossa língua de verdade). **Cuando te vas a Argentina, por ejemplo, cuando encuentras a alguien hablando guaraní al toque te llama la atención, parece que encuentras a un pariente tuyo.** Como puedes ver, el guaraní es nuestra lengua y nosotros somos ricos. (ENTREVISTA REALIZADA DÍA 08/11/14).*

Podemos perceber que, de acordo com a fala do professor Ricardo, a língua guarani evoca um sentimento de pertença, de familiaridade, de um certo elo simbólico, histórico e identitário. Aqui se mostra a afirmação de Zimmermann (2011) quando alega que a língua materna pode se referir a uma relação, mas nunca poderá captar o significado ou a *semântica individual* (grifo do autor) dessa relação, isto é, quando se fala de um país que não seja o nosso, para nós é apenas mais um país, já para seus habitantes é o seu país, parece invocar um elo de afeto e nacionalidade.

O professor ainda comenta sobre a necessidade de legitimar a língua guarani, principalmente nos meios de comunicação, como forma de dar maior visibilidade à língua que eles utilizam no seu contexto e que carrega um significado cultural e identitário.

Segundo Hall (2011), ao discutir sobre o sistema de representação que atua sobre uma cultura e identidade nacional, aponta que a nação não se constitui somente por uma entidade política, mas por algo que produz sentidos, isto é, por “*um sistema de representação cultural*”. Pensamos, então, na construção de mundo mediante as experiências sociais, no qual as representações são criadas a partir de diferentes valores e por determinados processos históricos e sociais.

Dando continuidade à análise, abaixo, apresento outro ponto de vista dado à língua guarani em termos, não mais como representatividade de nacionalismo, mas, como língua desvinculada do sistema econômico e de prestígio social.

### 3.1.1 La ôi guive peteî escuela oñembo'ehápe españolte, che ndapensamoãi do vece amoî haguâ che membykuéra upepe<sup>75</sup>

Dona Rosa, participante desta pesquisa, é de nacionalidade paraguaia, mãe de uma aluna da escola da comunidade e, por meio da entrevista, constrói representações das línguas espanhol e guarani, mediante suas experiências com as mesmas. Em seu discurso, os argumentos diferem um pouco do que vimos acima. Aqui, de acordo com a fala de Dona Rosa, aparece outro modo representativo da língua guarani, não mais como símbolo de pertencimento, como apontou Marcos, mas sim, assimilada ao progresso social e econômico. O discurso se movimenta pela ideia de que a língua guarani como língua sem representação para a formalidade e utilidade no meio escolar que ajude a abrir a porta para o sucesso ou o mercado de trabalho.

Tanto na escola como na comunidade de Tupilandia, algumas pessoas veem como língua propulsora do futuro, a língua espanhola. Segundo o depoimento abaixo de Dona Rosa, mãe de um aluno da escola, ela não vê nenhum futuro no ensino e aprendizagem da língua guarani, para ela, essa língua é língua de pessoas da roça, de lugares pobres e sem futuro.

#### Excerto 14

*Che mandu'a che tiempope, ore guaranimente roñe'êkuua, ógape terá ore amigokuerandive, upei escuelapente ore obligavaekue roñe'êhagua la castellanope... hasy vaekue la ña aprende! che a aprende michimi uperire la español porque aguereko algunos che compadrekuera brasileiro há ndoñe'êi hikuai la guaranim, há upeicho a aprende michimi. Che siempre há'e che membykuérape: peê pe aprende vaerâ peñe'ê castellanope pejei haguâ ko'agui, ko lugargui, pereko hagua peteî vida mejor, pe estudiá hagua okape... Che ndarekoi vaekue la oportunidad, guaraningo ko'ape ndai futuroi, pea gente kokuegua ñe'ênte... La ôi guive peteî escuela oñembo'ehápe espanolte, che ndapensamoãi do vece amoî haguâ che membykuéra upepe<sup>76</sup>. (DIÁRIO DE CAMPO 02/05/15).*

<sup>75</sup> “Se tivesse uma escola em que se ensina somente o espanhol, eu não pensaria duas vezes em colocar meu filho lá”.

<sup>76</sup> Eu me lembro que, na minha época, a gente só conhecia o guarani, em casa, com amigos, depois na escola obrigavam a gente falar em espanhol, era muito difícil. Eu aprendi falar um pouco em espanhol por que tenho alguns compadres brasileiros e que não falam guarani, assim aprendi falar um pouco. Eu digo sempre para os meus filhos ‘vocês têm que aprender a falar o espanhol, para vocês poderem sair daqui e ter uma vida melhor, estudar fora, eu não tive essa oportunidade, o guarani não tem futuro, é língua de pessoas da roça’. Se houvesse uma escola em que só se ensinasse o espanhol, é claro que colocaria meus filhos pra estudar lá, sem pensar duas vezes.

Ao mesmo tempo em que Dona Rosa não vê a língua guarani como promissora, ela fala em guarani e dá a entender que outras línguas locais também não representam prestígio ou riqueza, somente o espanhol, evidenciando assim, a ideia de ‘monolinguismo’. Para ela, ter conhecimento e utilizar a língua espanhola é sinônimo de educação e ascensão social, à medida que a língua espanhola é representada como promissora, a representação da língua guarani ocupa uma posição desprestigiada. Para Schneider (2009), as línguas majoritárias, devido ao *status* mais elevado de prestígio, são tidas como “capital linguístico imprescindível para a ascensão social e cultural e para a inserção no mercado de trabalho” (p. 81) e, por conseguinte, as línguas de menor prestígio são geralmente discriminadas e lançadas a estereótipos ou preconceito linguístico, tanto em âmbito nacional como regional.

Calvet (2002, p 72) faz um levantamento acerca da “insegurança linguística dos falantes” e aponta que a própria língua é valorizada quando o indivíduo fala a língua de “prestígio” ou acredita falar e, nessa questão de valores, surgem os sentimentos de segurança e insegurança. Para ele, há segurança linguística quando, por diferentes razões sociais, os falantes não se sentem questionados sobre seu modo de falar ou quando consideram a norma da língua falada como sendo a correta. Já, ao contrário, há insegurança linguística quando os falantes consideram sua maneira de falar menos valorizada e têm em mente outro modelo, um modelo mais prestigiado, mas, que pouco praticam.

Para Schneider (2009, p. 81), os valores linguísticos são dinâmicos, mutáveis e, muitas vezes, encobertos e contraditórios. Por isso, é necessário descortiná-los, de maneira a compreender melhor esses fatores. As decisões de optar por uma língua de maior prestígio, segundo Zimmermann (2011), são decisões que obedecem ao mundo político que orienta o dilema de escolher entre dois valores contraditórios: entre o que promulga o bem material, a necessidade de posição melhor e, em segundo lugar, o bem emocional e identitário que uma determinada língua ou cultura apresenta.

Conforme Méndez (2013), as pessoas na maioria das vezes optam por uma língua de maior prestígio, pois acreditam que irá facilitar-lhes melhores opções econômicas e melhores opções de trabalho. Assim sendo, aos poucos vão abandonando a língua de menor prestígio, muitas vezes também, por estigma, vergonha e discriminação. Esta realidade também aparece nos trabalhos de Gusmán (2012), o qual trabalha com as línguas apuche no Chile, e mostra que o abandono da língua materna é incentivado em muitas ocasiões devido à marginalização, à vergonha étnica, à não utilidade, etc.

Conforme Zimmermann (2011), criaram-se situações socioeconômicas e culturais que transmitem a impressão de que o abandono das línguas minoritárias é uma opção de racionalidade. E é por esse motivo que muitos pretendem substituir sua língua, transmitindo aos seus filhos a língua considerada mais útil e potente e não sua língua materna.

Cabe analizar con más detenimiento este criterio de racionalidad. Primero se puede decir que no es una decisión libre, sino inducida por la situación creada por los grupos dominantes de la sociedad ex-colonial y los grupos dominantes actuales. Segundo, que esta decisión está tomada sin conocer las consecuencias. De hecho, el resultado del proceso no es previsible. Ninguno de los padres que se comportan así quiere que muera su lengua nativa. La muerte de su lengua no es su meta. Pero el conjunto de tales decisiones (presumiblemente) individuales conduce como una avalancha al debilitamiento social de la lengua nativa y finalmente a su inutilidad, inoperatividad, y su uso como un lujo (ZIMMERMANN, 2011, p. 21).

Na maioria das vezes, o que está por traz das mudanças de posicionamento diante da língua, são ideologias criadas por forças maiores, como as políticas de língua e as políticas histórico-culturais dadas pelos setores dominantes. E, diante disso, as pessoas tendem a aprimorar-se nesse modelo dado para garantir posições melhores dentro do espaço social mais amplo, embora não haja garantia de que isso aconteça.

Os sujeitos interagem com o mundo e, a partir de então, constroem novos pontos de vista, novos modos de ver o mundo, o outro e a sociedade. Em vista disso, quando se propõe a dar valor e optar pela língua de maior prestígio social como forma de ascensão social, se está mostrando ao falante da língua de menor prestígio que eles estão errados, que sua forma de ver o mundo é errada (PERES, 2001).

Quanto a identidade linguística, Maher (2010, p. 38) citando Rampton (1995) e Ozolins (1996) entende que a identidade está relacionada às interpretações culturais de suas relações com as línguas que fazem parte do seu repertório verbal. E, para entender as representações que os sujeitos constroem sobre suas línguas e as identidades linguísticas dos falantes, é preciso examinar como significam em suas práticas no dia-a-dia e como se relacionam diante de suas línguas. Pensando as identidades como indeterminadas e fluidas, Bhabha (1998) nos permite pensar as identidades em um determinado tempo e espaço, não mais como fixas, imutáveis, singulares ou homogêneas, mas sim, como flexíveis, abertas, heterogêneas e prontas para considerar qualquer mudança.

Assim, de acordo com Hall (2000, p. 109), “as identidades são construídas dentro e fora do discurso” e é precisamente por isso que se torna relevante compreendê-las em seus

locais históricos, nas instituições específicas, nas diferentes práticas discursivas como estratégias específicas e de negociação. As identidades sempre são pensadas a partir das diferenças; assim sendo, Albuquerque (2010, p. 235) sustenta que a relação entre as identidades e alteridades nos permite compreender a identificação nacional como algo “relacional, situacional, móvel e instável”. Trazendo estas colocações para este contexto de pesquisa, e recorrendo ainda ao autor (op. cit., p.199), entende-se que não existe um ‘Paraguai eterno’ ou um ‘Brasil definido’. As nações estão constantemente se modificando e as identificações nacionais também vão sendo modificadas pelas narrativas dos sujeitos no discurso cotidiano, tanto dos políticos e intelectuais, como de diferentes grupos sociais.

### 3.2 *O PORTUGUÊS NÃO VALE PRA NÓS LÁ FORA: A REPRESENTAÇÃO LINGUÍSTICA DOS BRASILEIROS*

Assim como Sayad (1998), Cuche (1999) também faz um levantamento acerca das ‘culturas dos imigrantes’ e sustenta que essa expressão surgiu na França nos anos 1970. Criou-se esse estudo para verificar se a imigração estava ligada somente à mão de obra e, dessa forma, ficaram definidos como imigrantes essencialmente os “trabalhadores estrangeiros”<sup>77</sup>. Para o autor, identificar as culturas dos imigrantes com suas “culturas de origem” é um erro baseado em certas confusões. Isso ocorre devido à confusão de “cultura de origem” com ‘cultura nacional’ na qual se pensa nesta como se a cultura do país de origem fosse única e homogênea. Segundo o autor, precisa-se pensar que qualquer país passa por diferentes e profundas transformações ou mudanças econômicas, sociais e culturais. Como bem coloca Albuquerque (2010), os processos migratórios desconstruem as fantasias das identidades fixas e consolidadas e das culturas nacionais dadas como homogêneas. Assim também Cuche (1999) aborda essa mutabilidade e instabilidade da cultura quando se pensa na relação de imigrantes que compartilham de outros sistemas sociais que não sejam os de

---

<sup>77</sup> Segundo Cuche (1999), na França, no ano de 1970, com o fim oficial das imigrações, começaram a se considerar os aspectos duráveis dos imigrantes que não voltavam para suas origens, devido à imigração por trabalho ter se transformado em imigração de população, originadas das expansões de suas famílias no local. Desde então, os imigrantes não foram mais considerados como simples força de trabalho e, a partir do momento em que eles se fixam com suas famílias no país que os recebe, impõe-se que se considerem todas as dimensões de sua existência’. Dessa forma, da gestão de mão de obra estrangeira passa-se à gestão da diferença cultural. Essa noção de cultura frente aos imigrantes está ligada a uma política dessa época no país, momento em que o contexto ideológico francês teve grande influência na aceitação desta noção, devido a que, nessa década, o país era marcado pelo ressurgimento dos movimentos regionalistas, como bretão e corso, que reivindicavam o reconhecimento de uma própria identidade e cultura e denunciavam o centralismo cultural do Estado francês. Desde então, o direito à diferença (cultural) é afirmado como um dos direitos fundamentais do homem.

origem. Porém, segundo o autor, não cabe a nós pensarmos essa cultura de origem como redutiva e fixa de/em um passado.

Os imigrantes fazem uma resistência cultural na medida de suas possibilidades. No entanto, queiram ou não, seu sistema cultural evolui. Mesmo quando eles se consideram totalmente fiéis à sua tradição, mudanças são produzidas nas suas referências culturais. É impossível que eles se mantenham completamente impermeáveis à influência cultural da sociedade que os cerca. Quanto mais longa for sua estada nesta sociedade, mais decisiva será a sua influência. As culturas dos imigrantes não podem então ser confundidas de maneira redutora com suas culturas de origem. São culturas vivas e dinâmicas que animam os grupos de imigrantes, compostos de várias gerações (CUCHE, 1999, p. 233).

Os considerados imigrantes de primeira geração atuam com a pretensão de manter suas culturas com mais rigidez, enquanto os de segunda geração<sup>78</sup> “contribuem muito para a transformação da cultura de seu grupo, considerando sua dupla socialização, no interior da família”. Isso ocorre devido a uma interação maior que estes têm com os indivíduos locais, principalmente na escola. Todavia, de acordo com o autor (1999, p. 235), o estudo cultural faz-se necessário para compreender “a coerência simbólica do conjunto destas práticas e o sentido que os imigrantes tentam dar a sua existência”.

E, no que se refere às identidades ou representações construídas nos diferentes discursos destes imigrantes brasileiros que habitam a comunidade de Tupilandia, compartilhando suas culturas, transformando e ‘traduzindo’ uns aos outros em relação constante, fica difícil a tentativa de definir as duas culturas como culturas nacionais separadas e diferenciadas, já que, conforme Cucho (1999, p. 235), dialogando com os conceitos de Hall (2011) e Canclini (2011), as identidades são resultantes da construção e complexidade social. Tentar reduzir cada identidade cultural a uma definição simples seria “não levar em conta a heterogeneidade de todo grupo social”.

A hibridação cultural dá ao sujeito novas maneiras de significação que, muitas vezes, são totalmente opostas às suas culturas de origem, fato que ocasiona no sujeito uma crise de identidade (SOUSA, 2012). De acordo com o autor, essa crise de identidade, termo utilizado por Hall (2003), serve para caracterizar o sujeito de maneira que não mais se identifica com o que é preestabelecido socialmente como marca de sua identidade. Os sujeitos interagem com

---

<sup>78</sup> O autor utiliza esta denominação, mas, segundo ele, é uma expressão inadequada, pois eles próprios não “imigraram”.



o mundo, e a partir de então constroem novos pontos de vista, novos modos de ver o mundo, o outro e a sociedade.

Esses conflitos culturais e identitários repercutem em todos os espaços e setores sociais da comunidade de Tupilandia, inclusive nas instituições escolares como espaços bastante heterogêneos, motivos pelos quais os conflitos são bastante numerosos. Hall (2000) ressalta ainda que, na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal.

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma saturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao ‘jogo’ da *différance*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. [...] ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos de fronteiras’. Para ‘consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui’ (HALL, 2000, p.106).

De acordo com Pires Santos e Cavalcanti (2008), a construção simplificadora de identidade se torna bastante problemática, pois desconsidera as questões políticas, sociais e históricas que o fator de denominação recobre, apagando, assim, a construção simbólica e ideológica que faz parte das mesmas. Esta afirmação simplificadora faz pressupor a homogeneização e “conduz a uma representação unificadora de identidade, que é apresentada como inerente e constitutiva de um grupo” (op. cit. p. 430). Assim, tanto os paraguaios como os imigrantes brasileiros que se encontram nesta comunidade vivem nesse constante processo de transformação e re-significações linguísticas e culturais, pois, são “espaços sociais de tensões, ambivalências, diferenças e hibridismos culturais” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 238).

Altenhofen (2013), ao elaborar o quadro de pesquisa de variação e do plurilinguismo no sul do Brasil, o que ele chama de “matriz de partida”, trata de migrantes tanto do centro-oeste como também dos países vizinhos como o Paraguai, Argentina e Uruguai e aponta que é necessário considerar as mudanças das línguas e variedades dos migrantes e descendentes considerando três fatores: 1º) a quantidade de tempo que os imigrantes convivem no local, ou seja, "o tempo transcorrido"; 2º) O contato destes imigrantes com outras variedades do português ou outras línguas; e 3º) As territorialidades das línguas no meio atual, no sentido de coesão e homogeneidade *versus* heterogeneidades dos diferentes grupos em contato.

Os grupos sociais se constituem como realidades heterogêneas, com contradições e conflitos internos. Os imigrantes brasileiros no Paraguai pertencem a diferentes grupos sociais, com diferentes culturas, assim como a sociedade paraguaia também é diferenciada dentro de diferentes classes sociais e distintos grupos étnicos.

Abaixo apresento uma entrevista que realizei com o Sr. João e a Sra. Ana, sendo eles imigrantes brasileiros, sobre sua relação e interação com as pessoas locais.

### **Excerto 15**

*Marlene: Gostaria que comentasse sobre a prática no sentido de interação no meio do povo Paraguaio.*

*João: Muito pouco nós interagimos com eles, porque temos costumes diferentes, né?... Todo mundo aqui tem a mesma crença na mesma religião e assim a gente vai levando... Sobre segurança na época da ditadura foi 50% melhor, não se via roubo e pouco assassinato... Mas por outra parte, é a ignorância e inveja do progresso das pessoas estrangeiras o que dificulta ainda mais a vida aqui.*

*Ana: Eles mantêm sua cultura normal, seus sistemas, eles não se incomodam com os nossos costumes, nossos afazeres... no relacionamento vamos muito bem, falamos o idioma espanhol quando com eles e, entre nós [na família] o português. Na educação eles mantêm suas tradições, ensinam o espanhol e o guarani, e os nossos filhos se relacionam muito bem nas escolas, colégios e um pouco nas diversões.*

No argumento do Sr. João (no momento da entrevista ele se mostrou bastante firme diante de suas afirmações), ele mostra que não interage muito com as pessoas do local mantendo a ideia de serem diferentes uns dos outros. Porém, ressalta a religião como fator que os mantém mais próximos. Ele sente certa nostalgia quando se lembra do contexto histórico do governo ditatorial, que, para ele, como estrangeiro, aquele sistema político era bastante propício e conveniente porque proporcionava maior segurança. O Sr. João destaca, também, certo tipo de ameaça por parte dos demais indivíduos sobre seu progresso no local. Ele constrói uma imagem do outro como uma pessoa diferente, tanto de nacionalidade como de características culturais e linguísticas. Conforme Albuquerque (2010, p. 192), essa concepção da construção de auto-imagem e imagem do outro são formulações criadas nas representações gerais sobre os dois países envolvidos nessa configuração de poder.

Já nas colocações de Ana, percebe-se uma reação mais flexível diante de sua relação com o contexto social. Além de falarem o português, falam também o espanhol, que é o idioma nacional da população paraguaia. Por mais que neste determinado contexto a língua

espanhola não seja muito usada, ainda é a ponte de interação que leva a maioria dos brasileiros a se relacionar com alguns paraguaios do local. Nas afirmações dadas por Ana, aparece também o reconhecimento que ela tem da necessidade da interação com os outros da comunidade, principalmente ao falar que seus filhos se relacionam muito bem na escola. Isso, de certa forma, é um indício de apropriação da cultura do outro para facilitar melhores intercâmbios relacionais.

Assim, pensando nos indivíduos que se deslocam para contextos sociais diferentes, vivenciando a formação de identidades que atravessam as fronteiras pessoais, Hall (2011) chama essa possibilidade de ‘tradução’. Segundo ele, essas pessoas não perdem seus vínculos culturais e identitários de suas origens ao conviverem com outras realidades, mas traduzem. Segundo o autor, as pessoas pertencem a uma ‘cultura híbrida’, pois, ‘elas estão irrevogavelmente traduzidas’, são produtos das ‘novas diásporas’ provocadas pelas migrações pós-coloniais e pertencem a dois mundos ao mesmo tempo, como pessoas ‘traduzidas’.

Assim também Canclini (2009) compartilha desta mesma perceptiva e denomina o conceito de ‘tradução’ como uma “concepção processual e cambiante” de culturas e identidades (CANCLINI, 2009, p. 42). As pessoas lidam, negociam, convivem com diferentes identidades e utilizam outras linguagens culturais, construindo assim, culturas e identidades híbridas produzidas pela pós-colonização ou ‘era da modernidade tardia’ (HALL, 2011, p. 89).

Dialogando com a afirmação acima, Dantas (2012, p.16) sustenta que nós “somos seres de vínculos, seres sociais, aprendemos com o outro a estar no mundo, a ver o mundo”, sendo assim as pessoas convivem em culturas onde as formas de sentir, agir e de pensar envolvem processos intensos de identificação.

Abaixo, apresento a fala de uma interlocutora, filha de brasileiros, professora do ensino fundamental de uma escola paraguaia, que demonstra sentir preocupação com a realidade que enfrenta no seu contexto de trabalho, principalmente pela questão linguística. Mesmo dominando a língua dos alunos, passa por certos desconfortos por ser falante da língua portuguesa.

#### **Excerto 16 - entrevista com a professora Olga**

*O português não vale pra nós lá fora, e ainda às vezes chama muita atenção... alguns alunos falam que não entendem o que eu leio ou falo, não sei se eles fazem isso só pra chamar atenção e enfatizar que eu sou brasileira ou eu leio de maneira ruim mesmo (risos), mas assim... eu sei que é bom, mas as crianças não*

*entendem, pra eles eu sou a diferente, a que chama a atenção, aí quando me vem alguns começam com 'blábláblá-nhenhenhenhe' fazendo de conta que estão me imitando [na língua portuguesa]... é complicado sabe, mas eu gosto de trabalhar, dar aula. Eu me formei para isso... um dia quem sabe vai melhorar. (DIÁRIO DE CAMPO 07/05/15).*

No depoimento dessa professora é possível notar que é reconhecida como brasileira, embora tenha nascida no Paraguai e seja falante das línguas locais. Quando aponta que ‘o português não vale pra nós lá fora’ ela está se colocando dentro do grupo que fala o português em casa, no contexto familiar, mas, quando essa língua é exposta no contexto social mais amplo fora do meio familiar (*lá fora*), ‘sua voz não é garantida’.

Nesse dado também aparece uma amostra de que a escola não abre espaço de maneira a dar voz às diversidades culturais, nem mesmo com as que fazem parte constituinte do seu espaço social que é a própria escola e também a comunidade. A língua portuguesa, neste contexto, é tomada pelos sujeitos locais como sinônimo de um fator de diferenciação entre o ‘eu’ paraguaio e o ‘outro’ brasileiro. Às vezes essa representação é construída de forma pejorativa. Podemos ver esse exemplo quando os alunos, segundo a professora Olga, se referem a ela com um tom que demonstra esse sentimento de diferenciação [*pra eles eu sou a diferente, a que chama a atenção, aí quando me vem alguns começam com 'blábláblá-nhenhenhenhe' fazendo de conta que estão me imitando*]. Assim sendo, a língua portuguesa não é vista como uma riqueza em termos culturais, linguísticos e identitários, mas como a voz do estrangeiro.

Conforme Jordão (2010, p. 331), a diferença é mais do que uma diferença biológica (raça) ou uma questão cultural dada pelo local de nascimento (nacionalidade). Pelo contrário, ela é compreendida como forma ou processo de representações simbólicas construídas nos discursos, em narrativas localmente construídas sobre o ‘ser’ diferente. Dessa forma, esses discursos constroem constantes movimentos de identificação diante daquilo que se considera o eu e o outro. Ainda, segundo o autor, “o sujeito é construído pela diferença, ao mesmo tempo em que a constrói”. O sujeito pode mostrar resistência e agir sobre a diferença e o processo de construção dessa diferença.

Na comunidade de Tupilandia, a língua mais utilizada no meio interacional é a língua jopara, e os sujeitos, neste caso, os brasileiros ou ‘brasiguaios’ que frequentam as escolas, precisam aprendê-la para manter contato com as demais pessoas do local, como forma de se associarem, integrarem e conseguirem espaço. Isto implica em que nesse contexto social a língua que mais se sobressai sobre as outras é a língua vista nacionalmente como minoritária,

ou seja, o jopara. A língua portuguesa também é minoritarizada nessa comunidade. Altenhofen (2013) aponta que o *status* de língua minoritária, ou minorizada, ou majoritária, é dinâmico e varia para qualquer língua, dependendo de diferentes fatores e de diferentes contextos em que o discurso se insere. Schneider (2009) citando Giles (1982) nos fala que, em âmbito local, dependendo do cenário e do contexto situacional e interacional, a língua ou as línguas minoritárias podem, simultaneamente, constituir a língua majoritária e de maior prestígio, fazendo referência à lealdade linguística de determinado grupo em sociedade.

Exponho aqui algumas ocorrências que surgiram durante minha observação e que estão registradas no diário de campo:

Em um determinado momento durante a participação na escola, acompanhei os alunos que foram comprar guloseimas no “armazém” próximo à escola, no horário do intervalo das aulas, e observei que a dona<sup>79</sup> Camila, dona do estabelecimento, não atendia os alunos. Eram suas filhas que saíam antecipadamente no intervalo para ir atender as crianças em sua casa. Questionei-a sobre esse fato e ela afirmou que isso era a rotina de todos os dias: “*sempre são minhas filhas ou meu filho que vendem, pois, essas crianças falam um guarani puro e eu me ‘embabaco’ toda, sempre tem que estar um deles em casa, se caso eu precisar*” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/05/15).

Segundo a dona Camila, a língua guarani é fator mais forte que a distancia da interação com os demais, neste caso, com os alunos. Então, a interação se torna mais complexa e conflituosa devido a que os brasileiros locais (os mais antigos no local) têm maior dificuldade com a língua guarani. Quando Camila se refere ao *guarani puro* falado pelos alunos, ela indica que há alunos que procuram articular a fala aproximando mais da língua espanhola que da língua guarani, ao que Amarilla (2003) denomina de – *casteni* - de maneira a facilitar a compreensão, mas, muitas crianças se aproximam mais da língua guarani - *guarañol ou guarallano* (AMARILLA, 2003) - do que da língua espanhola; ao que, Camila considera como ‘*guarani puro*’, e difícil de entender.

No decorrer da conversa, essa moradora deixou evidente a sua não participação em eventos sociais como a prática de ir à igreja, afirmando que não frequenta muito esse evento, pois não consegue acompanhar a interação, ocasionado pela falta de compreensão da língua local: “*eu não vou muito no cursilho mais, pois eu não entendo, eu vou às vezes pra acompanhar os filhos, tem que ir neh? Mais não entendo nada quando começam a explicar as leituras, tudo em guarani, mas eu rezo minhas orações em português e em silêncio*”.

---

<sup>79</sup> Camila, mãe de José, participante da pesquisa, citado acima.

Em outro momento, conversei com outra senhora que vende sorvete em sua casa. Devido ao ocorrido anteriormente com Camila, perguntei a ela sobre seu atendimento às crianças e ela apontou que consegue se virar: *a gente se enrola tudo, alguns alunos também se enrolam pra falar espanhol, os gestos ajudam muito, eu mostro os tamanhos e as cores dos 'heladitos' aí eles mostram quais querem, algumas crianças puxam mais o espanhol, mas a maioria não*. Fiquei observando a maneira com que executava seu trabalho; em todos os momentos em que chegava uma criança, ela se dirigia a eles dizendo 'mba'eiko' (o que é? o que foi?), em seguida continuava a conversa em espanhol. Ela se utilizava de pedaços da língua guarani para se aproximar mais do aluno, no sentido de língua de emergência (BLOMMAERT, 2012).

O Culto religioso (cursillo<sup>80</sup>), a princípio, com a recém chegada dos brasileiros na comunidade, era realizado somente na língua portuguesa, porque a maioria da população era brasileira. Mais tarde foram chegando muitas famílias paraguaias e, por conta dessa mudança, foi definida a celebração dos cultos na língua espanhola, de maneira que as pessoas paraguaias participassem desse evento. Essa prática era realizada na língua espanhola pelo fato de o responsável pela realização do culto ou homilia ser um brasileiro. Atualmente é realizada por pessoas locais (paraguaias), no idioma espanhol e jopara. No caso do espanhol, devido a que os textos (folha dominical) estão escritos na língua espanhola, mas, o discurso da homilia é feito em guarani/jopara.

Segundo Albuquerque (2010), as integrações e assimilações linguísticas, culturais e identitárias variam de acordo com o contexto e as situações e as mudanças que vão acontecendo nas práticas ou nos eventos cotidianos, são uma densa mistura de fatores de domínios econômicos e políticos. Os fatores linguísticos respondem a um processo histórico marcado por fatores políticos, sociais, culturais etc. que direcionam a diferentes representações, tanto de nacionalidade, de cultura e afeto.

A seguir, trago minhas considerações finais a respeito do resultado de pesquisa que foi posto em discussão e análises até então, destacando os pontos principais que desenvolvi e que me levou a certa compreensão dos fatos levantados.

---

<sup>80</sup> O culto ou cursillo era realizado por uma pessoa responsável em apresentar e celebrar as leituras dominicais, pois não havia um pároco específico para essa comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender como as políticas linguísticas oficiais do Paraguai se atualizam nas práticas escolares da comunidade de Tupilandia, onde transitam diferentes línguas – espanhol, guarani, português e jopara, e verificar como são construídas as representações linguísticas e identitárias por meio dos discursos locais, constituiu o objetivo desta pesquisa.

São inúmeras e complexas as relações linguísticas e identitárias, quando se parte destas diversidades, mudanças e hibridizações que trazem à tona a certeza da indefinição, a instabilidade, a ausência do puro e do homogêneo. O momento atual se encaixa numa superdiversidade que nos instigou a compreender os fatos diversos que aparecem em qualquer espaço social, principalmente no contexto escolar, que é uma esfera de produção e vivências diversas.

Assim, quanto às práticas de linguagem dos alunos e professores da escola, considerando a política linguística e educacional bilíngue do Paraguai, observou-se que há certos conflitos essas práticas dos alunos paraguaios e brasiguaios frente às políticas linguísticas determinadas para o ensino e aprendizagem bilíngues, em busca de homogeneização das línguas oficiais do país. No entanto, em resposta a esse sistema educacional nacional, que impõe legitimar o ensino bilíngue, existe uma política educacional local, que se apropria desses conhecimentos e os subverte nas práticas de linguagem cotidianas.

Como foi observado, alguns professores ainda mantem a ideia do ensino educacional frisando o uso das duas línguas nacionais; porém, diante das práticas locais dos alunos, buscam agregar significado às aulas, partindo dos conhecimentos linguísticos utilizando, por exemplo, a língua jopara.

Por outro lado, embora havendo essa flexibilidade para desenvolver a interação na sala de aula e para a compreensão dos conteúdos, percebe-se que a língua portuguesa, língua dos imigrantes brasileiros que vivem no local, são invisibilizadas nesse processo de ensino e aprendizagem.

Como se verificou, o contexto se constitui em um aspecto multi/plurilíngue onde ‘transitam’ e coexistem várias línguas - espanhol, guarani, português, jopara - e, em certa instância, a língua inglesa ou outras línguas que talvez, com o meu olhar, não pude contemplar, embora muitos desses imigrantes tenham como língua de herança o italiano e/ou

alemão. Assim, cabe ressaltar a importância de visibilizar essas línguas nesse contexto social mais amplo e torná-las funcionais nesse espaço escolar, para transformar os modos de conviver com as diferentes línguas, estimular o aprendizado e apropriação de outras novas línguas e culturas, que representam riqueza social e cultural.

É importante, então, insistir na problematização das relações de poder que se instauram na convivência entre as diferenças na escola. Assim também, promover adoção de políticas linguísticas locais favoráveis ao reconhecimento das línguas minoritárias, e, ao mesmo tempo, refletir sobre o tratamento dado a essas línguas (língua do país – língua de imigração) na escola e na comunidade onde ela se situa (FRITZEN e RISTAU, 2013).

E, para isso, conforme Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), torna-se interessante, por parte dos professores, aproveitar as experiências e conhecimentos que os alunos trazem para a escola para que, a partir do envolvimento do aluno como um falante legítimo, novos conhecimentos possam ser agregados.

Quanto às representações das línguas construídas pelos participantes, pude constatar que variam muito de acordo com o momento ou o contexto social em que estão inseridos, para significá-las. As línguas estão imbricadas em diferentes contextos sociais e carregam diferentes significações atribuídas pelos seus falantes que, em seus posicionamentos assumem a seguinte configuração: a) a língua guarani da escola como língua desprestigiada em termos socioeconômicos, mas reconhecida como língua oficial, que assume *status* de nacionalismo como representante do povo paraguaio; b) a língua espanhola, funciona como símbolo de progresso socioeconômico e da educação formal; c) a língua portuguesa representa o ser brasileiro, o ser estrangeiro nessa localidade, e d) a língua jopara é tida como o maior recurso para fins de interação, de relacionamento entre as pessoas locais, sendo constituída como um veículo ou instrumento de aproximação dos alunos e professores em sala de aula, como também das pessoas no contexto social mais amplo.

Como forma de compreender a complexidade linguística nesse local, cabe aqui trazer novamente Maher (2007) e Cavalcanti (2009) que vêm chamando a atenção para a importância de potencializar ou ‘maximizar’ as funções das inter-relações entre diferentes línguas que transitam numa mesma comunidade. Para as autoras, é preciso pensar em estratégias que certifiquem que a língua nacional ou tida como de prestígio, não irá substituir as línguas minoritárias do contexto, assim como, pensar e proporcionar uma cooperação entre as línguas para serem identificadas e fortalecidas.



Também, mediante as contribuições dos participantes brasileiros e “brasiguaios”, foi possível compreender o quão dinâmico são os fatores ou sistemas que envolvem o deslocamento dos migrantes que, de certa forma, levam consigo condições diferentes e expectativas para o lugar de destino. Estes imigrantes brasileiros saem distribuindo no novo espaço sua cultura e sua língua, assim vão modificando e sendo modificados (traduzidos) por outras realidades. Assim sendo, cabe olharmos para um mundo ou uma sociedade não mais como fixa e imutável, mas como espaços de cruzamentos, intercâmbios e interculturalidades constantes.

Esta investigação vislumbrou-me um caminho significativo e apreciável enquanto pesquisadora, ajudando-me a compreender o quão inquietante são os fatores que desqualificam práticas linguísticas e culturais, naturalizando estereótipos que geram preconceito e estigmatização. Desenvolver pesquisas com sujeitos em sociedade, certamente é um grande desafio e responsabilidade, é um exercício, como bem aponta Moita Lopes (2006), de compreender o sistema de vida social dos Outros e de compreender a nós mesmos nesse campo social. Empreender essa pesquisa significa acreditar que esta possa trazer abertura para ver o mundo com outro olhar, com um olhar mais flexível e aberto para compreender as realidades e as ações dos sujeitos em sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERO, BRACHO, MANSFELD, GYNAN. Bilinguismo y Educación bilíngüe: un análisis sociolingüístico de contacto guaraní-castellano en el Paraguay, 2011.

ALBUQUERQUE, J. L. C. **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.

ALCAINE, Azucena Palacios. **Políticas Educativas en Paraguay: revisión y balance.** Universidad Autónoma de Madrid, 2004.

ALTENHOFEN, C. **Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil.** In: Nicolaidese, C.; Silva, K.; Tilio, R.; Rocha, C. (Orgs.). Política e políticas lingüísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ANDERSON, Benedict. Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahor, 2005.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BLOMMAERT, J. e Ben RAMPTON. **Language and Superdiversity.** *Diversities*, 13(2), 1-22, 2011.

\_\_\_\_\_. **Chronicles of complexity Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes.** 2012.

\_\_\_\_\_. **From fieldnotes to grammar: Artefactual ideologies of language and the micromethodology of linguistics,** 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M & DETTONI, R. **Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível.** COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. As Cenas da sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Manual de Sociolingüística. São Paulo: contexto, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Espírito de Estado. Gênese e estrutura do campo burocrático. In. **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In. **O poder simbólico.** Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. Espaço social e gênese de classe. In. **O poder simbólico.** Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CALVET, Louis-Jean (1996). **As políticas linguísticas.** Trad. Isabel Duarte, Jonas Tefen, Marcos Bagno. Florianópolis, São Paulo: 2007.

\_\_\_\_\_. **Sociolingüística uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola, 2002.

CANAGARAJAH, A. S. Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica. Tradução: Beatriz Fontana. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 81, p. 113-134, ago. 2009.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas; estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Ed. Da universidade de São Paulo, 2011.

CANCLINI, N. G. Diferentes, Desiguais e Desconectados: Mapas da Interculturalidade. – 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CAVALCANTI, M. **Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. DELTA, São Paulo, v.15, 1999.

\_\_\_\_\_. **Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas**. In: Moita Lopes, L. P. (org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 191-213.

CAVALLARI, Juliana, UYENO, Elzira. Bilinguismos: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Vol. 9. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CERTEAU, Michel. **A cultura no plural**. - 7º Ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CESAR, A.L.; CAVALCANTI, M.C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. IN: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

COLAÇA, Joyce Palha. **Língua nacional e sujeito nacional**: a Constituição dos sentidos sobre língua e sujeito no Paraguai e no Peru. Anais do I Seminário Interno de Pesquisas do Laboratório Arquivos do Sujeito, Niterói, 1, p. 52-58, 2012.

COLAÇA, J. **Para uma nação uma língua? a nação e o imaginário da unidade linguística**. Anais do II Seminário Interno de Pesquisas do Laboratório Arquivos do Sujeito, UFF, Niterói, 2, p. 66-71, 2013.

COLAÇO, Silvania Faccin. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica**. IX ANPED SUL. 2012.

COUTO, Leticia Coroa. **Sobrevoo pela História do Ensino de Alemão-LE no Brasil**. Revista HELB. N° 6. 2012.

CUCHE, D. **A noção de culturas nas ciências sociais**. Bauru, EDUSC, 1999.

DALLA, A. **Políticas lingüísticas na colônia “Alemã” de Entre Rios: o papel do colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Ponta Grossa**. Dissertação, 2013.

DANTAS, S. D. Linguagem e identidades no contato entre culturas: o direito de ser ‘diferente’. In. RODRIGUES J. (Org.). **Ciudadania democratica y multilinguismo**: La construccion de La identidad linguistica y cultural del Mercosur. Asunción, 2012.

DEMELENNE, Dominique. **Educación bilíngue en el Paraguay como ejemplo de transformación de las prácticas de enseñanza en un contexto pluricultural**. Asunción, Ministerio de Educación de Paraguay, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa / Aportes metodológicos**. – Campinas, SP: Papyrus, 2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DIEZ, María Laura. **Reflexiones en torno a la interculturalidad**. Cuadernos de Antropología Social Nº 19, pp. 191-213, 2004.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

FABRICIO, B. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso, In: Moita Lopes, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 191-213.

FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo, 2009

FAZENDA, Ivani C. **interdisciplinaridade: Um projeto em parceria**. 5º Ed. Edições Loyola. São Paulo, 2002.

FERNANDES, B. M. **Formação, espacialização e territorialização do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - Brasil**. *Anais do 6º Encuentro de Geógrafos de América Latina*. Universidade de Buenos Aires, 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A territorialização do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - Brasil**. Ano 1, n. 1 p. 2 – 44, 1998.

FERREIRA, Carlos. **O imigrante como um subversivo prático-político, possibilidade de um “novo mundo”** – o projeto universal-cosmopolita dos Direitos Humanos em contraposição à Soberania territorial. *Emancipação*, Ponta Grossa, 11(2): 253-266, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed/Bookman, 2009.

FLUSSE, Velén. **Pós-historia: vinte instantâneo e um modo de usar**. – São Paulo: Duas Cidades, 1983.

FRITZEN, M. e RISTAU, J. Muitas coisas eles falam errado porque tem essa mistura da língua alemã”: vozes de professores sobre a educação em contextos de línguas de imigração. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 259-270, out. /dez. 2013.

GARCIA CANCLINI, N. **Diferentes, Desiguais e Desconectados: Mapas da Interculturalidade**. – 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GARCÍA, O. El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. In D. Dumitrescu e G. Piña-Rosales (eds.). **El español en los Estados Unidos: E pluribus**

unum? Enfoques multidisciplinares, pp.353-373. New York: Academia Norteamericana de la Lengua español. 2013. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2014/03/el-papel-del-translenguajar.pdf>. Acesso dia em 08 10 15.

GEERTZ, C. A Interpretação das culturas. Rio de Janeiro: 2008.

GREGORY, Valdir. **Imigração alemã no Brasil**. Cadernos adenauer xiv, 2013.

GODOY, Arilda S. **Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília. 2003.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz T. (org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

\_\_\_\_\_. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu Silva: DP&A Editora. 7ª edição – São Paulo. 2005.

HAMEL. R. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: **Revista Iztapalapa**, Ano 13, nº 29, (Enero-Junio): 5-39, 1993.

HELLER, M. and DUCHÊNE, A. Discourses of Endangerment: sociolinguistics, globalization and the social order. In Duchêne, A. and Heller, M. (eds) **Discourses of endangerment: Interest and ideology in the defense of languages**. Continuum International Publishing Group: London, New York, 2007.

HOBSBAWN., E. J. A produção em massa de tradições. In HOBSBAWN, E. J. E RANGER, T. A invenção das tradições. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

JAFFE, A. (2001) "Authority and authenticity: Corsican discourse on bilingual education". In: Heller, M. & Martin-Jones, M. (eds) **Voices of Authority - Education and Linguistic Difference**. Westport, ALEX, 2001, p. 269-296.

JORDÃO C. A posição de professor de inglês no brasil: hibridismo, identidade e agência. R. Let. & Let. Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 427-442 jul./dez. 2010.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

JUNG. N. **Letramento em um contexto multilíngue no Brasil: a articulação da escrita em português com as identidades de gênero social e etnicidade**. Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 103-115, jul./dez. 2013.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

KLOSS, Heinz. **Research possibilities on group bilingualism**: A report. Technical report. International Center for Research on Bilingualism, Québec, 1969.

LASAGABASTER, D. e GARCÍA, O. **Translanguaging**: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 2014. Disponível em <<http://ofeliagarcia.org/publications/>>. Acesso em 08-10-15.

LÜDKE Menga & M. ANDRÉ. **Pesquisa em educação / abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTIG, Wolf. **Mba'éichapa oiko Ia guarani ? Guaraní y jopara en el Paraguay**. *Nemity*. Asunción, n° 33:12-32, ago/dic 1996.

LUVIZOTTO, CK. **As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 140 p. ISBN 978-85-7983-088-4.

MAHER, T. M. **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.

MAHER, T. **Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade**: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010.

\_\_\_\_\_. **Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil**. In: Nicolaidis, C.; Silva, K.; Tilio, R.; Rocha, C. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. **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.

MELIÀ, Bartomeu. **Una Nación Dos Culturas**. 4° edición, CEPAG: Asunción, 1997.

\_\_\_\_\_. **El guaraní conquistado y reducido: ensayos de etnohistoria**. Asunción: Univ. Católica, 1988.

\_\_\_\_\_. **La interculturalidad y la farsa del bilingüismo**. *Abehache* - ano 2 - n° 2 - 1° semestre 2012.

\_\_\_\_\_. **Lenguas indígenas en el paraguay y políticas linguísticas**. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.12-32, Jan/Jun 2010.

MÉNDEZ, Eva Núñez. **Minorías lingüísticas y derecho a las lenguas**. Univ. Autònoma de Barcelona. 2013.

MENDONÇA, Márcia. **Gêneros: por onde anda o letramento?** In: **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. (Org.) Carmim Ferraz Santos e Marcia Mendonça. 1ed. Belo Horizonte: Aautentica, 2007.

MENEZES DE SOUZA, LM. **Hibridismos e Tradução Cultural**: Reflexões. Trabalho de Linguística Aplicada. Campinas, 46(1): 9-17, Jan./Jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n1/a02v46n1.pdf>. Acesso dia 23/11/15.

MOITA LOPES. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 191-213.

MOREIRA, F; BARROS, José Márcio. **Diversidade e identidades: fronteiras e tensões culturais no espaço urbano**. Políticas Culturais em Revista, 2009. (<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/viewFile/4275/3138>) (acesso em: 10-06-2014).

OLIVEIRA, Gilvan. **Política Lingüística na e para além da Educação Formal**. Estudos Lingüísticos XXXIV, p. 87-94, 2005.

\_\_\_\_\_. **Políticas lingüísticas como políticas públicas**. São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Políticas lingüísticas na América Latina**. – Campinas, SP: Pontes, 1988.

OTHEGUY, GARCÍA e REID. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *applied linguistics review* 6(3): 281-307. 2015. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/otheguyreidgarcia.pdf>. Acesso em dia 08 10 15.

PAVIANI, Jaime. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. - 2 ed. Ver. - Caxias do Sul, 208.RS: Educus, 2008.

PENNER, H. De la realidad sociolingüística em 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, H. 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.

PENNYCOOK, A. **Uma lingüística aplicada transgressiva**. In: Moita Lopes, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 191-213.

PENNYCOOK, A. **Uma lingüística aplicada transgressiva**: In. MOITA LOPES, L. (org.). **Por uma lingüística INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERES, Sebastião. Avañe'ê, Ñe'ê Tavy, Karai Ñe'e: escolarização do guarani e diglossia no Paraguai. In: **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas (9): 39 – 85, abril, 2001.

PHILLIPPI JR., A.; SILVA NETO, A.J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri SP: Manole, 2011.

PIMENTA, C. Contributos para a elaboração de uma tese interdisciplinar. In: **IDEAÇÃO**/Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras. – Cascavel, PR, Edunioeste, n. I, 2008.

PIRES SANTOS, M E. **Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem sociolingüística**. Dissertação de mestrado, 1999.

PIRES SANTOS, M.E. O cenário multilíngue, multidialetal, multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social. Tese de Doutorado. Campinas, 2004.

PIRES SANTOS, CAVALCANTI, M. C., Identidades híbridas, lingua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. In. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, p. 429-446, 2008.

POMBO, O. Epistemología da interdisciplinaridade. In: **IDEAÇÃO**/Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras. – Cascavel, PR, Edunioeste, n. I, 2008.

RAJAGOPALAN, K. **Política linguística e a política da linguística**. IX Fórum de Estudos Linguísticos, UERJ, 2007.

RAJAGOPALAN, K. Políticas lingüísticas: do que é que se trata afinal? In. Nicolaidis, C.; Silva, K.; Tilio, R.; Rocha, C. (Orgs.). **Política e políticas lingüísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RAJAGOPALAN. K. Uma linguística aplicada plenamente emancipada: um sonho ou uma perspectiva concreta? Conferência no congresso de Linguagem em foco. UECE. 2010.

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7º Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SARZURI-Lima, M. Pensar La interculturalidad desde La condicion colonial. In. **Interculturalidad y educacion superior: Desafios de La diversidad para um cambio educativo/** Chistian H. Mendizábal Cabrera. Buenos Aires, 2013.

SAYAD. Abdelmalek. **Estado, nación e inmigración**. El orden nacional ante el desafío de la inmigración. Traducción: Victoria País Demarco. Edición: Gabriel, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Imigração**. Tradução Cristina Murachco. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SCAPPINI, G. Ayvy VS Ñe'ê: los mbya-Guarani y La lengua guarani Del Paraguay. In. RODRIGUES J. (Org.). **Ciudadania democratica y multilinguismo: La construcción de La identidad linguística y cultural del Mercosur**. Asunción, 2012.



SCHNEIDER, M.N. 2008. **Variação e discriminação linguística no ensino e aprendizagem de línguas em comunidades bilíngues**. Revista Calidoscópio Vol. 7, n. 1, p. 79-85, jan/abr 2009.

SCHWANDT, Thomas. Três posturas epistemológicas: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SEVERO, C. G. **Política(s) linguística(s) e questões de poder**. *Alfa*, São Paulo, v.57, n.2, p.451-473, 2013.

SILVERMAN, D. **Introdução de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interação**. São Paulo: Artmed/Bookman, 2009.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUSA, L. O processo de hibridação cultural: prós e contras. **Revista Temática**, 2012.

STREET, B. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. – 1. Ed. – São Paulo, 2014.

THOMSON, Alistair. **Histórias (co)comovedoras: história oral e estudos de migração**. Revista Brasileira de História. SP, vol., 22, n. 44, (p. 341-363), 2002.

TORQUATO, C. **Políticas linguísticas, linguagem e interação social**. Revista escrita, 2010.

VANDERLINDE. Tarcísio. **Imigração alemã e campesinato no sul do Brasil: uma discussão preambular**. Revista Varia Scientia v. 05, n. 09, p. 189-201, 2006.

VASCONCELOS, Eduardo M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. 4º ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VICENTINI, Paulo F. Manual do candidato: **história mundial contemporânea (1776-1991): da independência dos Estados Unidos ao colapso da União Soviética** – 3. ed. rev. atual. – Brasília: FUNAG, 2012. Disponível em: [http://funag.gov.br/loja/download/1005-Manual do Candidato - Historia Mundial Contemporanea 1776-1991.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/1005-Manual_do_Candidato_-_Historia_Mundial_Contemporanea_1776-1991.pdf). Acesso dia 22/11/15.

VILLAGRA-BATOUX, Delicia. **El bilingüismo guaraní-español en la reforma educativa del Paraguay**. Education et Sociétés Plurilingues n°24-juin 2008.

WOOLARD, K. Language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K; KROSKRITY, P. (Eds.) **Language ideologies: Practice and theory**. New York: Oxford University Press, 1998.

ZIMMERMANN Klaus. **Reflexiones acerca de la revitalización de las lenguas amerindias en México**. Universos Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales Año 2011.