

# LINGUASAGEM

## RELAÇÕES LINGUÍSTICAS E LETRAMENTOS: PRÁTICA ESCOLAR DE ALUNOS DE UMA ESCOLA RURAL BILÍNGUE NO PARAGUAI

Marlene Niehues GASPARIN<sup>1</sup>  
Maria Elena PIRES<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem em vista refletir sobre as relações linguísticas nas práticas escolares de alunos de uma escola rural no território paraguaio, onde coexistem as línguas, espanhol e guarani, no processo de ensino e aprendizagem. Nosso objetivo é verificar, mediante estudos etnográficos, como são utilizadas e no que implicam as práticas linguísticas nas atividades sociais e pedagógicas, na escola. A discussão parte do princípio de que as práticas de letramento escolar possibilitam que o aluno desenvolva diversas atividades sociais constituídas em seu contexto social mais amplo, porém, nesse contexto social, à medida que os processos pedagógicos prezam por um ensino e aprendizagem competente na e por meio das duas línguas oficiais do país, as práticas linguísticas dos alunos, enfrentam grandes desafios, uma vez que as duas línguas coexistentes de modo assimétrico, isto é, cada uma desempenha ou representa papéis divergentes de acordo com específicas funções sociais. Então, diante disso, se sobressaem, nas práticas dos alunos, conflitos linguísticos, culturais e identitários, considerando que não acompanham a política de ensino frisado pela instituição. As abordagens teóricas que sustentam a análise neste trabalho fundamentam-se, principalmente, nos seguintes autores: Jung e Garcez (2007), Mendonça e Santos (2007), Street (2010), Rockwell (2010). Para tanto, de maneira a contestar estas questões pertinentes, a discussão e consideração parte de aportes teóricos e entrevistas com alunos do Ensino Médio e dois professores.

**Palavras-chave:** Línguas; Letramento; Prática escolar.

### ABSTRACT

This paper aims to reflect on the linguistic relations in the school practice of students of a rural school in the Paraguayan territory, where Spanish and Guarani languages coexist in the teaching and learning process. Our objective is to verify, through ethnographic studies, how they are used and what language practices imply in social and pedagogical activities at school. The discussion assumes that school literacy practices enable the student to develop various social activities constituted in their broader social context, but in this social context, as the pedagogical processes value a competent teaching and learning in and by Among the two official languages of the country, students' language practices in this school face major challenges, one in which the two languages co-exist asymmetrically, that is, each plays or plays divergent roles according to specific social functions. Therefore, in face of this,

<sup>1</sup> UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Foz do Iguaçu. E-mail: marlenegasparin@hotmail.com

<sup>2</sup> UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Foz do Iguaçu. E-mail: mel.pires@hotmail.com

student's practices stand out for linguistic, cultural and identity conflicts, considering that they do not follow the educational policy emphasized by the institution. The theoretical approaches that support the analysis in this work are mainly based on the following authors: Jung and Garcez (2007), Mendonça and Santos (2007), Street (2010), Rockwell (2010). Therefore, in order to contest these pertinent questions, the discussion and consideration starts from theoretical contributions and interviews with high school students and two teachers.

**Keywords:** Languages; Literacy; School practice.

## Introdução

Diante das complexas situações presentes nas relações linguísticas de indivíduos em determinados contextos sociais, este texto trás alguns registros sobre algumas práticas de alunos e professores, em termos de métodos pedagógicos e de interação no ambiente escolar. Os agentes desta pesquisa foram alunos do Ensino Médio e professores de uma instituição pública localizada em uma comunidade rural no território paraguaio<sup>3</sup>, os quais convivem com as línguas, espanhol, guarani e jopara, dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Um dos conflitos que existe na escola é o desafio das práticas para a construção de conhecimento uma vez que, a escola legitima o uso das duas línguas oficiais do país e exige que o ensino e aprendizagem se deem nas duas línguas, a fim de formar alunos bilíngues competentes, no entanto, tanto os alunos como os professores não utilizam a língua espanhola e sim, majoritariamente, a língua jopara, uma língua híbrida, resultado da mistura da língua espanhola e língua guarani. Vemos que, nem sempre o processo de ensino das escolas está ligado à realidade linguística dos indivíduos desse contexto social, por isso, o objetivo deste trabalho é analisar as práticas linguísticas dos alunos e professores, no contexto escolar, onde se fazem presentes as duas línguas oficiais do país, o espanhol e guarani e a língua jopara, em que, por um lado, aplica-se uma política do sistema educacional bilíngue, e por outro lado, uma prática linguística não legitimada, mas que se constitui como recurso linguístico destes sujeitos.

Para chegar ao objetivo proposto neste trabalho, no primeiro momento tratamos das abordagens que direcionam para pensar e analisar as funções linguísticas nas práticas sociais mais amplas, a partir de olhares e perspectivas teóricas sobre políticas linguísticas e práticas de letramentos dentro do âmbito de ensino e aprendizagem. No segundo momento, apresentamos algumas reflexões acerca dos dados apresentados pelos interlocutores, professores e alunos, sobre os desafios linguísticos que enfrentam no dia a dia na escola e sobre as práticas de ensino que implicam em uma tensa negociação e estranhamento frente

---

<sup>3</sup> A comunidade fica localizada no departamento de Ca'azapa, no Paraguai.

aos processos de ensino e aprendizagem. Na sequência, finalizamos com algumas considerações finais.

### **Prática de letramentos no processo de ensino e aprendizagem**

Entendemos que os sujeitos interagem uns com os outros e reproduzem representações abstratas por meio de práticas situadas e compartilhadas em um lugar onde significados e trajetórias históricas se misturam continuamente, permitindo a definição de suas próprias identidades (SEDDA, 2008). Assim sendo, estudando e refletindo sobre as políticas linguísticas que regem as práticas dos sujeitos, nesse contexto escolar, é saber que, dentro de um espaço social, as ações por meio da língua, não são neutras e são carregadas de representações (BLOMMAERT, 2012). Então, cabe olhar para as práticas linguísticas como possibilidades de promover tolerância e defender políticas efetivas para uma melhor convivência em sociedade.

Nos últimos anos, pesquisas sobre práticas linguísticas, culturais e identitárias tem se intensificado cada vez mais e de forma bastante significativas (JUNG, 2003, SEMECHECHEM, 2016; PIRES SANTOS, 2004:2017; ALTENHOFEN, 2011; BORTONI-RICARDO, 2001; CAVALCANTI, 1999:2008) e, graças a esses estudos, hoje, podemos refletir sobre a importância da visibilização das ações dos sujeitos como construtores de sentido em qualquer prática social.

Partimos do pressuposto de que o enfoque sobre o bilinguismo neste contexto escolar, de acordo com os procedimentos de ensino proposto pelo Ministério de Educação, vê o sujeito como um ser bilíngue, como um indivíduo que sabe ou necessita ser competente nas duas línguas do país. Para tanto, entendemos que o bilinguismo não se limita na definição de competências correspondentes às duas línguas, mas que implica em muitos fatores sociais, identitários e culturais que envolvem a língua e seus falantes. É necessário pensarmos acerca das dimensões do termo bilinguismo para que a concepção de língua não seja sistematizada e materializada como um fator estático, alheio à ideologia e à cultura.

Na definição pontuada por Maher (2007), após várias observações feitas sobre o conceito do termo bilinguismo, buscou uma resposta mais consistente e afirma que é importante frisar que existem vários tipos de sujeitos bilíngues, porque o bilinguismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderia abarcar todos os tipos existentes. Segundo a autora, o bilinguismo é uma condição humana muito comum que se refere à capacidade de um determinado sujeito em fazer uso de mais de uma língua (MAHER, 2007, p.79). Seja em qualquer contexto social, conceber o bilinguismo

como um fator que corresponde a diferentes fatores sociais é desacreditar na visão idealizada de sujeito bilíngue competente. Ainda, é dar lugar à compreensão de que existem vários tipos de sujeitos bilíngues, não sendo possível atribuir características comuns e partilhadas a todos, isso evidencia a complexidade ou um aspecto multidimensional de bilinguismo (PIRES SANTOS, M. E. e CAVALCANTI, 2008, p. 443).

Nesse contexto escolar, o processo de ensino e aprendizagem focados nas duas línguas oficiais, tem gerado conflitos na construção de conhecimento em sala de aula, devido a que os alunos não falam a língua espanhola e os livros didáticos, adotados pela escola, trazem os conteúdos escritos nessa língua, exigindo que os professores lecionem por meio da língua espanhola. Esse fator tem levado à crença de que o fracasso escolar está ligado a incapacidade dos alunos em acompanhar as aulas, pois não utilizam as duas línguas de maneira eficiente. Pensando nessa afirmação, entendemos que existe a necessidade urgente de rever e fazer uma observação mais participativa e detalhada do processo educacional, um olhar não apenas ao ensino em si, mas também, para os procedimentos que abarcam a aprendizagem, considerando a realidade social e situada dos alunos e professores, nesse processo de aprendizagem (STREET, 2010).

As teorias dos letramentos, mais especificamente do letramento crítico e ideológico (STREET, 2014) reforçam as críticas às visões linguístico-culturais de homogeneidade, à língua vista como padrão dentro de uma visão nacionalista e “unificadora” do valor global. Defendem uma perspectiva de língua de caráter heterogêneo em sua diversidade, com a visão multicultural em que ‘as orientações nacionais e os valores globais passam ser reinterpretados localmente’ (MONTE MOR, 2012).

Street (2007, 472), em relação a perspectiva de uma visão dominante nos círculos educacionais, apresenta um posicionamento crítico contra a noção de letramento definida por John Ogbu (1990), quem define o letramento “como a capacidade de ler e escrever e calcular na forma ensinada e esperada na educação formal”, assim, o letramento é compreendido como “sinônimo de desempenho acadêmico”. No entanto, para Street (2007), devemos ter uma visão menos paternalista e menos pedagógica no processo da educação, que a apropriação do conhecimento é praticamente nula se o objeto de estudo dado pela escola se encontra distanciada do aluno.

O letramento não se limita apenas ao contexto escolar, mas qualquer prática social situada de ventos reais de comunicação (STREET, 2014). Desse modo, a característica que constitui o evento do letramento é olhar para os usos das línguas, considerando a motivação

da prática enunciativa, de quem e para quem está articulada, é olhar para o contexto de produção das práticas linguísticas e em quais posições se encontram os interlocutores.

A língua como um fator importante na educação, envolve realidades conflitantes quando se pensa em regras deterministas e normatizadas sem olhar para diferentes realidades particulares que a envolvem. Assim, a prática de comunicação acontece quando existe uma interação significativa entre os agentes envolvidos, como bem pontua Rajagopalan (2003), a comunicação acontece quando há um esforço cooperativo entre os indivíduos, com normas determinadas de comum acordo que visa interesses iguais a todos.

Cavalcanti e Silva (2007, p. 237) pontuam que, para haver construção de conhecimento por parte dos alunos mediante a escrita, é necessário que essa prática faça parte do seu cotidiano, de suas realidades locais. O que se propõe e ir mais além da prática escrita e observar a construção dessa prática dentro de um todo, dentro do seu contexto mais amplo, para dar conta da complexidade de eventos que lidam com a escrita (MENDONÇA e SANTOS, 2007).

Conforme Street (2007), os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes e complexas. É necessário estudar as práticas dos alunos como fatores sociais em contextos culturais e ideológicos, de forma situada, para compreender os significados e usos culturais, pois os “sujeitos” não são “tábuas rasas” (STREET, 2007, p. 484), isto é, suas práticas são precedidas por diferentes vozes sociais e conhecimentos de mundo.

Rajagopalan (2003, p.11) entende que o conteúdo distanciado do contexto do aluno não convence ninguém. É preciso pensar as formas de se comunicar. O autor faz ênfases ao estudo provido das realidades locais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de maneira que haja maior significado nas práticas de comunicação em sua complexidade, reconhecendo as diferenças linguísticas e características culturais.

Para Rockwell (2010, p. 102), a visão mais difundida a respeito das relações entre as culturas escolares e as culturas do entorno, supõe uma forte oposição entre as “culturas orais” e “culturas escritas”. Para o autor, compreender as divergências entre as culturas escolares de diferentes regiões do país, é preciso conhecer a cultura e os fatores linguísticos dos povos, que influenciam em suas configurações.

As culturas escolares são diversas e, além disso, são permeáveis às tradições e as invenções culturais de seu entorno em cada época (...) pode haver amálgamas e hibridização de práticas e conhecimentos culturais externos e os que vêm da tradição escolar. Não são

puras, por que sobre tudo, os sujeitos – aprendizes e professores, que trabalham diariamente nas escolas recorrem também, aos seus saberes e recursos culturais extraescolares para desenvolver atividades diárias (ROCKWELL, 2010, p. 103).

Assim como existem diferentes práticas culturais há também conflitos entre as práticas linguísticas que permitem desencontros nas atividades escolares, uma vez que, nas práticas de ensino nesse nosso contexto de pesquisa, existem duas línguas que coexistem de maneira assimétrica. Para Rockwell (2010), há um desafio para os estudos sobre a situação linguística e o letramento como processo social em determinados contextos sociais, quando o objetivo é a compreensão entre os envolvidos.

As duas línguas oficiais do Paraguai, embora sejam as línguas de uso obrigatório nas escolas, elas não representam os mesmos valores sociais. Por um lado, a língua espanhola, além de estar mais presente no contexto urbano, é reconhecida como língua de maior *status* social, uma vez que, por possuir um aspecto internacional, expressa maior representatividade econômica e maior formalidade dentro das práticas sociais de forma geral. Por outro lado, a língua guarani, prevalece no contexto rural, carece dos atributos de *status*, porém, é a língua que representa a população paraguaia em termos de identidade nacional. Assim, as práticas linguísticas e culturais consideradas de mais prestígio ou como forma dominante em determinados contextos, provocam certos conflitos. Para Rockwell (2010, p.101), algumas comunidades apresentam situações de diglossia, onde há uma relação assimétrica entre as línguas no contexto social mais amplo, em que uma língua dominante, a qual é utilizada nas instruções escolares ou em situações mais formais, é tida como língua de maior prestígio, invisibilizando, de certa forma, as línguas minoritárias desprovidas de formalidade, advindas das diversas práticas cotidianas dos indivíduos.

Street (2007) pontua que, pelo fato de uma cultura ou uma língua ser dominante, muitas vezes, apresenta-se como o único letramento e, quando outras práticas associadas a grupos minoritários ou diferentes classes étnicas são reconhecidas também como letramento, mas, “são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante” (p. 472).

Em relação aos conflitos linguísticos e culturais no Paraguai, nas palavras de Demellenne, (2008, p. 4) é necessário pensar nas culturas do Paraguai como instâncias mais amplas, de maneira que possamos nos libertar da “dicotomia hispano-guarani e nos permita compreender um Paraguai multiétnico, multicultural e multilíngüe<sup>4</sup>”, partindo da realidade de

<sup>4</sup> “nos libere de la dicotomía hispano – guaraní y nos permita acercarnos a un Paraguay multiétnico, multicultural y multilingüe”. (Tradução nossa)

que as culturas se manifestam em diversas áreas geográficas e com características particulares, devido a diferentes fatores políticos, econômicos, históricos e sociais.

Para Calvet (2002, p. 148), olhando para as variedades linguísticas em que uma se sobrepõe a outra, ele aborda duas maneiras de gestão de plurilinguismo, uma que precede das práticas sociais e outro que intervém sobre essas práticas. O primeiro é denominado de gestão *in vivo*, a qual se refere às maneiras em que as pessoas resolvem os problemas de comunicação em seu cotidiano, ou seja, as chamadas “línguas aproximativas”, ou também, denomina de línguas veiculares; a segunda gestão é denominada *in vitro*, esta, no entanto, se encontra dentro de uma abordagem de relação de poder. Essas duas abordagens são diferentes e, quando estão em contato uma com a outra provocam conflitos, ainda mais, se as escolhas *in vitro* se desencontram com a gestão *in vivo* ou com os sentimentos linguísticos dos falantes.

### **Relatos sobre as políticas e práticas de ensino local**

As propostas de planejamento de ensino e aprendizagem formuladas e apresentadas pela política educacional do Paraguai, nem sempre têm um olhar minucioso para as realidades dos alunos de determinados locais, tanto de contextos rurais como de contextos urbanos, sendo assim, geram-se certas práticas conflitantes quando estão em jogo fatores culturais e linguísticos diferenciados. O uso socialmente distinguido das línguas oficiais do país, guarani e espanhol, implicam em conflitos sociais, culturais, econômicos, políticos, etc., em consequência dos diferentes significados atribuídos e elas, como bem afirma Meliá (1997, p. 45), que “o uso do guarani e do espanhol obedece a normas sociolinguísticas e discriminatórias”, isto é, as línguas representam valores diferenciados dentro das determinadas ações sociais.

Nas práticas linguísticas dos alunos e professores no processo de ensino, no nosso local de pesquisa, é possível evidenciar que os planejamentos linguísticos, determinados pela Sistema de Educação Nacional, tendem, de certa forma, defender a utilização das línguas de forma homogênea, nos mais variados campos sociais, sem considerar as especificidades da realidade particular dos alunos e da comunidade escolar.

No excerto abaixo podemos perceber que, pelas falas dos alunos, as duas línguas oficiais desempenham funções diferentes em determinadas práticas sociais. A divergência entre os usos das línguas demonstra que elas representam, não somente *status* de língua, mas também se constitui de uma grande carga valorativa em termos de identidade e cultura.

Marlene: - Me pueden hablar sobre la lengua que más usan para interrelacionarse en la clase y en su cotidiano. [Podem me falar sobre a língua que vocês mais usam para interagir em sala de aula e no seu dia a dia].

Aluno1: - Guarani, *há guarani la roñe'êva ógape, há che irumguérandive* [Guarani, guarani é que nós falamos em casa e com meus colegas]

Marlene: - *mba'eichakuejavepa peipuru la espanhol?* [Em que momento vocês utilizam o espanhol?]

Aluno1: - *Há Yutype roho javente voi* [Só quando vamos à Yuty].

Aluno2: - *Che añe'e iñimportanteve hape.* [Eu falo em momentos mais importantes]

Percebe-se que os alunos pouco utilizam a língua espanhola no local onde vivem e convivem com as pessoas no seu entorno. Segundo o aluno 1, o guarani é a língua que faz parte de suas interações sociais, salvo em alguns momentos que precisa ir para outro contexto [*só quando vamos à Yuty*], referindo-se à cidade que fica próxima de seu bairro. Inferimos, então, que a língua espanhola está presente e mais recorrente no espaço urbano simbolizando mais formalidade, como vemos no depoimento do aluno 2, quem pontua que o espanhol é utilizado nas relações mais formais [*Eu falo em momentos mais importantes*]. Podemos observar que as duas línguas representam valores sociais diferentes e influenciam e tem implicações diretas na formação social e identitárias dos alunos.

Todavia, enquanto que o planejamento de ensino e aprendizagem preza pelo uso das duas línguas de maneira simétrica, alguns professores se mostram preocupados com suas próprias práticas em sala de aula, considerando que os seus alunos apresentam dificuldades em acompanhar as aulas, caso estas sejam aplicadas somente na língua espanhola. Nos depoimentos dos professores, que apresentamos abaixo, ao perguntar sobre as perspectivas pedagógicas da instituição local e sobre o sistema educativo, ambos pontuaram que existe um conflito entre normas e práticas, pois as normas impostas para o ensino estão, de certa forma, distantes da realidade dos alunos desse contexto. Os alunos têm dificuldade de se relacionar nas duas línguas, pois a língua guarani é a mais utilizada por eles, e o espanhol é tido como algo distante, por isso, não acontece uma aprendizagem significativa conforme exige o sistema pedagógicos.

Professora Ana: - Los criterios requieren enseñar a los estudiantes a ser competentes en las dos lenguas, pero no es lo que sucede, los estudiantes no practican el español oral, aun entendiendo, se avergüenzan de hablar<sup>5</sup>. (Entrevista realizada día 01/10/14).

<sup>5</sup> Os critérios requerem ensinar que os alunos sejam competentes nas duas línguas, mas não é o que acontece, os alunos não praticam a oralidade do espanhol, mesmo entendendo, eles têm vergonha de falar (Tradução nossa)

Professor Josué: - En mi contexto, por ejemplo, si un profesor viene y solo aplica en castellano, los alumnos no van a poder percibir ni entender nada, se van a quedar callados, no van a entender. [...] Eso es una consecuencia de la deficiencia de la política lingüística que el gobierno no ha tomado la tarea de hacerse enseñar y dar la debida importancia a los dos idiomas. Existe una brecha muy significativa considerando el español como idioma de prestigio, de los grandes acontecimientos y los más importantes documentos, pues siempre se ha tenido al español un idioma que significa cultura, mayor nivel, mayor *status*. Y delegando el guaraní como lengua vulgar, de los pueblos pobres, de los pueblos que no tiene acceso a una cultura<sup>6</sup>. (Entrevista realizada dia 01/10/14).

A compreensão que eles demonstram a respeito do ensino e aprendizagem é de que os alunos não recebem uma educação mais adequada, por não compreenderem a língua espanhola. O professor Josué, inclusive, reforça a questão relacionada aos valores sociais atribuídos às línguas - o espanhol com maior *status* e o guarani menos importante - [*el español como idioma de prestigio, de los grandes acontecimientos ... idioma que significa cultura, mayor nivel, mayor status y el guaraní como lengua vulgar, de los pueblos pobres, de los pueblos que no tiene acceso a una cultura*]. Quando a professora Ana diz que os alunos têm vergonha de falar a língua espanhola, [*...los estudiantes no practican el español oral, aun entendiendo, se avergüenzan de hablar*], significa que a língua está distante deles e, por isso, não se sentem confortáveis em utilizá-la.

Conforme Corvalán (1993 *apud* PERES, 2001), o espanhol é considerado a língua oficial dos negócios e dos meios de comunicação e tem um valor institucional maior que a língua guarani, pois é considerada como língua que permite ascensão social e profissional, enquanto que o prestígio do guarani é mais voltado para um fator simbólico que representa a história, a cultura e costumes dos grupos indígenas e dos camponeses, a qual é utilizada em situações mais informais. Sendo assim, os alunos, por viverem em um contexto rural, carregam essa ideia de que o espanhol é mais valorativo e que faz parte de uma classe ou categoria social que não pertence a eles.

Os alunos e os professores são moldados pelos fatores sociais que os envolvem, sendo a língua guarani a mais presente e suas práticas e significações sociais locais. Barton (2007 *apud* SILVA, 2012), defende uma abordagem ecológica e entende que as práticas de letramento são como sistemas complexos que influenciam e são influenciadas pelo ambiente.

---

<sup>6</sup> No meu contexto, por exemplo, se um professor vem e aplica somente em castelhano, os alunos não serão capazes de perceber ou entender nada, eles vão permanecer em silêncio, eles não vão entender. [...] esta é uma consequência da deficiência da política lingüística que o governo não tomou a tarefa de ensinar e dar a devida importância a ambos os idiomas. Há uma lacuna muito significativa considerando o espanhol como língua de prestígio, de grandes eventos e documentos importantes, a língua espanhola é tida sempre, como significado de cultura, de *status* mais elevado. E delegando Guarani como idioma vulgar, das pessoas pobres, das pessoas que não têm acesso à cultura. (Tradução nossa).

Partindo desse ponto de vista, o nível de letramento está fundamentalmente ligado às condições sociais, culturais e econômicas da população.

Nos depoimentos abaixo é possível observar que os alunos vivem nesse complexo espaço entre as duas línguas, tanto na sala de aula como no contexto social mais amplo, assumindo e (re)significando suas identidades e suas posições como alunos, filhos e sujeitos pertencentes ou não a um determinado grupo social.

Marlene: - *Mba'e lengua peipuruve pe escribi haguã eskuelape?* [Que língua, geralmente, vocês utilizam para escrever suas lições na escola?]

Aluno1: - En espanhol, *guarani nda aprende guasui la eskuelape* [O espanhol, guarani nós não aprendemos quase na escola]

Aluno2: - *Cheve ñestraño la oñe'eva la españolpe*, [Eu acho estranho quem fala espanhol]

Marlene: - *Pe ñe'e ove españolpe peñesenti extraño, upeva la peresévaiko?* [Quer dizer que sentem estranheza ao usar o espanhol?]

Aluno1: - *Che ajepokuaama, papa umia no, kasi nunca ndoñe'ei la españolpe hikuai* [Eu já estou mais acostumado. Mas meus pais não, ...porque quase nunca falamos espanhol]

Marlene: - *Há clasepe, profesor ombo'eove españolpe, pe entende?* [Quando o professor explica as aulas em espanhol vocês conseguem compreender?]

Aluno1: - *Ma o meno, guaranime a entendeve* [Mais o menos, quando ele fala em guarani eu entendo melhor]

Para os alunos, é a língua guarani que permite maior interação com as pessoas locais. Todavia, é possível notar que a língua guarani é utilizada nas práticas orais, uma vez que, na prática escrita utilizam o espanhol, pois não aprenderam a escrita da língua guarani, na escola [... *guarani nós não aprendemos quase na escola*]. Ainda, o aluno 1 pontua que entende melhor a lição em sala de aula se o professor utiliza o guarani [... *quando ele fala em guarani eu entendo melhor*]. Em seguida, para o aluno 2, o falar espanhol lhe soa estranho, segundo ele, quem fala a língua espanhola é alguém diferente dele [*Eu acho estranho quem fala espanhol*].

Os jogos de representação, de identidades, de pertencimentos e de exclusão, são constantes: existe, por um lado, o domínio escrito da língua espanhola, a qual não é utilizada na oralidade e que pertence a um grupo de maior *status* e, por outro lado, a língua guarani que serve de ponte para a interação entre as pessoas locais, porém não é legitimada na forma escrita e, ainda, serve para marcar um grupo social [*Eu acho estranho quem fala espanhol*].

Por existir esse estranhamento e dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos, os professores, exercendo uma política local, tomam certas medidas para desenvolver suas aulas a fim de que os alunos aprendam e assimilem os conteúdos de forma mais significativa. Os professores, como é possível ver nos excertos abaixo, no lugar de seguir os padrões de ensino

que se baseiam no uso das duas línguas oficiais, eles intercalam as línguas conforme a necessidade do aluno.

Professora Ana: - Yo uso la parte del español para leer y explico en guaraní, pero ellos escriben más en español, pues tiene dificultades para escribir en guaraní<sup>7</sup>. (entrevista realizada día 01/10/14).

Professor Josué: - En la escrita, prácticamente en español. Hay que tener en cuenta que el guaraní es un idioma oral nomas, que pasa de generación a generación [...] Mayoritariamente los alumnos son hablantes del guaraní, entonces la relación que se da en forma reciproca, dentro de la actividad didáctica entre alumno, docente y contenido el canal es el guaraní. Con respecto a mi caso, el guaraní es el elemento fundamental de la relación, del método de enseñanza y la explicación del contenido.<sup>8</sup>. (Entrevista realizada día 01/10/14).

Para os professores parece evidente a dificuldade dos alunos em acompanhar as aulas, se esta for dada ou aplicada oralmente na língua espanhola, embora eles tenham essa língua presente, majoritariamente, na sua produção escrita. Como aponta o professor Josué, o que torna possível uma reciprocidade entre aluno e professor na sala de aula é a língua guarani, tanto como método de ensino como para a explicação dos conteúdos [*Mayoritariamente los alumnos son hablantes del guaraní, entonces la relación que se dá en forma reciproca, dentro de la actividad didáctica entre alumno, docente y contenido el canal es el guaraní*]. Isto implica em que os materiais didáticos não abrangem a comunidade escolar local com suas reais especificidades e, isso acarreta crenças sobre incapacidades e incompetência dos alunos diante das duas línguas ensinadas.

Cabe frisar que essa colocação sobre certo fracasso escolar não é, especificamente, inabilidade ou incapacidade do aluno perante as práticas sociais de leitura e escrita. De certa forma eles são agentes letrados em suas ações, dentro do contexto social em que vivem. Segundo Silva (2012), o que identifica o letramento não é saber ler e escrever, mas conseguir usar esse conhecimento para propósitos específicos em determinados contextos de uso. Assim, a noção de letramento difere da noção de alfabetização, pois se considera alfabetizado o indivíduo que aprendeu as habilidades mecânicas de ler e escrever, mas que pode não ter adquirido o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita e se engajou em práticas sociais que as demandam (SOARES, *apud* SILVA, 2012).

<sup>7</sup> Eu uso mais a parte do espanhol para fazer a leitura e explico em guarani, mas eles escrevem mais em espanhol, pois tem dificuldades para escrever em guarani. (Tradução nossa).

<sup>8</sup> Na escrita, praticamente se usa o espanhol. Tem que ter em mente que a língua guarani é um idioma oral, passando de geração em geração [...] os alunos na sua maioria, são falantes de guarani, então a relação se da de maneira reciproca, no âmbito das atividades de ensino entre alunos, professores e, o conteúdo do canal é Guarani. Guarani é o elemento fundamental da relação, do método de ensino e, a explicação do conteúdo. (Tradução nossa).

## Considerações finais

Por meio da análise dos dados, foi possível refletir sobre o quão desvinculados se encontram os planos educacionais que visam aprimorar habilidades e competências nos alunos com as práticas reais situadas. De certa forma, por não haver resultados esperados e garantidos pelas políticas de bilinguismo estabelecidas, leva-se à crença de que os alunos não são capazes de aprender e de progredir diante do processo de ensino.

Entendemos então que, entre o conteúdo aplicado pelos parâmetros educacionais e a prática de ensino e aprendizagem local, existe uma discrepância uma vez que; por um lado, o conteúdo é centrado nas duas línguas oficiais, embora, majoritariamente, em espanhol; por outro lado, os alunos apresentam dificuldades em acompanhar as explicações dadas. Diante disso, o professor estabelece estratégias para que haja uma construção de sentido utilizando a língua jopara. Essa intermediação que é feita pelo professor, vai além de somente auxiliar o aluno na compreensão do conteúdo, é também uma forma de legitimar essa identidade que se constitui, ali, localmente como uma prática cultural situada.

O processo de ensino e aprendizagem se torna mais significativo se for compreendido dentro das práticas reais de comunicação entre professor, aluno, práticas pedagógicas e o contexto de forma geral. Os fatores que envolvem a aprendizagem dos alunos em contextos escolares mais amplos e diversos, não fazem sentido se acontecem distante de suas práticas sociais comunicativas, isto é, o produto de suas escritas gera conhecimento, se a aquisição da escrita está vinculada às práticas sociais em que se inscreve, “ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação” (MENDONÇA e SANTOS, 2007, p. 46), as pessoas leem, escrevem e interagem com propósitos interacionais de maneira que se produza situações de comunicação.

Ainda, o uso das línguas nesse determinado contexto escolar ocorre por meio de negociações e conflitos de identidades. A negociação para o uso das línguas no contexto social, bem como na sala de aula é constante, uma vez que, está em jogo, fatores de identidade e relação de poder, em vista de que os alunos não se sentem confortáveis para utilizar a língua espanhola em suas práticas orais, por não se sentirem pertencentes a um grupo social de maior prestígio que vivem em contextos urbanos.

Sabemos que o processo de consolidação de políticas linguísticas hegemônicas e de planejamentos, ainda permanece e tende a reforçar um marcador de nacionalidade e identidade nacional que firma e marca fronteiras territoriais e sociais. Assim, refletir sobre quem, quando, para que e por quem uma determinada língua é posta em prática e em

discussão, estudando-a de maneira situada, possibilita maior compreensão da vida social dos sujeitos, das práticas comunicativas contemporâneas e das diferentes relações de poder.

Por essa razão, pensar as línguas é pensá-las enquanto fatos históricos influenciados pelo contexto social de interação, cujas representações respondem a práticas linguísticas situadas e de letramento social, dentro de um aspecto ideológico de significação e concebidas de um ponto de vista histórico-social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, Cléo. V.; BROCH, I. K. **Fundamentos para uma "pedagogia do plurilinguismo" baseada no modelo de consciência linguística (language awareness)**. V Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, Montevideo/Uruguay, 2011.

BLOMMAERT J. **Chronicles of complexity Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes**. 2012.

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

Calvet, J-L. **Sociolinguística uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002a

Calvet, J-L. 2007b. As políticas linguísticas. Traduzido por Isabel Duarte, Jonas Tefen, Marcos Bagno. Florianópolis, São Paulo, 2007b.

CAVALCANTI, M. C.; CÉSAR, A. L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C. e BORTONIRICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007.

DEMELENNE D. Educación bilingüe en Paraguay como ejemplo de transformación de las prácticas de enseñanza en un contexto pluricultural. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 139-152. 2008. Disponível em: < <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/PENS-EDU/PENS-EDU-1-DEMELENNE.pdf>>. Acesso dia 02/07/2015.

JUNG, N., e GARCEZ, P. M. Além do repertório linguístico: aspectos simbólicos diversos na construção da identidade étnico-linguística alemã na escola de comunidade rural multilíngue. In: M. Cavalcanti & S. M. Bortoni-Ricardo (Orgs.), **Transculturalidade, linguagem e educação** (pp. 97-122). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

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

JUSTO M. R. J. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 4 – nº 1 - 2013

KLEIMAN, A. CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

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, p. 66-94.

MELIÁ, B. **Una Nación Dos Culturas.** 4º edición, CEPAG: Asunción, 1997.

MENDONÇA, M.; SANTOS, C. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MONTE MÓR. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: Elzimar Goettenauer de Marins Costa; Cristiano Silva de Barros. (Org.). **Se hace camino al andar: reflexiones em torno do ensino de espanhol na escola.** 1ed. Belo Horizonte: UFMG, 2012

PERES, S. 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.

PIRES-SANTOS, CAVALCANTI, M. C., Identidades híbridas, lingua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, p. 429-446, 2008.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** – São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ROCKWELL, E. Culturas orais ou múltiplos letramentos? A escrita em contextos de bilingüismo. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. p. 101-124.

SEDDA, F. **Reflexões acerca do glocal: com base no estudo semiótico da cultura.** Matrizes, 2008.

SEMECHECHEM, J. A. **O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná.** 2016. 246f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SILVA, C. Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no ensino de línguas adicionais. **Revista Via Litterae.** Anápolis, v. 4, n. 1, p. 25-37, jan./jun. 2012.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Lingüística Portuguesa.** 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/marlene/Downloads/59767-77204-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/marlene/Downloads/59767-77204-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso dia 01/10/15.

**Como referenciar este artigo:**

GASPARIN, Marlene Niehues; PIRES, Maria Elena. Relações linguísticas e letramentos: prática escolar de alunos de uma escola rural bilíngue no Paraguai. **revista Linguasagem**, São Carlos, v.31, n.1, jul./dez. 2019, p. 1-15.

**Submetido:** 23/01/2017

**Aprovado:** 30/10/2019