

ATITUDES DE UNIVERSITÁRIOS PARAGUAIOS EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

Dra. Franciele Maria Martiny  0000-0001-7613-2673

Dra. Mariana Cortez  0000-0003-2257-557x

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

RESUMO: Esta pesquisa focalizou as práticas linguísticas de discentes universitários provenientes do Paraguai na Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), com vistas a analisar as atitudes linguísticas desses participantes, a partir do levantamento dos usos e conhecimentos das línguas neste contexto. Houve a participação de nove estudantes de variados cursos universitários, de distintas áreas do conhecimento. A base teórica que sustenta as reflexões é a Linguística Aplicada, em sua vertente indisciplinar. Para cumprir esse objetivo, o *corpus* de análise é baseado em um questionário, aplicado em 2022, com questões sobre a percepção, aceitação, avaliação, identificação e posicionamento dos falantes em contato com o uso, o ensino e a aprendizagem de línguas e de seus demais conhecimentos linguísticos anteriores e no encontro com a universidade. A análise dos dados foi feita de maneira qualitativa/interpretativa, mostrando que os participantes possuem um repertório linguístico diversificado, principalmente com conhecimentos de espanhol, guarani e jopará e a maioria tinha um contato prévio com o português. Apesar da política oficial bilíngue, os usos na universidade são, majoritariamente, na língua portuguesa, contando com pouco ou nenhum espaço para as demais línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Atitudes linguísticas; Estudantes; Universidade; Fronteira Brasil-Paraguai.

ATTITUDES OF PARAGUAYAN UNIVERSITY STUDENTS IN A BORDER CONTEXT: LINGUISTIC PRACTICES

ABSTRACT: This research focused on the linguistic practices of university students from Paraguay in *Universidade da Integração Latino-Americana* (UNILA), to analyzing the linguistic attitudes of these participants, based on the uses and knowledge of languages in this context. There was the participation of nine students from various university courses, from different areas of knowledge. The theoretical basis is based of Applied Linguistics, in its Indisciplinary aspect. The corpus of analysis is based on a questionnaire, from the year 2022, with questions about the perception, acceptance, evaluation, identification and positioning of speakers in contact with the use, teaching and learning of languages and their other previous linguistic knowledge and in the contact with the university. The analysis was performed in a qualitative/interpretative manner, showing that the participants have a diverse linguistic repertoire, mainly with knowledge of Spanish, *Guarani* and *Jopará* and most had previous contact with the Portuguese. Despite the official bilingual policy, the uses in the university are mostly in Portuguese, with little or no space for the other languages.

KEYWORDS: Linguistic attitudes; Students; University; Brazil-Paraguay border.



1 APRESENTAÇÃO

De que maneira diferentes grupos étnicos-culturais se relacionam socialmente em um contexto universitário plurilinguístico? Como suas atitudes linguísticas podem interferir positivamente ou negativamente nas interações em tal contexto pluricultural de convivência? Como os comportamentos e posturas linguísticas influenciam os usos, os conhecimentos e o ensino-aprendizagem de línguas antes e no encontro com a universidade? A partir dessas indagações tem-se desenvolvido um projeto de pesquisa sobre as atitudes linguísticas de vários grupos étnicos em um ambiente universitário público.

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), criada por uma política de democratização do acesso à educação superior no Brasil, pela Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010, está situada na região de tríplice fronteira entre *Puerto Iguazú* (AR), *Ciudad del Este* (PY) e Foz do Iguaçu (BR), recebendo alunos, docentes e técnicos administrativos de várias partes do Brasil e dos demais países da América Latina e do Caribe. Além disso, desde 2019, há editais específicos a discentes refugiados e portadores de visto humanitário, bem como a estudantes oriundos de povos indígenas aldeados na América do Sul. A iniciativa tem aumentado a presença de pessoas de vários lugares do mundo na universidade para além da região em que a instituição está localizada. Afora o encontro com realidades sociais e territoriais diferentes, há, sobretudo, o encontro com muitas línguas e variedades linguísticas, já que muitos grupos aí transitam, advindos de contextos diversos do Brasil e exterior.

Ressaltamos que a instituição focalizada tem como princípios filosóficos e metodológicos institucionais a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo (espanhol-português) e o multilinguismo, a integração solidária, a gestão democrática, a ética, os direitos humanos e a equidade étnico-racial e de gênero e a sustentabilidade e bem-estar. Assim sendo, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI (Brasil,



2019-2023)¹, suas atividades de ensino, pesquisa e extensão visam a propiciar experiências que possibilitem o entrecruzamento destes eixos em complementaridade com foco principal no Mercosul.

Destarte, consideramos de grande importância ter um contato mais aproximado com os diversos grupos, culturas e línguas presentes na universidade a fim de entender como se dão os contatos e a promoção (ou não) dos diferentes falares que habitam esse espaço. Como ocorre com os/as discentes paraguaios/as que, em princípio, podem ter conhecimentos de variados falares, como espanhol/castelhano, guarani² e jopará³, saberes anteriores ao contato com a instituição. Situação essa que já denotaria um contexto de encontros e desencontros linguísticos, uma vez que todo contato linguístico não é um processo unilateral e simples, mas um fenômeno permeado de constantes conflitos e disputas.

A fim de abordar essa problemática, elaboramos e aplicamos um questionário, em 2022, semiestruturado, contendo 12 questões abertas sobre o perfil sociolinguístico dos/das participantes; seu conhecimento sobre as línguas; lugares momentos e com quem as usam; suas considerações e experiências em torno do espanhol, do guarani e do jopará e em torno das práticas de ensino e de aprendizagem de português na universidade e, anteriormente, na educação paraguaia.

Para tanto, o aporte teórico da pesquisa é advindo da Linguística Aplicada (LA), em sua vertente Indisciplinar (Moita Lopes, 1998; 2006), que contempla o estudo das atitudes (Calvet, 2002; Moreno Fernández, 2009; Garrett, 2010; Bugel, 2015), possibilitando a compreensão dos processos de mudança linguística, de valoração e de como os falantes se comportam linguisticamente. As análises foram feitas de acordo com a abordagem qualitativa (Erickson, 1986), que é dotada da característica interpretativista, dado que centra

¹ Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/pdi-unila-2019-2023.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

² A vivacidade do guarani é atestada em muitas zonas do Paraguai, como também no Sul do Brasil, na região do Chaco boliviano e na Argentina, principalmente nas províncias de *Corrientes*, *Misiones*, *Formosa* e *Chaco*, nordeste de *Santa Fe* e norte de *Entre Ríos* (NIRO, 2010).

³ *Yopará*, em espanhol, ou *Jopará*, em guarani, é uma variedade linguística, surgida com base no espanhol e no guarani.



seus postulados em práticas sociais, portanto, “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Na sequência, esta reflexão está dividida em três momentos: 1) diretrizes da Universidade – recorre-se a uma breve contextualização de documentos orientadores da instituição, procurando relacionar as ideias de integração e multilinguismo; 2) cenários teórico-metodológicos da pesquisa, articulando aspectos teóricos de políticas e atitudes linguísticas, bem como ao contexto sociolinguístico paraguaio e 3) análise interpretativa das respostas ao questionário⁴ a fim de verificar as práticas (posturas e os comportamentos linguísticos) dos/das participantes, nesse cenário plurilíngue e pluricultural. Tal direcionamento se deve à concepção de que o uso e as percepções em torno das línguas não estão desvinculados do entorno social dos falantes, o que envolve complexas relações de poder e construções identitárias que possuem relação direta com a postura docente no ensino. Buscamos entender se a trajetória acadêmica desse grupo em uma universidade oficialmente bilíngue tem influenciado suas posturas com relação ao uso ou não de determinados falares.

2 A UNIVERSIDADE EM FOCO

Para compreender um pouco mais o perfil do/da discente universitário/a em formação, é importante caracterizar o espaço que o acolhe, a universidade. Como já mencionado, a instituição de ensino superior pública pesquisada está localizada em uma região de tríplice fronteira, com alunos, docentes e técnicos administrativos de diversas regiões brasileiras e de vários outros países, sendo fundada por uma política de democratização do acesso à educação superior no Brasil, em regiões mais interioranas.

⁴ Os/as alunos/as que participaram desta pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informados/das dos objetivos e dos procedimentos metodológicos adotados para o estudo e manifestaram seu aceite.



As vagas para os cursos universitários são, preferencialmente, destinadas metade para brasileiros e metade para alunos internacionais. Portanto, sua comunidade é heterogênea e sociolinguisticamente complexa (Cavalcanti, 1999) haja vista, primeiramente, a própria localização geográfica em espaço fronteiriço e, para além disso, a presença de sujeitos de mais de 30 nacionalidades com conhecimentos e falares distintos.

Segundo dados do site oficial da instituição⁵, publicados em 2022, a universidade oferta 29 cursos de graduação (22 cursos de bacharelado e 7 de licenciatura) e 12 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e quatro na modalidade *lato sensu*; tem em seu quadro de servidores 637 docentes (78% doutores), 539 técnicos em assuntos educacionais e 5.231 estudantes matriculados em nível de graduação e 694 de pós-graduação. No Processo Seletivo Internacional (PSI) - que é voltado para jovens de todos os países da América Latina e do Caribe - a maior parte dos inscritos é de origem haitiana (1.143) seguido do Paraguai (233), Colômbia (205), Peru (101) e Venezuela (52). Em anos anteriores, os dados não mudam muito, sinalizando que os/as discentes paraguaios/as são, geralmente, um grupo de grande representação numérica na instituição.

Embora contemple tal diversidade, e sendo reconhecidamente plurilíngue, a política educacional oficial é bilíngue, centrada no português-espanhol, com foco para a integração da América Latina e do Caribe, a partir do conhecimento compartilhado e da cooperação solidária com os governos, suas instituições educacionais e as universidades latino-americanas. Assim, dentro desse eixo de línguas, há o ensino de língua espanhola para brasileiros e de língua portuguesa para não brasileiros ou falantes de outras línguas, no decorrer de dois ou três semestres⁶, sendo o enfoque no desenvolvimento de competências linguístico-discursivas para o letramento acadêmico, além de outras habilidades previstas

⁵ Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/secom/imprensa/numeros>. Acesso em: 23 out. 2021.

⁶ Nos primeiros cursos de graduação pela universidade, havia a oferta das disciplinas de línguas adicionais com maior carga horária. Devido à expansão da universidade, a partir de 2015, houve a redução de alguns componentes curriculares de 136 horas para 102 horas, mudança que alterou a carga horária também dos componentes curriculares Português Adicional Básico e Intermediário I e, ainda, retirou o Português Adicional Intermediário II de alguns cursos. As referidas mudanças não ocorreram ainda em todos os cursos e um novo projeto está em fase de elaboração neste momento.



nas diretrizes do Ciclo Comum de Estudos - CCE⁷ (Brasil, 2013a) e no Regimento Geral da Universidade (Brasil, 2013b). Para além das duas línguas tidas como oficiais, a instituição reconhece a (co)existência de outras no espaço acadêmico, como guarani, crioulo haitiano, francês, inglês, aimará, quéchua⁸.

Nesse sentido, há muitas línguas presentes na instituição, como no caso do guarani, mas que, geralmente, são usadas em situações mais informais de uso, como entre colegas falantes de uma turma ou amigos ou em ações pontuais, apresentando um modo de existir e resistir independentemente de que haja uma política linguística explícita. Citamos, por exemplo, as línguas francesa e crioula (*kreyòl ayisyen*) presentes, principalmente, nas interações dos haitianos que, como informado, estão em grande número na instituição. Com isso, mostramos que outra característica do curso de línguas adicionais⁹ é ter um público com variados conhecimentos linguísticos, o que impacta sobremaneira a prática docente enquanto mediador desse contexto de superdiversidade (Vertovec, 2007; Blommaert, 2013).

Diante disso, no PDI (2019-2023), quando se refere especialmente ao projeto bilíngue, cita-se possíveis ações de forma a não ignorar o contexto multilíngue da universidade. “Nessa perspectiva, os projetos pedagógicos, de pesquisa e extensão, da universidade em desenvolvimento, visam à promoção do estudo e pesquisa de outras línguas e de situações de contato linguístico” (p. 36-37).

A política linguística *de facto* que se verifica na instituição aponta para a primazia do português e do espanhol, que gozam do *status* de oficialidade nas distintas esferas de uso oral e escrito na instituição, entre outras línguas faladas na fronteira, ainda que na vivência universitária haja algumas determinações que hierarquizam o português em relação ao

⁷ O CCE corresponde a um núcleo de componentes curriculares básicos e comuns a todos os cursos de graduação, estruturado por três eixos de conteúdos, a saber: Línguas, Epistemologia e Metodologia e Fundamentos de América Latina.

⁸ Constam, ainda, cursos gratuitos de línguas na universidade, destinados à comunidade acadêmica e externa, como alemão, italiano, francês, guarani, mandarim, ticuna, entre outras, em turmas abertas para a comunidade acadêmica e para a região da tríplice fronteira, em eventuais cursos de extensão.

⁹ Pode ser considerada adicional uma língua que o estudante incluirá em seu repertório linguístico de forma a acrescentar conhecimentos (Schlatter; Garcez, 2009).



espanhol em várias atividades acadêmicas. Situação que reforça a tradição monolíngue do Brasil, resultante de várias ações homogeneizadoras ao longo da história (Cavalcanti, 1999), pois, mesmo que ainda não tenha havido a implementação de uma política linguística coerente com as características nacionais, ações políticas sobre as línguas são praticadas desde a colonização do país, em geral, inadequadas à promoção diversidade (Thomaz, 2005).

Nesse contexto, pode haver muitas tensões que atuam diretamente nas relações sociais entre os diferentes grupos étnicos presentes na fronteira e na instituição, pois há relações de forças entre falantes e línguas mais ou menos prestigiadas naquele espaço. Assim, ao visar o diálogo intercultural na produção científica e no entendimento histórico dos povos latino-americanos, por meio deste projeto político integracionista e internacional, o ensino de línguas em um contexto plurilíngue mostra diferentes desafios para a efetivação de uma política educacional e linguística bastante complexa, como será debatido na sequência deste estudo.

3 POLÍTICAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS EM CONTEXTOS PLURILÍNGUES: BRASIL E PARAGUAI

A pesquisa focalizou os/as discentes paraguaios/as que estão em grande número na referida instituição a fim de verificar suas atitudes sobre o papel das línguas e seus lugares em contexto universitário, bem como se suas práticas linguísticas tiveram mudanças nessa inserção.

Por essa perspectiva, depreendemos que as atitudes são um fenômeno social e psicológico, com as quais torna-se possível interpretar, sentir e ressignificar a realidade, por isso as atitudes são importantes evidências que demonstram as tendências individuais e grupais para usar, aprender ou ensinar línguas. As atitudes são como um conjunto “[...] de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades das línguas e para com aqueles que as utilizam” (Calvet, 2002, p. 65). Destarte, as atitudes linguísticas desencadeiam atitudes sociais relacionadas a seus falantes, como estigmas e prestígio,



pois a forma de falar é base de expressão de identidade, mesmo que não seja uma ação plenamente consciente (Bugel, 2015). Portanto, as atitudes relacionadas aos usos linguísticos sempre se associam a outros fatores sociais (Garrett, 2010).

Por esse viés, as atitudes sobre as línguas são gestos de política linguística, as quais as influenciam, ao mesmo tempo em que, as políticas contribuem para construir atitudes, sinalizando uma pré-disposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente a determinada língua no universo de falares existentes em determinado espaço plurilíngue, ou a determinado grupo linguístico (Moreno Fernández, 2009). São influenciadas por fatores contextuais e por constructos históricos e, embora sejam de certa maneira individuais, têm origem em um comportamento coletivo, sendo construídas ao longo do processo de socialização e (re)produzidas no cotidiano, influenciando, por diversas vezes, o comportamento linguístico (Calvet, 2002; Garrett, 2010).

Para Moreno Fernández (2009, p. 187) “[...] o prestígio pode ser considerado, tanto como uma conduta, quanto uma atitude. Isso quer dizer que o prestígio é algo que se tem e se demonstra, mas também é algo que se concede”¹⁰. As normas de prestígio são flexíveis e mudam de um grupo a outro, dependendo de questões econômicas, culturais, políticas, religiosas, históricas, linguísticas, com as quais os sujeitos se reconhecem ou, ao contrário, das quais se distinguem.

A esse respeito, Appel e Muysken (1996) citam que os membros de grupos sem prestígio social ou de minorias linguísticas, muitas vezes, têm a noção de que a língua usada por seu grupo não serve para alcançar ascensão social, tal fato, não obstante, não significa que os falantes não a tenham em consideração ou a abandonem. Nesse sentido, uma variedade ou língua menos prestigiada pode manter-se, pois está relacionada ao caráter de pertencimento ou identidade desses grupos. Por isso, a questão não é tão simples, podendo causar sentimentos e comportamentos contraditórios, como será possível observar nas análises mais adiante.

¹⁰ “[...] el prestigio puede ser considerado, bien como una conducta, bien como una actitud. Esto quiere decir que el prestigio es algo que se tiene y se demuestra, pero también es algo que se concede” (Moreno Fernández, 2009, p. 187).



Da mesma forma que a língua influencia comportamentos, os comportamentos influem sobre as línguas, por isso não podem ser dissociados (Calvet, 2007, p. 130). Nesse ínterim, os falantes da língua minorizada¹¹ são geralmente o grupo mais afetado pelas atitudes de diferentes grupos sociais com relação à língua adotada. “[...] a discriminação que normalmente se associa às línguas minoritárias não é inerente à língua e à sua definição, mas sim reflete uma situação social vigente que demanda justamente de uma política e de um planejamento linguístico, para resolver conflitos e disparidades” (Altenhofen, 2013, p. 95).

Adentrando ao contexto sociolinguístico do Paraguai, reconhece-se que, assim como os demais países latino-americanos, trata-se de país multiétnico, pluricultural e plurilíngue, possuindo uma realidade cultural e linguística bastante heterogênea e dinâmica, que envolve o uso de diferentes idiomas ou variedades linguísticas em diversas combinações, de forma complexa, a partir da imbricação de questões sócio-históricas, ideológicas e geopolíticas.

Por esse viés, apesar de o guarani gozar do estatuto jurídico de língua cooficial, a partir de 1992, pela *Ley de lenguas* (Nº 4251), que criou a *Secretaría de Políticas Lingüísticas* (SPL) e a *Academia de la Lengua Guaraní*, tal língua não goza dos mesmos status políticos e simbólicos de que desfruta o espanhol em todas suas funções sociais, como estabelece a legislação. Em outras palavras, é preciso haver mais do que normativas para garantir e restituir os direitos das minorias, como seria a implantação de projetos e ações voltadas para tanto.

Estudos de Boyer (2019) mostram que, mesmo sendo guarani (e suas variedades e mesclas) a língua usada majoritariamente no país nas relações cotidianas, todavia o idioma sofre estigmas que, historicamente, o desprestigiaram e o minimizaram face às situações sociopolíticas, econômicas, científicas e culturais do espanhol. Portanto, na maioria das vezes, convive-se com uma variedade guarani/jopará utilizada em âmbito familiar e

¹¹ As línguas em situação minoritária, também chamadas de línguas minorizadas, abordam minorias linguísticas em relação a uma determinada posição hegemônica. Sendo assim, ser minoria, nestes casos, não é uma questão numérica, mas pela língua estar à margem das estruturas de poder (Lagares, 2018).



comunitário (estigmatizado) e, outra variedade, o guarani escolar (reconhecido) (Melià, 1997; Boyer, 2019; Martiny; Cortez, 2021).

Nesse sentido, o jopará seria a forma falada do guarani paraguaio, que se distingue do *guaraniete*, que seria o guarani escrito, usado no sistema de ensino, em poesias e textos especiais em prosa. Assim, para alguns estudiosos, como Melià (1992), o jopará seria a terceira língua do Paraguai, mas ainda não há um consenso na área sobre o tema. Trata-se de uma variedade que se utiliza de dois sistemas linguísticos, um fenômeno em que há um *continuum* de formas variadas de realizações entre o *guaraniete* e o espanhol paraguaio. “Uma situação linguística que seja idêntica à que existe no Paraguai não se encontra em nenhuma outra parte do mundo”¹² (Kallfell, 2016, p. 43, tradução nossa), pois o jopará não está diatopicamente limitado a alguma região em específico, sendo um fenômeno social presente em todo o país, dentro de variados âmbitos. Portanto, a língua guarani (supostamente real e natural) e o jopará (língua cotidiana) dispõem de representações ambíguas a partir das quais são vistas como ‘expressão dos afetos’, da família, da ação, mas também de desprestígio dado o valor “primitivo” e “incivilizado” que lhes foi historicamente atribuído (Zuccolillo, 2000).

Assim, a língua guarani e, por extensão, o jopará, pode possuir desprestígio social, principalmente nas esferas mais formais de uso da língua, mas representam e enaltecem o ‘nacionalismo’, enquanto que a língua espanhola tem um papel de maior valor econômico, em termos de mercado linguístico, tendo em vista que, é considerada como sinônimo de educação formal e ascensão social (Melià, 1997).

Diante disso, a literatura linguística paraguaia tem se voltado a temas como políticas linguísticas, legislação e direitos linguísticos, nacionalismo linguístico e a questão do bi/plurilinguismo do país (Zuccolillo, 2000; Boyer, 2007, 2016, 2019; Niro, 2010; Penner, 2010, 2016), reconhecendo a complexidade da configuração linguística e da imbricação de identidades a partir de duas línguas oficiais, num contexto plurilíngue, de línguas

¹² “Una situación lingüística que fuera idéntica a la que existe en Paraguay no se encuentra en ninguna otra parte del mundo”.



constantemente em contato e, particularmente, na fronteira onde o português (e demais línguas de negócios em *Ciudad del Este*) coexistem.

A problemática de usos linguísticos se estende ao processo educativo paraguaio, sendo que a partir de 1983, o *Ministerio de Educación y de Ciencias* (MEC) implantou o ensino bilíngue nas escolas rurais daquele país. De acordo com as considerações de Corvalán (1985), a intenção do programa era dar um *permiso* oficial aos docentes para que pudessem utilizar a língua guarani em sala de aula, situação que era proibida anteriormente. Esse posicionamento escolar é refletido também nas vivências dos paraguaios sobre suas percepções em torno das línguas, desencadeando atitudes de prestígio e desprestígio.

A atitude de evitar o uso do guarani em algumas situações, por exemplo, passa a ser estendido, em alguns casos, ao âmbito familiar, pois os pais acreditam que para falar um “bom” nível de espanhol é melhor evitar o uso da língua com menos status social. Mesmo assim, as crianças, geralmente, chegam à escola falando guarani e jopará (Gandulfo, 2007). Porém, esses mesmos alunos são reconhecidos como silenciosos e tímidos, por não conseguirem se comunicar com os professores, e falantes de uma outra língua que não a nacional (Gandulfo, 2007; Martiny; Cortez, 2021).

Nesse caso, há uma visão voltada ao Modelo de Educação Bilíngue Assimilacionista de Transição, no qual os/as aprendizes possuem conhecimentos nas duas línguas, mas a língua de menor prestígio e poder, invisibilizada no sistema escolar, vai sendo gradativamente substituída pela língua dominante, de maior prestígio social (Maher, 2007; García, 2009). Como Harmers e Blanc (2000) afirmam, a educação bilíngue é determinada por fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder, sendo que o fator mais importante na experiência bilíngue é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas. Por isso, é preciso haver um trabalho efetivo de conscientização linguística (*language awareness*) por meio de medidas, como projetos, que evidenciem os benefícios do bilinguismo, criando uma imagem positiva a respeito também da língua minoritária/minorizada (Altenhofen, 2013).



Segundo Penner (2012a), essa ideia de educação bilíngue, no Paraguai, não funciona como deveria, uma vez que os alunos convivem com práticas linguísticas e culturais diferentes das implantadas pelo Estado, até porque os professores também não têm formação acadêmica específica nas duas línguas. Sem mencionar que esse ser bilíngue, contemplado nas políticas oficiais, exclui outras línguas e culturas locais e, por conseguinte, seus falantes.

Conforme as considerações, por exemplo de Severo (2013, p. 457), as regras que definem o status e o prestígio das línguas não é neutra/científica, mas política, uma vez que “[...] os processos de designação e de circulação das línguas instauram e conservam hierarquias, refletem/constroem desigualdades linguísticas e sociais, aproximam ou distanciam grupos, favorecem certas comunidades linguísticas em detrimento de outras”, contribuindo sobremaneira para manutenção, promoção ou apagamentos dos diversos falares. Por isso, a necessidade de um ambiente de ensino e aprendizagem que valorize a diversidade linguística e promova a integração efetivamente de todos os/as participantes do contexto, o que passa pela formação docente.

4 ANÁLISE DE DADOS: ATITUDES DE DISCENTES EM SUAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

No quadro a seguir, há informações a respeito dos/das participantes da pesquisa, selecionados/as a partir do convite feito para estudantes que já tinham cursado o CCE anterior à Pandemia do Covid 19 (para que tivessem participado de aulas presenciais). Portanto, os/as acadêmicos/as, no momento da pesquisa, já estavam nos anos finais de seus cursos.

Quadro 1: Perfil dos/das participantes¹³

| Participantes | Lugar de Nascimento | Faixa etária | Gênero | Língua(s) Materna(s) | Língua(s) Adicional(is) |
|---------------|---------------------|--------------|--------|----------------------|-------------------------|
|---------------|---------------------|--------------|--------|----------------------|-------------------------|

¹³ Os/as estudantes participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A fim de preservar suas identidades, serão denominados neste trabalho como P1, P2, P3... e assim sucessivamente.



| | | | | | |
|----|-----------|-------|---|----------------------------------|--------------------------------|
| P1 | Argentina | 22-25 | M | Espanhol Guarani | Português Inglês |
| P2 | Paraguai | 18-21 | F | Espanhol | Guarani Inglês Português |
| P3 | Paraguai | 18-21 | F | Espanhol Guarani | Inglês Português |
| P4 | Paraguai | 18-21 | F | Espanhol Guarani Português | Inglês |
| P5 | Paraguai | 18-21 | F | Espanhol Guarani | Português |
| P6 | Paraguai | 22-25 | M | Espanhol Guarani | Português Inglês |
| P7 | Paraguai | 18-21 | F | Espanhol Guarani Português | |
| P8 | Paraguai | 18-21 | F | Espanhol | Guarani Português |
| P9 | Paraguai | 22-25 | M | Espanhol Guarani | Português |

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com base nas respostas ao questionário, levantamos a informação de que oito participantes nasceram no Paraguai e um na Argentina, mas que esse último foi ainda com poucos meses de idade para o Paraguai e, devido a isso, se considera paraguaio, uma situação que também evidencia o trânsito entre os dois países vizinhos. Além disso, constatou-se que se trata de um grupo jovem, de acadêmicos entre 18 e 25 anos.

Sobre conhecimentos linguísticos, 8 afirmaram que têm o guarani e o espanhol como línguas maternas¹⁴, as quais foram aprendidas principalmente em casa, em interações com familiares. Atualmente, informam que, adicionalmente, possuem conhecimentos de português e 6 de inglês e, no caso das duas pessoas que não tinham o guarani como primeira língua (P2 e P8), destacam que agora também a usam. Tais dados mostram a diversidade de repertórios linguísticos e culturais que esta pequena mostra apresenta e o conhecimento de guarani que todos possuem, sem demonstrarem vergonha de afirmá-lo,

¹⁴ Spinassé (2006) define Língua Materna, ou Primeira Língua (L1) como aquela que não é, necessariamente, a língua da mãe ou a língua aprendida em casa, mas aprendida por primeiro ou usada pela comunidade ou como aquela que o sujeito se identifica.



inclusive pela manifestação de a maioria possuir o guarani como língua materna. Nesta questão em específico o jopará não foi mencionado.

Já sobre a formação escolar, os/as participantes informaram que tiveram o espanhol e o guarani como parte da grade curricular no ensino básico paraguaio, como foi mencionado sobre a lei educativa do país. Embora tenham afirmado a presença dos dois idiomas na escola, há menções sobre a diferença das práticas linguísticas vivenciadas naquele espaço, por exemplo, pelo guarani ser, muitas vezes, ensinado pelo viés de uma “língua estrangeira”, de difícil aprendizado, principalmente por se focar na escrita, distanciando-se de seus conhecimentos prévios em torno da fala.

Como já citado, o que há nos documentos oficiais paraguaios e nas práticas escolares, recorrentemente, é o prestígio da língua espanhola como símbolo do progresso econômico e a educação formal, e o guarani, como uma parte da identidade nacional, mas ocupando um menor espaço nas aulas e, assim, menor carga horária juntamente com o inglês. Além disso, há um evidente distanciamento da variedade guarani da comunidade com a variedade presente nos livros didáticos, que focalizam uma versão que é considerada *standard*. Isso faz com que muitos alunos avaliem negativamente seu conhecimento da referida língua, sem reconhecer o guarani escolar, mas, ao mesmo tempo, considerando este último como o “verdadeiro guarani”.

Conforme Peres (2001), comumente, os afastamentos do guarani escolar são vistos como incorreções, então, muitos/as alunos/as paraguaios/as consideram que falam “mal” o guarani ou que não sabem a língua, discursos esses decorrentes de uma tradição baseada no ensino da norma e da gramática da língua como uma entidade “pura”. Neste estudo, se verificou algo semelhante, pois os/as participantes assinalaram que, embora aprenderam o guarani como primeira língua, dizem que foi uma língua difícil de aprender na escola. “O guarani sempre foi um idioma que me custou bastante falar e escrever” (P2).

Sobre isso, Niro (2010) acrescenta que a política linguística do guarani se centrou em um feito histórico, pois passou de uma língua com ausência normativa a uma instância de forte intervenção a favor da oficialização e da educação formal. Nesse sentido, Melià (1992, p. 253) acrescenta que “Passar uma língua sem ortografia para uma língua ‘letrada’



(ou literária) é uma tarefa que envolve necessariamente uma série de ‘reduções’. A linguagem passa da audição à visão, do efêmero ao estável, do particular ao geral, do indivíduo à sociedade.”¹⁵ (tradução nossa). Ou seja, na busca por uma normatização, uma variedade da língua é eleita, passando do uso natural para um sistema composto por regras, tornando-se um padrão ideal e “correto” a ser ensinado e seguido. “Eu acho que o guarani é mais complicado de se aprender na escola” (P1).

Nesse sentido, se pode compreender que essa situação tem a ver com a diferença, já referenciada, entre o que consideram ser o guarani escolar, como um ideal de língua, e o jopará, que seria a língua de uso (em que se utilizam traços da língua originária), definida pelo grupo, em uma questão específica para isso, como a “mais comum” (P1), a “cotidiana” (P2), a “real” (P5), a “habitual” (P7), a “popular” (P8), a “língua das amizades” (P9), ou seja, que os/as identificam, como uma marca identitária que os/as une, sendo que seria difícil encontrar que não fale assim no Paraguai, segundo seus apontamentos. “Então, o jopará é aquele tipo de ferramenta que a gente utiliza para se entender entre as gerações” (P6). Notamos aí como as “[...] marcas culturais de um grupo são transmitidas ou são enfatizadas por meio da língua”¹⁶ (Moreno Fernández, 2009, p. 178, tradução nossa).

Mais cotidiano e fora dos ambientes mais formais de ensino, como na escola, verificamos também, neste estudo, que o jopará está presente na comunidade paraguaia não sendo, muitas vezes, considerado uma língua, mas como um guarani mal-falado, um produto mal gerado (Penner, 2012b). Tanto que há um desconhecimento até mesmo dessa nomenclatura por muitas pessoas, aparecendo timidamente em pesquisas científicas brasileiras, embora, desde o período de colonização, esse fenômeno de interferências entre o espanhol e o guarani, sempre houve e faz parte da cultura paraguaia (Melià, 1992).

Nesse sentido, várias menções são feitas com relação ao guarani “puro” que, nas considerações dos/as discentes, é um falar muito complexo e de difícil aprendizagem,

¹⁵ *Hacer pasar una lengua sin grafía a lengua ‘letrada’ (o literaria) es una tarea que supone necesariamente una serie de ‘reducciones’. La lengua pasa del oído a la vista, de lo efímero a lo estable, de lo particular a lo general, del individuo a la sociedad* (Melià, 1992, p. 253).

¹⁶ “[...] marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua” (Moreno Fernández, 2009, p. 178).



sendo pouco ou nada utilizado em suas interações cotidianas. “Jopará normalmente dizemos quando misturamos espanhol com guarani na hora de falar, na verdade se fala mais em Jopará do que em guarani puro, já que guarani puro é muito difícil” (P4). Mesmo assim, consideram a referida língua, o guarani, como a representante de seu país e cultura, ressaltando uma relação de admiração pelo falar e sua existência, mesmo que haja esse distanciamento. “Há algumas palavras que só soam bem em guarani. O guarani também é autêntico, é simpático, é alegre” (P2).

A crença de que o jopará é um guarani “errado” é um dos fatores que, paradoxalmente, desperta descontentamento com a escolarização da língua guarani. Para a fala cotidiana, o jopará é suficiente. Ademais, a simplicidade e a facilidade do jopará parece desaparecer quando se trata de aprender o guarani acadêmico (Peres, 2001, p. 50). Então, apesar de parte dos/das discentes reconhecer que o guarani faz parte de suas vivências e experiências, os alunos possuem a tendência inicial de declarar que usam mais ou que conhecem mais o espanhol, por ela ser considerada a língua de prestígio. “o Guarani é um idioma muito importante e igual a todos os outros, mas infelizmente temos um sistema que nos oprime e nos obriga a rechaçá-lo” (P9).

Assim, embora haja a presença de ambas as línguas nos diálogos e até no ensino formal, como foi visto, cada uma assume papéis e usos diferentes a depender do contexto e do tipo de atividade proposta, o que se estende também ao jopará. Retomando Melià (2012), evidencia-se que, devido à formação histórica e cultural do Paraguai e à capacidade da população em empregar o espanhol, guarani ou o jopará, em diferentes momentos, na fala e na escrita, o país poderia afirmar que possui três línguas, ainda que não haja esse consenso, nem mesmo, na comunidade científica.

De acordo com dados levantados por meio de enquetes realizadas pelo Instituto Nacional de Estadística (INE), no Paraguai¹⁷, referentes a 2021, a população de cinco anos ou mais que fala predominantemente o espanhol é de 29,6%, enquanto as que falam guarani representam 33,4%, e 34,7% representam as pessoas que falam com maior

¹⁷ Disponível em: <https://www.ultimahora.com/el-35-la-poblacion-habla-guarani-segun-ine-n2987873.html>. Acesso em: 23 ago. 2023.



frequência espanhol e guarani ou o jopará. Ou seja, a situação reforça a predominância do uso das três línguas pela população, incluindo o jopará.

Tal cenário “desparelho” e conflituoso coloca em evidência a complexidade de um cenário intercultural no que diz respeito às disputas, aos atravessamentos de relações de poder entre seus participantes e ao papel dos gestores que podem ainda ter posturas baseadas em uma visão restrita sobre o papel que as línguas podem assumir nesses contextos plurilíngues. Por isso, há a necessidade de olhar atento por parte dos mediadores externos para com esses ambientes a fim de não reafirmar atitudes preconceituosas com relação aos falares e, conseqüentemente, aos seus falantes.

Por conta da fronteira Brasil-Paraguai, como foi aventado anteriormente, a maior parte dos universitários pesquisados, 7, evidenciou que possuía um contato inicial com a língua portuguesa antes do ingresso à universidade, principalmente pelas relações comerciais estabelecidas na região e no contato com a população brasileira. “Aprendi português graças ao fato de estar na fronteira e falar com muitas pessoas do Brasil (P1). Mesmo porque, os mesmos pesquisados afirmaram que ainda residem¹⁸ ou residiram há pouco tempo na cidade fronteiriça antes de iniciarem os estudos universitários.

Diante disso, é possível dizer que muitas pessoas que estão em situação semelhante ao grupo de pesquisados podem ser consideradas como sujeitos fronteiriços ou transfronteiriços, já que vivem em uma faixa entre os países, ou seja, estão em “[...] um espaço mais amplo de relações sociais de um lado e outro do limite político” (Albuquerque, 2010, p. 35). Também, neste estudo, foi possível constatar essa realidade, porque a maior parte do grupo participante, 7 (P1; P3; P4; P5; P6; P7 e P9), está muito próximo à fronteira ou passa por ela cotidianamente, apenas 2 (P2 e P8) vieram de cidades mais distantes, como da capital paraguaia *Asunción*.

Embora tenham manifestado que tiveram um certo contato com o português, com exceção de uma pessoa, as demais responderam que ainda sentem um certo desconforto

¹⁸ É bastante comum a travessia da fronteira de estudantes e comerciantes, diariamente, pela ponte internacional nos dois sentidos. Assim, muitos acadêmicos da universidade em questão continuam residindo com seus familiares no Paraguai.



ou vergonha de usar a língua nas aulas, embora citem que ela esteja muito presente nas interações naquele contexto, o que faz com que haja a necessidade de usá-la com maior frequência. “Parece que a gente [hispanos/as] é quem está mais obrigado a fazer esse relacionamento e intercâmbio de culturas” (P6). Depreendemos que a atitude de falar o português, nesses casos, é mais pela obrigação que o ambiente exige do que por uma escolha de preferência pessoal, sendo, como visto, uma necessidade de ajustamento ao ambiente social em que se está inserido (Moreno Fernández, 2009).

Retomamos que as atitudes são, como já debatido, constituídas de pensamentos, sentimentos, emoções, mas, principalmente, reações, pois o uso de determinada forma linguística depende de fatores extralinguísticos, como geográfico, socioeconômico, e, inclusive, de crenças e atitudes linguísticas. Ou seja, as pessoas se adaptam à situação e ao outro para terem aceitação e um bom convívio social. Notamos, mais uma vez, que as atitudes são subjetivações, tendo um caráter também de cunho psicológico que igualmente influencia no processo de socialização de uso ou não de determinados falares (Moreno Fernández, 2009).

Sobre a aprendizagem do português como língua adicional na universidade, alguns apontaram que houve dificuldade, inicialmente, mas, atualmente, relatam que a utilizam frequentemente, visto que mais da metade dos/as participantes, 5, a utilizam como primeira língua naquele ambiente. Percebemos, assim, que a exigência do contexto faz com que a língua nacional brasileira seja agora mais falada.

Verificamos, além disso, que o português presente no espaço acadêmico é avaliado como mais complexo, isso pode ser pela variedade da língua presente nas aulas ser mais centrada numa linguagem mais formal, sendo voltada, em grande parte, como já mencionado, ao desenvolvimento de habilidades e competências linguístico-discursivas para o letramento acadêmico. “Tive professoras que eu não entendia nas aulas, os textos passados eram muito difíceis de compreender, tive que usar um tradutor do *google*. Mas, de maneira orgânica, como foi nas aulas de português do Ciclo Comum, compartilhando trabalhos com colegas de classe, fui entendendo e conseguindo me comunicar também com mais uso social do que acadêmico” (P8).



Desse modo, se para os/as estudantes que já possuem algum contato com a língua portuguesa se constata uma dificuldade na aprendizagem e, para além disso, para o uso dos estudos universitários, certamente, os acadêmicos que não possuem contato anterior com tal falar torna o processo ainda mais complicado.

Ademais, nas respostas, foi possível observar um certo descontentamento do grupo no que diz respeito ao uso desigual de línguas pela comunidade universitária, pois alguns desses relataram que não há um preparo da equipe técnica e do corpo docente, em geral, para um efetivo intercâmbio linguístico com os/as alunos/as, também no tocante à falta da inclusão de outras línguas latino-americanas. “Eu acho que tem que reforçar um pouco mais a relação que o espanhol tem no espaço universitário, porque os editais não são traduzidos para o espanhol, assim como as questões acadêmicas, prevalece sempre o português, então esse bilinguismo não se vê nesse sentido” (P8).

Dessa maneira, os/as participantes mencionam que há problemas institucionais em lidar com as línguas minorizadas no espaço, como ocorre, por exemplo, com as línguas indígenas ou crioula. “Particularmente, acho que tem algumas discrepâncias, como pode ser bilíngue e incluir somente o espanhol e o português, sem incluir, por exemplo, o crioulo que se fala no Haiti formando também parte da América Latina” (P6). Um discente afirma que por se tratar de uma universidade bilíngue tinha a ideia inicial de que todos os docentes fossem bilíngues e que haveria a necessidade de falar igualmente português e espanhol nas atividades acadêmicas, depois, com a convivência “vi que não” (P8); outro sinaliza que o uso de espanhol pelos docentes é quase “nulo” (P3).

Diante disso, constatamos que os/as acadêmicos/as têm noção de que para haver uma melhor integração seria importante a ampliação dos conhecimentos e práticas linguísticas e, por conseguinte, culturais dos variados grupos presentes naquele espaço. No entanto, as interações nas línguas não-oficiais da universidade ficam, recorrentemente, centradas nos grupos que as utilizavam anteriormente aos estudos universitários, ou seja, com pessoas que já conheciam tais falares.

Quando indagados/as sobre suas interações atuais no espaço acadêmico, no caso de uso do espanhol, é quase exclusivamente com colegas hispanos/as e não com os/as



brasileiros/as, evidenciando uma atitude negativa desses últimos em relação à língua espanhola que pode ser desprestigiada. Nesta questão, o uso do guarani é apenas mencionado por uma pesquisada (P5) e o jopará não é citado como uma língua usada na esfera acadêmica. “Na universidade, eu utilizo o espanhol com os hispanofalantes, o guarani algumas vezes com as pessoas do meu país e o português com os brasileiros” (P5).

Conforme os dados levantados, todos os/as discentes mudaram suas práticas linguísticas após o ingresso na universidade, principalmente em relação ao uso do guarani, mostrando que essa língua é menos contemplada nas atividades universitárias, ficando restrita às poucas interações entre aqueles que já conheciam esta língua. Portanto, a língua de prestígio naquele espaço, o português, está mais presente, causando mais pressão pela sua aprendizagem e denotando sentimentos de valorização, de certa forma, forçada.

Contudo, quando indagados sobre o uso de línguas em contexto familiar ou de amizade para além da universidade, o espanhol aparece em primeiro lugar juntamente com o jopará, inclusive, afirmam que praticamente todos os paraguaios falam assim, misturando as línguas, o que seria o mais comum, conforme já enfatizado por Kallfell (2016). “Em casa falo o guarani, o espanhol e a mistura das duas (P5); “É difícil encontrar um paraguaio que não fale assim, estamos acostumados a falar misturado o tempo todo no meu país”. Como muitos/as autores já discutiram, expressa-se um jogo de poder entre as línguas em contato nesta região, formada por trabalhadores/as informais, próximo a essa zona comercial da cidade. Esse fator intensifica o contato dos/as trabalhadores/as com a língua portuguesa, ainda “impondo-se” como um idioma necessário (de negócios), assim como a língua inglesa é vista em outros contextos (Calvet, 2007; Martiny; Cortez, 2021).

Por fim, foi verificado que, de maneira geral, os/as acadêmicos/as se mostraram satisfeitos com o projeto integrativo na universidade, mas que a instituição tem pontos a melhorar, principalmente em torno das políticas linguísticas de inclusão dos falares e suas culturas nas aulas e nos atendimentos acadêmicos. Mesmo porque, o bilinguismo oficial da universidade, conforme o PDI (Brasil, 2019-2023), deveria estar articulado nos diversos âmbitos administrativos, científicos e pedagógicos.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos entender mais o papel e a representação das línguas guarani/espanhol/jopará e, ainda, o português ou outras línguas presentes nas vidas dos acadêmicos advindos do Paraguai, os usos que tais falares possuem durante sua trajetória acadêmica, ou seja, se mudou algo, o que permaneceu, quais espaços das citadas línguas nas discussões acadêmicas, se tem falado mais ou menos determinadas línguas.

Com base na análise das respostas advindas da aplicação dos questionários, percebemos que a política de ensino de línguas na universidade, que visa a multiculturalidade das línguas, ainda precisa ser mais explorada dentro do ambiente universitário. Desse modo, o estudo apontou que os/as participantes da pesquisa se mostraram satisfeitos, de forma geral, com o projeto integrativo na universidade, mas que a instituição tem pontos a melhorar no que diz respeito às políticas linguísticas, para que sejam de fato mais integrativas e inclusivas.

Assim sendo, mais uma vez, verificamos que os ambientes plurilíngues exigem aproximações cuidadosas entre os atores, visibilizando as diferenças sem que estas se tornem obstáculos (Maher, 2013). Essa postura apenas será possível quando os envolvidos forem conscientes da diferença, atuando de forma horizontal e colaborativa, como pretende ser uma formação sensível para a diversidade linguística e cultural preconizada pela universidade.

Por fim, reiteramos a importância de mais estudos voltados à área das atitudes linguísticas, as quais são imprescindíveis para poder planejar qualquer ação que afete a difusão de uma língua, como seu uso ou seu ensino (Moreno Fernández, 1998).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. L. C. **A dinâmica das fronteiras**: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. São Paulo: Annablume, 2010.



ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (ORG.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Bilingüismo y Contacto de Lenguas**. Barcelona: Ariel, 1996.

BLOMMAERT, J. Citizenship, language and superdiversity: towards complexity. **Journal of Language, Identity and Education**, v. 12, n. 2, p. 193-196, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador** – Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

BOYER, H. Le stéréotypage ambivalent comme indicateur de conflit diglossique. In: BOYER, H. (ED.). **Stéréotypage, stéréotypes**: fonctionnements ordinaires et mises en scène. t.4. Paris: L'Harmattan, 2007. p. 39-47.

BOYER, H. Identité (nationale), nationalisme linguistique et politique linguistique. Réflexions à partir de quelques situations contemporaines. **Les Cahiers du GEPE**, n. 8, 2016. Disponível em: <http://cahiersdugepe.misha.fr/index.php?id=2948>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BOYER, H. Identidad etnosociolingüística y política lingüística. A propósito del Paraguay contemporáneo. **GLOSEMA. Revista Asturiana de Llingüística**, [S.l.], v. 1, p. 41-51, 2019. Disponível em: <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/GLOSEMA/article/view/12957>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade UNILA e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Estatuto**. Foz do Iguaçu, PR, 2012. Disponível em: <https://portal.nomedauniversidade.edu.br/institucional/documentos-oficiais/estatuto>. Acesso em: 05 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos**. Foz do Iguaçu, 2013a. Disponível em: <https://www.Nomedauniversidade.edu.br/sites/default/files/files/PPC2%20do%20CICLO%20COMUM.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Regimento Geral da Universidade**. Foz do Iguaçu, 2013b. Disponível em: <https://portal.Nomedauniversidade.edu.br/institucional/documentos-oficiais/regimento-geral/view>. Acesso em: 28 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Foz do Iguaçu, PR, 2019. Disponível em: https://www.nomedauniversidade.edu.br/sites/default/files/files/PDI_verso_CONSUN-1.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

BUGEL, T. Actitudes ante los ingleses a través de su uso del español: caracterizaciones en el semanario el aguacero, montevideo, uruguay, 1823. **Signo y Seña**, [S.l.], n. 28, p. 9-36, 2015. Disponível em: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index> ISSN 2314-2189. Acesso em: 14 nov. 2023.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 5, n. Especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext. Acesso em: jul. 2017.

CORVALÁN, G. **Estado del arte del bilingüismo en América Latina**. Asunción: Centro Paraguayo Estudios Sociológicos, 1985.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. (ORG.). **La investigación de la enseñanza II**. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Ed. Paidós, 1986. p. 195-301.

GARRETT, P. **Attitudes to language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

GANDULFO, C. **Entiendo pero no hablo**. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones. Buenos Aires: Editorial Antropofagia, 2007.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century**: a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

HARMERS, J; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.



KALLFELL, G. **¿Cómo hablan los paraguayos con dos lenguas?** Gramática del jopara. 2016. Disponível em: www.etnolingüística.org/biblio:kallfell-2016-jopara. Acesso em: 02 nov. 2023.

LAGARES, C. **Qual política linguística?** desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI, R. (ORG.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, Mercado das Letras, 2007. p. 67-94.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. *et al.* **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

MARTINY, F. M.; CORTEZ, M. Práticas e percepções linguísticas de alunos em uma escola paraguaia de fronteira. **Fórum Linguístico**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 5962-5978, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/73389>. Acesso em: 06 dez. 2023.

MELIÀ, B. **La lengua Guaraní Del Paraguay**. “Historia, sociedad y Literatura”. Madrid, España: Mafre, 1992.

MELIÀ, B. **Pueblos Indígenas en el Paraguay**: Demografía histórica y análisis de los resultados del Censo Nacional de Población y Viviendas, 1992. Fernando de la Mora: DGEEC, 1997.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (ORG.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade**: Questões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. da (ORG.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. 4 ed. Barcelona: Ariel, 2009.

NIRO, M. El guaraní como lengua oficial: entre el nacionalismo y la integración regional. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. **Lenguas en un espacio de integración**: acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires, Biblos, 2010. p. 209-235.



PENNER, H. Jopara: la face méprisée du guarani ou/et du bilinguisme? *In*: BOYER, H. (DIR.). **Hybrides linguistiques**. Geneses, statuts, fonctionnements. Paris: L'Harmattan, 2010. p.175-201.

PENNER, H. (DIR.). **Le Paraguay bilingue / El Paraguay bilingue**. Paris: L'Harmattan, 2012a. p. 135-219.

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, 2012b. p. 129-146.

PENNER, H. La ley de lenguas en el Paraguay: ¿un paso decisivo en la oficialización de facto del guaraní? **Rev. Signo y Seña**, [S.l.], n. 30, p. 108-136, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6482723>. Acesso em: 09 jun. 2020.

PERES, S. Avañe'e, ñe'e tavy, karai ñe'e: escolarização do guarani e diglossia no Paraguai. **Revista Histórica da Educação**, [S.l.], v. 5, n. 9, p. 39-58, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30407>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). *In*: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009. p. 127-172.

SEVERO, C. G. Políticas(s) Linguística(s) e questões de poder. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451- 473, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132>. Acesso em: 06 dez. 2023.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 04 de jun. 2023.

THOMAZ, Karina Mendes. **A Língua Portuguesa no Brasil: uma política de homogeneização linguística**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007. Disponível em: https://woa.kohnstamminstituut.nl/wp-content/uploads/2020/02/Vertovec_2007.pdf. Acesso em: 06 dez. 2023.



ZUCCOLILLO, C. M. R. **Língua, nação e nacionalismo**: um estudo sobre o guarani no Paraguai. 2000. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2000. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_a54be64db66088215116aa73a1954192. Acesso em: 09 jun. 2020.

Recebido em: 12-09-2023

Aceito em: 06-12-2023

