

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

LILIANA PAREDES MORENO

**USO DA ESCRITA EM LÍNGUA GUARANI NA UNIVERSIDADE INDÍGENA  
UNIBOL GUARANI APIAGUAIKI TÜPA**

CAMPO GRANDE – MS  
2019

LILIANA PAREDES MORENO

**USO DA ESCRITA EM LÍNGUA GUARANI NA UNIVERSIDADE INDÍGENA  
UNIBOL GUARANI APIAGUAIKI TÚPA**

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo Araújo

CAMPO GRANDE – MS  
2019

**LILIANA PAREDES MORENO**

**USO DA ESCRITA EM LÍNGUA INDÍGENA GUARANI NA UNIVERSIDADE  
INDÍGENA UNIBOL GUARANI APIAGUAIKI TÛPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras, e Comunicação, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) para a obtenção do grau de Mestre em Estudos de Linguagens.

**Área de Concentração: Linguística e Semiótica**

**Linha de Pesquisa: Práticas e Objetos Semióticos**

**Orientador: Prof. Dra. Fabiana Poças Biondo Araújo**

Campo Grande, MS, 12 de julho de 2019

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo Araújo. (Orientadora — Presidente)  
Doutora pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas/ SP  
Brasil  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Prof. Dra. Claudete Cameschi de Souza (Avaliador — Membro Titular)  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,  
SP/Brasil  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Prof. Dr. Eli Gomes Castanho (Avaliador — Membro Titular)  
Doutor pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP Brasil  
Instituto Federal de São Paulo, Campus Salto

*Dedico este trabajo a mis hijos. Mis padres me enseñaron a ser una mujer responsable. Mis hijos me enseñaron a arriesgarme.*  
*Marco Aurélio Sanches Paredes, de 11 años; Lielis Darlym Sanches Paredes, de 8.*

*Niños, por todas las salidas al parque, los estrenos de nuestras películas favoritas en el cine, los paseos, los viajes, todos postergados para cumplir este reto, que nunca será solo mío, sino nuestro. Gracias por enseñarme a ser fuerte y firme, y a no tener miedo a seguir sacrificando, como sacrificaron a sus amiguitos, sus compañeritos de escuela, y por estar lejos de casa. Este esfuerzo es por ustedes. Los amo hoy menos que mañana.*

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por ter me colocado num lugar diferente, mesmo longe de casa e ter me mantido firme e perseverante para não desistir, colocando as pessoas certas para me levantar nas vezes que cai.

À avó dos meus filhos, Sra. Onilda Sanches N., pelo apoio incondicional para iniciar neste projeto de vida, e ter sido como uma mãe para conosco. Sem você nada disto provavelmente não tenha sido possível.

A “minha” orientadora Doutora Fabiana Poças Biondo Araujo, por ter sido uma guia imprescindível no meu caminho, e ter me orientado com uma inquestionável profissionalidade.

A mi tía Marcela C. Por todo su apoyo y consejos que me ayudaron a seguir mis sueños y por ser una madre incondicional para mí y mis niños. Tía esto también es para usted.

A mi “Baba” (J.J.C.) que siempre está lejos, pero que ha sido un apoyo incondicional desde el principio de esta aventura. Gracias por la ayuda, la comprensión, las fuerzas y sobre todo tu lealtad, esto también es por ti.

A las autoridades, estudiantes y profesores guaraní de la Unibol, que supieron entender el objetivo de este estudio y me apoyaron desde el primer momento para hacer posible un estudio que nos ayude a comprender mejor el proceso de desarrollo de la escritura en Guaraní, para futuras y mejores propuestas.

A todos meus colegas pela amizade cultivada e pela convivência harmoniosa que sempre os caracterizou a todos, obrigada por ter me acolhido no seu contexto, e ter me ajudado a compreender que viver na diversidade sempre é possível sem eliminar nossas diferenças.

A UFMS, em especial, à Coordenação e Pós-graduação pelo apoio e paciência nos muitos momentos que não entendia certos procedimentos no meu processo de adaptação ao programa.

A “meus” professores da Pós-Graduação pelo apoio e guia que souberam semear seus conhecimentos com inquestionável competência, que com segurança terão bons frutos na minha vida profissional.

## **USO DA ESCRITA EM LÍNGUA GUARANI NA UNIVERSIDADE INDÍGENA UNIBOL GUARANI APIAGUIKI TÜPA**

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como se dá o uso da escrita em língua Guarani, por parte dos professores e alunos indígenas, dentro da Universidade Indígena UNIBOL Guarani e Terras Baixas, localizada na comunidade de Kuruyuki, Província Luís Calvo do Estado de Chuquisaca, na Bolívia. A hipótese inicial sobre esse uso estava pautada no que sucede com outras línguas indígenas em processo de construção e normalização de sua escrita, em que há pouca ou nenhuma circulação de produção textual, poucos materiais didáticos ou outros tipos de produção escrita, sinalizando que existem poucas práticas sociais escritas em línguas indígenas. Assim, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) como se dá o contato com a língua escrita em Guarani na e que práticas de letramento e materiais escritos mais vigoram nessa língua na UNIBOL? 2) Como se dá a representação de professores e alunos sobre o valor da escrita em Guarani na UNIBOL? 3) Como a escrita e sua valorização relacionam-se com a questão identitária nesse contexto? A investigação se insere na Linguística Aplicada e se fundamenta em estudos feitos por López e Jung (1998), López e Küper (2004), Mèlia (1998, 1988), Maher (2004, 2005, 2010, 2011) e Nincao (2003, 2008), entre outros estudiosos de escrita/letramento indígena, situações de contato entre línguas e identidade étnica. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo de cunho etnográfico, cuja coleta de dados foi feita a partir de questionários, entrevistas semi-estruturadas, imersão e observação da pesquisadora no local de estudo. Como resultados, verificamos que ainda são escassos os materiais escritos e as práticas de letramento em Guarani na UNIBOL, sobretudo no que refere à existência de termos técnicos nessa língua para a formação nas carreiras profissionais da Universidade. Não obstante, a escrita Guarani tem circulado nesse contexto, inclusive no Trabalho de Final de Curso de tais carreiras, e ainda é bastante vista, pelos sujeitos do estudo, como uma garantia de sua etnicidade, bem como a principal forma de sobrevivência dessa língua. Nesse sentido, esperamos que este estudo possa contribuir como um panorama da escrita Guarani na UNIBOL, reforçando a importância da ampliação de políticas linguísticas que atuem no desenvolvimento e fortalecimento do Guarani; isso, pois, há tempos esse povo busca a preservação de sua cultura e identidade indígena. Embora eles atribuam à escrita o papel de maior valor para isso, esperamos contribuir

também na compreensão de que o desenvolvimento de práticas de letramento em Guarani precisa considerar também a oralidade, e de que a identidade Guarani não reside, essencialmente, na língua – mas sim na identificação de cada um dos sujeitos com essa etnia.

**Palavras-chave:** UNIBOL: universidade indígena, escrita Guarani, identidade étnica.

## **EL USO DE LA ESCRITURA EN LENGUA INDIGENA GUARANI EN LA UNIVERSIDAD INDIGENA UNIBOL GUARANI APIAGUAIKI TÚPA**

**RESUMEN:** El objetivo general de esta investigación fue investigar cómo los profesores y estudiantes indígenas utilizan la escritura en lengua guaraní dentro de la Universidad Indígena UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas, ubicada en la comunidad de Kuruyuki, Provincia Luís Calvo del departamento de Chuquisaca, Bolivia. La hipótesis inicial sobre el uso se basó en lo que sucede con otras lenguas indígenas en el proceso de construcción y normalización de su escritura, en las que hay poca o ninguna circulación de producción textual, así como pocos materiales didácticos u otros tipos de producción escrita, lo que indica que existen pocas prácticas sociales escritas en lenguas indígenas. Por lo tanto, se buscó responder las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Cómo se hace el contacto con la lengua escrita en Guaraní y qué prácticas de literacidad hay y que tipos de materiales escritos prevalecen más en ese idioma en la UNIBOL? 2) ¿Cómo se percibe las representaciones de los maestros y estudiantes sobre el valor de la escritura en Guaraní en la UNIBOL? 3) ¿Cómo se relacionan la escritura y su valoración con el tema de la identidad dentro del mismo contexto? La investigación forma parte de la Lingüística Aplicada y se sustenta con estudios de López y Jung (1998), López y Küper (2004), Mèlia (1998, 1988), Maher (2004, 2005, 2010, 2011) y Nincao (2003, 2008), entre otros estudiosos de la escritura/literacidad indígena, situaciones de contacto entre lenguas e identidad étnica. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo de carácter etnográfico, cuya recolección de datos se realizó a partir de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, inmersión y observación del investigador en el lugar del estudio. Como resultado, encontramos que todavía existen pocos materiales escritos y prácticas de literacidad en Guaraní en la UNIBOL, especialmente con respecto a la existencia de términos técnicos en la lengua, para la formación en las carreras profesionales que oferta la Universidad. A pesar de eso, la escritura Guaraní tiene circulación dentro de este contexto, incluso en las Tesis de dichas carreras, y todavía es ampliamente aceptada por los sujetos del estudio como una garantía de su etnicidad, así como la principal manera de preservación de la lengua. Siendo así, esperamos que este estudio pueda contribuir con una visión panorámica de la situación de la escritura Guaraní en la UNIBOL, reforzando la importancia de la

implementación de políticas lingüísticas que actúen en favor del desarrollo y fortalecimiento del Guaraní; por lo que dicha población, desde hace mucho tiempo, ha buscado la preservación de su cultura e identidad indígena. Si bien atribuyen a la escritura el papel de mayor valor para ello, también esperamos contribuir a la comprensión de que el desarrollo de las prácticas de alfabetización en Guaraní también debe considerar la oralidad, y que la identidad Guaraní no reside, esencialmente, en la lengua, sino en la identificación de cada uno de los hablantes de este grupo étnico.

**Palabras llave:** UNIBOL: universidad indígena, escritura Guaraní, identidad étnica.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Mulher guarani trabalhando o algodão e o milho
<b>Figura 2</b>	Mulheres e crianças Guarani bolivianas
<b>Figura 3</b>	Mapa das famílias linguísticas nas Terras Baixas da Bolívia
<b>Figura 4</b>	Mapa das Províncias da Bolívia onde habitam os Guarani
<b>Figura 5</b>	Mapa das terras indígenas na Bolívia
<b>Figura 6</b>	Mapa do lugar de estudo; Comunidade do Ivo
<b>Figura 7</b>	Universo discursivo do sujeito bilingue
<b>Figura 8</b>	Práticas discursivas do Sujeito bilingue
<b>Figura 9</b>	Sala de LO
<b>Figura 10</b>	Quadro com a gramática Guarani.
<b>Figura 11</b>	Quadros.
<b>Figura 12</b>	Placas
<b>Figura 13</b>	Materiais didáticos.
<b>Figura 14</b>	Textos Acadêmicos.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Sobre textos acadêmicos.
<b>Gráfico 2</b>	Sobre materiais didáticos.
<b>Gráfico 3</b>	Dicionários.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Guia de entrevistas
<b>Quadro 2</b>	Questionário para alunos falantes guarani

## LISTA DE SIGLAS

<b>APCOP</b>	Apoyo para el campesino del oriente boliviano
<b>APG</b>	Asamblea del Pueblo Guaraní

<b>CIDOB</b>	Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia
<b>EIB</b>	Educación Intercultural Bilingüe
<b>LO</b>	Lengua Originaria
<b>L<sub>1</sub> / L<sub>2</sub></b>	Primera lengua o Lengua materna / Segunda lengua
<b>ILV</b>	Instituto Lingüístico de Verano
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estadística
<b>IWGIA</b>	International Work Group for Indigenous Affairs
<b>OCEM BRASIL</b>	Orientações curriculares para o Ensino Médio
<b>ONU</b>	Organizações das Nações Unidas
<b>PEI</b>	Plan Estratégico Institucional
<b>PNG</b>	Programa Nacional Gubernamental
<b>RE</b>	Reforma Educativa
<b>SENALEP</b>	Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular
<b>CEPOG</b>	Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní
<b>TEKO GUARANÍ</b>	Taller de Educación y Comunicación Guaraní
<b>UNIBOL</b>	Universidad Indígena Boliviana

## INDICE

INDICE .....	1
INTRODUÇÃO .....	3
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	9
1.1. Contextualização: o mundo Guarani .....	9
1.2. O povo Guarani na Bolívia.....	13
1.3. Descrição do local de estudo: UNIBOL GUARANI APIAGUAIKI TÛPA.....	18
1.4. Tipo de pesquisa .....	21
1.4.1. Procedimentos de coleta dos dados .....	24
1.4.1.1. Observação .....	24
1.4.1.2. As entrevistas .....	26
1.4.1.3. Aplicação de questionários .....	29
CAPÍTULO II.....	32
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	32
2.1. A escrita entre os povos indígenas.....	32
2.2. A escrita Guarani .....	36
2.3. Alfabetização ou Letramento em línguas indígenas .....	39
2.4. Letramentos em contextos de bilinguismo indígena.....	42
2.5. Letramento crítico e translinguagem como ferramenta para novas significações em contextos bilíngues.....	46
2.6. Contato entre línguas: bilinguismo; conflito entre línguas; diglossia.....	48
2.7. Línguas em conflito e diglossia .....	54
2.8. Língua e Identidade: ÑANDE REKO (nossa identidade cultural) .....	60
CAPÍTULO III .....	65
3. O USO DA ESCRITA .....	65
3.1. Escrita em Guarani na universidade indígena boliviana: “ <i>va avanzando también</i> ”.....	66
3.1.1. Circulação da escrita e dos materiais didáticos em Guarani.....	67
3.1.2 A demanda de neologismos na escrita Guarani: <i>para que sean netamente en Guaraní</i> .....	79
3.2. As representações e o valor da escrita Guarani por professores e alunos da UNIBOL .....	85
3.3. A valorização da escrita Guarani e sua relação com o processo identitário.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 103

## INTRODUÇÃO

*La escritura les sirve de apoyo en su voluntad de entender y ser entendidos.*

(MELIÀ, 1998 p. 25)

A ideia deste estudo, sobre o uso da língua escrita Guarani na Universidade Indígena Guarani (UNIBOL), nasceu no ano 2007, quando eu terminava a graduação em Linguística na Universidade Mayor de San Simon, em Cochabamba, na Bolívia. À procura de um projeto para concluir minha graduação universitária, pois precisava fazer a defesa de uma tese<sup>1</sup>, surgiu o interesse por conhecer como se dava o uso de uma das línguas indígenas oficiais mais faladas naquele país, o Guarani. Um interesse que se justifica também pela minha situação de contato com essa língua desde muito pequena, pois nasci e cresci em Camiri, uma cidade da Bolívia próxima à cidade de Ivo, onde fica a UNIBOL.

Naquela época, meu interesse estava em conhecer sobre a modalidade oral da língua Guarani no processo de formação docente do Normal Superior, que formava exclusivamente professores indígenas para os anos iniciais. Foi durante a coleta de dados da pesquisa de graduação que surgiu o interesse pela questão da escrita, quando pude identificar a importância atribuída a essa modalidade da língua por professores, diretores e alunos daquele contexto, que me afirmaram várias vezes em entrevistas o valor da escrita para a preservação e a continuidade da língua indígena.

Numa visão panorâmica da América Latina, pode-se dizer que o uso da escrita das línguas indígenas tem sido focalizado por políticas de valorização das línguas minoritárias nos países onde existem esses povos originários, como o Brasil, Peru, Paraguai, Argentina, Equador, Bolívia e México. No entanto, por serem essas línguas predominantemente orais, “mesmo que pertençam a povos que já possuam a escrita desde antes da colonização europeia, como é o caso da língua Quéchua, a língua dos Astecas no México” (GALDAMES, WALQUI e GUSTAFSON, 2005, p. 14-15), o desenvolvimento da escrita para esses povos está longe de se estabelecer como nas línguas majoritárias.

---

<sup>1</sup> No Brasil, o equivalente a um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Historicamente, a escrita em língua indígena tem se configurado como uma forma de preservação da cultura, pois,

a conquista de um sistema de escrita para seus idiomas orais assume um papel importante na reivindicação cultural e política das nações indígenas. Assim, a apropriação da escrita pelos indígenas é concebida como um mecanismo de autoidentificação, revalorização e desenvolvimento de suas línguas.<sup>2</sup> (D'ANGELIS & VEIGA, 1995, p. 16, tradução minha).

Conforme Melià (1998, p. 25), para os povos indígenas “a escrita lhes serve de apoio em sua vontade de entender e ser entendidos”. No caso da língua Guarani, há um alfabeto completo e políticas linguísticas que buscam promover sua normalização e desenvolvimento, mas há também diversas variantes sendo utilizadas entre grupos Guarani, o que dificulta qualquer tentativa de normalização. Isso, pois, o fato de existir uma escrita própria para um povo indígena de tradição ágrafa não garante seu uso, ou mesmo que se tenha uma comunidade letrada. Conforme Melià (1997), pode ser que a língua “deixe de ser ágrafa, mas sua comunidade pode continuar sendo iletrada ou também analfabeta.” (MELIÀ, 1997, p. 101).

Assim, apesar da criação de legislações nacionais que valorizam o uso de línguas indígenas no processo escolar formal, isso não tem se mostrado uma tarefa simples, já que vários fatores interferem e tornam esse trabalho complexo (NINCAO, 2003, 2008). Um desses fatores é a necessidade de trabalhar a descrição linguística com a criação de alfabetos e gramáticas de funcionamento dessas linguagens (MELIÀ, 1989, p.15). Além disso, apesar das diversas iniciativas e programas de alfabetização em línguas indígenas, há carência de trabalho com práticas sociais de letramento, inclusive porque há pouca circulação de textos em línguas indígenas, conforme Nincao (2008). Ao realizar oficina de produção de textos com professores Terena<sup>3</sup>, a autora identificou como se tratava de tarefa complexa, pois “não basta o giz na mão do professor falante de sua língua materna [...] é preciso ouvi-los, entender

---

<sup>2</sup> Original: la conquista de un sistema de escritura para sus idiomas orales asume un papel importante en la reivindicación cultural y política de las naciones indígenas. Así la apropiación de la escritura por los indígenas es concebida como un mecanismo de autoidentificación, revalorización y desarrollo de sus lenguas.

<sup>3</sup>Os índios Terena pertencem ao tronco linguístico Aruak e descendem da tribo Guaná. Os Terena estão localizados em sua grande maioria no Estado do Mato Grosso do Sul, região do Pantanal. Com uma população indígena de 51000 índios aproximadamente. (NINCAO, 2008).

suas decisões, muitas vezes, aparentemente “equivocadas” para nós, mas lógicas para eles porque têm significados historicamente produzidos. (NINCAO, 2008, p.194).

A precariedade de materiais didáticos escritos em uma língua, por sua vez, costuma implicar em preconceitos e marginalização dessa língua e de seu povo, quando esses são tradicionalmente ágrafos e, dessa forma, não correspondem ao que é valorizado pela hegemonia da escrita na sociedade (CAVALCANTI e MAHER, 2005, p. 18). Além disso, como bem destacaram as autoras, geralmente existe uma ideia equivocada entre as pessoas, de que “com a escrita, vai haver um ‘avanço’, um ‘progresso’ do homem, por acreditar-se que as sociedades ágrafas estariam em um estado mais primitivo do que as sociedades letradas”. Para as autoras,

é relevante, também, lembrar que a sociedade envolvente e dominante alimenta o mito do aprender a ler e a escrever como a saída para todos os males, a ‘redenção’ do cidadão, sua ‘entrada no Paraíso’ (grifos das autoras), e ignora qualquer outro conhecimento que não seja calcado na palavra escrita. (CAVALCANTI e MAHER, 2005, p. 18).

Nesse sentido, Maher (2016, p. 99) argumenta que a implementação de projetos de educação bilíngue que buscam inserir a língua indígena no currículo pode acabar por reforçar a ideia de que o uso dessa língua é uma condição *sine qua non* para manutenção e revitalização da cultura e identidade indígena, o que precisa ser visto de forma crítica e cautelosa. Apesar da grande importância simbólica da escrita para esses povos, a criação de normalizações e materiais escritos em língua indígena não garante o seu uso e pode atuar como um modo de “autorizar” ou não o pertencimento de falantes como “membros autênticos” de um determinado povo.

Dessa forma, é fundamental compreender não apenas o desenvolvimento da escrita entre uma determinada comunidade cuja língua é marginalizada, mas também todas as implicações sociais, culturais, políticas e identitárias que envolvem a ideia da escrita como uma forma de “redenção” e de aceitação de um povo (CAVALCANTI e MAHER, 2005, p. 18). Estabelece-se, portanto, uma relação indissolúvel entre língua e identidade, que pode incorrer em um raciocínio equivocado de modernidade; “que estabeleceu um elo indissolúvel entre uma nação e sua língua, entre determinados traços culturais e a ‘indianidade’, como se a identidade cultural indígena fosse algo único”. (MAHER, 2016, p. 63).

Muitos são, assim, os desafios a serem superados para que a comunidade Guarani, tradicionalmente ágrafa, se torne letrada, produza seus próprios materiais didáticos, textos acadêmicos e desenvolva práticas sociais de letramento em língua Guarani. Outros e relacionados aos primeiros são, ainda, os desafios para lidar com as questões sociais e identitárias que envolvem a hegemonia linguística e a hegemonia da escrita na língua majoritária, em detrimento do Guarani, em contextos educacionais bilíngues como o focalizado neste estudo.

Diante dessas questões, esta pesquisa tem como objetivo geral **investigar como se dá o uso da escrita em língua Guarani, por professores e alunos indígenas, dentro da Universidade Indígena Boliviana UNIBOL Guarani, localizada na Comunidade de Kuruyuki, Província Luís Calvo do estado de Chuquisaca, na Bolívia.**

O interesse em focalizar a escrita desse povo sustenta-se, ainda, no contexto das mudanças educativas ocorridas sobretudo nos finais dos anos 90, na tentativa de garantir os direitos de acesso a uma educação de qualidade a crianças, jovens e adultos pertencentes a minorias e povos indígenas. Na América Latina em geral, e na Bolívia em particular, os programas de Educação Intercultural Bilíngue (E.I.B.) desenvolvidos em contextos indígenas, a partir dessa época, buscaram novos modelos de ensino para os idiomas indígenas como língua materna. Conforme López e Kuper (2004), a Reforma Nacional de Educação feita na Bolívia no ano de 1994 introduziu a educação intercultural bilíngue em contexto nacional e contemplou as 30 línguas indígenas do país, iniciando-se pelas maiores, Aymara, Quechua e Guarani.

O sistema educativo da Bolívia, desde então, atravessa muitas mudanças. Com a referida lei, assume-se a Educação Intercultural Bilíngue como uma das bases da educação no país. Esse fato pressupõe, por exemplo, que, dentro do país, desenvolva-se uma educação monolíngue em espanhol e outra bilíngue, sob um modelo de preservação e desenvolvimento da língua indígena (LÓPEZ, 2005).

No âmbito dessa política educacional, foram surgindo, na Bolívia, instituições de educação superior (Cursos de Normal Superior e Universidades) específicas para a formação de professores indígenas, com a missão de formar docentes e profissionais indígenas comprometidos com sua comunidade, língua, cultura e identidade étnica. Dentre elas, a Universidade Indígena Boliviana (UNIBOL).

A UNIBOL se propõe a trabalhar com docentes e alunos na modalidade monolíngue (alunos que só falam castelhano) e com os alunos bilíngues (alunos que

dominam o castelhano e uma língua indígena), incentivando o ensino da língua Guarani como primeira língua (L<sub>1</sub>), em alguns casos, ou como segunda língua (L<sub>2</sub>), em outros. Entre suas políticas, estão algumas propostas de revitalização da língua oral e a implementação e desenvolvimento da língua indígena na modalidade escrita.

Com o intuito, portanto, de melhor compreender o uso dessa modalidade na UNIBOL, onde observei localmente, por meio de imersão anterior à da atual pesquisa nesse contexto, a importância atribuída à escrita pelos sujeitos bilíngues que dele fazem parte, busco responder às seguintes **perguntas de pesquisa**:

- como se dá o contato com a língua escrita em Guarani na UNIBOL?
- que práticas de letramento e materiais escritos mais vigoram em língua escrita Guarani na UNIBOL?
- como se dá a representação de professores e alunos da UNIBOL sobre o valor da escrita em língua Guarani?
- como a escrita e a sua valorização apresentam relações com a questão identitária entre professores e alunos da UNIBOL?

Para discutir tais questões, estabeleci os seguintes **objetivos específicos**:

1. Identificar e descrever as práticas de letramento e os materiais em que mais circulam a escrita Guarani na UNIBOL;
2. Analisar as representações apresentadas por professores e alunos da UNIBOL sobre o valor da escrita em Guarani;
3. Analisar e discutir as implicações identitárias na relação dos professores e alunos com a língua Guarani na UNIBOL.

Tais objetivos se estruturam por meio de uma pesquisa de natureza interpretativista (ERICKSON, 1988) e de cunho etnográfico (DEBUS, 1995), tendo em vista minha imersão como pesquisadora no contexto de estudo no período de abril a maio do ano de 2018 e a partir do campo aplicado dos estudos da linguagem. Alinhado a este campo, o estudo se desenvolve de forma interdisciplinar, articulando estudos sobre escrita para os povos indígenas, estudos sobre alfabetização e letramento, bilinguismo, língua e identidade.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo apresento a metodologia que embasa esta pesquisa. Nele, apresento: o contexto da coleta dos dados do estudo, enfocando questões históricas, linguísticas, socioculturais e de ubiquação geográfica dos Guarani na Bolívia. Descrevo também o Decreto Supremo

Nº 29664, do dia dois de agosto de 2008, que criou as Universidades Indígenas na Bolívia. Por fim, apresento os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

O segundo capítulo tem como foco o quadro teórico do estudo, e está distribuído em quatro seções principais. Na primeira, discuto questões relacionadas à escrita para os povos indígenas e à especificidade que a cerca. Em seguida, sob os pressupostos teóricos de Maher (1999, 2005, 2010, 2012, 2013, 2016), Cavalcanti e Maher (2005, 2010), Melià (1989; 1997), López (1998), entre outros, discuto escrita, alfabetização e práticas de letramento nos povos indígenas. Em seguida, embasada em Meneses de Sousa (2011, 2014), sobretudo, discuto o processo de construção de uma nova alternativa, em situações de bilinguismo, com foco em teorias sobre letramento crítico e translanguagem segundo Garcia (2017) e Willians (1994). Por fim, apresento os conceitos de bilinguismo, diglossia, língua e identidade, como um aporte para análise de dados.

Finalmente, no terceiro capítulo, discuto os resultados da análise dos dados coletados nas observações, entrevistas e questionários, com os alunos, diretores e professores de língua originária (LO), tendo em vista os materiais e práticas de letramento em circulação, as representações desses sujeitos sobre o ensino da escrita em língua Guarani e as implicações identitárias desse cenário. Nas considerações finais, retomo os principais resultados da pesquisa, apresento e discuto algumas propostas para lidar com as situações de resistência ao uso do espanhol por parte dos Guarani, bem como suas implicações para incrementar as práticas de letramento em contexto de bilinguismo na UNIBOL.

## 1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Esperamos que daqui a um tempo, nós mesmo façamos estas investigações para levar a luz para fora.*<sup>4</sup>

(Depoimento de autoridade da UNIBOL)

### 1.1. Contextualização: o mundo Guarani

Data já de algum tempo o interesse por conhecer e estudar sobre o povo Guarani, um interesse por parte de antropólogos, linguistas e muitos estudiosos locais ou de outras terras. Sempre na tentativa de desvendar suas origens, conhecer sua cultura ou estudar sua língua, os Guaranis chegam a “ser, entre os povos indígenas não andinos, um dos mais estudados e mais bem conhecidos na atualidade” (CHAMORRO, 2008 p. 33).

Segundo alguns estudos, a procedência do povo Guarani assinala-se à Amazônia como provável lugar de origem (CHAMORRO, 2008). Já outros estudos sugerem que “a ocupação das matas subtropicais situadas ao longo dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai, teria ocorrido entre os anos 700 e 800 d.C., e que uma prolongada seca teria alterado as condições de sobrevivência do grupo” (SCHMITZ 1981, p. 187), sendo motivo para começar o caráter nômade que os caracteriza e consolidando a separação completa entre Tupi e Guarani. Supostamente, o grupo que se manteve perto do clima quente do Litoral Atlântico desenvolveu hábitos alimentares a base de mandioca amarga e eles seriam os Tupi (SCHMITZ, 1981). Os que se adaptaram ao clima temperado das matas subtropicais dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai desenvolveram uma tradição baseada no consumo do milho e essa população foi denominada de Guarani (SCHMITZ 1981, p. 11, 13).

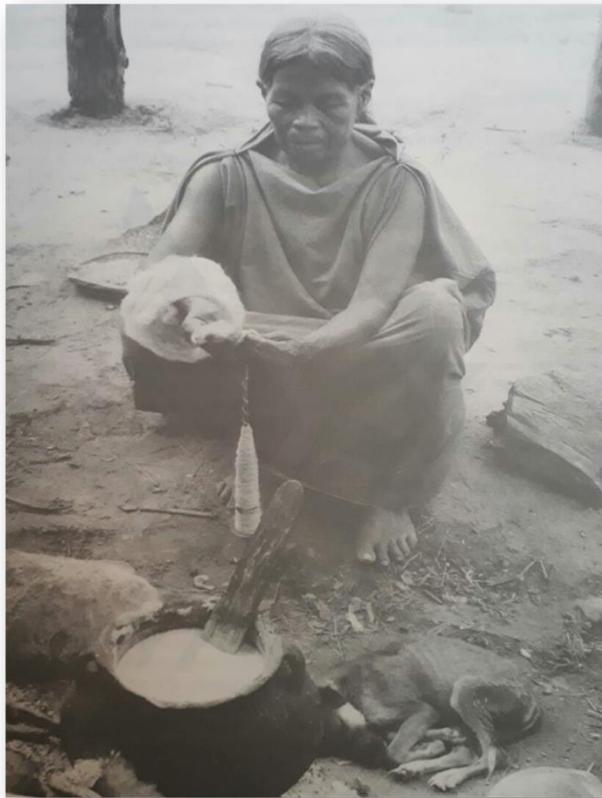
Existem outras pesquisas que refutam o proposto por Schmitz (1981); “a afirmação de que a subsistência dos Tupi se baseava na mandioca amarga e a dos Guarani no milho deveria ser revista, haja vista que os Tupi consumiam o milho na

---

<sup>4</sup> Tradução própria de trecho de entrevista feita em 22 de maio de 2018, durante a coleta de dados na UNIBOL (“Esperamos que, de aquí a un tiempo, nosotros mismos hagamos estas investigaciones, para dar la luz hacia afuera”).UNIBOL

suas bebidas e comidas, assim como os Guarani usavam a mandioca” (CHAMORRO, 2008 p. 38). De todo modo, hoje em dia, tanto o Tupi como o Guarani fazem uso do *mandió* (mandioca em Guarani) e do *Avatí* (milho em Guarani).

A título de ilustração, na imagem a seguir, podemos observar uma mulher Guarani, na Bolívia, trabalhando o algodão e cozinhando a *Chicha*, uma espécie de bebida fermentada, preparada à base de milho para o *Areté Guazú* (Festa Grande dos Guarani).



**Figura 1:** Mulher Guarani trabalhando o algodão e o milho na Bolívia. (Fonte: Mundo indígena 2009- IWGIA)

Fonte: Mundo indígena 2009- IWGIA

O povo Guarani, ainda hoje, não é só coletor, ou caçador, eles também são agricultores a procura do *Iko tuicha vae* (quem tem parcela de terra grande), para se tornar *jembiu katu vae* (o que sempre tem comida em abundância). Isso para que o Guarani possa se sentir *oyekou*, (*rico*) e abençoado por *Tüpa* (Deus), bem como para poder alimentar sua extensa família, característica comum dentro da organização social desse povo indígena (ORTIZ, 2017, p. 2-3).

Conforme pesquisas mais recentes, “os povos Guarani teriam chegado ao Rio da Prata<sup>5</sup> pelo menos 1300 d.C., sendo portadores de uma cultura extraordinária difundida por toda a América Meridional (CHAMORRO 2008). Noelli (1994, p. 159) reforça essa hipótese baseando-se “no que a arqueologia conseguiu resgatar; alguns artefatos relacionados com a subsistência”. Entre esses artefatos, apareceram arcos e flechas, arcos de bolas, lanças, massas, boleadeiras, diversos tipos de armadilhas que serviam para caçar e pescar. Alguns desses “objetos eram feitos de peles de animais, madeira, pedra, ossos, moluscos, e diversos objetos fabricados de fibra vegetal” (RUIZ de MONTROY, 1876, p. 272).

Chamorro (2008) também descreve os artefatos Guarani ao afirmar que:

No conjunto de utensílios mais ligados à roça e à casa, destinados para preparar, servir e armazenar alimentos, a autora coloca o pau de cavouco, estrados e armários onde se guardavam o equipamento doméstico, o já mencionado *tepiti*, raladores e peneiras, vasilhames diversos feitos de madeira – como pilão, colheres, espátulas e escumadeiras -, panos de limpeza, vassoura e escova, diversos tipos de cestos – entre eles os “cargueiros”, de três lados, fundo plano e alça para cingir à testa ou carregar nos ombros e o *yruague*, descartável e de fácil confecção-, cabaças, bolsas tecidas com fios de algodão e fibras vegetais ou couro, facas de capim, madeira e dentes. (CHAMORRO, 2008, p. 39).

Muitos dos materiais coletados pela arqueologia mostram não só o estilo de vida que tinham esses grupos de pessoas, mas também confirmam que esses artefatos confeccionados de matérias primas não perecíveis podem transpassar o tempo e o espaço, preservando suas características. Segundo Brochado (1982, p.76), “não houve, até os primeiros contatos com os europeus, nenhuma modificação significativa na cerâmica e nos implementos líticos dos grupos Guarani”. Eles dominavam uma mesma tecnologia, conformando a unidade da cultura material, e essa tecnologia data de pelo menos 3000 anos.

Os Guarani são especialistas em sobrevivência na mata. Historicamente, eles viviam na selva e tinham a caça, a pesca, a horticultura, o cultivo e a colheita como seus meios de sustento. A roça Guarani tinha uma característica muito peculiar, pois

---

<sup>5</sup> Segundo informações coletadas da internet, o Rio da Prata “corre de noroeste a sudeste e mede dois quilômetros de largura no ponto que se toma como origem. No ponto onde as águas deixam de ser doces e se convertem no [oceano Atlântico](#) sua largura é de 219 quilômetros. O limite exterior do rio da Prata está determinado pela linha imaginária que une [Punta del Este \(República Oriental do Uruguai\)](#) com [Punta Rasa](#) no extremo norte do Cabo San Antonio ([República Argentina](#)). (Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio\\_da\\_Prata](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_da_Prata). Acesso em: 27 jun 2019, às 12h26min).

havia extensa variedade de espécies cultivadas; eles eram capazes de cultivar “em torno de oito variedades de mandioca, seis de milho, dezoito de batata, cinco de cará, dez de feijão, cinco de pimenta, onze de maracujá, três de moranga, sete de goiaba, bem como inúmeras raízes e ervas de espécie não determinada.” (CHAMORRO, 2008, p. 42).

Já a base da organização social do povo Guarani estava na família nuclear, “era a família extensa ou grupo macrofamiliar que habitava a casa comunal” (CHAMORRO 2008, p. 43). Eles viviam todos congregados em povoados de 100 a 200 famílias, ressaltando a importância fundamental do conceito de família para os Guarani. Durante a pesquisa no lugar de estudo, percebi que ainda hoje esse conceito é muito importante para eles; sobretudo, quando devem tomar decisões dentro de suas comunidades, algo que fazem no grupo familiar.

A organização social dos Guaranis, segundo estudos antropológicos contemporâneos (MELIÀ, 1978; ALMEIDA, 1991; MURA, 2006), junto com os subgrupos Guarani Kaiowá, Nandéva e Mbya, que atualmente se situam no território do Brasil, compartilham a mesma forma de organização social centrada na família extensa. Nessa mesma concepção, as crianças ficam com as mães, ou as crianças maiores cuidam das menores, e todas são educadas juntas nestes mesmos espaços; isso até os treze anos de idade, de ambos sexos. Na imagem a seguir, podemos observar as mulheres Guarani juntamente com as crianças menores, que ficam sob sua guarda.



**Figura 2:** Mulheres e crianças Guarani bolivianos

Fonte: P.E.I. UNIBOL Bolívia 2016-2020

Sobre a extensão da família Guarani à época de seu estabelecimento ao longo do Rio da Prata, Benites (2014) lembra ainda que:

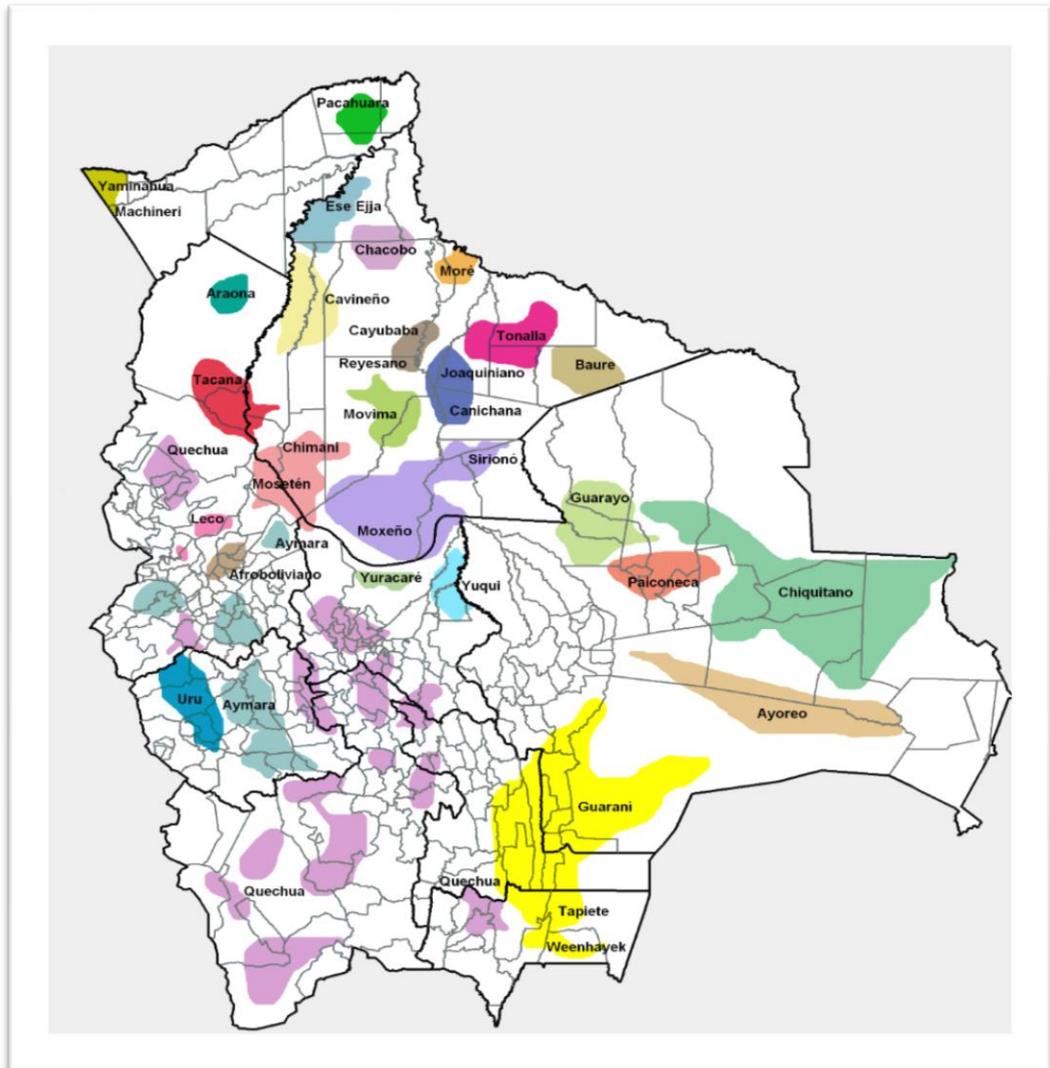
Uma família extensa indígena composta por mais de uma centena de índios vivia dentro de uma casa grande, sendo que nesta habitação e no seu entorno os adultos trabalhavam, juntamente com os jovens e as crianças, sendo as atividades cotidianas divididas segundo o sexo e a idade. Com o passar do tempo, o desaparecimento da “*casa grande*” não significou uma mudança na centralidade desta organização social. (BENITES, 2014, p. 2).

A organização social dos Guarani, baseada na família extensa, é fundamentada na prática de reciprocidade e do bom entendimento, bem como na base de proteção, no sentido emocional afetivo entre todos, conforme pude notar nas vezes em que tive a oportunidade de convivência com esse povo. Eles costumam preservar, assim, o que denominam como *Ñande Reko* (modo de ser).

## 1.2. O povo Guarani na Bolívia

A Bolívia é conhecida como “a nação mais indígena da América Latina” e recebeu, em 2014, da Organização das Nações Unidas (ONU), o reconhecimento de “referência para o resto dos povos indígenas do mundo”. Esse título está fundamentado no reconhecimento de suas políticas de preservação e proteção da

cultura indígena, bem como na grande quantidade de população indígena no país. Segundo os dados do censo de 2012 do Instituto Nacional de Estadísticas (INE),<sup>6</sup> há pouco mais de 3,5 milhões de indígenas no país, o que corresponde a 31% do total da população. A figura a seguir ilustra a distribuição geográfica dos povos indígenas na Bolívia:



**Figura 3:** Mapa das terras indígenas na Bolívia

Fonte: Ficheiro Povos originários de Bolivia.png. Disponível em: [www.googlesearch.com](http://www.googlesearch.com)

Os Guarani constituem a população em geral mais considerável e expandida das Terras Baixas, denominadas assim na Bolívia pelas características topográficas da região. Costuma ser considerada a maior entre as outras etnias que conformam as

<sup>6</sup> Informações de 2018, disponíveis em: <https://cnnespanol.cnn.com/2018/09/14/10-cosas-que-los-bolivianos-hacen-mejor-que-nadie/>. Acesso em 27 jun 2019, às 13h03min.

minorias assentadas na Amazônia e no Chaco. Segundo (DÍEZ ASTETE e MURILLO,1998, p. 93, tradução minha), “são os Guarani, justamente com os povos *chiquitanos* e *mojeños*, fundamento do movimento indígena das Terras Baixas, da sua organização e base para a reivindicação de todos os povos indígenas.”<sup>7</sup>

O povo Guarani teve uma participação primordial e fundamental na criação de verdadeiras instituições sócio-políticas que se preocuparam em lutar pelas causas indígenas dentro da Bolívia. Entre essas instituições está a Confederação Indígena de Bolívia (CIDOB), organização que nasceu com a finalidade de fortalecer a unidade e estrutura organizacional dos povos indígenas de Terras Baixas da Bolívia, as quais pertencem ao povo Guarani, junto aos *chiquitanos*, *ayoreos* e *guarayos*, que também participaram dessa fundação.

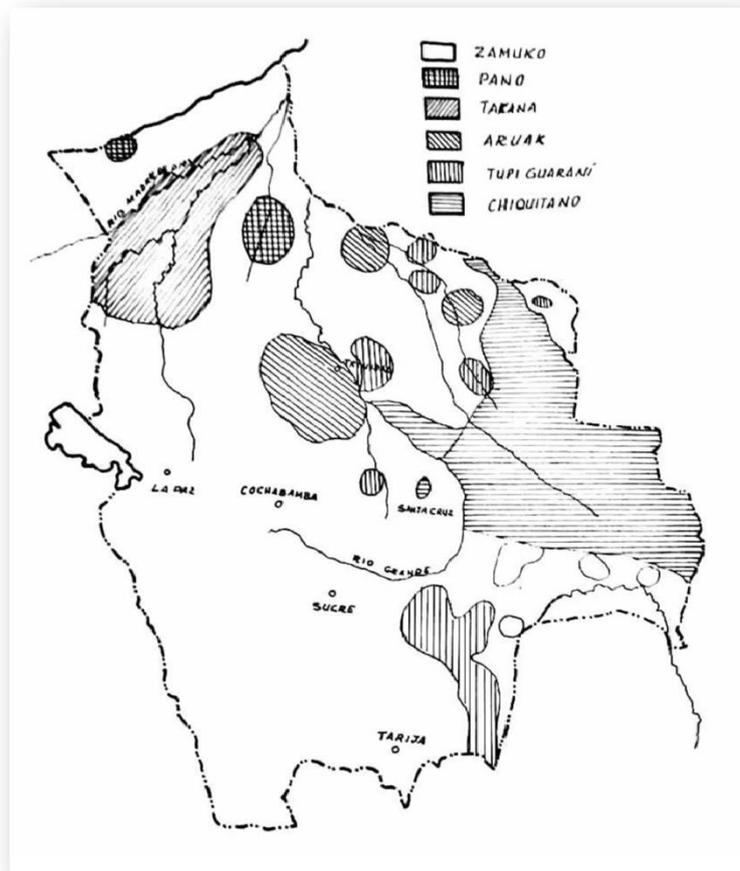
O povo Guarani da Bolívia é, então, parte do grupo chamado de povos de Terras Baixas (ver Figura 4) e têm sua própria organização interna como povo, conformando uma “mesma sociedade étnica diferenciada internamente, em distintas configurações (Ava, *Izoceño* e *Simba*),<sup>8</sup> por questões históricas, de habitat e finalmente dialetais”.<sup>9</sup> (DÍEZ ASTETE e MURILLO,1998, p. 93, tradução minha)

---

<sup>7</sup> Original: Son los guaraní justamente con los pueblos *chiquitanos* y *mojeños* fundamento del movimiento indígena de las Tierras Bajas, de su organización y base para la reivindicación de todos los pueblos indígenas.

<sup>8</sup> O povo Guarani na Bolívia, se configura em três variantes linguísticas, os Ava, *Simba* e *Izoceños*.

<sup>9</sup> Original: la misma sociedad étnica diferenciada internamente, en distintas configuraciones (Ava, *Izoceño* y *Simba*), por cuestiones históricas, de hábitat y finalmente dialectales.



**Figura 4:** Mapa das famílias linguísticas nas Terras baixas da Bolívia

Fonte: Weber Jutta (APCOP, 1994, p. 49)

Estabelecer a população específica dos Guarani não é uma tarefa possível atualmente, porque entram em jogo critérios linguísticos e sócio-políticos, em que pesem uma gama de aspectos diversos entre esse povo. Para Albó (1989), seria ideal juntar a diversidade característica desse povo e alcançar uma “auto identificação indígena que permita a sua reorganização e rearticulação das expressões deste povo.” (ALBÓ 1989, p. 243). Apesar dessa suposta padronização, no entanto, conforme o próprio autor, a realidade Guarani é bastante diversa e pode ser caracterizada, basicamente, como um conjunto divisível em quatro subgrupos étnicos:

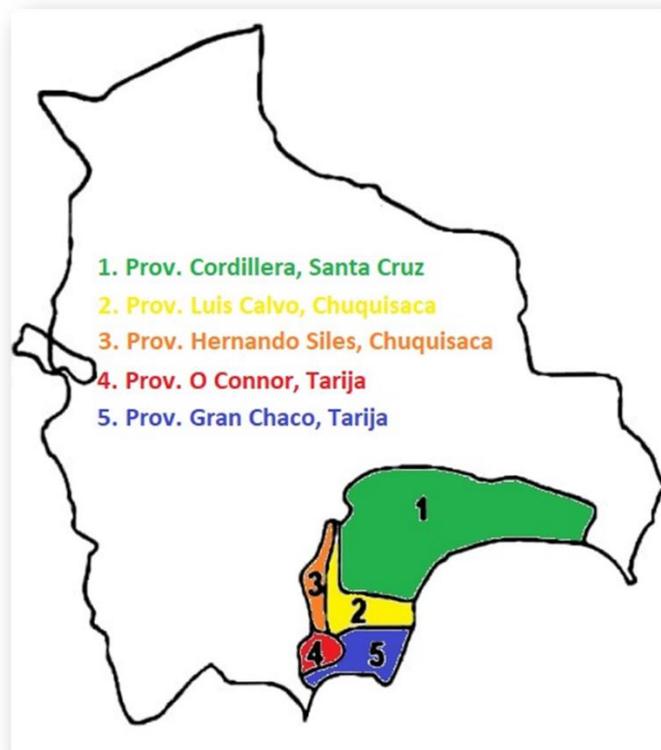
- a) Os Ava, que habitam os berços andinos da província, Cordilheira perto das províncias Luís Calvo e Hernando Siles. Parte deles foram sujeitos de missões franciscanas durante a Colônia e a República.
- b) Os Izoceños, também na Cordilheira, mas em direção à entrada do Chaco, estabeleceu-se ao longo do rio Parapeti; de origem mestiça Ava-Chané (Arawak).
- c) Os Simba (nome que significa “trança” em quéchua, que é o que os homens levavam enrolado na cabeça, debaixo do chapéu largo).

Moram na comunidade Tentayapi, município de Muyupampa, cantão Iguembe na província Luis Calvo.

d) Os peões de fazenda, que se encontram na zona sudeste da província Hernando Siles, mas também dispersos nas fazendas de Luiz Calvo, O'Connor e Gran Chaco.

(ALBÓ apud DIEZ ASTETE e MURILLO.1998 p. 96; tradução minha)

O território Guarani na Bolívia está entre o Rio Grande, na província da Cordillera do estado de Santa Cruz; o Rio Bermejo, nas províncias de O'Connor e Gran Chaco do estado de Tarija, fronteira com a Argentina e as províncias de Luís Calvo e Hernando Siles, do estado de Chuquisaca. (PEI 2016, p. 29), conforme ilustra a figura a seguir:



**Figura 5:** Províncias da Bolívia onde habitam os Guarani

Fonte: <http://www.fao.org/docrep/006/y5311s/y5311s09.htm>. Destaques e colorido meu.

A história da chegada do povo Guarani no território boliviano pode ser situada a partir de três grandes correntes migratórias conhecidas: acredita-se que chegaram pelo Pilcomayo até a região de Tarija; pelo Chaco até a Cordillera Central e por Chiquitos até Guapay. (ARISPE 2006, p. 81). Entretanto, para se confirmar essas hipóteses, “faltam dados que permitam determinar com relativa certeza os tempos e os motivos dessas migrações.” (MELIÀ, 1988, p.16).

De todo modo, na procura da “terra sem mal”<sup>10</sup>, o povo Guarani se deparou com outros grupos indígenas, principalmente os Chané, o que acarretou uma mestiçagem importante, que deu origem a outro grande povo indígena na Bolívia: a sociedade Chiriguana. Tal sociedade foi absorvida, posteriormente, pelos Guarani, mas adquiriu uma forte influência linguística da língua Arawak.

Outra característica histórica da cultura do povo Guarani muito importante a ser mencionada é a forma de organização desse povo para tomar decisões. O grande *Ñomboati Guasu*, origem ancestral da atual Assembleia do Povo Guarani (doravante A.P.G.) é o principal instrumento institucionalizado para buscar e fortalecer as ideias e propostas de melhorias entre os Guarani na Bolívia. As reuniões são lideradas pela autoridade máxima, o *Tëta Ruvicha*, quem procura o equilíbrio e consenso entre todos. (PAREDES 2009, p. 40). São realizadas no nível comunal, regional e nacional: “Para os Guarani, embora às vezes não sejam capazes de expressá-lo explicitamente, a assembléia é o valor mais genuíno e tradicional da comunidade” (MELIÀ, 1988, p. 67, tradução minha).

Assim, de acordo com o primeiro artigo do Estatuto da APG na Bolívia, entende-se que:

A assembleia do Povo Guarani (*Ñomboati Guasu*), é a organização dos Guaranis, coletivamente nas comunidades e *Tëta Guasu* (Capitanias), e individualmente como pessoas que são regidas pelo presente Estatuto, de acordo a Constituição Política e Leis do Estado” (Estatuto A.P.G. e *Teko Guarani* 2004; tradução minha)

Graças à participação ativa da APG, o povo Guarani teve mudanças nas áreas econômica, social, territorial, saúde e na educação. Nesta última, sobretudo, reside o principal objetivo das lutas reivindicatórias desse povo, relacionadas à preservação da cultura e da língua Guarani.

### 1.3. Descrição do local de estudo: UNIBOL GUARANI APIAGUAIKI TÜPA

É no campo educacional que o povo Guarani, assim como ocorre com outras populações indígenas, enfrentam algumas de suas maiores dificuldades. Após muitos

---

<sup>10</sup> “La tierra sin mal” es ante todo la tierra buena, fácil para ser cultivada, productiva, suficiente y amena, tranquila y apacible, donde los Guaraní puedan vivir en plenitud su modo de ser autentico (MELIÀ 1988, p. 23)

anos de luta e de perseverança em suas reivindicações, nasceram as redes de universidades indígenas UNIBOL, na Bolívia.<sup>11</sup> Por meio do Decreto Supremo N° 29664, de 2 de agosto de 2008, foram criadas três (3) Universidades Indígenas Bolivianas Comunitárias Interculturais Productivas – UNIBOL, estabelecendo seus fundamentos, natureza jurídica, estrutura curricular e financiamento. No parágrafo 1, artigo 2, estão descritas quais seriam essas três instituições: UNIBOL “Aymara”, “Quechua” e “Guaraní e Pueblos de Tierras Bajas”. Todas elas entidades descentralizadas de educação pública superior, voltadas à formação profissional integral de mulheres e homens para a educação superior de caráter comunitário, cujas funções de ensino e aprendizagem se centram nas cosmovisões dos povos indígenas, ainda conforme o Artigo 1 do referido Decreto.

Esta pesquisa foi realizada especificamente na Universidad Indígena Guarani e Povos de Terras Baixas “Apiaguaiki Tüpa” (UNIBOL Guarani). A seleção dessa instituição superior foi por apresentar características próprias de instituições que estão surgindo, que são, de alguma forma, pioneiras no âmbito de educação superior indígena na Bolívia. Tal peculiaridade, a meu ver, traz muitos desafios para todos os atores implicados nesse processo, bem como a oportunidade de explorar aspectos educacionais ainda não totalmente delineados e passíveis de resignificação.

A escolha dessa instituição também se justifica por questão pessoal, dada minha condição de falante Guarani, bem como por ter realizado e defendido anteriormente uma pesquisa ou tese sobre “o uso da língua Guarani nos processos de formação docente no Instituto Normal Superior da Bolívia”.

A UNIBOL Guarani está localizada em Ivo, comunidade que está dentro do povoado de Macharety no município Luiz Calvo, que pertence ao estado de Chuquisaca na Bolívia (Ver figura 6). Nela, são acolhidas outras trinta e três etnias, além da própria etnia Guarani, por isso a substituição do nome da UNIBOL para UNIBOL Guarani e Povos de Terras Baixas.

---

<sup>11</sup> El numeral 1 del Artículo 60 de la Ley N° 070, establece que las Universidades Indígenas son instituciones académico-científicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígena originario campesinos del Estado Plurinacional, que desarrollan formación profesional e investigación, generan ciencia, tecnología e innovación a nivel de pregrado y post grado.

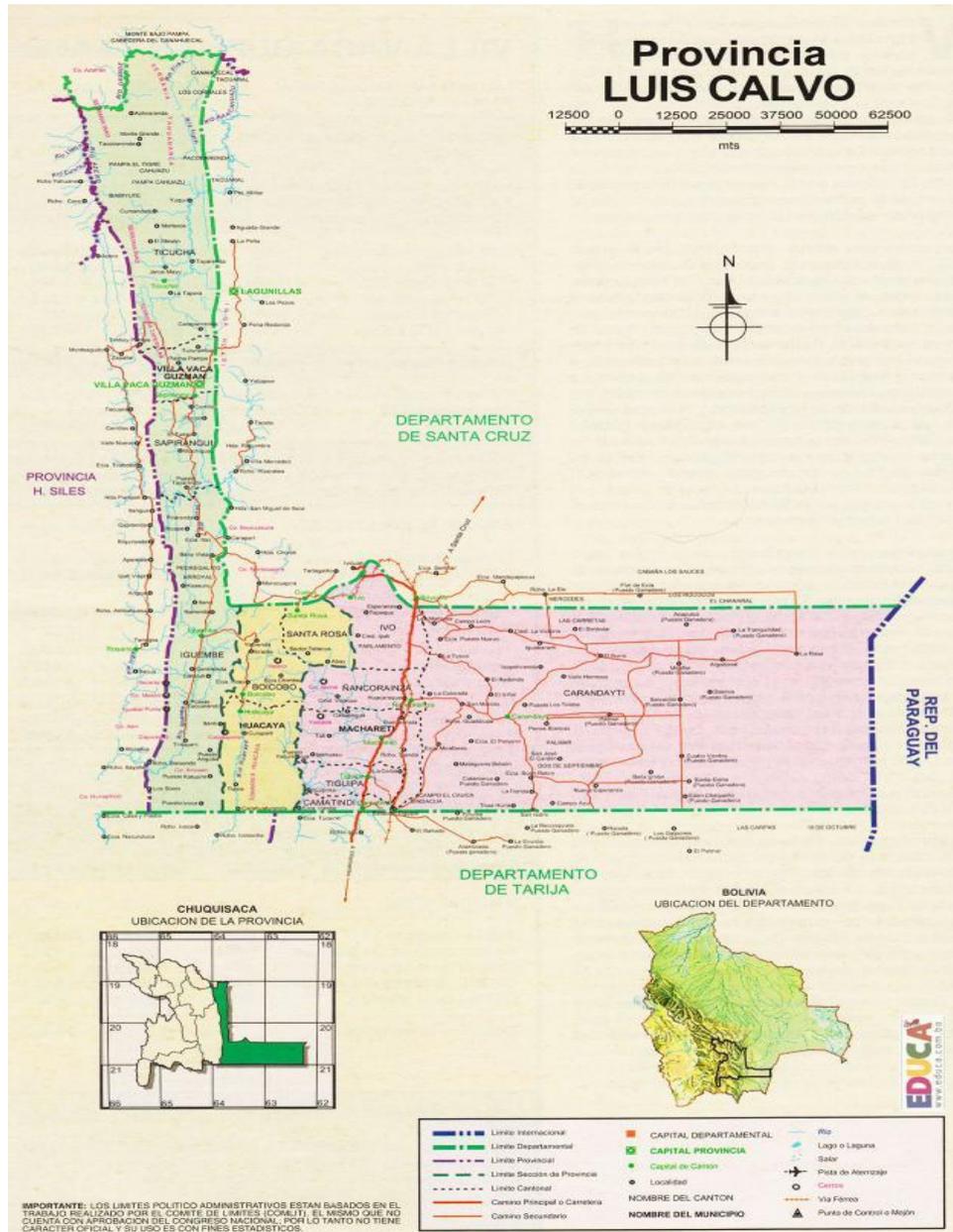


Figura 6: Ubicaco do local de estudo – Comunidade do Ivo

Fonte: www.educa.com.bo

Conforme informaçoes disponíveis no site da própria universidade, a UNIBOL Guarani  uma instituio educativa de formao superior de caráter humanista, comunitário e produtivo, comprometida com a qualidade da formao de seus profissionais e vanguardista no que se refere às mudanças no aspecto colonial do Estado e da Educao Superior. Busca integrar o diálogo de saberes e conhecimentos ocidentais com os das naoes indígenas, em funo do desenvolvimento sociopolítico e econmico da Bolívia. Entre suas missoes, estão a formao de profissionais de alto nível de preparo “técnico, científico e comunitário”, bem como “de caráter intracultural, intercultural e plurilíngue, para que respondam com qualidade e relevância às

demandas de desenvolvimento social, político e produtivo das Nações e Povos Indígenas das Terras Baixas”.<sup>12</sup>

São oferecidos, atualmente, os seguintes cursos (carreiras) de formação: Engenharia em Ecopiscicultura; Engenharia Florestal; Engenharia em Petróleo e Gás Natural; Medicina Veterinária e Zootecnia. No ano de 2019, 649 estudantes estão matriculados entre tais cursos, sendo 222 do gênero feminino e 427 do masculino, ainda segundo informações do site da Universidade. Essa população universitária representa 18 das 36 nações indígenas originárias que compreendem o Estado da Bolívia e se afiliam a quatro línguas indígenas distintas, conforme ilustra a figura a seguir:

POR LENGUA ADSCRITA GESTION I/2019												
SEMESTRES Y/O AÑO	GUARANÍ		BÉSIRO		GWARAYU		MOJEÑO		TOTALES		TOTAL	TOTAL %
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M		
PRIMER AÑO	36	55	9	35	5	6	11	17	61	113	174	26.81
QUINTO	11	32	10	23	8	6	3	11	32	72	104	16.02
SEXTO	13	25	9	17	4	2	8	18	34	62	96	14.79
SEPTIMO	17	17	6	20	1	3	4	19	28	59	87	13.41
OCTAVO	13	13	2	15	2	4	4	13	21	45	66	10.17
NOVENO	6	12	9	15	5	4	4	9	24	40	64	9.86
DECIMO	7	12	6	13	3	5	6	6	22	36	58	8.94
<b>TOTAL</b>	<b>103</b>	<b>166</b>	<b>51</b>	<b>138</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>40</b>	<b>93</b>	<b>222</b>	<b>427</b>	<b>649</b>	<b>100.00</b>

**Figura 7:** Estudantes matriculados na UNIBOL Guarani e povos de Terras Baixas em 2019-1, por afiliação idiomática.

Fonte: <http://UNIBOLguarani.edu.bo/cultura-y-organizaciones>

Como se pode observar na Figura 7, 269 dos estudantes atualmente matriculados na UNIBOL Guarani e povos de Terra Baixa são falantes de Guarani, língua de interesse ao nosso estudo.

#### 1.4. Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista e de cunho etnográfico. É qualitativa (DEBUS, 1995) porque se concentra em procurar compreensão aprofundada, no ambiente onde ocorre o fenômeno a ser pesquisado, em detrimento do uso apenas de dados numéricos/quantitativos. Como “um tipo de investigação formativa que oferece técnica especializada para obter respostas a fundo acerca do

<sup>12</sup> Essas e outras informações disponíveis em: <http://UNIBOLguarani.edu.bo/>. Acesso em 27 jun 2019, às 13h23.

que as pessoas pensam e quais são os seus sentimentos”<sup>13</sup> (DEBUS, 1995, p. 03, tradução minha), a pesquisa qualitativa permite compreender melhor as crenças e comportamentos de uma determinada população, como a dos Guarani focalizada neste estudo. Pesquisas qualitativas podem ser combinadas com dados quantitativos, de forma complementar (DEBUS, 2005), tanto que, mais recentemente, elas têm sido nomeadas como quanti-qualitativas, de forma a superar a dicotomia quantitativa-qualitativa, sobretudo nas pesquisas em contextos educacionais (SOUZA e KERBAUY, 2017).

Pesquisas de natureza qualitativa são também interpretativistas, em geral realizadas em grupos pequenos de sujeitos participantes e sem pretensões generalizantes. Assim, esta pesquisa é também descritiva e interpretativista (ERICKSON, 1988), porque descreve o uso da modalidade escrita em língua Guarani na UNIBOL e interpreta as percepções e as expectativas dos diretores, professores e alunos dessa universidade com relação a esse uso.

Investigações quanti-qualitativas de caráter interpretativista, aliás, consideram a intersubjetividade dos sujeitos envolvidos em um estudo, muito cara ao campo aplicado dos estudos da linguagem, conforme lembrou MOITA LOPES (2013) – campo esse no qual se situa este trabalho. Permitem, ainda, descrição e registro detalhado de acontecimentos de interesse aos objetivos de uma pesquisa, o que possibilita, neste trabalho, compreender e interpretar a realidade de uso atual da escrita do Guarani no contexto focalizado, bem como questões sociais e políticas relacionadas.

Para o procedimento de coleta dos dados, tanto dos materiais escritos quanto das representações dos sujeitos na UNIBOL, foi necessária a imersão da pesquisadora no campo de estudo. Por isso, nesta pesquisa, também procuro o suporte de algumas características da etnografia (HAMMERSLEY 1994; BLOMMAERT, 2006). Como não se trata, no entanto, de etnografia “completa”, afirmamos que este estudo tem cunho etnográfico. Em pesquisa etnográfica,

o etnógrafo participa abertamente da vida cotidiana das pessoas durante um tempo, vendo o que acontece, escutando o que se disse, perguntando coisas; ou seja, recolhendo todo tipo de dados

---

<sup>13</sup> Original: “La investigación cualitativa es un tipo de investigación formativa que ofrece técnica especializada para obtener respuestas a fondo acerca de lo que las personas piensan y cuáles son sus sentimientos.

accessíveis para poder dar luz sobre o tema que ele ou ela elegeu estudar. (HAMMERSLEY, 1994, p. 15).

É a imersão do pesquisador no contexto da pesquisa a principal característica da etnografia, com o objetivo de registrar, descrever e interpretar aspectos culturais, antropológicos e sociais de um determinado povo, de modo bastante geral. Também se caracteriza pela coleta de dados baseada em categorias analíticas e por se concentrar em poucos casos e pequenos grupos, com profundidade (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2005). De acordo com Blommaert (2006), um dos grandes equívocos relacionados à etnografia é tomá-la apenas como um aglomerado de técnicas de trabalho de campo, em detrimento de um programa maior de interpretação científica. Para o autor, é a etnografia que permitiu que o foco das pesquisas recaísse sobre as comunidades investigadas, em sua complexidade humana e social, não a partir de um conjunto de características homogêneas e classificatórias.

Dessa forma, fazer etnografia é estar atento à dinâmica cultural dos grupos investigados, estudando fenômenos linguísticos, por exemplo, a partir de detalhes e teorias sociais mais amplas que as behavioristas (BLOMMAERT, 2006). No campo da linguagem, segundo o autor, muitas vezes a etnografia é tomada como técnica, como forma de estabelecer proposições sobre um determinado contexto. Isso acaba por reduzir a etnografia ao trabalho de campo, em que pese a falta de elementos contextuais mais profundos e detalhados, de um “programa intelectual “completo”, muito mais rico do que apenas uma questão de descrição” (BLOMMAERT, 2006, p. 02).<sup>14</sup>

Embora, neste estudo, estejamos atentos à dinâmica cultural do povo Guarani como um todo, minha imersão no contexto do estudo para a coleta dos dados foi por um período curto de duas semanas, o que implica na natureza etnográfica da pesquisa, não em uma etnografia, de fato. Isso, também, pelo fato de eu não ter imergido, como pesquisadora, em comunidades Guarani, apenas na Universidade, que representa um recorte restrito da cultura desse povo. De todo modo, utilizamos alguns procedimentos típicos de pesquisas etnográficas com o objetivo de descrever e interpretar o uso da escrita do Guarani no dia a dia dos alunos e professores dentro da universidade indígena, durante um tempo determinado. São esses procedimentos que descrevo mais especificamente na seção a seguir.

---

<sup>14</sup> Original: a ‘full’ intellectual program far richer than just a matter of description.

### 1.4.1. Procedimentos de coleta dos dados

Os primeiros contatos com a UNIBOL Guarani foram realizados em dezembro do 2017, primeiramente com o reitor, em Camiri, a cidade mais próxima do nosso lugar de estudo – Ivo, a comunidade onde se localiza a Universidade. Nesse primeiro encontro, entreguei a carta de permissão para fazer o estudo na universidade e, após o aceite de nossa solicitação, iniciamos a preparação dos instrumentos para a coleta, a partir do dia 21 de abril de 2018, com a organização dos materiais, cadernos, insumos como baterias de celulares, câmeras e pilhas, além de verificação do correto funcionamento dos dispositivos.

A minha imersão como pesquisadora no local de estudo, no entanto, iniciou-se apenas no dia 24 de abril de 2018, às 9h da manhã, estendendo-se por duas semanas, até o início do mês de maio. No primeiro dia, tive a oportunidade de fazer uma breve exposição do motivo de minha presença na universidade, a alguns sujeitos (diretores de cada uma das carreiras e docentes) presentes em uma reunião anteriormente acordada com o diretor. Ainda nessa oportunidade, mencionei que permaneceria por cerca de 15 dias observando e fazendo coletas na UNIBOL e solicitei a colaboração dos presentes para a efetivação desta investigação – com o que todos gentilmente concordaram.

Para o desenvolvimento da pesquisa, na coleta de dados, utilizei três procedimentos básicos às pesquisas de natureza interpretativista: a observação no contexto e a realização de questionários e de entrevistas com sujeitos locais (HAMERSLEY; ATKINSON, 2005). Para efetivar tais procedimentos de investigação, utilizei os seguintes instrumentos de pesquisa: questionários, caderno de campo, câmera fotográfica, gravadores de áudio digitais e câmeras de vídeo. Na sequência, descrevo cada um dos procedimentos mencionados.

#### 1.4.1.1. *A observação*

A observação participante do pesquisador faz referência ao fato de que o etnógrafo nunca é apenas mais um no grupo estudado, mas tem que tentar se integrar ao máximo possível, para realizar adequadamente sua pesquisa. Conforme Hamersley e Atkinson (2005, p. 130), o etnógrafo tem que “viver em dois mundos simultaneamente, o da participação e o da investigação.”

As características deste estudo exigiam captar o registro dos enunciados escritos em língua Guarani, dentro do contexto universitário em geral, para poder estabelecer em quais circunstâncias os alunos e professores faziam uso do idioma Guarani, de forma escrita. O que se procurava era determinar esses usos, para, posteriormente, serem classificados, analisados, e, finalmente discutidos. Como afirma Arce (2000, p. 139), o pesquisador é um reconstrutor da realidade, e seu trabalho “exige paciência e dedicação, atenção esmerada e fervente, fina observação e reflexão crítica do observado”.

Foi por meio da observação, então, que pude perceber e registrar o uso da escrita Guarani em diversas situações comunicativas dentro da UNIBOL, em situações em que a escrita e informações importantes pudessem aparecer. Essa fase de observação, realizada concomitantemente aos processos de coleta de materiais escritos, entrevistas e questionários durante as duas semanas em que estive no local do estudo, me permitiu contrastar dados observados com os informados pelos sujeitos da pesquisa por meio das entrevistas/questionários.

Como parte da observação, estive atenta aos textos em circulação nos espaços da UNIBOL, observando a biblioteca, salas de aula e de professores, e demais áreas comuns. Nesses momentos, tive a oportunidade de constatar, por exemplo, que os nomes dos locais estão todos escritos em duas línguas: em Guarani e em Espanhol. Na biblioteca, realizei uma pesquisa bibliográfica, coletando materiais e informações documentais da UNIBOL, tais como materiais didáticos, textos de alunos, normas, leis e estatutos, entre outros, com o objetivo de conhecer mais sobre o contexto, as produções escritas e os textos em língua Guarani em circulação. Assim, também pude ter acesso aos documentos legais que sustentam a criação da própria universidade, bem como a outros documentos que forneceram informações sobre a ubiquação geográfica dos povos indígenas, como por exemplo os mapas que estão presentes neste trabalho.

Além disso, observei algumas aulas de LO, em que se juntam todos os alunos falantes de Guarani das quatro carreiras da universidade para o ensino específico da língua Guarani, em sua modalidade oral e escrita. Acompanhei essas aulas de segunda a sexta-feira durante duas semanas, com os alunos de 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, que eram os semestres que estavam em andamento naquele momento. Os 1º e 2º semestres não estavam em curso devido a não terem sido abertas inscrições para novos alunos naquele ano. Isso porque a UNIBOL estava passando por uma

reestruturação e reengenharia acadêmica, segundo alguns professores me disseram informalmente.

As aulas de LO eram ministradas por dois professores nativos do idioma, que sabiam falar e escrever fluentemente o Guarani. Nessas aulas, somente se falava em língua Guarani, e alguns alunos bilíngues apenas melhoravam seus conhecimentos do idioma, enquanto os monolíngues em castelhano aprendiam a língua Guarani pela primeira vez. Como o uso da escrita em Guarani, objeto deste estudo, era mais evidente nessas aulas, também pude intervir minimamente em algumas delas, aproveitando a oportunidade para aplicar os questionários do estudo e parte das entrevistas.

#### *1.4.1.2. As entrevistas*

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada, uma estratégia da investigação qualitativa (DEBUS 2005), a qual foi aplicada a quatro diretores de carreira da UNIBOL Guarani, ao Reitor da universidade, a dois docentes nativos Guarani e a dois alunos do sexto semestre da disciplina de LO, com o objetivo de conhecer a perspectiva tanto dos estudantes quanto dos professores e responsáveis pela Universidade, sobre a escrita em Guarani. Inicialmente, não prevíamos a entrevista com os alunos (apenas os questionários), mas, no decorrer da pesquisa, sentimos a necessidade de relacionar a posição de alguns alunos quanto ao uso da língua Guarani na UNIBOL com a dos professores e diretores.

Antes, durante e na posterior análise das entrevistas, nossa preocupação recaiu sobretudo na compreensão do ponto de vista de cada um dos sujeitos da investigação, incluindo, no processo, a visão dos alunos como aprendizes de Guarani e como produtores da escrita nessa língua. Graças à característica desse tipo de procedimento de pesquisa, que permite obter informações dos atores sociais envolvidos em profundidade, conseguimos uma ampla gama de cenários, situações e pessoas que enriqueceram nossa coleta de dados.

Durante as entrevistas, pude constatar que os falantes, em geral, sentiram-se à vontade para expressar seus pontos de vista sobre o Guarani, sentiram-se livres para conversar sobre sua língua e sua importância; mas também alguns se sentiram um pouco esquivos ao tentar falar das dificuldades ou deficiências de algumas

situações que, atualmente, enfrentam os falantes desse idioma. Acredito que isso se deveu à minha condição como pesquisadora visitante, vista como estranha e desconhecida dentro da comunidade, um local em que todos se conhecem, como pude perceber. Por outro lado, pareceu-me que essa mesma condição de “estranha” favoreceu, em alguns momentos, para que alguns pudessem falar, sem medo, sobre o que lhes acontece no momento do seu contato com a escrita.

As entrevistas seguiram um modelo preestabelecido, definido antes da minha inserção no local de estudo. Esse modelo serviu como um guia, um padrão de perguntas, mas, como é comum na entrevista do tipo semiestruturada, muitas vezes a conversa foi adaptada no momento em que questões relacionadas às do modelo iam surgindo, como forma de facilitar a compreensão e a interpretação do que se estava perguntando aos entrevistados e ampliar o escopo da questão.

A seguir, apresento o modelo de questionário utilizado, aclarando que foram elaborados em língua espanhola pelo fato de eu ter conhecido previamente o tipo de falantes que se entrevistou.

<b>Guia de entrevistas semi estructuradas para docentes</b>	<b>Guia de entrevistas semi estructuradas para autoridades indígenas de la universidad.</b>
Nombre: .....fecha: .....Hora: .....	Nombre: .....fecha: .....Hora: .....
Lugar de nacimiento.....lengua de los padres:.....	Lugar de nacimiento: .....lengua que habla:
<p>¿Habla guaraní? SI ( ) NO ( ) ¿Por qué ?</p> <p>¿Escribe em guaraní SI ( ) NO ( ) ¿Porque?</p> <p>¿Donde? ¿Cuándo? ¿Con quién?</p> <p>¿Sobre qué temas?</p> <p>¿En qué lengua escriben más los estudiantes y profesores en el aula y fuera de ella?</p> <p>¿Como es el uso de la escritura en guaraní en la UNIBOL?</p> <p>¿Como era el uso de la escritura antes?</p> <p>¿Como atiende la Universidad el uso de la lecto-escritura en Guaraní?</p> <p>¿Como promueve la Universidad el uso de la lecto - escritura en Guaraní</p> <p>¿Quienes escriben más en guaraní en la Universidad? ¿Y sobre qué?</p> <p>¿Usted cree que el uso de la escritura en Guaraní se está fortaleciendo o se está perdiendo? Por qué</p> <p>¿Usted cree que el uso de la escritura en Guaraní en la UNIBOL fortalecería la lengua y la cultura? ¿Por qué? ¿Cómo?</p> <p>¿Qué le gustaría cambiar o mejorar en las prácticas de literacidad que hoy en día se tienen en la UNIBOL</p> <p>¿Qué opina que se debe hacer para que el uso de la escritura en Guaraní siga vigente?</p>	<p>Nombre y apellido:</p> <p>¿Lengua en que escribe?</p> <p>¿Cuáles son los requisitos que se exigen a los nuevos postulantes que quieran entrar a la UNIBOL?</p> <p>¿Como es el trabajo actual de la UNIBOL con referencia a la enseñanza y aprendizaje del guaraní?</p> <p>¿Con que objetivo nace la idea de crear esta universidad indígena?</p> <p>¿Actualmente se están cumpliendo los objetivos planteados con los cuales inició la institución?</p> <p>¿Conoce la EIB? (Educación Intercultural Bilingüe)</p> <p>¿Se hace EIB en la Universidad?</p> <p>¿Cuál es su opinión sobre la situación actual de la lengua guaraní en la UNIBOL?</p> <p>¿Usted cree que las prácticas de literacidad en Guaraní fortalecería la lengua y la cultura Guaraní?</p>

**Quadro 1:** Guia de entrevista para docentes e autoridades

Fonte: produzido pela autora.

Graças à metodologia de análise do conteúdo e suas categorias de análise (JANIS, 1982), pudemos sintetizar as informações obtidas por meio das entrevistas. A análise de conteúdo se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo,

reduzindo suas características a elementos-chave, de modo que sejam comparados a outros elementos. Assim, conforme Janis (1982),

a análise de conteúdo fornece meios precisos para descrever o conteúdo de qualquer tipo de comunicação: jornais, programas de rádio, filmes, conversações quotidianas, associações livres, verbalizadas etc. As operações da análise de conteúdo consistem em classificar os sinais que ocorrem em uma comunicação segundo um conjunto de categorias apropriadas. (JANIS, 1982, p. 53).

Assim mesmo, as entrevistas se caracterizaram por serem personalizadas e semiestruturadas que “seguem o modelo de uma conversação e de um intercâmbio formal de perguntas e respostas. Longe de assemelhar-se a um robô recolhedor de dados, o próprio pesquisador é o instrumento de pesquisa, e não o é um produto ou um formulário de entrevista” (TAYLOR E BODGAN, apud MAMANI 2006, p. 9).

Nesse sentido, para coletar os dados recorreu-se a uma interrelação comunicativa, em que, por meio de perguntas motivadoras, obtém-se a informação requerida ou pelo menos se aproxima do que se quer saber.

#### *1.4.1.3. Aplicação de questionários*

Os questionários foram aplicados somente aos alunos da disciplina de L.O. em língua Guarani, e não a todos os estudantes da universidade; porque nessa aula especificamente, se reúnem todos os alunos de fala Guarani, de toda a universidade, e onde é de uso exclusivo a língua Guarani. Nas outras aulas as disciplinas são ministradas em espanhol, uma vez que dentro desta universidade, estudam não só falantes provenientes do povo Guarani, mas também falantes de outros povos indígenas que não pertencem à mesma família linguística do Tupi Guarani, e possuem suas próprias aulas de L.O na língua deles, como os Guarayos, Weenhayek dentre outros povos pertencentes às Terras Baixas, e usam a língua espanhola como língua veículo no contexto multicultural.

Com a aplicação dos questionários, procurei mapear as práticas de letramento em Guarani dentro da universidade e busquei também saber como e onde são as situações em que ocorrem tais práticas de leitura e escritura por parte do falantes Guarani dentro da universidade. Finalmente, procurei descobrir se havia produção

escrita em Guarani na Universidade, como e quais eram. Assim como nas guias de entrevistas, os questionários foram estruturados antes da inserção no lugar de estudo e foram aplicados para os alunos de 3º, 4º, 5º, 6º, e 7º, pela disponibilidade de horários dos alunos desses semestres.

A seguir, apresento o questionário aplicado aos alunos:

CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS DE LITERACIDAD ENTRE LOS HABLANTES GUARANÍ EN LA UNIBOL.	
CURSO: .....MATERIA: .....	
1.- ¿Existen prácticas de literacidad (usos de lectura y escritura) en la Universidad? SI ( ) ( ) NO	
2.- ¿En qué lengua?	
Español y Guaraní	( ) SI ( ) NO
Solamente en Guaraní	( ) SI ( ) NO
Solamente en Español	( ) SI ( ) NO
<b>3.- Si existen prácticas de literacidad en Guaraní, ¿en qué situaciones ellas aparecen?</b>	
<b>Diariamente entre las personas:</b>	
Anuncios	( ) SI ( ) NO
Cartas	( ) SI ( ) NO
Notas	( ) SI ( ) NO
Folletos	( ) SI ( ) NO
Carteles	( ) SI ( ) NO
Propagandas	( ) SI ( ) NO
Poemas	( ) SI ( ) NO
Cuentos e Historias	( ) SI ( ) NO
Periódicos	( ) SI ( ) NO
Recetas culinarias	( ) SI ( ) NO
Recetas de remedios caseros	( ) SI ( ) NO
Textos académicos	( ) SI ( ) NO
Otros	( ) SI ( ) NO
¿De qué tipo?	
En situaciones sociales:	
Oficios	( ) SI ( ) NO
Actas de reuniones de la universidad	( ) SI ( ) NO
Actas de reuniones comunitarias	( ) SI ( ) NO
¿De qué tipo? _____	
Anuncios informativos	( ) SI ( ) NO
¿De qué tipo? _____	
Revistas	( ) SI ( ) NO
¿De qué tipo? _____	
Materiales didácticos	( ) SI ( ) NO
Diccionarios	( ) SI ( ) NO
Textos religiosos (de iglesia)	( ) SI ( ) NO
Cuestionarios	( ) SI ( ) NO
Formularios	( ) SI ( ) NO
Relatorios	( ) SI ( ) NO
Documentos	( ) SI ( ) NO
¿De qué tipo? _____	
Otros	( ) SI ( ) NO
¿De qué tipo? _____	

**Quadro 2:** Questionário aplicado aos alunos da UNIBOL

Fonte: Produzido pela autora

Os dados recolhidos pelos questionários foram de muito valor para compreender a realidade da escrita e as práticas de letramento dentro da universidade, um dos meus objetivos de pesquisa.

Por fim, acredito ser válido mencionar que, além da UNIBOL, visitei, durante o tempo em que estive na Bolívia para a coleta dos dados, o Teko Guarani, que é um instituto muito conhecido pela comunidade indígena Guarani e referência em toda Bolívia na produção de materiais didáticos e textos em língua indígena. Isso porque, soube por meio de conversa informal com os sujeitos da pesquisa que era nesse instituto que estava a maioria das produções de textos escrito na língua Guarani.

Nesse instituto, encontrei textos de apoio que alunos e professores de Guarani usam, tanto em escolas quanto em institutos e na própria universidade indígena, e pude confirmar que existe produção de materiais didáticos que contribuem bastante ao processo de desenvolvimento da escrita em língua Guarani na Bolívia. Como o locus deste estudo é, no entanto, a UNIBOL, a observação dos materiais encontrados no instituto serve apenas para auxiliar na compreensão de uma das hipóteses deste estudo: a da necessidade de ampliação de materiais escritos em língua Guarani para o trabalho nas Universidades como a investigada, em que pese a importância dessa língua ao lado do castelhano.

## CAPÍTULO II

### 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é discutir a abordagem teórica que fundamenta o estudo, considerando o foco na análise do uso escrito da língua Guarani em contexto de bilinguismo diglótico pró-língua espanhola, bem como nas impressões sobre tal uso.<sup>15</sup> O estudo se dá na Universidade Indígena Boliviana que, conforme já apresentado no capítulo I, utiliza a língua Guarani durante as aulas de Língua Originária (LO), tanto na modalidade oral, como na modalidade escrita.

No capítulo, abordo conceitos sobre alfabetização e letramento em língua indígenas, importantes para compreensão das implicações da política linguística de se utilizar a língua Guarani no processo de aprendizagem na UNIBOL. Na sequência, trato dos conceitos de bilinguismo e diglossia, que considero importantes para a análise do modo como se dá o contato entre as línguas Guarani e espanhola na UNIBOL, e os efeitos na prática linguística. Por fim, abordo conceitos sobre identidade, visando compreender de que forma o uso escrito da língua Guarani, no processo de formação superior, tem implicações na construção identitária do povo Guarani.

#### 2.1. A escrita entre os povos indígenas

*A escrita apoia-os na sua vontade de compreender e ser compreendido.*<sup>16</sup>

(MELIÀ, 1998, p.25, tradução minha)

De acordo com Melià (1998), as primeiras práticas de escrita de alguns povos indígenas da América Latina que se têm registradas vêm da época das missões Jesuíticas, em que povos e civilizações inteiras foram obrigados a conhecer e aceitar

---

<sup>15</sup> Termo que será delimitado no decorrer do capítulo.

<sup>16</sup> Original: La escritura les sirve de apoyo en su voluntad de entender y ser entendidos" (MELIÀ, 1998, p.25).

um novo método de comunicação que era totalmente alheio a seus costumes e condutas linguísticas, a palavra escrita, a Bíblia. De forma contrária, poderiam ser massacrados e, em alguns casos, torturados e exterminados, pois, ao final o que mais importava, para os missionários ou conquistadores, era impor a sua vontade, conforme pontuou a autora. Muitas vezes, eles o faziam usando essa nova forma de comunicação, que no final só provocava nos indígenas um “temor por aqueles desconhecidos que acabavam de chegar e faziam falar o papel” (MELIÀ, 1998, p. 23). Para o autor, a ideia era a de que

há um livro, no qual está a Palavra. Todas as línguas têm o direito e a obrigação de ter esse Livro nas próprias palavras das suas próprias línguas. Esta situação, que pode parecer um tanto anedótica na América Latina, chegou a tal ponto que nenhum estudo sobre a passagem da oralidade à escrita pode minimizar seus efeitos e alcance. Nos tempos coloniais, os catecismos e, nos tempos modernos, a tradução da Bíblia, agiram decisivamente ao longo de todo o processo bíblico.<sup>17</sup> (MELIÀ 1998, p. 25, tradução própria).

A cultura de inserção da escrita aos povos indígenas tomou vários rumos e, atualmente, relaciona-se às políticas linguísticas de implementação da Educação Intercultural Bilíngue (EIB) para os indígenas no continente. Juntamente com essas políticas, foram surgindo novas propostas e desejos por parte desses povos para reivindicar sua posição na sociedade envolvente, como o da implementação da escrita como uma forma de evitar o deslocamento de suas línguas pela língua de prestígio. Em particular, na Bolívia, a partir de 1994 começam as tentativas de fazer uma verdadeira EIB, com o objetivo de democratizar a educação e com a ideia de incluir os excluídos, por meio do acesso à escrita em sua língua (HOMBERGER e LÓPEZ 1998; LÓPEZ e KUPER 2004).

Muitos estudiosos têm mostrado, no entanto, que a escrita por si só não é capaz de resolver o problema de desaparecimento de uma língua indígena, de garantir a sua sobrevivência (MELIÀ, 1998; CAVALCANTI e MAHER, 2005), Para Melià (1998), não é a escrita que vai salvar uma língua, mas sim a sociedade que a fala, por meio da

---

<sup>17</sup> Original: Existe un libro, en el cual está la Palabra. Todas las lenguas tienen el derecho y la obligación de tener ese Libro en las propias palabras de sus propias lenguas. Esta situación que pudiera parecer un tanto anecdótica alcanzó en América Latina tal amplitud que ningún estudio que trate del paso de la oralidad a la escritura puede minimizar sus efectos y sus alcances. En los tiempos coloniales, los catecismos, y en tiempos modernos, la traducción de la Biblia, han actuado decisivamente a lo largo de todo el proceso escritural. (MELIÀ 1998, p. 25).

transmissão dessa língua para outras gerações continuarem falando. Esse autor alerta ainda que “o manejo da escrita não é tecnicamente complicado, mas não deveria introduzir-se sem uma clara consciência do que é e o que não é; o que dela se pode esperar e o que é excessivo esperar dela” (MELIÀ 1998, p.26).

Para Cavalcanti e Maher (2005),

é relevante, também, lembrar que a sociedade envolvente e dominante alimenta o mito do aprender a ler e a escrever como a saída para todos os males, a “redenção” do cidadão, sua “entrada no Paraíso” e ignora qualquer outro conhecimento que não seja calcado na palavra escrita. (CAVALCANTI e MAHER, 2005, p. 18).

É importante lembrar que a busca pelo domínio da língua escrita também foi observada em outras línguas históricas, como o Espanhol e o Português, em que se costuma dar especial importância à forma escrita da língua. Cavalcanti e Maher (2005) lembram que não é pouca a importância que se atribui à escrita nas sociedades contemporâneas, pois, a cada dia estamos em contato direto com variedades de textos, e a escrita tem um papel fundamental nesse contato. Para as autoras, “o povo indígena, que vem de uma tradição oral, quer se tornar letrado fazendo uso da sua língua através dos signos e letras, para tornar-se igualmente importante”. (CAVALCANTI e MAHER, 2005, p. 08).

Isso porque, segundo as autoras, rapidamente os povos indígenas sentiram que o domínio da escrita era uma necessidade e uma forma de diminuir sua situação de desvantagem historicamente constituída. Assim, para o índio, tomou grande relevância “se tornar leitor/escritor, sobretudo, porque acreditam que a escrita pode ser um instrumento de defesa e resistência ante o constante deslocamento da sua língua pela língua do não-índio”. (CAVALCANTI e MAHER, 2005, p. 08).

Hoje em dia, segundo Maher (2005), acredita-se muito na importância de “libertar” os povos ágrafos da sua condição de oralidade, sendo que desde antes do contato com o branco, civilizações inteiras estabeleciam suas relações sociais, suas negociações e suas atividades de lazer somente de forma oral. A respeito disso, Calvalcante e Maher questionam:

[...] a função mais importante da escola indígena, hoje, é tirar os povos indígenas da condição de ágrafos (leia-se: da condição de “inferiores”, de “povos sem cultura”) de modo a trazê-los para “um estágio, mais avançado de civilização”, de modo a torná-los “civilizados como nós”.

Deveria ser essa a nossa motivação quando ensinamos índios a ler e escrever? É para se tornarem “*melhores*” que eles querem dominar a escrita? (CAVALCANTI e MAHER, 2008, p.10, itálico das autoras).

Não obstante esse ideário de “civilização” relacionado ao trabalho com a escrita entre povos indígenas, D’Angelis argumenta que, com ela, esses povos poderiam ter acesso a novos espaços dentro da sociedade, que historicamente lhe foram negados, precisamente, por sua condição oral. Nesse sentido, para o autor, dominar a escrita em língua indígena pode significar um avanço muito importante, pois

a única forma de se opor, concretamente, ao desaparecimento de uma língua indígena é fazer frente, deliberadamente, à perda de espaços para a língua de prestígio, garantindo (ou criando), para a língua indígena, funções e usos sociais relevantes e prestigiados. Desenvolver a escrita em língua indígena é uma das formas importantes e, possivelmente, uma das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena às pressões da língua majoritária. (D’ANGELIS, 2005, p. 15).

No desejo de querer entender e ser entendido pela sociedade envolvente, e em busca de alcançar esse desejo, muitos professores indígenas Guarani com os quais tive contato durante a pesquisa consideram a escrita uma boa ferramenta de resistência perante os espaços em que a língua Guarani está sendo deslocada pela língua dos não indígenas. Segundo Mendes (2007, p. 178-179), em geral, os professores indígenas consideram a escrita “como instrumento para preservação da cultura e conhecimento da comunidade”, em função das mudanças sociais advindas do contato com a cultura dominante.

A afirmação de Mendes (2007) relaciona-se com a preocupação de preservar as línguas minoritárias, denominadas assim por terem poucos falantes. Mas, nem sempre foi assim, pois essas línguas foram minimizadas a entaves da história, sob políticas de extinção que ameaçam algumas línguas até os dias de hoje. Conforme Bessa Freire (2017), atualmente são faladas, no planeta Terra, cerca de 6.700 línguas, sendo que mais de 5 mil delas estão ameaçadas ou moribundas. Sobre isso, Crystal (2002) também alerta para o fato de que uma língua morre a cada 15 dias, na medida em que seus falantes são culturalmente pressionados a deixar de usá-las.

No caso das línguas indígenas, seu apagamento se deu de forma drástica. Em alguns casos, como decorrência de políticas linguísticas de seus países, que configuraram em um processo de deslocamento e de extinção no qual a escola parece

ter dado uma contribuição decisiva (CAVALCANTI e MAHER 2005, 2010; D'ANGELIS, 2005; BESSA FREIRE, 2017). Diante disso, os povos indígenas procuraram alternativas para diminuir o impacto ante o deslocamento frente à língua majoritária, caracterizada como de maior função social. Uma dessas alternativas, sem dúvida, tem se configurado no valor que esses povos atribuem à aprendizagem da escrita em suas línguas, vista, em geral, como uma forma de gravar sua história, como um arquivo, um registro capaz de comprovar sua existência, caso ela desapareça. Crystal (2002) defende o registro (escrito e gravado) da língua como ferramenta para garantir o passado linguístico de um povo. Segundo a autora,

ao contrário da ideia normal de um arquivo, que continua a existir muito depois que o arquivista está morto, quando o último falante de uma língua não escrita ou não gravada morre, o arquivo desaparece para sempre. Quando uma língua morre e nunca foi gravada de alguma forma, é como se nunca tivesse existido. (CRYSTAL 2002, p. 2, tradução própria).<sup>18</sup>

No caso do povo Guarani na Bolívia, observei que eles acreditam na possibilidade de preservar e desenvolver sua língua por meio da escrita de sua língua, explorando recursos para desenvolver políticas linguísticas que ajudem no que eles acreditam que com a escrita conseguirão. Além disso, acreditam que sua língua pode adquirir maior poder social com o uso e a circulação de sua escrita.

## 2.2. A escrita Guarani

Os primeiros relatos que se tem sobre a escrita em língua Guarani também remetem à época da conquista, juntamente aos europeus. Como o ocorrido com o outras línguas indígenas do continente, também com o povo Guarani instituiu-se a escrita por vias religiosas, como lembrou Chamorro (2008, p. 46): “costuma-se falar da conquista espiritual dos povos chamados genericamente Guarani, como resultado da obra missioneira dos jesuítas”.

---

<sup>18</sup> Original: “When you are the only one left, your knowledge of your language is like a repository, or archive, of your people’s spoken linguistic past. If the language has never been written down, or recorded on tape, and there are still many which have not- it is all there is. But unlike the normal idea of an archive, which continues to exist long after the archivist is dead, the moment the last speaker of an unwritten or unrecorded language dies, the archive disappears forever. When a language dies which has never been recorded in some way, it is as if it has never been”. (CRYSTAL DAVID, 2002, p. 2)

O desenvolvimento da escrita em língua Guaraní não ocorre de maneira uniforme em todos os países onde está presente; há diferenças no avanço de sua escrita, dependendo do país em que a língua é usada, posto que ela, com suas diferenças dialetais, “é falada no Paraguai, na Argentina, no Brasil, na Bolívia e outras línguas do mesmo tronco Tupi; são faladas também no Peru, na Colômbia, na Venezuela e na Guiana Francesa” (CHAMORRO, 2008 p.36). Em todos esses lugares, a língua Guaraní tem um progresso não homogêneo, tanto no uso oral como na escrita, pois a língua enfrenta a realidade dos contatos e das políticas linguísticas impostas nos países onde ela se desenvolve.

De todo modo, podemos observar que a escrita Guaraní atravessa uma situação de pouco desenvolvimento, não obstante sua condição de ser a língua de uma das culturas com maior expansão territorial e com uma bagagem histórica e cultural notável, com um grande número de falantes indígenas em toda América Latina. Conforme Rodriguez (1986, p. 34), o Guaraní mereceria “ser considerada como línguas clássicas da América do Sul, ao lado do Quêchua da região andina” (RODRIGUEZ, 1986, p. 34).

Conforme observado em minha vivência na Bolívia, tanto à época da coleta da pesquisa quanto como cidadã de Camiri, as práticas de escrita em língua indígena são poucas e recentes. No caso da língua Guaraní, ela está em processo de desenvolvimento, mas enfrenta dificuldades, tais como a carência de mais políticas linguísticas específicas que apoiem a produção da escrita; quando já existem, há pouca prática e socialização, um lento avanço, conforme observações *in locu*.

Efetivamente, o Guaraní da Bolívia possui um alfabeto normalizado completo, aceito pela Constituição boliviana. Portanto, a língua já não é mais considerada ágrafa, possui um sistema escrito; mas, são poucos os usuários que fazem uso dessa modalidade na língua originária. Assim mesmo, Cavalcanti e Maher (2005) nos explica que o motivo pode ocorrer porque os povos indígenas vivem alheios às práticas escritas existentes, como existem em outras línguas majoritárias.

No entanto, segundo essas autoras, o fato não é só ter um alfabeto completo, nem escrever pequenos textos, ou ter um acúmulo de léxico guardado em algum dicionário ou glossário linguístico, a língua originária precisa ir além. Porque nessa perspectiva, segundo Nincao (2003), esse povo se torna um povo alfabetizado, entretanto isso não significa que seja letrado. Assim é afirmado pela autora:

É importante esclarecer, que na passagem de uma língua da sua condição oral/ágrafa, para a escrita, isto não quer dizer que o grupo social que a usa torna-se automaticamente letrado, no sentido que sejam produtores de textos escritos, significativos e socialmente valorizados. (NINCAO, 2003 p. 17-18).

Nesse sentido, a autora faz uma reflexão sobre a diferença entre um povo alfabetizado e um povo letrado, questão que será abordada no subitem (2.3), no tópico *Alfabetização ou Letramento nos povos indígenas*.

Os indígenas que já possuem uma escrita e querem desenvolvê-la, procuram a melhor forma de contribuir para que o que conquistaram e já possuem tenha transcendência em sua comunidade, ou em seu país, ou por que não, no mundo também. Isso é um desejo que as minorias têm de valorizar sua língua e, sobretudo, a escrita, mas, segundo Melià (1998) será necessário levar em consideração o fato de que

Se a escrita foi introduzida em uma sociedade indígena, na maioria das vezes como uma atração para demonstrar que a linguagem é capaz de uma "hierarquia" comparável às outras linguagens "civilizadas" do ambiente geográfico e político, ela também deve aspirar à hierarquia de textos que tenham valor literário real. Caso contrário, a própria escrita torna-se uma demonstração de "pobreza" da linguagem. Os textos banais e infantis nada fazem para valorizar a linguagem. A qualidade e a beleza da mensagem estão indissolivelmente ligadas a uma das funções da escrita, que é não só responder a uma necessidade paralela e gêmea de oralidade comunicativa, mas também a uma nova forma de comunicação (MELIÀ. 1998, p. 28).<sup>19</sup>

A acirrada procura por alcançar a hierarquia que outras línguas possuem na escrita, provavelmente, obrigaria as línguas originárias a terem que produzir sua produção de material escrito no mesmo nível e, caso não consiga, a língua indígena estaria descobrindo que a escrita (indígena) se converteria em demonstração de "pobreza" da língua (MELIÀ, 1998).

---

<sup>19</sup> Original: Si la escritura ha sido introducida en una sociedad indígena, la mayoría de las veces como señuelo para demostrar que la lengua es capaz de una "jerarquía" comparable a las otras lenguas "civilizadas" del entorno geográfico y político, es necesario que aspire también a la jerarquía de textos que tengan verdadero valor literario. De lo contrario, la misma escritura se convierte en demostración de "pobreza" de la lengua. Los textos banales e infantiles no construyen para nada a la valorización de la lengua. La calidad y la belleza del mensaje están indisolublemente unidas a una de las funciones de la escritura que no sólo es responder a una necesidad comunicativa paralela y melliza de la oralidad, sino a una nueva forma de comunicación (MELIÀ. 1998, p. 28).

O que esse autor introduz é que existe um processo e passos a serem respeitados, quando se trata da transição de uma condição oral para a condição escrita, que vai além da mera representação ou codificação do som por meio das letras. É o que o autor denomina de nova forma de comunicação. E para saber mais a respeito dessa nova forma, é preciso entender o que ocorre nessa transição da oralidade para a aquisição da escrita, bem como quando ela aparentemente se torna mais complexa.

Sobre essa complexidade, Maluf e Gombert (2008) argumentam:

A aprendizagem da linguagem escrita requer um nível bem mais alto de abstração, elaboração e controle do que aquele que é habitualmente utilizado no tratamento da linguagem oral [...]. Para ser bem-sucedido, o aprendiz leitor deve fazer um considerável esforço cognitivo e exercitar suas capacidades de autocontrole e atenção. (MALUF e GOMBERT, 2008 p. 127).

Sem dúvida, o processo de aquisição da escrita traz por si só complexidades em qualquer língua, não só com as línguas indígenas. É o que afirmam Cavalcanti e Maher (2005):

Essa dificuldade vai existir independentemente de qual for a língua de alfabetização (a situação é a mesma, em língua indígena ou em língua não-indígena). A criança indígena (em grande parte da sociedade envolvente, a criança não-indígena) chega à escola com pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita e suas funções em práticas sociais. (CAVALCANTI e MAHER, 2005, p. 33).

As autoras nos mostram que, independentemente de qual seja a língua, se a intenção é dominar o sistema escrito, as dificuldades surgirão, assim como ocorreu em línguas históricas como o Espanhol, o Português e outras mundialmente conhecidas. Existe um processo a seguir, embates a serem enfrentados e as línguas indígenas deverão superar também a transição da oralidade para a escrita que sempre foi complexa, é uma transição que tem um nível mais profundo de abstração e que se relaciona às práticas sociais de uso da língua que estão em desenvolvimento em uma determinada comunidade.

### **2.3. Alfabetização ou Letramento em línguas indígenas**

Para compreender as questões relacionadas ao uso escrito da língua Guarani na UNIBOL, é preciso discorrer sobre a relação entre alfabetização e letramento no caso das línguas indígenas. Quando mencionamos a questão de alfabetização e letramento, não estamos falando de dois conceitos completamente distintos, nem alheios; até algum tempo somente existia o termo alfabetização; o termo letramento foi introduzido no Brasil na década de 1980. Segundo Paulo Freire (1970), ambos os termos carregavam inicialmente a mesma significação, mas, com a relevância de estabelecer que alfabetizar tinha um sentido mais amplo, (o que hoje em dia como letramento) por que não apenas se referia a saber escrever, mas também ao fato de formar o cidadão leitor/escritor, foi necessário estabelecer a ideia de letramento para fazer referência à familiarização com as práticas sociais que incluem a escrita.

De acordo com Cavalcanti e Maher (2005 p. 15), “só saber ler e escrever não é suficiente”, fazendo referência ao conhecimento que hoje em dia se tem por alfabetização. Para as autoras, “não se trata mais de só saber decodificar o som ou que seja um simples *decalque* da palavra falada” (CAVALCANTI e MAHER 2005, grifos das autoras), pois só isso é suficiente para chegar a se familiarizar com as práticas sociais de uma determinada linguagem. Daí a ideia de letramento.

O que as autoras fazem é a distinção dos dois conceitos: alfabetizar se relaciona ao saber ler e escrever; já letramento se refere à familiarização com a língua escrita por meio de seus usos e práticas sociais (CAVALCANTI e MAHER, 2005). Nessa concepção, as autoras explicam como a escrita pode ir além da representação do som da fala, podendo tocar mais profundamente na nossa cognição. Mas, é preciso aceitar que a escrita começa na pura representação física e visível do som.

Como as línguas indígenas são tradicionalmente orais, o processo de produção escrita tende a ser moroso, como dissemos anteriormente, o que sugere a hipótese de escassez de práticas de letramento nessa modalidade, em detrimento das que ocorrem na modalidade oral. Como tendem a ser poucas as produções escritas, em geral as línguas indígenas ainda se debatem na fase de alfabetização e normalização da escrita, o que pode dificultar sua circulação social. No entanto, a alfabetização em língua indígena é uma garantia de direitos e um avanço para os povos indígenas. Mesmo que ainda tenham poucas práticas sociais escritas, é sabido que “a alfabetização facilita ao indivíduo e/ou a um grupo o acesso a um conjunto de capacidades e habilidades potencialmente autônomas em seu uso” (VIÑAO 1993, p. 38).

No contexto Guarani boliviano, é possível observar uma constante preocupação dos falantes com o desenvolvimento da língua na modalidade escrita. Muitas vezes, são os próprios falantes que elaboram textos escritos, com o objetivo de garantir a manutenção de sua língua e fazê-la circular em conjunto com a língua majoritária. Mas, como afirma López (1998), mesmo isso não garante que a escrita esteja relacionada com os aspectos locais e culturais desse povo, em perspectiva de letramento. Segundo o autor,

para enfrentar o reduccionismo lingüístico, não basta que os "autores" dos textos sejam indígenas; há aqueles que foram formados dentro das "escolas de tradutores" e que têm particular dificuldade em serem ouvintes de sua própria cultura; sabe-se por experiência que não foram os melhores. (LÓPEZ 1998, p. 31).<sup>20</sup>

Nessa mesma direção, Melià (1997) critica os objetivos das descrições das línguas indígenas na perspectiva da tradução. O autor também se contrapõe à crença na neutralidade da escrita que fundamenta essas descrições, ressaltando que

a passagem de uma sociedade ágrafa para os primeiros passos da alfabetização traz, evidentemente, problemas de ordem cultural, lingüística, pedagógica e didática. Todo esse processo – já muito complexo em si mesmo – não só não é neutro, mas afirma-se como processo fundamentalmente político. (MELIÀ, 1989, p. 10).

É importante reconhecer, assim, que apesar de seu valor social, a alfabetização não é capaz de atender, por si só, às expectativas de desenvolvimento da escrita entre os falantes de línguas indígenas. Sobretudo porque tratam-se de línguas em geral submetidas a modelos de educação que não condizem com a sua realidade ou do seu contexto social, com cosmovisões diferentes em relação às línguas majoritárias. Como ocorre comumente com línguas minoritárias, quando estão em contato com a língua da sociedade envolvente, acabam copiando modelos da língua dominante, o que torna o processo de alfabetização bastante sofrido e alerta para seu aspecto político, como bem o ressaltou Melià (1989).

---

<sup>20</sup> Original; [...] para hacer frente al reduccionismo lingüístico no basta que los "autores" de los textos sean indígenas; los hay que han sido formados em el seno de las "escuelas de tradutores" y que tienen especial dificultad en ser oyentes de su propia cultura; se sabe por experiencia que no han sido los mejores (LÓPEZ 1998, p. 31).

Assim, para além de saber ler (decodificação em si) e escrever (representação gráfica do som) em língua indígena, é preciso expandir os conhecimentos adquiridos por meio da escrita. Isso pode significar adentrar-se ao mundo letrado, que traz consigo a essência das práticas sociais de uma linguagem. Entre as alternativas de oposição ao desaparecimento de uma língua indígena, está fazer frente, deliberadamente, à perda de espaços para a língua dominante, garantindo ou criando, para a língua indígena, funções e usos sociais relevantes e tidos como de prestígio. Apesar da controvérsia política implicada na maior valorização das práticas de letramento escritas, em detrimento das que ocorrem na modalidade oral, D'Angelis (2005) lembra que o desenvolvimento da "escrita em língua indígena é uma das formas importantes e, possivelmente, uma das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena às pressões da língua majoritária" (D'ANGELIS, 2005; p. 15).

Segundo pretendemos mostrar com os dados desta pesquisa, na UNIBOL os falantes de Guarani estão à procura desse desenvolvimento da escrita em sua língua, de novos modos para que sua escrita tenha maior função social e chegue a novos espaços. Como se trata de contexto de bilinguismo, no entanto, há desafios a serem transpostos tanto no que se refere às relações expostas entre alfabetização e letramento. Para melhor aclarar essas diferenças, na seção a seguir apresento também algumas diferenças entre os conceitos de letramento autônomo (mais próximo da ideia de alfabetização) e de letramento ideológico (mais próximo da ideia de letramento como prática social, a qual também mais se aproxima dos intuitos deste estudo).

#### **2.4. Letramentos em contextos de bilinguismo indígena**

Como dissemos acima, para superar a estruturação formal da escrita, uma língua precisa de práticas sociais de letramento, que possam ampliar seu uso escrito. No caso das línguas indígenas, a alfabetização costuma ser limitada pelo baixo número de práticas sociais de letramento, o que faz com que haja um bilinguismo de transição, sendo que a língua indígena não costuma ser utilizada após a alfabetização, mas sim a língua majoritária (MAHER, 1991; NINCAO, 2003, 2008). Isso porque as

práticas de letramento em língua indígena são recentes, tendo surgido por razões religiosas, dentre outras.

Ao discutir as ideias de Street (1984) em contexto de língua indígena, Nincao (2008) apresenta os conceitos de letramento autônomo e ideológico, por ele cunhados. O primeiro, relacionado a uma perspectiva mais próxima da alfabetização, de apreensão de aspectos formais de escrita escolarizada; o segundo ligado às conotações políticas e sociais que a escrita assume em diferentes contextos (STREET, 1984).

Nincao apresenta a crítica de Street (1984) ao letramento autônomo, que atribuía “à aquisição da escrita, o aumento de capacidades cognitivas ditas superiores, tais como categorização, abstração e conseqüentemente, o aumento de mobilidade social, prestígio etc.” (NINCAO, 2008, p. 71), relacionando-a ao contexto indígena e chamando a atenção para o modo como tal concepção está ligada à ideia de que toda a responsabilidade pelo avanço e progresso do homem se dá graças à escrita. E que, conseqüentemente, às sociedades tradicionalmente orais, como a maioria dos povos indígenas, estariam condenados a um estado de atraso, a um estado primitivo em comparação com as sociedades que tem uma tradição letrada.

Para se contrapor à essa ideia de letramento autônomo, Nincao (2008, p. 71) utiliza o conceito de letramento ideológico, também de Street (1984), para mostrar as limitações do letramento autônomo em contexto indígena, que não considerava “os contextos ideológicos onde se dava a aquisição da escrita, nem as condições particulares de produção e de uso das mesmas”. Assim, para a autora (2008), é importante entender que o fato de uma língua, que tradicionalmente foi ágrafa ou de condição oral, querer passar à condição escrita, não garante que essa população se torne letrada, em termos de produção e circulação social de textos escritos. Para Nincao (2003), esse é o caso específico do povo indígena Terena, foco de sua pesquisa, cuja língua não é mais ágrafa, porque consta de um sistema de escrita, mas que possui poucos usuários desse sistema (NINCAO, 2003).

Esse caso também poderia aproximar-se à realidade da língua Guarani, e não é só do povo Guarani da Bolívia, mas ocorrem situações similares entre outros povos de culturas diferentes e de outros países, que vivem alheios às práticas escritas existentes em suas línguas originárias, mesmo possuindo uma escrita normatizada.

Diante desse contexto, pode-se inferir a complexidade do uso escrito da língua Guarani em atividades acadêmicas da UNIBOL, pois, embora falantes e

conhecedores da escrita dessa língua, os discentes e docentes ainda enfrentam as dificuldades provenientes desse contexto linguístico de poucas práticas de letramento significativo, que sejam socialmente valorizadas e utilizadas em seu processo de formação profissional. E a produção de textos e práticas de leitura como produto pode não ter uma boa resposta e traduzir-se em um letramento dominante, como afirma Street (2006), em que se utilizam cartilhas com uso de textos descontextualizados que não oferecem construção de sentidos, problema para o qual também Freire (1986) chamou a atenção. Em outras palavras, “decifrar” o jogo da escrita e da leitura, decodificar a tecnologia da escrita estão no âmbito da alfabetização. No âmbito do letramento, está saber o que fazem com a leitura ou a escritura. (CAVALCANTI e MAHER 2005, p. 14).

Em perspectiva semelhante, Mendes (2007) confirma o conceito anteriormente exposto pelas professoras, sobre a ideia de letramento, afirmando

que é preciso observar o estado de quem sabe ler e escrever [...] deve existir a compreensão de que é necessário não apenas saber ler e escrever, mas saber fazer uso dessa leitura e escrita”, respondendo assim às exigências de leitura e escrita colocadas pela sociedade continuamente. (MENDES. 2007, p. 179, 180).

Contribuindo com a discussão, Brydon (2011, p. 85) ressalta que a ideia de letramento, não se limita apenas à habilidade de ler, compreender e escrever, mas é vista também como uma prática social e cultural de construção de sentidos que opera em muitas esferas. Em outras palavras, essas esferas onde o letramento opera são “modos socialmente conhecidos pelos quais as pessoas geram, comunicam e negociam significados [...] por meio de textos codificados” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011, p. 33). Significa que as práticas de letramento também se dão em esferas externas ao uso só da escrita, como por exemplo dentro das práticas social e cultural das comunidades.

Na perspectiva de Rojo (1998), são nas diferentes formas de participação do sujeito nas práticas discursivas orais, que elas ganham sentido, não é só por ter a escrita; o processo de letramento do indivíduo pode depender também do grau de letramento do qual ele advém, como por exemplo a família:

O desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento do indivíduo é dependente”, por um lado, do grau de

letramento da instituição familiar a que pertence, se dá maior ou menor presença, no seu dia a dia, de essas práticas das quais ele precisa, ou seja, de práticas de leitura e de escrita. (ROJO, 1998, p. 123).

Entretanto, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio; “o projeto de letramentos está intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem”, o que quer dizer que a produção e a compreensão de textos interagem “em práticas socioculturais contextualizadas”, que têm a ver com o entorno do falante ou indivíduo (OCEM, BRASIL, 2006, p. 98). Ficando de certa forma distanciada do conceito de alfabetização, que é mais propenso a trabalhar com habilidades linguísticas homogêneas em práticas descontextualizadas. (ZACCHI, 2010 p. 139).

A revitalização das línguas indígenas é politicamente legítima e desejável, mas o caminho para se chegar a isso não deve ser apenas com a alfabetização ou com o letramento tomado em sua perspectiva autônoma, e sim com a compreensão de todas as implicações (inclusive identitárias) que envolvem o ensino de segundas línguas, com uma metodologia própria a essas situações (CAVALCANTI e MAHER, 2005). Tal metodologia, segundo as autoras, se estrutura por meio de alguns passos, a saber:

Primeiro, é preciso conhecer o contexto e fazer um levantamento das práticas sociais existentes com e sem a escrita. Depois com base nesse levantamento, é possível escolher os gêneros textuais mais relevantes para serem trabalhados. Finalmente, com esse tipo de informação em mãos, a decisão caminhará pela definição de objetivos [...] em todo esse processo, não se pode esquecer de pensar a escrita como instrumento de defesa, de sobrevivência na sociedade envolvente [...] as práticas sociais serem cada vez mais complexas e exigirem um conhecimento mais aprofundado. (CAVALCANTI e MAHER, 2005, p. 33).

Para as autoras, é muito importante conhecer o contexto para depois propor novas políticas linguísticas para incentivar novas práticas sociais. E provavelmente o ponto de equilíbrio esteja na proposta de que, hoje em dia, devemos aprender a “*ouvir, escutando o outro*”. (MENEZES DE SOUZA 2011, p. 8). Isso significa que se deve reformular ou redefinir o conceito de letramento tradicional, trazendo planejamentos novos, de um letramento ideológico e crítico, que possa equilibrar as desigualdades que, até agora, parecem que são mais visíveis, entre a sociedade indígena e a não indígena. O próprio autor convida as partes em conflito para tentar ter uma leitura crítica de suas posturas, para procurar compreender suas próprias posições e as de seus “adversários”. Para o autor, “preparar aprendizes para confrontos com diferenças

de toda espécie, se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico” (MENEZES DE SOUZA, 2011).

## **2.5. Letramento crítico e translinguagem como ferramenta para novas significações em contextos bilíngues**

Os novos estudos sobre letramento crítico compreendem que o ensino de línguas pressupõe não somente o aspecto linguístico e metodológico, mas também aspectos filosóficos e críticos. Nessa perspectiva, buscamos em Silva (2016, p.112), os dizeres de que “é preciso mais que letras para saber ler”; ou seja, há muitas outras habilidades – linguísticas, cognitivas, sociais – e letramentos que envolvem o processo de construção do significado de um texto por um leitor. (MENEZES DE SOUZA 2014).

Isso significa que o conhecimento e experiência sócio-histórica dos falantes também são peças fundamentais no momento de interpretar ou produzir significações, sobre qualquer realidade. Silva (2016, p. 109) acrescenta afirmando que “nesse sentido, é apropriado reafirmar que o leitor entende um texto – signo – a partir de outras compreensões – outros signos – que já tenha consolidado consigo”. Uma afirmação bastante significativa quando se trata de letramento em contexto de bilinguismo como o da UNIBOL.

Um avanço significativo no processo educacional, sobre a já mencionada importância de aprender a escutar/ouvir, seria desenvolver a conscientização crítica, e entender que; “ ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados – se originam na coletividade socio-histórica na qual nasceu e à qual pertence.” (MENEZES DE SOUZA 2011, p. 2). Na realidade da UNIBOL, talvez a tarefa seja buscar desenvolver essa concepção e entendimento, como é planteada pelo letramento crítico. Um possível equilíbrio entre o Guarani e o castelhano no espaço acadêmico pode ser uma alternativa, em lugar do desejo pelo Guarani em todos os espaços, como pude inferir de alguns sujeitos da pesquisa.

A realidade sócio-histórica de ambas as línguas fez com que elas estivessem constantemente em contato, e desfazer esse contato em prol de um “purismo” linguístico e cultural nem é algo possível, nem pode ser uma boa estratégia, segundo

se infere das perspectivas das teorias sobre letramento crítico, por exemplo. Pelo contrário, é preciso levar em conta as diferenças, aceitando-as para poder construir novas significações.

Quanto a isso, vale lembrar que a produção de significação não é um ato aleatório e voluntarioso de indivíduos independentes: pelo contrário, a produção de significação é um ato complexo sócio histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo. (MENEZES DE SOUZA 2011 p. 5).

Segundo esse autor, a produção de novos significados pode acontecer em determinadas comunidades. Assim, suas histórias e produção de significação tem sua validade apenas em algum momento histórico e específico dessa comunidade. Isso significa que, se ao longo da história do povo Guarani, produziam-se significações diferentes das da língua castelhana no âmbito educativo, mas isso pode mudar, porque a validade de cada produção está restrita às condições temporais e sociais específicas daquela comunidade. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que “uma produção num dado momento temporal do passado da comunidade pode ter um valor diferente (para mais ou para menos) de outra produção em outro momento mais recente” (MENEZES DE SOUZA 2011, p. 6).

Pode ser que em um âmbito social e acadêmico, uma nova alternativa que aborde o convívio das duas línguas, o Guarani e o castelhana, possa gerar uma mudança significativa. Se sempre existiu o pensamento de que o motivo da desvalorização do Guarani fosse pelo contato desigual com o castelhana, o bilinguismo assimétrico que sempre foi atribuído a essas duas línguas; agora essa mesma situação de bilinguismo possa ser assimilada nessa outra perspectiva.

Referindo-se a essa situação, Cen Williams (1994) e Ofélia Garcia (2017) usaram o termo translinguagem para lidar com a produção de sentidos em universos linguísticos nos quais ha mais de uma língua em contato, em que falantes e os alunos que se comunicam em língua minoritária costumam não ter a mesma voz; assim, “além do entendimento da língua, estariam esses alunos fazendo sentido em seu mundo e justiça social prevalecendo.” (GARCIA 2017, p. 165,166).

Com um novo enfoque crítico, os conflitos de ambos os lados (línguas majoritárias e minoritárias) poderão ser amenizados não apenas aprendendo a escutar o outro, mas também *se ouvir escutando o outro* (MENEZES 2011). Isso

porque, segundo esse autor, não adianta querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo. A provável solução pode ser

[...] uma escuta cuidadosa e crítica, a qual pode nos levar a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação e convivência pacífica com as diferenças. (MENEZES DE SOUZA 2011).

Dessa forma, pode-se escrever uma nova história com novas significações, de novas leituras da realidade para o povo Guarani, com políticas responsáveis para que se conheçam e entendam a realidade socio-histórica e cultural do povo indígena, sendo possível construir e gerar práticas sociais significativas. Para isso, é muito importante também saber e conhecer o contexto socio-histórico da língua indígena, esse conhecimento será a chave para a produção de sentido e para propor novas alternativas e mudanças nesse contexto.

## **2.6. Contato entre línguas: bilinguismo; conflito entre línguas; diglossia**

Para situar este estudo quanto ao que se entende por contato entre línguas e conflito entre línguas, nesta esta seção, trazemos os principais aspectos relacionados aos estudos de bilinguismo e diglossia, conceitos importantes para entendermos a realidade sociolinguística das comunidades bilíngues e, em especial, das comunidades indígenas.

Certamente, para fazer uma análise do uso do Guarani e do Espanhol num mesmo espaço, primeiramente, será necessário identificar esses conceitos que surgem dentro de contextos onde interagem duas ou mais línguas. Seguidamente, serão explicadas de maneira geral, quais processos e fenômenos se originam dessa relação entre línguas, quais estratégias e competências desenvolvem, em contexto de bilinguismo.

Ao longo dos últimos anos, esses estudos vêm passando por transformações teóricas que não podem negar sua visibilidade e relevância cada vez mais importante em um mundo globalizado. Conforme que Hiroko (2017 p.25) nos lembra, “nenhum homem é uma ilha”; tendo em vista, principalmente, os processos migratórios, convivências entre diversos povos e suas implicações sociais, pedagógicas e educacionais.

Em sociedades em contato, o uso da língua não é estático, concreto e imóvel, ela sempre está transitando, e é dentro desses contextos de interação que surge a predileção por uma ou outra língua. Mas o que neste caso está em jogo é como se dá essa escolha por qual língua usar em determinados contextos, ou sob quais critérios. (MAHER, 2007 p. 69).

Há alguns anos, Mattoso (1989) definiu bilinguismo “como a capacidade de um indivíduo usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma ou outra, conforme a situação social em que no momento se encontre” (MATTOSO, 1989, p. 65-66). Na mesma linha de pensamento, Bloomfield afirmou que “bilinguismo é o controle de duas línguas equivalentes ao controle do falante nativo destas línguas”. (HAMER e BLANC, 1989, apud MAHER, 2007, p. 72). O que está por trás da definição de Bloomfield é a noção de sujeito bilíngue, que será a somatória “*perfeita*<sup>21</sup>” de dois monolíngues igualmente “*perfeitos*”; assim como Halliday, ao acreditar que o sujeito bilíngue é aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma na outra. (HALLIDAY, 1989).

Tanto o bilinguismo individual, como o social, portanto, foram inicialmente tratados, na literatura, por esses e outros estudiosos, a partir de uma visão idealizada, responsável pela circulação de mitos em torno de um “bilíngue ideal”, “equilibrado” em que um indivíduo bilíngue poderia ser igualmente competente em duas línguas até de forma perfeita. (NINCAO, 2008, p.65). De certa maneira, ainda na contemporaneidade às vezes se entende o bilinguismo de forma semelhante.

Essa visão idealizada de bilinguismo, porém, deixa escapar questões importantes como quem é esse “falante nativo”, de Bloomfield, e qual é o controle linguístico que ele tem. Posto que cada falante nativo de uma dada língua possui variedades de comportamentos linguísticos, que podem depender da procedência, da idade do falante, gênero, ocupação, do nível de escolarização etc. Maher (2007), ao identificar esse falante nativo e seu controle linguístico “ideal”, afirma que isso só pode ser uma “abstração idealizada” (MAHER 2007, p.72). Para a autora, tal controle, domínio ou competência implicaria demasiada pureza, que na realidade não é o que acontece.

---

<sup>21</sup> O destaque e o itálico são de origem.

Maher (2007) defende, assim, a ideia de que o indivíduo bilíngue não é completamente competente nas duas línguas; com este pensamento, segundo a autora, se estaria frente a um caráter fictício de noção de *semilinguismo*, e em contraparte, quando o sujeito é perfeitamente competente nas duas línguas, estamos frente a uma noção de “bilinguismo equilibrado”; que na realidade não é o que sucede. A autora afirma, então, que o comportamento do bilíngue “de verdade”, não o “idealizado”, não é de forma igualitária em ambas as línguas, ele sempre pode apresentar maior competência sobre certos assuntos em uma língua X e não em outra língua Y, assim como poderá ser competente linguisticamente na língua Y em outros temas em que a língua X não participará. (MAHER, 2007, p.72-73).

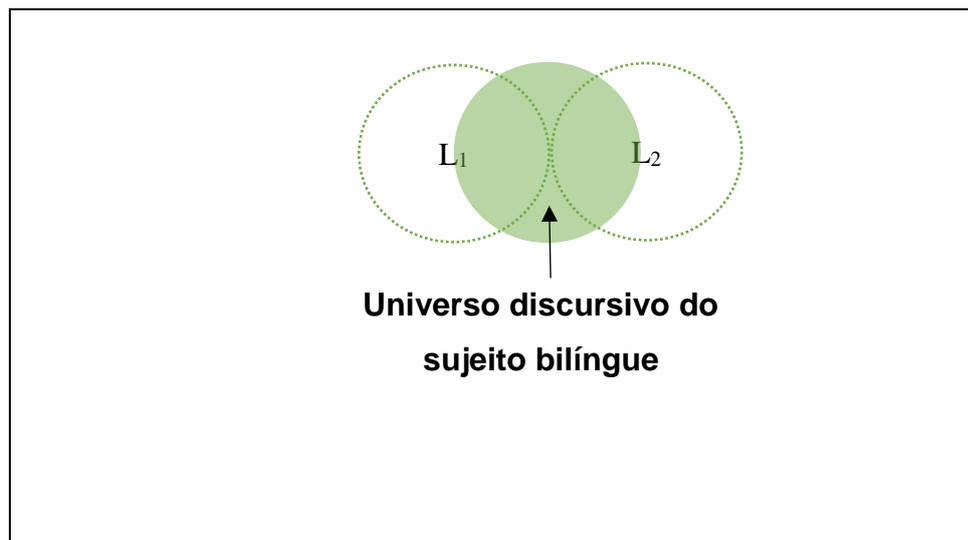
Corroborando a esse pensamento, Zuñiga (1998) argumenta: “definitivamente, é muito mais realista conceber o bilinguismo como uma interação entre duas línguas, mais do que como uma série de monolíngues tentando aprender outra língua” (ZUÑIGA 1998, p.188, tradução minha). Nessa mesma perspectiva, López (1998, p.188-189) contribui afirmando que “o sujeito bilíngue não é a somatória de dois monolíngues, nem o bilinguismo a somatória de dois monolíngues”.

Os sujeitos bilíngues têm essa liberdade de transitar entre as línguas que possuem graças à flexibilidade das línguas que, por natureza, podem ser percebidas dentro de contextos bilíngues. Transitando entre línguas, esses sujeitos fazem usos de cada uma delas segundo a situação seja meritória.

Na Figura 6, podemos observar um esquema de Maher (2007) sobre o modo como sucedem esses movimentos nas práticas discursivas do sujeito bilíngue<sup>22</sup>:

---

<sup>22</sup> O quadro completo da professora Terezinha Machado Maher, pode ser visitado no livro “Transculturalidade linguagem e educação” publicado no ano 2007.



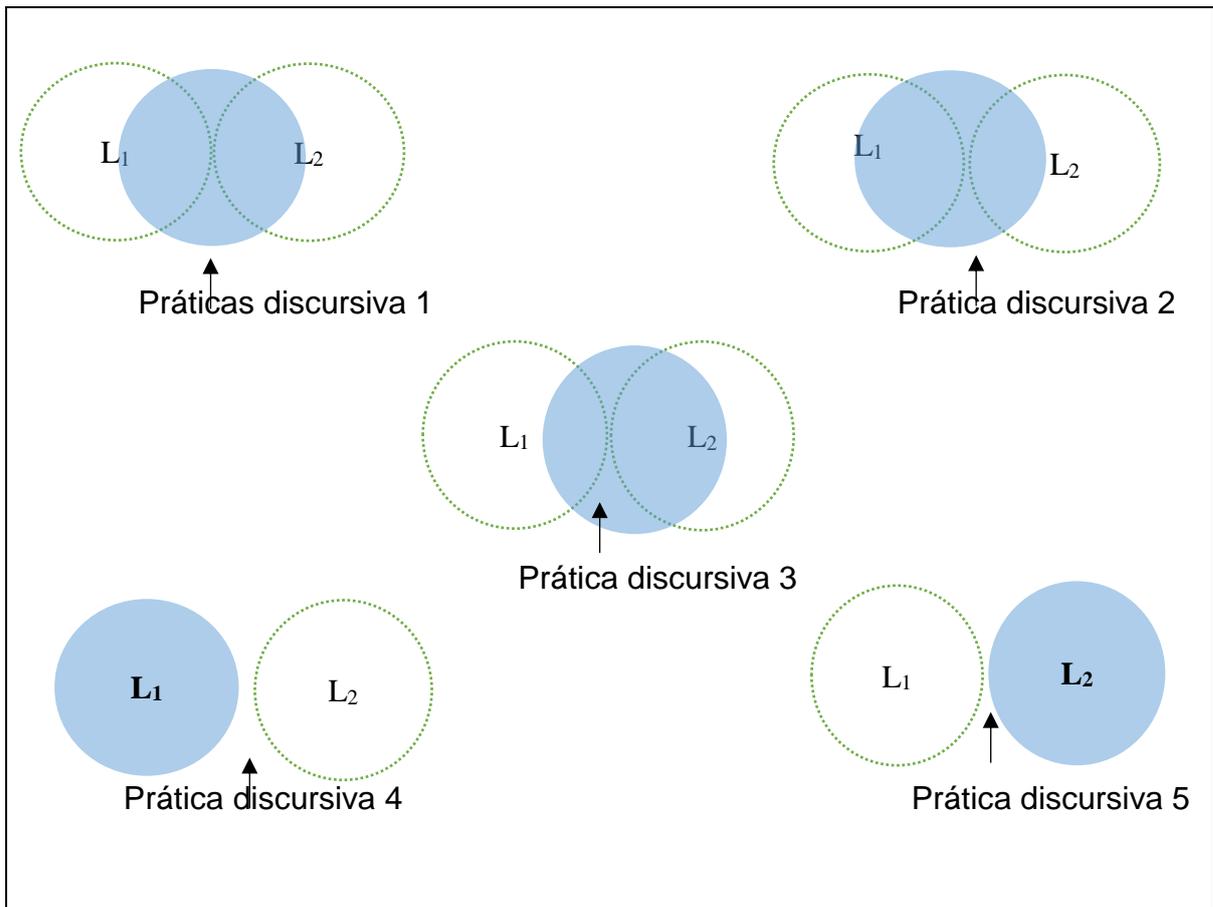
**Figura 8:** Universo discursivo do sujeito bilíngue.

Fonte: MAHER, 2007 p.77

As linhas segmentadas na figura indicam o que se vê na realidade; onde L<sub>1</sub> e L<sub>2</sub> são sistemas que estão sempre cambiando, são temporários, pois o bilíngue passa a ter um terceiro universo (círculo central, preenchido na tonalidade verde). Esse terceiro lugar é justamente o da permeabilidade das línguas que o constituem, e que estão constantemente em construção.

Se a noção de equilíbrio e estabilidade nas análises do sujeito bilíngue foi criticada, tornou-se possível pensar em práticas discursivas concretas, não idealmente equilibradas, mas sujeitas à dinâmica de instabilidades que constitui o contato entre línguas. Apenas a partir de pensamento é que se torna possível planejar intervenções pedagógicas com base em diagnósticos mais realistas. Para compreender melhor como acontece essas práticas discursivas, a autora nos apresenta o seguinte esquema:<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Terezinha Machado Maher, 2007 p.78.



**Figura 9:** Práticas discursivas do sujeito bilíngue.

Fonte: MAHER, 2007 p. 75

Esse tipo de esquema pode nos ajudar na avaliação e consideração de todas as práticas discursivas das quais o sujeito bilíngue faz uso, e não de só de algumas práticas. Definições mais contemporâneas de bilinguismo, portanto, consideram a dinâmica dessas práticas sociais e desmistificam a existência de um bilinguismo ideal. Para Maher (2007), “bilinguismo é uma condição humana muito comum, e refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (MAHER 2007, p.79). Já para Rotaetxe (1990, p. 53), “o bilinguismo começa quando o falante de uma língua pode produzir enunciados completamente significativos em outra”,<sup>24</sup> deslocando também a atenção do uso ideal da língua enquanto elemento estrutural para a produção de significados no mundo social.

<sup>24</sup> Original: El bilingüismo empieza cuando el hablante de una lengua puede producir enunciados completamente significativos en la otra.

Para Baker (1997), há que se ter cautela na tarefa de definir o que seria, ou não, um sujeito bilíngue. Segundo o autor,

o perigo está em fazer cortes arbitrários sobre quem é ou não é bilíngue. Haverá diferenças na classificação em relação às habilidades linguísticas que tornam uma pessoa bilíngue e em relação à capacidade que consideramos que alguém tem que ter para ser classificado como um sujeito bilíngue (BAKER 1997, p 34).<sup>25</sup>

Segundo Baker (1997), a existência de diferenças na classificação das habilidades linguísticas que tornam um sujeito um bilíngue mostram que é preciso evitar o risco de quantificar capacidades que um sujeito deve ter para ser considerado bilíngue. Em detrimento disso, para o autor, há que se considerar a variabilidade dos usos que o sujeito faz, de suas habilidades no trato social com as línguas. Isso porque, são nas variadas situações de uso que os falantes manifestam tais habilidades.

A proficiência nas diferentes línguas indígenas varia de lugar para lugar, de aluno para aluno. Há situações em que os aprendizes têm “amplo domínio da língua de seus ancestrais e demonstram bem menos ou pouca proficiência na língua do branco”; em outras, os falantes exibem fluência na língua de “prestígio” e têm um conhecimento menor, ou até incipiente da língua indígena do grupo (MAHER, 2007, p. 24). Importa, portanto, “determinar as distinções e as dimensões importantes que rodeiam o termo *bilinguismo*. A distinção fundamental é entre capacidade bilíngue e uso bilíngue” (BAKER, 1997, p.32-33). Assim, esse autor enfatiza que:

Algumas pessoas falam uma língua, mas não a leem ou não a escrevem. Alguns escutam compreendendo e lendo uma língua, mas não falam ou escrevem essa língua. Alguns entendem uma língua falada, mas não a falam. Classificar pessoas como bilíngues ou monolíngues é demasiado simples. O que tem aparecido até agora é que a capacidade de uma pessoa em duas línguas tende a escapar de uma simples classificação. As competências linguísticas são multidimensionais.<sup>26</sup> (BAKER, 1997, p.33).

<sup>25</sup> Original: El peligro está en hacer cortes arbitrarios sobre quién es o no es bilingüe. Habrá diferencias en la clasificación según qué capacidades lingüísticas hacen bilingüe a una persona y según cuanta capacidad consideramos que tiene que tener alguien para ser clasificado como sujeto bilingüe.

<sup>26</sup> Original: Algunos hablan una lengua, pero no la leen o no la escriben. Algunos escuchan entendiendo y leen una lengua, pero no hablan o escriben esa lengua. Algunos entienden una lengua hablada, pero no la hablan. Clasificar a la gente como bilingüe o monolingüe es demasiado simple. [...] Lo que hasta ahora ha aparecido es que la capacidad de una persona en dos lenguas tenderá a zafarse de una clasificación simple. Las capacidades lingüísticas son multidimensionales.

Essa afirmação do autor nos ajuda entender o que poderia estar sucedendo no contexto indígena bilíngue Guarani - castelhano na Bolívia, onde para algumas situações comunicativas, os sujeitos da pesquisa, na UNIBOL, utilizam sua língua materna e em outras alternam com a língua castelhana, sempre existindo uma variabilidade na frequência e a alternância no uso do Guarani e do castelhano, como foi constatado desde a primeira visita que fizemos à universidade.

Quando se fala de contexto bilíngue, necessário se faz levar em consideração que ambas as línguas interagem, são línguas minoritárias com línguas de prestígio. Mas, nem sempre foi tão equitativa essa distribuição no uso das línguas, sempre a desvalorização, o deslocamento, a substituição ficava para as línguas de minorias, como no caso das línguas indígenas, Nesse sentido, salienta Cruz que “em educação bilíngue indígena, particularmente, existe uma evidente maior aceitação comunitária, embora não o suficiente ainda para reverter as práticas *castellanizadoras*<sup>27</sup> (CRUZ 1998, p. 171, tradução minha, itálico no original).

## 2.7. Línguas em conflito e diglossia

Ferguson (1959) desenvolveu uma nova perspectiva para a questão do bilinguismo, definindo o termo diglossia para se referir à situação de contato entre duas variedades de uma mesma língua (em grego: duas línguas) considerando as relações de poder e dominância em que estão imersas. O autor parte da compreensão de que a linguagem está sempre atrelada a um contexto e ultrapassa os limites dos sujeitos falantes – limites esses atrelados à ideia de bilinguismo. Para o autor, diglossia refere-se a

uma situação linguística, de línguas em contato, relativamente estável, na qual, além dos dialetos primários da língua (que podem incluir uma língua padrão ou padrões regionais), há uma variedade sobreposta, muito divergente, altamente codificada (frequentemente mais complexa gramaticalmente), veículo de uma parte considerável da literatura já escrita, seja de um período anterior ou pertencente a outra comunidade linguística que se aprende, em sua maior parte, através de um ensino formal e que se usa na forma oral e escrita para muitos fins formais, mas que não é empregada por nenhum setor da comunidade para a conversação cotidiana” (FERGUSON, 1959, p. 336).

---

<sup>27</sup> A palavra “castellanizadora” está em espanhol e faz referência às práticas impostas em língua castelhana ou espanhola, sobre as línguas indígenas. O texto original, está em língua espanhola, e pode ser visitada no livro “Sobre las huellas de la voz” de Luiz Enrique LÓPEZ e Inge JUNG publicado no ano 1998.

Posteriormente, o termo foi ampliado por Fishman (1967) para se referir a situações de bilinguismo onde duas línguas são usadas para funções comunicativas diferentes, de forma estável, sendo socialmente determinadas. O autor faz uma distinção entre a perspectiva individual para a qual utiliza o termo bilinguismo e a perspectiva social, para a qual utiliza o termo diglossia. Como visto, a diglossia expressa a relação entre duas línguas de uma comunidade bilíngue. No caso das comunidades indígenas, essa relação se complexifica e se diversifica, de acordo com o processo de interculturalidade de cada comunidade (NINCAO, 2008, p. 66).

É muito importante lembrar que as gerações atuais dos estudantes que estão na universidade indígena, se bem é sabido que são indígenas, a grande maioria (não todos) foi alfabetizada na língua castelhana, e esta situação gera certa predisposição pelo uso dessa língua como veículo para acessar a determinados espaços de usos, com preferência os acadêmicos.

A Reforma Educativa (RE) na Bolívia reconhece essa relação assimétrica entre as línguas, desde a implementação de novas políticas linguísticas, as quais foram estabelecidas nos anos noventa e assinala as consequências da diglossia nas escolas e entre estudantes. Entretanto para compreender mais uma situação diglósica, gostaria de citar Baker (1993, p. 68-72) que, em sua versão crítica, questiona em particular, “a visão idílica de amônia e estabilidade que tradicionalmente se havia dado ao termo de diglossia na sociolinguística funcionalista norte-americana”.

Entretanto, López (1989), com uma abordagem mais contemporânea, define as situações sociais conflitivas da seguinte forma:

A categoria de diglossia é agora utilizada para referir-se àquela situação social conflitiva a que uma ou mais variedades linguísticas se vêm subordinadas a outra que goza de maior prestígio social no que se refere às funções que cumpre numa sociedade determinada (LÓPEZ 1989, p.100, tradução minha).<sup>28</sup>

Sem dúvida, a preferência pelo uso da língua de prestígio, o castelhano, sobre a língua materna Guarani, é muito notável na Bolívia como um todo e na UNIBOL, especificamente. Os espaços de uso da língua de prestígio são muito mais que os

---

<sup>28</sup> Original: La categoría de diglosia es ahora utilizada para referirse aquella situación social conflictiva en la que una o más variedades lingüísticas se ven subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social em lo que se refiere a las funciones que cumple en una sociedad determinada.

espaços de uso da língua Guarani, isso segundo nossas observações; por questões diversas o Guarani não é escolhido para certos espaços, e essa situação por vezes gera conflitos de acesso a esses espaços. Como salienta Albó (1998), “se estamos numa situação intercultural - algo cada vez mais comum-, a seleção de um ou outro código linguístico geralmente tende a expressar as relações desiguais de poder entre as diversas partes”.<sup>29</sup> Não há situação diglósica que não esteja permeada por relações de poder. sobre essas relações, Albó (1988) esclarece que

[...] é o informal versus o formal e solene; reflete o íntimo e familiar, mas não vale para o âmbito político e acadêmico. É rural, mas não urbano; aceitável no caminhão, mas não no avião. [...] supõe uma educação de segunda categoria, mas nunca uma boa educação, nem sequer como segunda língua, muito menos para a educação superior, salvo como tema especializado de estudo para uns poucos linguistas.<sup>30</sup> (ALBÓ, 1998, p. 29, tradução minha).

Hamel (1998), por sua vez, enfatiza o caráter instável do conflito diglósico, bem como sua tendência histórica a se dissolver em um dos extremos da relação assimétrica:

[...] poderíamos definir diglossia como parte integrante de um conflito intercultural, cujos aspectos sociolinguísticos se manifestam em uma relação assimétrica entre as práticas discursivas dominantes (geralmente cristalizadas em espanhol como língua dominante) e as práticas discursivas dominadas (principalmente expressadas em uma língua indígena dominada). Esta relação faz parte de um processo histórico de mudança que tende a dissolver a próprio diglossia em direção a um de seus dois polos: o deslocamento, e na última consequência, a substituição da língua indígena, ou a resistência, consolidação e, como último objetivo, o Normalização da língua dominada. (HAMEL, 1993, p. 51, tradução minha).<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> Original: “si nos encontramos en una situación intercultural -algo cada vez más común- la selección de uno u otro código lingüístico tiende generalmente a expresar las relaciones desiguales de poder entre las diferentes partes”.

<sup>30</sup> Original: Es lo informal vs. lo formal y solemne; refleja lo íntimo y familiar pero no vale para el ámbito público o académico. Es rural, pero no urbano; aceptable en el camión pero no en el avión [...] supone una educación de segunda categoría, pero nunca una buena educación, ni siquiera como segunda lengua, ni mucho menos para la educación superior, salvo como tema especializado de estudio para unos pocos lingüistas.

<sup>31</sup>Original: podríamos definir la diglosia como parte integrante de un conflicto intercultural, cuyos aspectos sociolingüísticos se manifiestan em una relación asimétrica entre prácticas discursivas dominantes (que generalmente se cristalizan en el español como lengua dominante) y prácticas discursivas dominadas (mayoritariamente expresadas en una lengua indígena dominada). Esta relación forma parte de un proceso histórico de cambio que tiende a disolver la diglosia misma hacia uno de sus dos polos: el desplazamiento, y en última consecuencia, la sustitución de la lengua indígena, o la resistencia, consolidación y, como objetivo último, la normalización de la lengua dominada. (HAMEL, 1993, p. 51).

No caso dos povos indígenas da UNIBOL, essa relação aparece de forma mais complexa e diversa; pelo fato de estar num contexto multicultural, onde a predileção pelo uso do castelhano é evidente e até necessária, o uso da língua indígena acaba ocorrendo só em certos espaços. Assim mesmo, no caso específico da língua Guarani, seu uso tinha resistido em alguns espaços, como no meio familiar, de lazer e situações informais. Foi nesse processo de resistência, em certos espaços de uso, que levou à normalização da língua indígena (PAREDES, 2009, p. 99). Essa equação linguística existe das mais variadas formas e nos mais diferentes processos entre as comunidades indígenas, em diversos países. (NINCAO, 2003, p.17). Além do mais, a autora recomenda a urgente necessidade de um diagnóstico sociolinguístico, antes da implementação de qualquer tipo de educação para os povos indígenas; questão que voltaremos a retomar nos resultados, sugerindo a importância de um bom planejamento para o fortalecimento das línguas.

Na Bolívia, como esforço por estabilizar e, eventualmente, reverter essa situação de assimetria linguística, temos o uso das línguas indígenas na educação, com o modelo EIB de manutenção ou preservação e desenvolvimento; representa uma ação em um marco de planificação linguística que tende à sua normalização. Em outros termos, trata-se do nível referido à “implantação” (ROTAETXE, 1990, p. 154-156) ou “implementação” (HAMEL, 1993, p. 09) dessas políticas que protegeriam os povos oprimidos linguística e culturalmente pelas sociedades de prestígio.

É necessário complementar, sobre esse aspecto, a perspectiva indígena da EIB com algumas noções da teoria do domínio (*domain theory*), que se relaciona com o deslocamento linguístico e procura explicar quais seriam os elementos chaves para que o falante tenha preferência de escolher uma língua do que outra. Segundo Harris (1990, p.74, tradução minha),

isto baseia-se na observação de que o bilinguismo estável, ou diglossia, parece ocorrer quando duas línguas estão separadas em domínios distintos de interação social, por exemplo, casa versus trabalho, e desempenham funções sociais diferentes. Os falantes decidem em que domínio linguístico vão atuar em função da pessoa, do tema e do lugar. Sendo que a pessoa com quem se fala é o foco de referência para as mudanças que geram um significado social, o efeito da pessoa na escolha da língua é o mais importante [...], no entanto, o tópico também é importante porque a perda ou adição de tópicos determina a abrangência de cada domínio. O lugar parece ser o fator menos importante na maioria das situações, mas pode

desempenhar um papel na escolha da língua. [...] A implicação dessa primeira teoria da mudança de linguagem é que, onde as duas línguas não mantêm separação rigorosa de domínios, ou seja, onde ocorre redundância na função da linguagem [...], o bilinguismo de transição está em processo, e a língua primária de um grupo mudará de uma língua para outra ao longo de duas gerações.<sup>32</sup>

Muito similar parece ser o posicionamento de Romaine (1996, p. 68), ao afirmar que, mesmo que em um contexto de bilinguismo sem diglossia, se o cenário de competências por novos espaços de uso persiste, e não buscam o equilíbrio, há compartimentação entre as línguas e o deslocamento de uma delas será inevitável. Para Harris (1990), esse deslocamento é uma questão de perda de território de uso, pois, “um dos sinais mais claros da morte de uma língua é a redução do domínio de uso da língua minoritária” (HARRIS, 1990, p.79).

Estudos demonstram que a diglossia pode aparecer em diferentes contextos e de diversas formas. Historicamente, ela aparece com uma noção de estabilidade entre as línguas dentro de um mesmo contexto (FERGUSON, 1959; FISHMAN, 1969), quando se subestimam os conflitos que as situações diglósicas geram e pretende-se que essas situações sejam harmoniosas e duráveis. (CALVET, 2002; p.62). No transcurso do tempo, a diglossia vai determinando o domínio de uma língua específica, deslocando a língua dominada para certos usos onde a outra não prevalece.

Evidentemente, hoje em dia existem políticas de manutenção e preservação das línguas minoritárias ou ameaçadas de extinção; são políticas de implementações e mudanças em favor das línguas originárias e sua conservação por meio da alfabetização dos povos. Mas, segundo Melía (1998), isso não resolveria a questão de diglossia em um determinado contexto, pois “a diglossia deriva de condições sócio-políticas mais gerais, que não se superam com um simples programa de alfabetização em língua indígena, nem sequer com um programa de educação intercultural bilíngue”

---

<sup>32</sup> Original: This is based on the observation that stable bilingualism, or diglossia, seems to occur when two languages are separated into distinct domains of social interaction, for example home versus work, and carry different social functions. Speakers decide in what language domain they are operating on the basis of person, topic and place. Since the person spoken to is the focus for changes that serve social meaning, the effect of person on language choice is the most important [...] However, topic is important too because the loss or addition of topics determines the breadth of each domain. Place appears to be the least important factor in most situations, but it can play a role in the choice of language. [...] The implication of this first theory of language shift is that where the two languages do not maintain strict separation of domains, that is, where redundancy in language function [...] occurs, transitional bilingualism is in process, and a group's primary language will change from one language to another over a couple of generations.

(MELIÀ 1998, p.30). Dito de outro modo, o fato de o Guaraní possuir a escrita e ser reconhecido pelas leis da Bolívia não impede, segundo o próprio autor, que no momento da fala os falantes nativos prefiram usar mais o castelhano que a própria língua indígena, sobretudo nos espaços que tradicionalmente foram estabelecidos para o castelhano.

Nesta pesquisa, não se pretende analisar os problemas de ensino/aprendizagem de uma determinada língua, nem a busca de soluções para esses problemas. Trata-se de uma visão holística sobre o uso das línguas na modalidade bilíngue. Nesse caso, que é a realidade dos alunos e professores bilíngues da UNIBOL, trata-se de apresentar uma abordagem geral do uso dessas línguas envolvidas nesse contexto, pois, como foi dito antes, a universidade não só acolhe falantes do Guaraní e do castelhano, mas também há falantes de outras etnias, como os Weknyek, os Bésiros entre outras.

Além disso, trata-se de um enfoque global da funcionalidade das línguas em situações educacionais, sua interdependência e a importância do desenvolvimento coerente que se sustentam em diversas teorias. O que procuramos é compreender os contextos e as relações que se dão entre as línguas para que, a partir disso, possamos sugerir reflexões que respondam às necessidades estabelecidas pelas organizações Guaranis. Assim, “entendemos a proposta da Reforma Educativa R.E. como um - *modelo para armar*<sup>33</sup> – e não como uma receita homogênea que alguns educadores parecem ter entendido.” (LÓPEZ,2005, p.51,52,53, tradução minha).

Também López (2005) ressalta como equivocada a compreensão da EIB como ensino monolíngue indígena; como é igualmente equivocado entender a “melhora” da EIB como um problema de ser mais eficiente no tema de Castelhano como L<sub>2</sub>. Isso bem poderá acabar significando o velho ideal de *castelhanização*<sup>34</sup>, pois não se trabalha de maneira integral a situação das línguas em cada povo indígena. (LÓPEZ, 2005 p. 54).

Certamente, existem situações que podem levar à normalização de uma língua indígena ou ao seu deslocamento e substituição por outra (fato que já aconteceu em muitos povos). Mas também é importante destacar que nesse processo, os próprios falantes de cada língua, conseguem desenvolver formas inovadoras para comunicar-

---

<sup>33</sup> Destaque de origem.

<sup>34</sup> O termo castelhanizar ou castelhanização, são termos que atualmente são utilizados quando se dá privilégios a esta língua sobre outra indígena.

se. Gumperz (1982), por exemplo, mostra que os grupos envolvidos em contextos diglóticos são capazes de criar estratégias, buscando o controle da situação, criando significados próprios em suas interações assimétricas.

Portanto, ao falar de interação entre línguas, com estratégias ou deficiências no processo de ensino da língua indígena, seja oral ou escrita, é preciso estar atento à questão de diversificação linguística, que é natural e ocorre com todas as línguas. Já não se pode mais reafirmar a fantasia da existência de uma língua indígena homogênea e pura, e querer colocar essa língua como fator que demarca a identidade dos falantes, deixando de lado, até muitas vezes, ignorando os complexos contextos sociolinguísticos em que vive o indígena hoje em dia.

Na próxima seção, serão discutidos, então, o que se entende por relação entre língua, identidade étnica e cultura, na sociedade atual.

## 2.8. Língua e Identidade: **ÑANDE REKO** (nossa identidade cultural)

*Lingua tua manifestum te facit”: a tua fala te denuncia.*  
(MEY, 1998 p. 71)

Para abordar os conceitos de identidade étnica, identidade indígena e sua relação com a língua, usamos estudos feitos por Corder (1996); Mey (1998), Maher (1998, 1996; 2012; 2016); Barth (1969), Hall (2001), dentre outros, que discutem as relações entre língua e identidade. No primeiro momento, serão expostas teorias que defendem uma relação mais essencializada entre língua e identidade e, em seguida, abordaremos os pressupostos teóricos mais contemporâneos, que defendem a não relação intrínseca entre língua e identidade.

Quando se discute a questão de identidade étnica de um povo, há uma corrente que defende uma ligação unívoca com a noção de identidade linguística, ou seja, uma relação direta e essencializada entre o modo como determinado povo interpreta sua cultura e as línguas com as quais se relaciona. Nesse sentido, a língua seria uma expressão cultural de seu povo e, conforme Carvajal (2004) argumenta, “as atitudes linguísticas estão intimamente relacionadas com a língua e a identidade dos grupos que a usam” (CARVAJAL, 2004, p.55). Corder (1996) também lembra que, “a língua é o patrimônio de um grupo social, uma série indispensável de regras que permite a seus membros se relacionar entre si, interatuar e cooperar com os outros” (CORDER,

1996, p. 25). Isso quer dizer que as atitudes e o uso da língua estão relacionados com o próprio comportamento dos seus falantes, carrega em si rasgos da sua identidade.

Numa outra perspectiva, temos Mey (1998) argumentando que “a língua não é somente a expressão da “alma” ou do “íntimo”, ou do que quer que seja, do indivíduo; é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem sua boca” (MEY, 1998 p.77). Nessa linha, estamos entendendo a identidade étnica a partir de uma perspectiva contextualizada, em que cada indivíduo pertence a um contexto e, para interagir, ele faz uso de sua língua, ao mesmo tempo em que, por meio dela, pode identificá-lo. Conforme Mey (1998), “um dos principais fatores que estabelecem essa identidade étnica é a língua” (MEY, 1998, p.78).

As atitudes dos falantes e seus usos linguísticos estão fortemente relacionados com significados, conotações sociais, valores afetivos próprios e relações culturais específicas. Então, o que se entende por identidade étnica, nesta pesquisa, são as construções discursivas feitas em determinados contextos socioculturais e históricos; e não essências derivadas de conceitos de raça e cultura. Conforme Maher (1996), “a substância da etnicidade foi, inicialmente, definida na Antropologia pelo critério de raça”, critério esse que não se sustentou, porque “sob o termo índio estão abrigados não um, mas diferentes “grupos raciais” (MAHER, 1996, p.17). A propósito de se considerar “raça” como principal critério que define a identidade, os estudos de Hall (2001) nos mostram que

[...] contrariamente à crença generalizada – a raça não é uma categoria biológica ou genérica que tenha qualquer validade científica. Há diferentes tipos e variedades [de seres humanos], mas eles estão tão largamente dispersos no interior do que chamamos de “raças” quanto entre uma “raça” e outra. A diferença genética – o último refúgio das ideologias racistas – não pode ser usada para distinguir um povo do outro. A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica (HALL, 2001, p. 62).

Assim, Maher (1996) afirma que o conceito de “cultura”, que substituiu o critério de “raça” como critério definidor de indianidade, também não se sustentou, porque cultura “não é pressuposto, e antes, produto, resultado, consequência da maneira de existir, de se organizar de um grupo étnico”; por conseguinte, a indianidade, é tanto de ordem sócio-cultural quanto histórica e, por essa razão, a identidade é um construto essencialmente político e ideológico (MAHER, 1996, p.97). Dessa maneira, a autora sustenta esse argumento afirmando:

[...] não creio que “raça” ou cultura sejam critérios identificatórios de indianidade. O critério “racial”, dado sua inoperância, foi há muito tempo abandonada pela Antropologia. Cultura, por outro lado, dada sua mutabilidade, só pode, obviamente, ser vista como produto, jamais como premissa ou pressuposto. A questão da identidade indígena, o “ser índio”, remete, isto sim, a uma construção permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais, que se estabelecem, ao longo do tempo, entre o índio e outros sujeitos sociais e étnicos (MAHER, 1998 p.116).

São as relações sociais, o contato com o outro, que podem definir ou estabelecer a identidade do sujeito. Para o sujeito Guarani, por exemplo, quem se reconhece como membro do povo Guarani e é reconhecido pelos demais membros dessa comunidade, como pertencente do mesmo povo, também são reconhecidos, como Guarani, pelos povos vizinhos. É índio, então, quem se define como tal e define seu interagente como não-índio. Essa definição é conhecida por Barth como fronteiras de identificação, entre o “nós” e o “eles”, que descreve como a definição de um grupo étnico reside precisamente na identificação que seus próprios membros fazem de si mesmos e do outro, isso para se organizarem e interagirem socialmente. (BARTH, 1969; p. 16)

Para discutir as implicações da relação de língua e identidade, serão ajustadas a noção de *sujeito pós-moderno*<sup>35</sup>. Nessa perspectiva, não se vislumbra a possibilidade de o sujeito ter uma *identidade fixa, essencial, permanente ou natural*, nem dada ou imposta pela sociedade, nem historicamente. Apoiados em Maher (2012, p.98), o sujeito pós-moderno ressignifica-se, refaz-se continuamente, assumindo para si, em respostas a diversas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, identidades múltiplas e sempre em construção. A própria autora argumenta que “a identidade é da ordem do discurso e não apenas de uma materialidade linguística”. Isso quer dizer que a identidade indígena não pode mais ser “exclusivamente” vinculada apenas pelo uso da língua tradicional: “a identidade do índio pode ser comunicativamente criada e veiculada, em alguns casos, em mais de uma língua: na língua indígena e em outra língua” (MAHER, 2012, p.34).

Isso pode ser importante para analisarmos a preferência de uso do castelhano na UNIBOL, pela maioria dos alunos e professores, como observamos.

---

<sup>35</sup> O conceito de sujeito pós-moderno, pode ser visitado nas definições de HALL (1998) ou no artigo da professora Terezinha Maher na Revista Língua & Literatura (2012) v.14. n.23

Reconhecemos que muitos deles podem não ser falantes da língua Guarani, mas isso não o destitui de sua identidade indígena, pelo único fato de ter o castelhano como língua franca. A indianidade, ao contrário do que muitos pensam, pode ser constituída e veiculada, não apenas em/por línguas indígenas, também em interações conduzidas em outra língua (MAHER, 2012), neste caso, seria o castelhano, porque sua identidade pode ser analisada em termos de como ela é construída e assimilada em espanhol. (MAHER, 1998, p.115). Logo, a etnicidade não é um fenômeno unitário que contenha em si qualquer essência definitiva, mas é uma construção discursiva feita em múltiplas direções contraditórias. (MAHER, 2016, p. 723).

Na mesma linha, são citados posicionamentos de Cavalcanti e César (2007), por exemplo, ao se referirem à relação entre língua e identidade étnica, que não só vem dos não indígenas, mas também dos próprios indígenas:

A tradição de tomar as línguas faladas pelos povos indígenas como um dos elementos para a identificação e reconhecimento étnico, recurso utilizado não só por antropólogos nos seus estudos, mas também pelo próprio órgão oficial indigenista, pode conduzir a premissas redutoras ou mesmo equivocadas, no que diz respeito à relação entre língua e identidade étnica, e à mesclagem tão comum em contextos linguísticos onde há diversidade e contato intenso. (CAVALCANTI e CÉSAR, 2007 p. 56).

Por sua vez, os Guarani, atualmente empreendem trabalhos de desenvolvimento de sua língua, porque procuram assim fortalecer sua identidade, e costumam ver com desagrado a forte influência que ainda tem o castelhano dentro da comunidade, sobretudo, dentro do contexto educativo, mesmo sabendo que a questão de identidade étnica não está associada estritamente à língua (MAHER, 1998; MEY, 1998). Nesse sentido, não se pode negar o valor que a “posse e reconhecimento da língua indígena” adquire para esses povos. (CÉSAR,2007, p. 52). Ainda que equivocadamente, acredita-se que as línguas indígenas funcionam como “depositórios ontológicos de identidades e, portanto, as identidades indígenas só podem ser veiculadas por meio dessas línguas”. (CÉSAR, 2007, p. 52).

Assim, é inegável a importância da língua indígena para os povos originários, mas, partindo de perspectivas que vêm mostrando os riscos de se sustentar uma relação inequívoca entre língua e identidade indígena, acreditamos ser fundamental notar que os processos de construção identitária se complexificam, cada vez mais, desligando a língua como único “depositário” de identidade. Num mundo onde

constantemente se tem contato com a diversidade, o local pode se tornar conhecido e levado por outras culturas, dotando-as de novos valores. “O sujeito pós-moderno ressignifica-se, refaz-se, continuamente, assumindo para si, em respostas para diversas transformações sociais, políticas econômicas, identidades múltiplas e sempre em construção.” (MAHER, 2012, p. 98).

## CAPÍTULO III

### 3. O USO DA ESCRITA GUARANI NA UNIBOL

“Tenemos escritura, pero nos falta...”  
*(depoimento dos professores)*

Neste capítulo, são apresentadas as discussões e os resultados das perguntas de pesquisa, as quais são (1) como se dá o contato com a língua escrita em Guarani, (2) que práticas de letramento e materiais escritos mais vigoram em Guarani, (3) as representações dos professores, diretores e alunos Guarani sobre sua escrita e (4) como os falantes Guarani da UNIBOL percebem a escrita e sua valorização e que implicações elas têm para a questão identitária.

Convém lembrar que a coleta dos dados foi feita na Universidade Indígena Boliviana Comunitária Intercultural Productiva – UNIBOL Guarani e Povos de Terras Baixas, “Apiaguaiki Tüpa”, na Bolívia, e que apresenta um contexto multicultural e plurilíngue, onde não só convergem o Guarani e o Espanhol, mas com elas se juntam outras línguas indígenas que conformam o bloco das Terras Baixas<sup>36</sup>, usando a língua espanhola como língua veículo entre todos. No caso deste trabalho, a análise dos resultados tem como foco, exclusivamente, o contexto de contacto entre as línguas Guarani e Espanhol.

A análise dos dados está organizada da seguinte forma: na primeira parte, respondo sobretudo às duas primeiras perguntas de pesquisa e, para isso faço as análises de dados coletadas de três fontes: observação, questionários e entrevistas. Em seguida, para responder mais especificamente às terceira e quarta perguntas de pesquisa, recorro às entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa.

A seguir, início a seção que responde às duas primeiras perguntas de pesquisa.

---

<sup>36</sup> La población de los indígenas de “Tierras Bajas” de Bolivia, es de aproximada 220.000 personas. Existen aun 36 pueblos, cuyo tamaño difieren entre más de 50.000 y menos de 50 persona. La gran mayoría vive en el departamento de Santa Cruz, Beni y Pando. (Weber Jutta; APCOP, 1994, p. 3)

### 3.1. Escrita em Guaraní na universidade indígena boliviana: *“va avanzando también...”*

Com base nas visitas presenciais feitas por mim, a observação participante na biblioteca da universidade, no centro cultural Teko Guaraní e com as entrevistas feitas às autoridades e aos professores de LO da universidade foram levantados os dados que mostram como é a situação atual da escrita em língua Guaraní, explicitados em quadros específicos, levando em consideração as seguintes categorizações: (a) descrição do contexto do uso da escrita na universidade (b) tipos de materiais didáticos, (c) a demanda por maior uso da escrita em língua Guaraní e incentivo à criação de neologismos para evitar o uso do espanhol.

Conforme já foi explicitado anteriormente, as três categorias, (a, b, c) servirão para responder a minhas duas primeiras questões de pesquisa (como se dá o contato com língua escrita Guaraní na UNIBOL e que práticas de letramento e materiais escritos mais vigoram em língua Guaraní. A seguir, serão apresentados os resultados relacionados a essas questões de pesquisa, lembrando o que me interessa saber é como está a situação atual da escrita em Guaraní, tipo de produção, aplicação e contextualização dessa escrita e como os usuários fazem para enfrentar a ausência de terminologia técnica na formação do seus profissionais.

Cavalcanti e Maher (2005, p. 8) argumentam que “as populações indígenas rapidamente perceberam a necessidade de também dominarem a escrita para poder minimizar a situação de desvantagem em que foram historicamente colocadas”. Nesse sentido, como pude observar, os Guaraní também estão à procura de atender a essa necessidade com o uso de sua própria escrita, enfrentando seus próprios desafios. De um modo geral, no tempo em que estive na UNIBOL, observei que o domínio da escrita para esse povo ainda está bastante atrelado à sua garantia de espaço enquanto grupo étnico, na esteira do que Caurey<sup>37</sup>(2015) afirma sobre o desafio de “escrever-nos, escrever ao outro sobre nós, escrever sobre o outro para nós e aprender a ler a realidade que agora nos é apresentada mesclada” (CAUREY, 2015, p. 5).

---

<sup>37</sup> Original: Escribimos, escribir al otro sobre nosotros, escribir del otro para nosotros y aprender a leer la realidad que ahora se nos presenta entremezclada.

É fato que os Guarani possuem sua própria escrita e que fazem uso dela, no entanto, o modo como isso ocorre e as implicações que trazem para a identificação do grupo assumem dinâmicas específicas no contexto focalizado. A seguir, apresento como se dá e onde ocorre o uso da língua Guarani no contexto da UNIBOL.

### 3.1.1. Circulação da escrita e dos materiais didáticos em Guarani

Em minhas observações no local do estudo, identifiquei que a escrita da língua Guarani aparece aleatoriamente, e que existe uma tendência pró escrita em espanhol na UNIBOL – o que pode estar ligado a uma identificação dessa língua como a majoritária, ou a conhecida por todos os sujeitos da UNIBOL, em detrimento das demais línguas indígenas da Universidade, tidas como específicas a determinados grupos – ou seja, provavelmente essa tendência tenha sua razão pela presença de outras etnias dentro da universidade.

De todo modo, a circulação da escrita em língua Guarani está restrita a algumas placas na entrada de salas administrativas, alguns cartazes ao redor da universidade e principalmente nas salas de LO, onde foram observados quadros, desenhos com escritura, o nome da sala e o que se produzia dentro dela. As figuras a seguir ilustram esses lugares onde encontrei a escrita Guarani na UNIBOL:



**Figura 10:** Sala de LO- Unibol

Fonte: autora

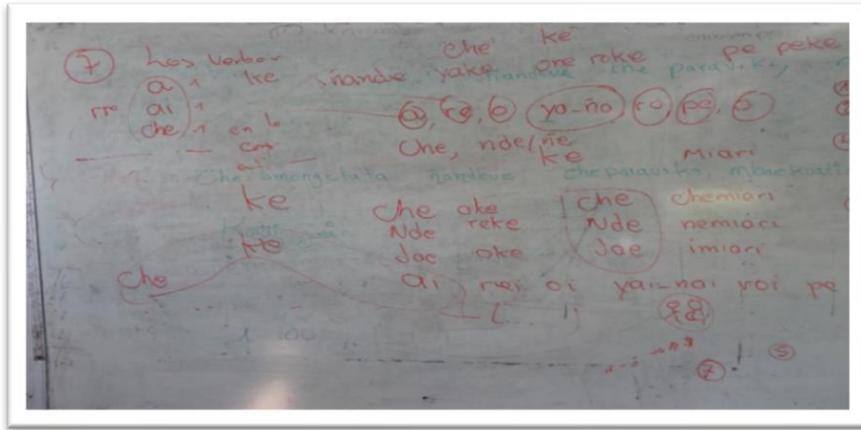


Figura 11: Quadro com a gramática Guarani- UNIBOL

Fonte: autora

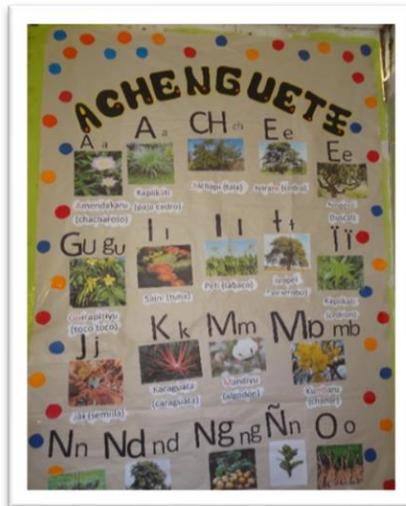


Figura 11: Cartaz

Fonte: autora

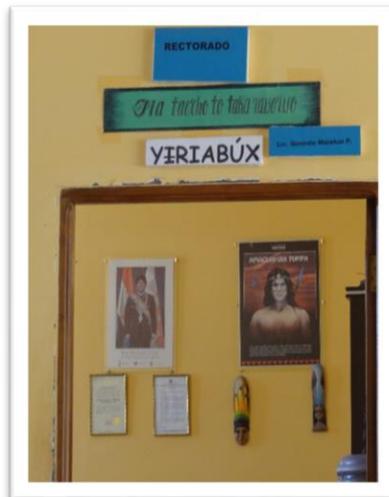


Figura 12: Placas

Fonte: autora

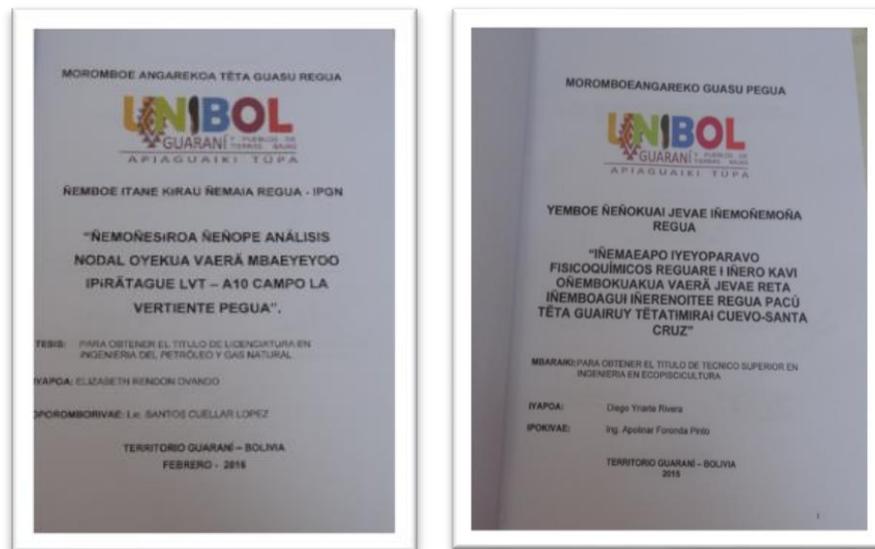
Na biblioteca, também encontramos alguns livros didáticos em Guarani, mas a maioria foi observado no Instituto Teko Guarani, lugar oficial e reconhecido pela comunidade indígena, onde produzem e distribuem os materiais que utilizam para o ensino e aprendizagem do Guarani seja pela primeira vez ou para incrementar novos conhecimentos no idioma, conforme ilustram as figuras a seguir:



**Figura 13:** Livros didáticos

Fonte: Autora

Efetivamente pode-se observar que a escrita aparece segundo o contexto onde ela pode ser mais representativa, como no caso da sala do reitor, o ingresso à sala de língua originária (LO) e na biblioteca da universidade onde se constatou a escrita em língua Guarani nos projetos de pesquisa e nos TCCs dos estudantes. Como a língua Guarani é a mais falada entre as indígenas da UNIBOL, inclusive a língua falada pelos reitor, nesses contextos e a língua Guarani que predomina, juntamente com o castelhano. Esses textos se referem a projetos e teses (trabalho final de curso) que os alunos devem apresentar para finalização de carreira, o que pode ser observado nas imagens e pode ser confirmado mais adiante com as tabelas obtidas depois das análises dos questionários aplicados aos alunos.



**Figura 14:** Projetos de pesquisa e trabalhos de final de curso

Fonte: Autora

Não obstante a existência desses materiais em que circulam a escrita em Guarani, pude observar, conforme mencionei brevemente no capítulo teórico, que a escrita em Guarani na UNIBOL ainda está muito ligada à alfabetização, ou seja, os materiais ainda são poucos e, no caso dos didáticos, muito presos ao ensino/aquisição inicial da língua. Embora se trate de contexto universitário, portanto, na UNIBOL há um reflexo do que se constata nas escolas da Bolívia, em que o trabalho com a escrita indígena não costuma ir muito além da alfabetização.

Naturalmente, por se tratar de contexto acadêmico que se pretende plurilíngue, a própria existência de materiais acadêmicos de final de curso escritos em Guarani evidencia a circulação de práticas de letramento nessa língua no contexto focalizado. No entanto, como ocorre nas escolas, ainda há uma enorme escassez de materiais didáticos para leitura que possibilitassem a formação de leitores e escritores em língua indígena, sobretudo no que se refere a textos mais específicos sobre as carreiras técnicas da instituição, conforme pude observar em minha visita à UNIBOL.

Se bem se observa materiais didáticos, também se percebe que eles não são adequados para um ensino superior e universitário, pelas características e pelo conteúdo desses materiais didáticos. Embora seja um bom sinal do primeiro passo para o desenvolvimento da escrita em língua Guarani, a preocupação é a pertinência do conteúdo para todos. Reporto-me ao que D'Angelis (2005) explica sobre a "infantilização do ensino em língua indígena", porque isso representa uma séria limitação, considerando o fato da produção de materiais voltados apenas para as

séries escolares iniciais, bem como a simples prática de transposição para a escrita (D'ANGELIS, 2010 p.22). Para o autor, o problema maior talvez não esteja no público-alvo, mas sim nas repetições, a repetição textual ao que denomina “reprodução de singelas narrativas, pobres em vocabulário, simples em suas estruturas gramaticais” (D'ANGELIS, 2010, p.22).

Esse problema se traduz também na preocupação dos professores e diretores da UNIBOL, como expressa um deles em excerto de entrevista transcrito a seguir:<sup>38</sup>

### Excerto 01

**Tipo 1 (FE):** [...]tenemos muy poco escrito en guaraní, conozco muy pocos documentos escritos en guaraní, en nuestro guaraní ¿no? Si te refieres a cómo se escribía; eran **muy de escuela**, conocemos muchos textos escritos precisamente por la EIB, muy **infantilizado**, quizás. [...] eran **cuentos para escuelas**, ¡no! un poco de lo que surgía desde los proyectos, y no solo de estado, si no de los proyectos de muchas ONG's ligados a la organización. Hay muy poca **documentación escrita** de consulta, digamos, en idioma guaraní. Aun ahora, ¡no! **aun ahora, tú no encuentras**, digamos; te podría contar, sin equivocarme, capaz con **unos tres o cuatros**, así de textos bolivianos.

Entrevista realizada na UNIBOL em abril de 2018

Em outras palavras, o problema do conteúdo dos materiais didáticos reside em que ou a temática não é pertinente ou não está sendo utilizada de maneira relevante ou adequada, e “o texto em si não serve para construir modelos de uma escrita adulta” (D'ANGELIS, 2010, p.23). Isso claramente limita a existência de práticas de letramento reais/contextuais, como expressam os próprios falantes da língua Guarani. Por outro lado, mesmo com as limitações que apresentam os materiais didáticos que se tem em língua Guarani, também foi constatado que a escrita em língua indígena aparece com maior frequência em textos acadêmicos.

Tal fenômeno pode ser entendido a partir teoria de “contínua de biletamento” (Hornberger (2003, 2005) que discute a transposição das relações de poder em contextos de biletamento que acontece nas políticas e práticas educativas

<sup>38</sup> Para melhor compressão do leitor foi elaborado uma tipificação dos informantes de esse estudo da seguinte forma:

Tipo 1 (FG): Falante monolíngue Guarani

Tipo 2 (FE): Falante monolíngue em espanhol

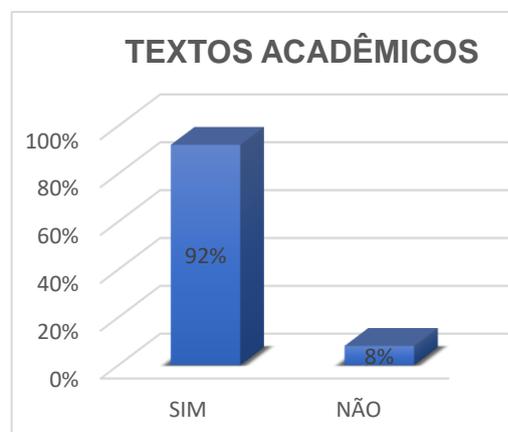
Tipo 3 (FGE): Falante bilíngue Guarani y espanhol.

tradicionais. Neste caso, estaria acontecendo a transposição do micro (textos didáticos simples) para o macro (textos de nível acadêmico), porque, segundo a autora, quando se trata de poder, o micro confere menos poder em contexto de bilinguagem do que o macro que confere mais poder nas práticas educativas.

A partir disso, a autora, na sua teoria dos “contínua”, diz que tal fenômeno “explicita atenção para dimensões de poder” (HORNBERGER, 2003, p.38) e aponta para a reflexão crítica como um instrumento de transformação dessa realidade, na medida em que se envolvam vários autores que podem ser educadores, pesquisadores, membro da comunidade, executores de políticas. Assim, a presença da escrita de textos acadêmicos em língua Guarani na UNIBOL (contexto macro) inverteria o fato de que o uso da língua Guarani só se daria no contexto micro (comunidade Guarani) com menos poder, conferindo assim igual poder para a língua Guarani nesse contexto.

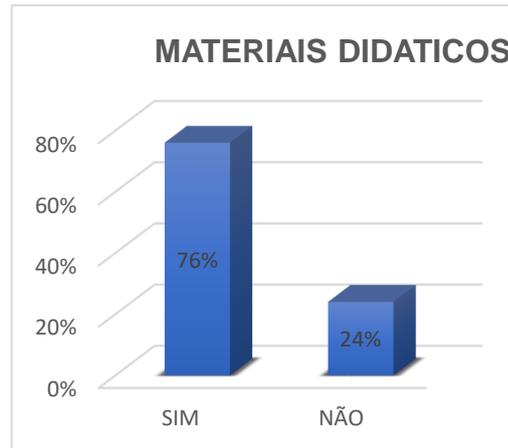
Nesse sentido, segundo Nincao (2008), é preciso considerar a diversidade das práticas linguísticas e dar voz aos autores que sempre se encontram no extremo desprivilegiado do *continuum*, ou seja, com menos poder. Esses autores devem ser vistos “como agentes que tem poder para transformar práticas e, não apenas, como simples depositários de normas já decididas por outros” (HORNBERGER e SKILTON-SYLVESTER 2003, p. 38, 39, 40).

Com o intuito de também conhecer a visão dos alunos sobre a existência e o tipo de materiais e práticas escritas em Guarani dentro da UNIBOL, apresento a seguir dois gráficos (1 e 2) que representam a frequência das respostas desses alunos a uma das perguntas do questionário: onde aparece com maior frequência a escrita em língua Guarani?



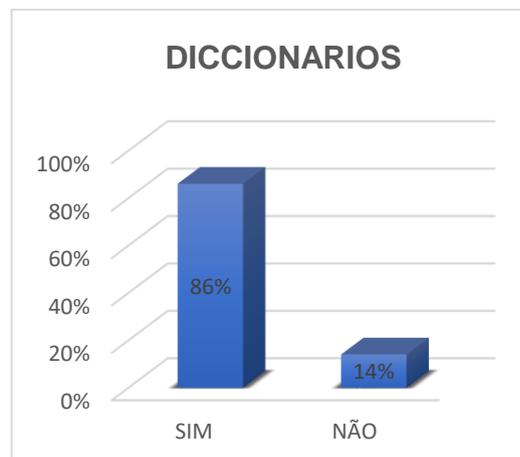
**Gráfico 1**

Fonte: elaboração própria



**Gráfico 2**

Fonte: elaboração própria



**Gráfico 3**

Fonte: elaboração própria

Os resultados que mostram os gráficos coincidem com os depoimentos, e os dados dos questionários aplicados aos alunos, quando indicam que são nos projetos e teses de final de curso, dicionários e materiais didáticos utilizados na aula de LO, onde prevalecem as práticas de letramento em língua indígena, o que confirma a discussão antes mencionada. Sendo assim é importante aclarar que os outros itens mencionados nos questionários, tem poucas ou quase nenhuma indicação pelos alunos, o que me levou a me centrar nos que prevaleciam com maior frequência.

É importante aqui destacar que Hornberger (2001, 2003) define bilingüismo como “toda instância na qual a comunicação se desenvolve em duas (ou mais línguas) em torno de um texto escrito” (HORNBERGER, 2001, p.26). Na UNIBOL, pude observar que os alunos e docentes às vezes são menos fluentes na língua indígena,

mas são bilingües (Espanhol e Guarani), mesmo quando entram na universidade como monolíngües em espanhol, pois lá dentro que entram em processo de aprendizado da língua indígena como segunda língua e, na maioria dos casos, aprendem primeiro a escrever do que a falar a língua autóctone.

Sendo assim, segundo as preocupações de algumas das autoridades<sup>39</sup> da universidade e professores, o que mais incomoda não é apenas a ausência ou escassez de escrita em língua Guarani, mas sim sua pouca circulação social, em termos de práticas de letramento. Os Guarani produzem seus textos, mas são poucos os que chegam a lê-los. Portanto, muitos consideram necessário que os próprios falantes adquiram conhecimento da realidade da situação da língua nas modalidades escrita e oral, buscando um equilíbrio em ambos, envolvendo mais os novos alunos e considerando a diversidade das práticas linguísticas. Essa é uma preocupação explicitada pelos sujeitos cujas falas estão transcritas nos excertos 02 e 03:

### Excerto 02

**Tipo 3 (FGE): ¡Si! ¡Si! ¡Si! Porque tienen que promoverse ¿no? la lectura...**

Y a mí me sorprendió cuando, dos cosas, ¿no? Uno negativo y otro positivo. Cuando yo fui a la Feria del Libro, yo pregunté si se estaba vendiendo, los libros escritos en guaraní, ¿no? Y me dijeron: hemos traído 100 y ya vamos 20 vendiendo. **¡en una feria!**, entonces **para mí era significativo** que en una feria donde se han llevado cien, se vendan veinte libros, que **están escritos en guaraní, para mí ha sido positivo. Lo negativo es que esos 20 ¡pues! se venden, digamos en un año, cada año. No hay una difusión quizás,** porque no hay mucho material tampoco para adquirir, y tampoco muchas personas que puedan adquirir ¿no?

Entrevista Unibol 2018

### Excerto 03

**Tipo 3 (FGE):** Umm. Solamente instruir a las instituciones, educativa, bueno, promover la escritura en idioma, de esa manera se va a ir. Si no, ¿no va puej! Entonces en este caso ¿no?, **debería impulsar, debería promover. Cada dirección, -no- ya sea de colegio, o también SEPOC también es parte de ese proceso.**

Bueno, el tema aquí de nosotros es que estamos queriendo sacar videos, las comunicaciones, algunas dramatizaciones, en eso estamos, pero, siempre hay un PERITO, como trabajamos con varios -este- asignaturas, eso a veces no nos permite que tengamos una comunicación activa, Porque, salgo de 90 minutos, otro entra vuelta, de aquí vuelvo vuelta de dos días, de tres días, recién otra vez a desempolvarse de los contenidos y otra vez seguir. **pero lo más importante es que**

<sup>39</sup> Reitor e diretores.

**ya hay un proceso que se ha dado de años antes, de atrás, de aquí ya tenemos que buscar otros medios poder ya, que haiga continuidad en el proceso, ¿no? Eso sería lo que no me gusta mucho para poder sacar, hasta inclusive tenemos que sacar canciones imitativas, para que así se expanda, pero tenemos buenas intenciones, pero la cosa, económicamente para sacar, en eso si no tenemos, un gran apoyo. eso si es nuestra debilidad. pero la intención hay arto.**

Entrevista Unibol 2018

Os informantes do excerto 01 e 02 reconhecem a necessidade de mais práticas sociais de letramento dentro e fora da universidade, o que se pode perceber quando se expressa, “deveria impulsar, deveria promover, cada direção, colégio”, etc. Uma das principais limitações da escrita em língua indígena se traduz nas poucas práticas sociais em língua indígena, como dissemos acima. Estudos vêm mostrando que o contato com a escrita costuma se restringir a espaços como a escola, salas de aula, em certos espaços destinados à aquisição da escrita, muitas vezes em práticas de letramento socialmente pouco valorizadas.

Por outro lado, o que os dados mostram é que existem práticas de letramento na UNIBOL, mesmo que destinadas a certos espaços, certos momentos, com certos falantes. Para Meliá (1997), “uma sociedade de escrita não é necessariamente uma sociedade de leitura” (MELIÁ, 1997, p. 101); assim, na passagem de uma língua de uma condição oral/ágrafa para a escrita, “não significa dizer que o grupo social que a usa se torne automaticamente letrado” (NINCAO, 2003, p. 17, 18) no sentido de que sejam produtores de textos escritos significativos e socialmente valorizados. Como dissemos anteriormente, conforme Meliá (1997), é possível uma língua deixar de ser ágrafa, mas o povo que a usa pode continuar sendo iletrado (MELIÁ, op. Cit., p. 101).

Ainda segundo Meliá (1988), com a Resolução Ministerial N. 2419 do 7 de novembro de 1987, a Bolívia decidiu “reconhecer a língua Tupi-Guarani-boliviano<sup>40</sup> como idioma nacional, juntamente ao Castelhana, Aymarà e Quéchua” (MELIÁ, 1988 p.11-12) e adotou um alfabeto desenvolvido em dois importantes seminários da CIDOB (Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia) e SENALEP (Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular). Nesse sentido, sabemos que a língua Guarani, assim como afirma Nincao (2008) com relação à língua Terena “não

---

<sup>40</sup> É conhecido que não existe uma língua Tupi-Guarani, mas sim um tronco linguístico, porém o documento citado trata como uma língua.

é mais ágrafa, por já contar com seu sistema de escrita, mas possui pouquíssimos usuários desse sistema” (NINCAO, 2008, p. 70).

Sobre esse problema, pode-se juntar a preocupação pela formação dos professores que são encarregadas do ensino dentro da universidade. Segundo os dados sugerem, os professores de LO parecem não estar adequadamente capacitados para desenvolver a tarefa que demanda uma formação acadêmica, como podemos constatar, por exemplo, no depoimento de uma das diretoras da universidade:

#### Excerto 04

**Tipo 2 (FE)** [...]debilidades que no solo lo tenemos en nuestros estudiantes ¡puej! ¿no?, sino también entre nosotros los docentes. Tenemos una **población docente** que es **mayoritariamente monolingüe**, entonces, ya hemos hecho esfuerzos por qué; la norma dice que deben aprender el idioma, pero eso **no puede ser tan fácil cuando no tienes las condiciones, y no hay quien te las ofrezcas**, entonces la universidad ha creado los espacios para que aprendan el idioma. estamos trabajando en una propuesta para profundizar este estudio del idioma, de manera obligatoria para nuestros docentes. entonces, creo que eso nos va a ayudar, sin embargo, pienso que **todavía hay un largo camino por recorrer** ¿no?

[...]sobre todo, porqué, porque **no tenemos docentes a la altura de enseñar la lectura, la escritura, o la comunicación del idioma guaraní a un nivel de universidad.** [...]de los docentes que tenemos en la universidad, **son docentes de escuela, son docentes que se han formado para primaria, para secundaria, y que no son docentes que se han formado para enseñar el idioma, son docentes; aquí llamamos docentes polivalentes, que se han formado como profesores para primaria, tienen la virtud de ser bilingües, si de ser indígenas, de ser guaraní;** pero claro, ya no estás hablando de trabajar con niños, estamos hablando de trabajar con adultos. Entonces esas son un poco las debilidades que vamos teniendo, y desafortunadamente en nuestro entorno, no tienes un bagaje de profesionales en guaraní, en nuestras áreas, por ejemplo; por qué podría ser una cosa interesante, que, en nuestras áreas, es decir en nuestras carreras, puedan tener profesionales **bilingües, que en la misma clase se permita el fortalecimiento oral, porque si fortaleces lo oral, también te permite después, el tema de fortalecer la escritura. ¿no es verdad?**

Entrevista n UNIBOL 04/2018

Depois de três décadas do surgimento da EIB na Bolívia, portanto, ainda se sente deficiência nos planejamentos das políticas educacionais e linguísticas que sejam verdadeiramente significativas para uma transformação em matéria de

educação para os povos indígenas. Assim também identificou Muñoz<sup>41</sup>, afirmando que:

Por razões ainda obscuras e misteriosas, subsiste um certo conjunto de problemas fundamentais da educação indígena que permanece sem solução, apesar das mudanças paradigmáticas que, juntas, definem o conteúdo da noção de qualidade da educação indígena. Refiro-me a problemas de metodologia de ensino da língua materna e segunda língua, a construção étnica da escola bilíngue, a concepção de conteúdos curriculares, a promoção da autoestima e identidade étnica e revitalização das línguas minoritárias. (MUÑOZ, 1997, p. 178, tradução minha)

Muñoz (1997) faz referência à educação nas escolas indígenas e da formação de professores para essas escolas, que, depois de décadas, não passou por muitas mudanças, ressaltando a falta de propostas metodológicas de ensino que ofereçam qualidade à educação indígena e que se identifique com o local de estudo. Segundo o autor, a situação não está restrita apenas às escolas; como também os nossos mostram, dentro das esferas da educação superior. É o que parece acontecer na atualidade na UNIBOL, traduzindo-se nas preocupações dos docentes e das autoridades acadêmicas quando aludem ao fato de que “não temos professores com o nível exigido para o ensino da língua Guarani para leitura, escrita ou comunicação em nível universitário”.

Da mesma forma, salienta D’Angelis (2005), não é nada incomum encontrar ou saber de professores indígenas que atravessam problemas na formação do seus alunos, seja por dificuldades que tenham em reconhecer classes gramaticais, seja pelo tipo de metodologia de ensino que conheçam, ou seja pela falta de materiais didáticos. No entanto, a maior parte desses professores, no caso da Bolívia, é resultado de um programa de educação intercultural bilingue promovido e dirigido pelo Ministério da Educação, agentes do Estado que na maioria dos casos não são indígenas e em outros não conhecem a fundo a realidade dos povos indígenas.

Reconhecemos a importância das políticas implementadas pelo governo para os povos originários no que se refere à educação na suas línguas maternas. Há,

---

<sup>41</sup> Original: Por razones aun opacas y misteriosas, cierto conjunto de problemas fundamentales de la educación indígena subsiste y permanecen sin solucionar, a pesar de los cambios paradigmáticos y que en conjunto definen el contenido de la noción de calidad de la educación indígena. Me refiero a problemas de metodología de enseñanza de la lengua materna y segunda lengua, la construcción étnica de la escuela bilingüe, el diseño de los contenidos curriculares, el fomento de la autoestima e identidad étnica y revitalización de las lenguas minorizadas.

porém, um componente importante que acredito que deva ser levado em conta quando se trata de propostas de políticas educacionais ou linguísticas para os povos indígenas: devem ser dirigidas pelos próprios indígenas. Conforme Maher (2006, p.8), muito do fracasso de políticas linguísticas pró-línguas indígenas pode ser explicado “porque sua formatação fica a cargo de *outsiders*, os quais, embora bem-intencionados, têm um conhecimento apenas parcial da cultura local e de sua dinâmica social” (MAHER, 2006, p. 08).

Dessa maneira, entendo que o porvir das línguas indígenas não pode ser traçado apenas pelo estado de cada país, onde as línguas originárias estejam presentes, seja na Bolívia, no Brasil, na Argentina, ou em qualquer outro país, seja a nível estadual, regional ou municipal, nem mesmo pelas universidades. Creio que esse traçado deva envolver, sempre, o próprio povo em questão; e isso só pode acontecer, segundo os posicionamentos de Maher (2006), Nincao (2008), López (2005), D’Angelis (2005; 2010), a partir de sua própria dinâmica sociocultural. Esse parece ser o motivo pelo qual outros vários estudiosos (RODRIGUES, 2000; HORNBERGER, 2003; MONSERRAT, 2006, por exemplo) insistem que é muito importante que as políticas de preservação das línguas indígenas sejam elaboradas e implementadas pelas próprias comunidade envolvidas.

Assim, a preocupação da diretora no excerto 04 vai ao encontro do que apontam estudiosos, de que o papel dos professores indígenas não pode ser subestimado. Nesse sentido, McCarthy (1998 apud Nincao, 2008), argumenta que é de extrema importância entender a necessidade do envolvimento de professores indígenas na criação de projetos coletivos de enfrentamento de processos de deslocamento linguístico em comunidades indígenas, pois “esses são reconhecidamente formadores de opinião locais” (MCCARTHY 1998, APUD NINCAO, 2008, p108). Por conseguinte, torna-se necessário que as próprias autoridades, diretores e os próprios professores da universidade, estejam conscientes da situação atual de sua língua, bem como da importância de políticas linguísticas e educativas adequadas, voltadas para a língua originária e promovidas com a participação dos próprios indígenas.

Também López (2005) enfatiza a importância do envolvimento dos professores, considerando primordial que eles reflitam e trabalhem o tema das diferenças. Segundo a autora, num contexto multicultural e plurilíngue, manter uma perspectiva homogênea, sem estratégias, em situações de assimetria e desigualdade, em

contexto indígena, pode implicar conflitos. E é nesse sentido que os professores devem criar suas próprias estratégias para enfrentá-los no meio da diversidade, na perspectiva de elaborar propostas educativas adequadas. Conforme López (2005, p. 200), “o professor deve ser capaz de enfrentá-los e trabalhar com seus alunos e com a própria comunidade, a fim de reverter os efeitos negativos para voltá-los positivos”. Por essa razão, os professores devem ser previamente preparados, instruídos com conhecimentos específicos para cada tarefa que terá que desenvolver.

### 3.1.2. *A demanda de neologismos<sup>42</sup> na escrita Guaraní: para que sean netamente en Guaraní*

*[...]por eso hay institutos de lengua y cultura guaraní que se encargan de buscar los términos, de interpretar los términos para que sean netamente en guaraní. Y para que se pueda revitalizar la lengua. (Tipo 01. FG).*

Para entender melhor a fala do informante reproduzida acima é preciso lembrar antes de maneira geral o percurso que o povo Guaraní fez para ter acesso à escrita e sua configuração gramatical atual.

Como salienta Caurey (2015), na Bolívia o povo Guaraní, assim como outros povos e nações indígenas originários, tiveram que lidar com os fortes desafios do modelo Estado-Nação para preservar sua língua e sua cultura, “preservando seu ñee (idioma) legado do seu *tenondegua* (antepassados)” (CAUREY 2015, p. 9). Além do mais, a língua Guaraní foi o elemento fático de luta frente à sociedade dominante, por isso a necessidade da normalização de sua língua se tornou fundamental.

O alfabeto<sup>43</sup> normalizado se torna de uso geral para o idioma Guaraní apesar de não se configurar como um alfabeto uniforme e prático para as diversas variações do Guaraní. A esse respeito, afirma Melià que “este alfabeto adotado serve para as variantes dialetais da língua Guaraní propriamente dita: Guaraní paraguaio, ava-Guarani (ou chiriguano), izoceño-Guarani, guayakí, mbyá, xetá, ñandewá, kaywá,

<sup>42</sup> Significado semelhante a terminologia/vocabulário técnico/de área, em português.

<sup>43</sup> El alfabeto guaraní consta de 28 letras entre consonantes y vocales. En cuanto a las consonantes tenemos 16, de las cuales 10 son simples (**ch, g, j, k, p, r, s, t, v, y**) y 6 compuestas (**m, mb, n, nd, ng, ñ**). En cuanto a las vocales, tenemos 12, 6 orales (**a, e, i, o, u,**) y 6 nasales (**ã, ë, ï, ï, õ, ü,**) (CAUREY 2015 p. 32; MELIÀ 1988 p. 11-12).

tapieté, falados no Paraguai, Bolívia, Brasil e Argentina” (MELIÀ, 1988 p.12). Em outras palavras, apesar dos esforços por finalizar a normalização da língua nos anos 80, foi há pouco tempo atrás que se completou a gramática Guarani, só que ainda existem desacordos para definir uma norma padrão. Por exemplo, continua em debate como definir a grafia do fonema “i” que é conhecida pelos Guarani como *i cortada*, assim como também a representatividade fonológica desse fonema, considerando as variantes dialectais<sup>44</sup> do Guarani (Ava, Simba e Iloseña) que prevalecem nessa zona.

É entendido que a diversificação é parte inerente do regulamento de uma língua dentro de uma sociedade (RAJAGOPALAN, 1998, BAGNO, 2007) e a constituição de uma norma-padrão só pode ser determinada social e politicamente, (CALVET, 2002, BEREMBLUM, 2003, BAGNO, 2007). Esse processo define qual língua ou variedade dialetal pode ser determinada, mas é gerado por um fator externo à língua, fator esse normalmente de ordem político-social e ideológica, que em alguns caso pode ser fonte de conflitos ou consenso em uma determinada comunidade linguística, como se está vendo no caso do Guarani na Bolívia.

Com relação ao mesmo tema, Cavalcanti (2001) afirma que é conflituoso o processo de escolha de uma ortografia ou de uma variante:

Além do mais, os professores índios apenas recentemente estão se familiarizando com a versão escrita de suas línguas nativas. Do fato de ser recente deriva uma relação de cuidado e fascinação com o novo, por um lado, e de conflito por outro, com a língua escrita que, às vezes, esbarra na escola da ortografia a ser utilizada quando há mais de uma versão para a descrição da língua e essas versões representam variantes – sem o fator prestígio estabelecido- da língua em questão” (CAVALCANTI, 2001, p. 109-110).

Situação similar foi abordada em Nincao (2003) quando a autora discute o ensino da língua Terena em aldeias de dois municípios próximos e mostra a existência de um conflito sociolinguístico entre as duas comunidades envolvidas, quando se pretende estabelecer qual das duas variedades linguísticas é a correta para validar cartilhas em língua Terena. Ao que Bagno (2007, p. 89) responderia: “quem está no poder vai querer impor o seu modo de falar a todo o resto da população”.

---

<sup>44</sup> Como já dito anteriormente, a língua Guarani pertence à família linguística Tupí-Guaraní, especificamente, e pode-se identificar três variantes linguísticas que prevalecem entre os falantes Guarani-bolivianos, e que são referentes a três subgrupos étnicos: “Os Ava, se consideram os descendentes dos Guarani que lutaram na batalha de Kuruyuki, uma das guerras significativas e de muito valor simbólico para o povo Guarani da Bolívia. Também estão os Izoceños de origem mestiço Ava-Chané (Arawak) e os Simba.” (ARISPE 2008, p. 84).

Descrevendo o que se entende por padrão e normalização, vi a necessidade de explicar as diferenças em separado. Conforme Bagno (2007, p. 38) “norma - padrão” é um produto cultural, modelo artificial de língua criado justamente para tentar “neutralizar” os efeitos da variação, para servir de padrão de comportamentos linguísticos considerados adequados, corretos e convenientes”. Conforme outros autores (HORNBERGER, 2003, MONSERRAT, 2001;2006), quando se procura a implementação da escrita em L<sub>1</sub>, é preciso que sua normalização venha acompanhada da produção de dicionários, gramáticas, cartilhas etc.

Padronizar uma língua se traduz, segundo Haugen (2001), na construção de uma língua homogeneizada, um novo processo de homogeneização das línguas indígenas, mas desta vez dirigida por outros agentes, principalmente por educadores e pesquisadores com o intuito de criar línguas indígenas padronizadas com status de língua nacional de um povo. Porém, esse processo é complexo porque a diversificação não é de fácil abordagem na escrita. Conforme César e Cavalcanti (2007), quando se trata de diversidade há necessidade de:

Deslocamos essa concepção teórica de língua retificadora, que repercute, de maneira tão contraditória, nas concepções dos grupos com que trabalhamos; se professores e teóricos procurarem sob o manto da “língua” a multiplicidade e complexidade linguística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao invés de procurar a “unidade” na diversidade; se encarmos realmente o múltiplo, as “misturas”, as diferenças, ao invés de buscar as semelhanças estruturais para justificar uma pretensa “unidade sistemática da língua” ou mesmo um sistema que incorpore a variabilidade; se entendermos como multilinguismo o que chamamos de variação dialetal, seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural dos usuários das escolas [...] Seria mais fácil perceber, como nos diz Latour (1997), os inúmeros híbridos gerados pelo estatuto da nossa constituição moderna, dos quais não escapam nem os nossos povos indígenas, por mais isolados e à margem que estejam” (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 61-62).

Por sua vez, Fishman (1996, p.2) adverte de que a “perda de um dialeto representa tanto a perda de autenticidade quanto a perda de uma língua”, sendo que “os dialetos eram diferentes porque havia também outras diferenças” e que entre essas diferenças bem podem estar as costumes de um povo, seus rituais, e que

segundo o próprio autor também acabam sendo perdidos. Por outro lado, em perspectiva identitária, Maher (2006, p. 172) fala que “pequenas diferenças dialetais podem ser simbólicas de fronteiras identificatórias importantes para um subgrupo: variedades de uma mesma língua são, afinal, diferenças que comunicam diferenças”.

É importante ressaltar que as línguas indígenas estão presentes nas escolas, fato que se considera como uma conquista importante para os povos indígenas. Porém, Hornberger, (2005) afirma que se as novas políticas de educação indígena pretendem “pro-vitalizar” as línguas indígenas, dando-lhes novo estatuto social e político, não podem, ao fazer isso, promover o apagamento de sua diversidade.

É importante entender que essas reflexões sobre a questão da variação linguística das línguas indígenas, e nesse caso da língua Guarani, podem ser associadas às novas conformações sociais pós-modernas e globalizadas, como é indicado por alguns autores quando alertam sobre a necessidade de rever “o que chamamos de variação dialetal, entendendo-a como multilinguismo” (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 62). Com essa postura, nessa perspectiva, poderia diminuir a pressão ideológica imposta sobre contextos de multiculturalismo e multilinguismo com a insistente ideia de que é “necessária” a eleição de uma variedade como padrão e a seu “necessário” domínio.

Contudo, na Bolívia, mesmo com certas diferenças dentro da estrutura do alfabeto da língua Guarani, o desenvolvimento linguístico toma seu curso e, graças a à normalização da língua, começaram a se produzir materiais didáticos, textos, e dicionários para as escolas para o ensino da língua Guarani com a grafia estabelecida. Em relação à lexicografia Guarani, pode-se constatar um avanço, sobretudo no que se refere à produção de terminologias técnicas – os neologismos como se conhece. No entanto, conforme pude constatar no âmbito de todas as entrevistas realizadas durante a coleta de dados, tanto com os professores quanto com os alunos, na UNIBOL Guarani essa é uma demanda interna, de tal modo que há uma preocupação dos próprios professores de LO com a criação de termos próprios às questões teóricas das carreiras que são oferecidas. É o que ilustra o exemplo a seguir, de um professor de LO.

#### **Excerto 05**

**Tipo 02 (FE):** nosotros ahora estamos trabajando, precisamente ahora lo vas a compartir un poquito, con el equipo de lengua. Ya hemos hecho algunos ejercicios, no solo para fortalecer el uso de la lengua, si no crear estos

**neologismos ¿no? Y eso nos ha llevado a identificar un poco que cuales son nuestras debilidades en torno a este tema de la escritura.**

Entrevista n UNIBOL 04/2018

É importante mencionar, então, que um dos resultados da pesquisa relacionados ao modo de contato com a língua Guarani na UNIBOL e às práticas de letramento/materiais escritos nessa língua é justamente a carência e a necessidade de criação de neologismos, a produção de glossários de termos técnicos para auxiliá-los na formação profissional, áreas específicas em diferentes carreiras dentro da universidade. Isso, ao mesmo tempo em que se configura como uma prática especializada de letramento legítima, atualmente, no contexto focalizado, mostra também a importância que é dada ao caráter pretendido da UNIBOL: uma Universidade com propósitos plurilíngues e interculturais/comunitários; logo, afeita ao resgate e manutenção de aspectos culturais tidos como próprios dos falantes Guarani.

Essa prática, aliás, tem se efetivado por meio dos próprios docentes de LO, alunos e autoridades da Universidade, que, em consenso com os Arakua Iyas (sábios da língua) e os institutos destinados para tal propósito, determinam quais termos são aceitos antes de serem publicados, aplicados pelos estudantes e para a população nas comunidades, passando a ter uma circulação social. O excerto a seguir ilustra a preocupação de um dos professores com essa questão, ao dizer que é preciso “fortalecer as palavras, né? As terminologias em idioma guarani e enriquecer, né? Buscar mais”:

#### Excerto 06

**Tipo 03 (FGE):** Hay, *hay palabras que no necesita prestarse del español ¿no?* o del castellano, porque hay, existen palabras, sí existen palabras, hay. lo mismo es fortalecer ¿no? **fortalecer las palabras ¿no? las terminologías en idioma guaraní y enriquecer ¿no?** buscar más. Seguir trabajando en lo que es la lengua guaraní, tanto en la escritura y tanto en la oralidad, para que se puedan fortalecer más la lengua, la lengua guaraní.

De modo semelhante, nos excertos 05 e 06, professores de LO informam que eles estariam criando um glossários de termos para cada um dos semestres, para que, ao chegarem nos últimos semestres de sua formação, os alunos da UNIBOL “já tenham pelo menos uma base para dizer, ah, ah, eu já sei como se dize... e busquem”:

### Excerto 07

**Tipo 01 (FG):** ...tenemos varios trabajitos, acá mira, ahorita **estamos sacando los glosarios por cada semestre**, porque de quinto ya lo preparamos para su glosario, y cuando lleguen a sexto ya ellos tengan ya, por lo menos una base de decir, ah, ah, esto se cómo se dice...y busquen. Y van haciendo una redacción. **Tenemos 300 palabras técnicas** y en 15 de julio, en quince de mayo ¡perdón! Estamos en Camiri, socializando con el Instituto de Lenguas.

Entrevista n UNIBOL 04/2018

### Excerto 08

**TIPO 02 (FE):** ... y eso también esta ahorita en proceso de consolidación de términos, que a través de la investigación que realizan los propios estudiantes con los docentes de idioma, **se quiere consolidar términos a través de glosarios validados por los institutos de lenguas.**

Entrevista n UNIBOL 04/2018

Pode-se considerar um avanço institucional o fato de empreender a iniciativa de elaboração de glossário de términos técnicos, elaboração dos próprios projetos de investigação e as teses (trabalhos de final de curso) em língua indígena. Isso mostra um esforço conjunto entre autoridades acadêmicas, professores e alunos, por um lado; mas por outro lado, essa mesma iniciativa é indicativa de dificuldades no processo de desenvolvimento da escrita, já que a língua não tem uma base lexical suficiente para a elaboração de textos acadêmicos, como é demandado pela universidade.

Dessa forma, os dados mostram que há, ainda, uma necessidade de investimento na escrita da Língua Guarani para amenizar as dificuldades de seu uso em um contexto de valorização e tentativa de circulação dessa língua, juntamente com a majoritária, como o investigado. Um caminho para isso, com base nas ideias de Grinevald (2000), pode ser uma maior integração entre linguistas, os próprios indígenas e as ações políticas e educacionais para falantes de L<sub>1</sub>. Assim como nasce a necessidade da formação de linguistas indígenas falantes de sua língua materna, já que estes possuem a “intuição íntima e profunda que os falantes têm de sua língua e que um linguista de fora nunca poderá adquirir” (CRAIG GRINEVALD, 2000, p. 49).

A seguir, apresento depoimentos dos sujeitos de pesquisa sobre as representações e o valor que atribuem à escrita em língua Guarani no contexto da UNIBOL-Guarani.

### 3.2. **As representações e o valor da escrita Guarani por professores e alunos da UNIBOL.**

*El uso de la escritura -eh- es principalmente en la tesina y tesis, y en el aula cuando se está pasando las clases, después en otros espacios, NO SE VE. TODAVÍA. (Tipo 01: FG).*

Nesta seção, apoiada em dados coletados pelas entrevistas, apresento minhas interpretações dos sentidos sobre a escrita Guarani construídos pelos professores e diretores Guarani, durante o tempo em que estive no local de estudo. Com esses dados, procuro responder à terceira pergunta de pesquisa, *descobrir o que os falantes Guarani pensam com respeito à escrita indígena* seguida de reflexões sobre os depoimentos e sua valorização da escrita.

De forma a melhor categorizar o conjunto dos dados relativos às percepções dos sujeitos da pesquisa a respeito da escrita em Guarani na UNIBOL, dividimos os resultados em três principais grupos de percepções: (1) as debilidades e as fortalezas que os próprios falantes percebem com respeito à escrita Guarani; (2) a visão da escrita como um modo de fortalecimento da língua e (3) o que pensam sobre o futuro da escrita. Para ilustrar o conjunto dos dados, apresento essas três categorias no quadro a seguir:

PERCEPÇÕES	DEPOIMENTOS
<p>1. Debilidades e fortalezas da escrita indígena na UNIBOL.</p>	<p><b>Tipo 01 FG:</b> “[...] no tenemos, un gran apoyo, eso sí es nuestra debilidad, pero la intención hay arto”.</p> <p><b>Tipo 02 FE:</b> Porque podría ser una cosa interesante que, en nuestras áreas, es decir en nuestras carreras, puedan tener profesionales bilingües, que en la misma clase se permita el <i>fortalecimiento oral</i>, porque <b>si fortaleces lo oral, también te permite después, el tema de fortalecer la escritura</b>. ¿no es verdad? Pero si no tienes lo uno y no tienes lo otro, entonces creo que eso es una debilidad.</p> <p><b>Tipo 03 FGE:</b> Que haya más producción de texto, que las clases de cada docente sea un poco <b>más didáctico</b>. Sea que el <b>estudiante se incentive a hacer más</b>, digamos, ya sea <b>poesía</b>, adivinanza, <b>canciones</b>, o que <b>tratemos de practicarla</b>, por ejemplo. <b>Esto es, solo en aula, y después casi uno se olvida</b>, ¡digamos!</p> <p><b>Tipo 03 FGE:</b> Pero el lado positivo es que todos los estudiantes están defendiendo su tesina; como técnico superior, y su proyecto de grado, o su emprendimiento productivo, de técnico superior y de licenciatura lo hacen, lo defienden en lengua guaraní. Lo defienden en Guarani.</p>
<p>4. A escrita favorece o fortalecimento da língua.</p>	<p><b>Tipo 02. FE:</b> Lo que se busca es <b>fortalecer el idioma, a través de la escritura...</b></p> <p><b>Tipo 01. FG:</b> Pero siempre hay dificultades en los estudiantes, EN ALGUNOS, pero en algunos estudiantes lo que tienen predisposición va avanzando en aprendizaje, entonces de ese modo <b>estamos aportando acá en nuestra lengua, tanto en la parte de la escritura y en la lectura</b>.</p> <p><b>Tipo 02 FE:</b> dentro de la universidad, al principio al parecer no estaba tan visualizado, vamos a decir que era a un principio, pero ya en sus inicios ha nacido la universidad con esa fortaleza de <b>poder reivindicar, poder fortalecer el idioma, a través de la escritura...</b>no es solamente el idioma Guarani, como tal, sino el idioma en su conjunto como <b>reivindicación de la fortaleza de lo cultural</b>. en ese sentido, creemos que al tener los trabajos de grado escritos; que lo escriban los estudiantes en el idioma, de las distintas carreras, <b>viene fortaleciendo esa situación del idioma</b>.</p>
<p>5. Pareceres sobre o futuro da escrita.</p>	<p><b>Tipo 01 FG:</b> Seguir trabajando en lo que es la, en lo que es la lengua guaraní, tanto, tanto en la escritura y</p>

	<p>tanto en la oralidad -no- y para que se puedan fortalecer más la lengua, la lengua guaraní. [...] seguir trabajando en lo que es los términos técnicos que hay, y los que existe y seguir fortaleciendo más que todo, a las palabras, y más que todo a la comunicación de la lengua guaraní.</p> <p><b>Tipo 01 FG:</b> ...ummm ¡no! se está fortaleciendo porque tenemos gramaticalmente, tenemos con todo, resolución ministerial, se va avanzando. o sea, no hay que...solo que en la comunicación estamos un poco débil, porque poco, aquí, hablamos, hablamos dentro, aquí y en la casa. pero salimos ¡ya! un poco que lo dejamos la comunicación. pero internamente está. Pero hay algunos compañeros <b>que entre guaraní - guaraní, se comunica en español</b>, pareciera que ahí nos entendemos mejor. Sin embargo, es nuestra lengua, <b>porque ahí estamos un poco débil en la comunicación.</b></p>
--	---

**Gráfico 4:** O que pensam os atores indígenas sobre a escrita em língua Guarani na UNIBOL.

**Fonte:** Autora

Início as análises pelas debilidades e fortalezas sobre a escrita dos falantes indígenas dentro da universidade e, posteriormente, as outras duas. Embora essas representações demonstrem uma incorporação dos desejos e preocupações dos sujeitos de estudo, é importante para a estabelecer a relação que os falantes atribuem a língua escrita com a sua identidade, como um preâmbulo da última seção deste capítulo.

Com relação às debilidades e fortalezas que percebem os falantes indígenas, pode-se dizer que uma remete à outra, não sendo possível falar das duas percepções em separado, pois são como as duas faces de uma mesma moeda, estão interligadas. Por exemplo, a ideia dos atores comunicativos indígenas está no produto, pois na visão deles existe produção de textos e materiais didáticos na sua língua, pois trabalham conjuntamente para fazer isso possível (fortaleza), mas não mencionam que não existem textos na língua Guarani circulando pelas comunidades, basicamente eles só existem na universidade, institutos e nas escolas, já que as comunidades não utilizam socialmente a escrita da língua (debilidade); “...Isso é, só nas salas de aula, e depois quase a gente esquece”, portanto, não está havendo um significado social dessa escrita com base no seu uso fora das salas de aula onde é ensinada e aprendida. Tal fato também foi identificado por Nincao (2003) com relação à

alfabetização em língua Terena em um projeto bilíngue do município de Aquidauana (MS).

Como os próprios professores e diretores afirmam: “...a gente não tem apoio, essa é a nossa debilidade”; sendo um dos motivos a falta de recursos econômicos, a falta de circulação social das práticas de letramento produzidas no âmbito universitário na sociedade para a qual esses textos são dirigidos também. Como foi discutido no capítulo teórico, se a sociedade não é letrada, a quantidade de textos destinados a ela não garante sua leitura. Assim, ao afirmarem que “*então dessa forma estamos para contribuir aqui na nossa língua, tanto na escrita como na leitura*”, pode-se pensar que essa produção de textos e prática de leitura vista como produto final é vinda do processo de alfabetização tradicional da língua Guarani, ou seja fruto do letramento dominante como afirma Street (2006), em que se utilizam cartilhas com uso de textos descontextualizados que não oferecem construção de sentidos (tal como propõe também Freire, 1970). Porém, o uso da escrita da língua Guarani na UNIBOL tem mais um peso simbólico e político de afirmação identitária. Nincao (2008) identificou o mesmo fenômeno de uso da escrita da língua Terena em um evento num acampamento de retomada de terra indígena em que se usou um texto escrito em língua Terena com significado simbólico e político e de coesão social (NINCAO, 2008, p, 128-130).

No mesmo sentido, Melià (1989) discute a forma como é abordada a questão da escrita da língua indígena, definindo-a como um processo meramente técnico, que segundo o próprio autor é vestir fonemas com grafemas que apenas usam as palavras como um recurso técnico, e que isso não ajuda o aluno a construir uma leitura e produção de texto de maneira significativa. Além dessa questão de ordem técnica, me questiono sobre qual é a realidade dos alunos que estão na UNIBOL, se eles tiveram (ou têm) espaços socioculturais de desenvolvimento da escrita Guarani?

Essa questão me remete à teoria de Vygostky (1935;1988), donde afirma que a “escola está preocupada em ensinar as crianças a desenhar letras, mas não a ensinar a linguagem escrita, e enfatiza-se tanto a mecânica de ler o que está escrito que se obscurece a linguagem escrita como tal” (VYGOSTKY, 1988, p. 119). Nesse sentido, pode-se entender a situação da UNIBOL com relação ao uso da escrita como fruto das campanhas de alfabetização indígena que o Estado boliviano e organizações não governamentais vem oferecendo com base apenas em cartilhas de alfabetização.

Portanto, vê-se que os atores Guarani apontam para a necessidade de produção de textos contextualizados como produto, como são as teses e projetos acadêmicos considerados um avanço a favor de uma produção textual significativa. Todo esse contexto aponta um *continuun* de *biletramento* (Hornberger, 2003) em língua Guarani, com a intenção de sair das produções de textos descontextualizados como produto da alfabetização para as produções escritas contextualizadas de uma sociedade letrada por meio da produção textual em língua Guarani na UNIBOL.

É importante destacar que, apesar desse contexto apontar para o fato de que os falantes Guarani escrevem textos acadêmicos, não significa que eles são elaborados diretamente em língua indígena, no sentido de que, não havendo textos prévios de consulta escritos na língua Guarani, e nem sua valorização social, torna-se preciso desenvolver esse processo primeiro na língua espanhola para traduzir para a língua Guarani – embora isso não deixe de ser um aporte significativo às práticas de letramento em língua indígena. Esse fenômeno foi identificado também por Hornberger (2005) e Nincao (2008).

A partir da perspectiva esperançosa dos entrevistados, de que futuras práticas de letramento se desenvolvam, destaco que, com relação à escrita em língua Guarani na UNIBOL, os atores entrevistados argumentam que se deve seguir trabalhando, se esforçando para continuar produzindo. Segundo os pareceres dos alunos, professores e diretores, a escrita tem futuro dentro da universidade e pode contribuir ao fortalecimento da língua. E me pergunto, será que a escrita vai garantir a continuidade e vitalidade da língua Guarani? E são os próprios falantes que antecipadamente me respondem com as seguintes palavras: “...o que precisamos de saber perfeitamente... é saber falar a língua indígena...”

Sendo assim, retomo o que foi discutido na seção anterior e no capítulo teórico, enfatizando que é preciso uma política de valorização da língua indígena, incentivando-se seu uso escrito, para se fortalecer uma cultura da escrita que com certeza pode ter seu início nas escolas e nas universidades indígenas da Bolívia que ensinam as línguas originárias. Mas, a questão da valorização da língua indígena remete à ausência de uma política linguística da Bolívia (López, 2005) que nunca considerou de maneira crítica o multilinguístico das comunidades indígenas, passando assim, o “velho ideal de *castelhanização*, pois não se trabalha de maneira integral a situação das línguas em cada povo indígena” (LÓPEZ, 2005 p. 54), o mesmo que Cavalcanti (1999) aponta como o mito do monolinguismo no Brasil, como

aconteceu com as línguas indígenas no Brasil, crendo que os problemas diminuiriam na base da homogeneização das línguas.

No início da fase de alfabetização com a utilização da língua indígena na escola, não foi possível usá-la como língua de instrução, como proposto pelo projeto de educação intercultural bilíngue na Bolívia, configurando-se como o modelo de transição discutido por Maher (1991) e percebido pela mesma autora como negativo por colocar a língua indígena numa situação de subordinação, acelerando o movimento diglótico, contribuindo para deslocar as línguas indígenas e instaurando o bilinguismo dominante.

Nesse caso, o falante se torna ou se mantém como bilíngue, mas com melhor competência em só uma das línguas, que na maioria das vezes é a língua com maior poder social. Dentro dos objetivos do modelo de transição, está a assimilação do indígena à sociedade nacional, e suas consequências linguísticas se traduzem em um bilinguismo dominante, em que a língua indígena, mesmo usada em certos espaços, geralmente nas escolas e institutos, ficará subordinada a língua de maior prestígio, neste caso do espanhol. Nesse sentido, não podemos afirmar que houve um avanço importante, se continuamos vendo as línguas indígenas como línguas desprestigiadas e isso partindo das políticas linguísticas que surgem dos Estados de cada país que possui populações indígenas.

A revitalização das línguas indígenas, como foi abordado no capítulo teórico, é politicamente legítima e desejável, mas o caminho para se chegar a isso não deve ser apenas com a alfabetização, e sim a utilização de uma metodologia de ensino de segundas línguas. (CAVALCANTI e MAHER, 2005). Também Silva nos fala nessa perspectiva, de que “é preciso mais que letras para saber ler” (SILVA, 2016, p.112), ou seja, há muitas outras habilidades – linguísticas, cognitivas, sociais – e letramentos que envolvam o processo de construção do significado de um texto por um leitor (MENEZES DE SOUZA 2014).

O que se deve considerar sempre é que existem objetivos comuns em estudos como este, qual seja a preservação e o desenvolvimento, não só da escrita em língua Guarani, mas também de todas as línguas identificadas com as situações e problemáticas aqui discutidas. E que as políticas linguísticas ou educativas que estão em prática hoje em dia devem entender-se como propostas possíveis de mudanças, propostas como a EIB da Bolívia. López nos convida a interpretá-la “como um modelo

para armar” e não como uma receita homogênea que alguns educadores parecem ter entendido. (LÓPEZ, 2005, p. 51).

Efetivamente, não se pode negar a importância que tem as políticas linguísticas adequadas para promover o uso e desenvolvimento da escrita nas línguas originárias, mas não podemos esquecer que, na busca por querer aprender a escrever e ler bem, se esteja esquecendo do mais substancial e básico para a sobrevivência de uma língua: o fato de continuar sendo falada. Como discuti anteriormente, a única forma de uma língua não morrer é que seus falantes continuem usando-a, garantindo, assim, o fortalecimento da própria língua, de algum modo da sua identidade étnica, resistindo a seu deslocamento linguístico pela língua majoritária e implicitamente fortalecendo a cultura desses povos indígenas.

A escrita para o povo indígena Guarani, no entanto, é uma de suas grandes conquistas, e desenvolvê-la constitui-se numa vitória, visto que, para eles, é tão importante que o grito de guerra desse povo se estampa em todas as apresentações públicas que realiza a UNIBOL: *“Ahora nuestras armas son el lápiz y el papel”* (ORTIZ 2017, p. 2). Não podemos negar o avanço que teve a escrita para o povo Guarani; apesar das debilidades com relação às variantes entre os povos da mesma família linguística à procura de uma norma – padrão, eles conseguem avançar e conquistar novos espaços que antes só pertenciam à língua castelhana (espaço acadêmico, por exemplo, como vimos na UNIBOL). Esse avanço é notado nas produções que se pode constatar dentro da mesma universidade e que tem repercutido nos pareceres dos mesmos falantes Guarani, traduzidos como orgulho de sua identidade indígena e sua cultura, temas que serão abordados a seguir em minha última seção sobre a relação entre língua e identidade cultural.

### **3.3. A valorização da escrita Guarani e sua relação com o processo identitário**

*“la recuperación de la identidad cultural, a través del fortalecimiento de las lenguas” (Tipo 02 FE)*

Nesta última seção, apresento a análise dos dados provenientes das entrevistas para saber o posicionamento dos falantes com relação à aquisição da escrita e sua repercussão no processo identitário étnico e cultural, buscando responder à quarta pergunta de pesquisa deste estudo. Durante a coleta de dados, pude identificar que os falantes Guarani enfatizavam bastante a relação intrínseca

existente entre a língua e a identidade indígena, chamando minha atenção, porque a mesma concepção se repetia entre vários dos entrevistados. Diante dessa constatação, sentimos a necessidade de abordar o tema de identidade, atualmente tomada como um construto social, político e histórico (Maher, 2012), definindo a identidade étnica indígena na pós-modernidade<sup>45</sup>, sendo que ela “não é mais contemplada como só essências derivadas dos conceitos de raça ou de cultura” (MAHER, 2012, p. 98). No entanto, observamos que ainda há a percepção da identidade como essência étnica na comunidade focalizada neste estudo.

Implícita ou explicitamente, a ideia que emerge entre os sujeitos da pesquisa ao falar sobre a escrita em guarani, é que a identidade indígena está fortemente ligada à questão da preservação da língua Guarani, pois os falantes se auto identificam por meio da sua língua. Para os Guarani entrevistados no estudo, a língua é um de seus patrimônios mais importantes. Creio que isso se deva à existência e à posição política de suas comunidades, com relação às variantes da língua Guarani, ou as outras línguas indígenas, que compõem o grupo denominado de Terras Baixas (outros trinta povos), das quais a língua Guarani é considerada uma das mais conhecidas e de maior população.

Como pude vivenciar em contato com falantes Guarani na Bolívia como um todo, a língua Guarani torna-se veículo de comunicação no seu contexto e representa a história e as relações que foram desenvolvidas fora do contexto da dominação colonial. Dentre suas lutas, estão presentes a rejeição a uma educação assimilacionista pró-língua espanhola que, segundo os próprios indígenas, deslocam sua língua no processo diglótico, pondo em risco, para eles, sua própria identidade. Dentro da UNIBOL, o aspecto relacionado à língua tem recebido mais atenção dos diretores, docentes e os próprios alunos e se considera muito importante para a afirmação e revitalização da sua identidade e sua cultura.

É importante salientar que, conforme discute Nincao (2008), a questão da língua materna como língua nacional, portanto marcadora de identidade coletiva, foi constituída como marcação de fronteiras após a Revolução Francesa:

---

<sup>45</sup> Terezinha Maher traz o conceito de sujeito *pós-moderno*, como alguém que se ressignifica, se refaz continuamente, em resposta às múltiplas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, “identidades múltiplas e sempre em construção” (MAHER, 2012, p. 98).

A necessidade de se estabelecer Estados que sustentassem uma determinada força humana de poder fez, no entanto, com que determinadas “línguas maternas”, isso é, determinados falares geograficamente localizados, fossem elevados, segundo Decrosse (op. cit, p. 20, 21), ao status de “línguas nacionais” para cumprir uma função: servir de fronteiras entre os Estados estabelecidos. (NINCAO, 2008, p.57).

A esse respeito, Maher (2006) discute:

O mito do monolinguismo consolida-se, historicamente, na Revolução Francesa, que é quando surge o conceito de Estado-Nação. Instala-se, nesse período o lema “unidade é igual a uniformidade”. Para se ter um Estado, uma unidade política, seria preciso garantir uniformidade linguística e cultural no interior de seu território. E, assim, a aversão à diversidade linguística vai se consolidando na história. Firma-se, pouco a pouco, a noção de que o plurilinguismo seria algo nefasto, ruim, uma condição a ser combatida: o projeto de modernidade insiste na necessidade de tornar o Estado homogêneo – uma língua, uma cultura, uma religião – para garantir a continuidade da ideia de nação constituída. (MAHER, 2006, p. 31).

Nesse sentido, pode-se argumentar que o sentimento de que sem a minha língua perco minha identidade nacional é uma construção histórica e social, que se construiu a partir dos processos de colonização, permanecendo na mente de grande parte da sociedade, ainda, como mostram os dados deste estudo.

No quadro a seguir são apresentadas as percepções dos falantes Guarani referentes à relação que atribuem à língua e à sua própria identidade, expressando preocupação ante um possível evento de perda da língua que levaria à perda da sua própria identidade.

#### Excerto 09

**Tipo 02 (FE):** [...]que tal vez se tienen deficiencias ¿no? porque mayor parte de las comunidades indígenas, donde generalmente avalan a estos estudiantes, que ingresan a la universidad, a **través del tiempo han perdido pues, su misma identidad cultural en el tema lingüístico** ¿no?

Entrevista n UNIBOL 04/2018

#### Excerto 10

**Tipo 02 (FE):** ¡Obviamente! Ese es uno de los mandatos de esta universidad. ¿No? *Es la recuperación de la identidad cultural, a través del fortalecimiento de las lenguas.* Entonces, no solamente nosotros, como universidad vemos a la lengua, como una mera traducción de palabras, ¿no? Del castellano al

guaraní. Si no que va más allá. Va, va, por un tema de pensamiento, van por un tema de políticas de los pueblos indígenas. Entonces, para mí es fundamental el trabajo que hace la universidad; es uno de nuestros mandatos *el poder recuperar la identidad a través de la lengua*.

Entrevista n UNIBOL 04/2018

Perante os primeiros depoimentos, acima expostos, deixa-se em evidência a preocupação pela “*capacidade de recuperar a identidade através da língua*”, mostrando que continua o pensamento de que a questão da relação entre língua e identidade só pode ser resolvida sob a equação de dupla validade, uma equação mencionada e questionada por Signorini, 1998, p. 84: “a língua de uma pessoa é sua identidade ou a identidade de uma pessoa é sua língua”. Dentre o povo Guaraní, em geral, existe implícita ou explicitamente a ideia de que sua identidade se baseia principalmente em seu auto identificação, na continuidade e fortalecimento da sua língua. Fica claro, como também nos mostraram os informantes desta pesquisa, que “a língua é seu patrimônio mais importante, assinalando a existência e a posição política de suas comunidades, pois para eles é o veículo de comunicação que representa a história e as relações desenvolvidas fora do contexto da dominação colonial” (ENGLAND, 1991, p. 311). É o que ilustra o depoimento de um dos diretores da UNIBOL, conforme excerto a seguir:

#### Excerto 11

**Tipo 02 (FE):** [...]que tal vez se tienen deficiencias; ¿no? porque mayor parte de las comunidades indígenas, donde, generalmente avalan a estos estudiantes, que ingresan a la universidad, **a través del tiempo han perdido, pues su, misma identidad cultural en el tema lingüístico;** ¿no? Entonces recibimos estudiantes, que, si bien tienen origen indígena, pero son monolingües ¿no? eso hace, entonces, de que dificulte un poco la comprensión de este esquema mental que ellos tienen desde pequeños, ¿no? [...] pero indígenas o no indígenas, que tal vez estemos ingresando a este, a esta temática de aprender el idioma originario; si no lo practicamos, y no lo mantenemos, tal vez, este...latente en nuestro diario vivir, no vamos a poder recuperarlo. Prácticamente son esas dos cosas ¿no? el método de la enseñanza aprendizaje y la voluntad y la perseverancia de los hablantes.

Entrevista UNIBOL 2018

Ao referir-se à questão de suas identidades, os grupos ou nações indígenas frequentemente querem estabelecer bem claramente quando pertencem a um ou outro grupo étnico, apresentando características ou especificidades distintas a outros

grupos ou nacionalidades, e neste caso a língua surge como um produto que ajuda a diferenciar o povo Guarani de outros povos. Por isso, a língua tem esse valor de determinar a identidade do seu povo, como se viu na universidade estudada neste trabalho.

Nesse sentido, é importante lembrar o que argumenta Hall (2001) quando afirma que a identidade nacional é um “dispositivo discursivo”. O autor afirma:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (HALL, 2001, p. 51).

Barth (1969 p. 16) afirma que a identidade étnica envolve o estabelecimento de fronteiras de identificação entre o “nós” e o “eles”. Da mesma maneira, ao se definir como indígena, é preciso que haja identificação de si mesmo e de outros no processo social. Assim, “é índio, quem se define como tal e define seu interagente como não-índio” (MAHER, 2016a, p. 722). Isso pode acontecer independentemente da língua que use o falante. A língua é provavelmente um símbolo muito mais significativo que qualquer outro, na preservação dessas fronteiras entre grupos, além de ser uma “característica cultural específica, é também o principal meio de transmissão cultural e organização social” (ENGLAND, 1991, p. 314), no entanto a mudança linguística pode acontecer sem que mude a identidade do falante.

Por outro lado, fica a pergunta: será que todos percebemos da mesma forma a questão de língua e identidade e a relação que por muito tempo foi assimilada? Para saber a resposta, que seja um dos próprios falantes do Guarani da UNIBOL que nos fale o que pensa sobre a relação entre a língua e a identidade:

### Excerto 12

**Tipo 02 (FE):** Obviamente! é um dos mandatos desta universidade, não é? É a recuperação da identidade cultural, através do fortalecimento das línguas. Então, para mim, o trabalho que a universidade faz é fundamental; um dos **nossos compromissos é ser capaz de recuperar a identidade através da língua.**

Entrevista Unibol 2018

Dentro dessa perspectiva sobre o que determina e não determina a identidade étnica de um sujeito, chegamos a uma encruzilhada com nossos sujeitos de estudo. Conforme os requisitos de ingresso para a universidade, eles portam um aval que credita sua origem indígena, esse documento que demonstra sua *identidade* como indígena, mas que por razões não determinadas neste estudo, muitos desses alunos não falam o Guarani, são monolíngues em espanhol, mas isto não impede seu ingresso na universidade, porque não estaria negando sua identidade Guarani, mesmo sem falar a própria língua.

Para melhor entender esta situação, recorremos a Signorini (1998), que indaga: “Quem tem o direito de dizer que ele ou ela pertence a um determinado grupo étnico? Ou quem pode negar que ele ou ela pertence a tal grupo, ou sob quais fundamentos?” (SIGNORINI.1998 p.81-82). As possíveis respostas para estas perguntas foram discutidas no capítulo teórico e algumas retomadas nessa seção.

Como já dissemos, a questão de fusionar língua com identidade vem de longa data, não é um fenômeno que surgiu na contemporaneidade entre os povos indígenas, isso se carrega historicamente pelo fato da valorização de sua própria língua ao ter uma tradição oral, sobretudo. Isso não é diferente com o povo Guarani, quando eles dizem que “*querem recuperar sua identidade através do uso da sua língua*” e utilizar a educação como ferramenta para evitar o deslocamento linguístico e consequentemente fortalecimento de sua identidade indígena.

Assim, na UNIBOL, pude constatar que os falantes Guarani também acreditam firmemente que com a valorização da língua estarão fortalecendo sua identidade e sua cultura. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da escrita na sua língua originária, o Guarani, contribuiria grandemente neste sentido, como nos foi revelado pelo corpus deste estudo e como ilustra os dos depoimentos, no excerto transcrito a seguir:

### Excerto 13

**Tipo 02 (FE):** dentro de la universidad, al principio, al parecer no estaba tan visualizado; vamos a decir, que era a un principio, pero -eh- ya en sus inicios ha nacido la universidad con esa fortaleza de poder reivindicar, ***poder fortalecer el idioma, a través de la escritura...***no es solamente el idioma Guaraní, como tal, sino ***el idioma en su conjunto como reivindicación de la fortaleza de lo cultural.*** en ese sentido, creemos que al tener los trabajos de grado escritos; que lo escriban los estudiantes en el idioma, de las distintas carreras, ***viene fortaleciendo esa situación del idioma.***

Quando os diretores e professores se referem ao fato de que a escrita fortaleceria a sua língua, estão ante a possibilidade que já anteriormente D'Angelis (2010) nos explicava que “desenvolver a escrita em língua indígena é uma das formas importantes e, possivelmente, uma das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena às pressões da língua majoritária” (D'ANGELIS, 2010 p.15). é nesse sentido que também caminha o depoimento de outros sujeitos do estudo, cujos excertos são transcritos na sequência:

#### Excerto 14

**Tipo 01 (FG):** ...ummm se está fortaleciendo porque tenemos gramaticalmente, tenemos con todo, resolución ministerial, se va avanzando. o sea, no hay que...solo que en la comunicación estamos un poco débil, porque poco, aquí, hablamos, hablamos dentro, aquí y en la casa. pero salimos ¡ya! un poco que lo dejamos la comunicación. pero internamente está. Yo nunca he tenido, en mi propio Guaraní... no puedo charlar en español, si no que en mi idioma. Sí, yo puedo charlar con usted con la persona que viene, ahí. **Pero hay algunos compañeros que entre Guaraní - Guaraní, se comunica en Español**, pareciera que ahí nos entendemos mejor. Sin embargo, es nuestra lengua, **porque ahí estamos un poco débil en la comunicación**. Pero son un porcentaje mínimos son esos.

Entrevista Unibol 2018

Na UNIBOL, a escrita se converte, então, em um instrumento de política linguística que ajuda no fortalecimento e modernização da fala indígena, sendo vista como indispensável para sua sobrevivência futura. Entretanto, essa *modernização* deve ser abordada com muita cautela, pois, como mostrou D'Angelis, ela não tem sido um processo “natural”, mas sim precisa ser planejada e promovida adequadamente, para que os falantes que estejam aprendendo a escrever possam ampliar seus recursos expressivos para dar conta dos novos desafios próprios da escrita, “e das novas realidades de sua sociedade, sem abrir mão de sua própria língua” (D'ANGELIS, 2005 p. 12). Também Cavalcanti e Maher (2005) alertam para a tendência de muitos em acreditar que a função mais importante da educação indígena é aprender a ler e escrever; “tirar o povo indígena da sua condição de ágrafos” (CAVALCANTE e MAHER, 2005, p.14).

Por sua vez, Melià também adverte sobre esse incessante interesse por querer aprender a escrever e ler: “a escrita há sido para os povos uma aventura que não se

corre sem risco” (MELIÀ, 1998 p. 23). O risco, como podemos enxergar no contexto deste estudo, estaria no que se reflete na preocupação de alguns dos entrevistados quando afirmam que vão deixando de falar dentro das salas de aula; inclusive nos corredores onde poderia ser utilizada a língua Guarani em uma conversa cotidiana, escolhe-se utilizar a língua castelhana, mesmo entre os próprios falantes Guarani. Ele está, portanto, ao que nos parece, para além do sistema escrito; está na escassez das práticas de letramento em língua indígena, sejam elas escritas ou orais, socialmente valorizadas ou não. Está, ainda, no desconhecimento de que ser Guarani é se reconhecer como tal, mas do que, essencialmente, uma língua.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com esta pesquisa, foi possível constatar a complexidade do uso escrito de uma língua indígena ao buscar interpretar e compreender como se dá o contato com a língua escrita Guarani em uma universidade indígena da Bolívia: que práticas de letramento são utilizadas, que materiais didáticos são produzidos, quais as opiniões dos professores, alunos e autoridades envolvidas, como também a valorização étnico-cultural atribuída por eles na relação entre a escrita em língua Guarani e sua identidade.

A análise dos resultados foi focada no uso da escrita, entendendo como ela aparece de forma contextualizada e seu alcance para os usuários. Por outro lado, pude identificar as percepções e expectativas por parte dos sujeitos de pesquisa relacionadas ao uso da língua escrita Guarani e a questão identitária que, a meu ver, devem ser consideradas para futuras propostas de fortalecimento língua e cultura.

Uma das primeiras coisas que me chamou a atenção, durante o tempo em que fiquei no local de estudo, foi o fato de saber que os alunos escrevem seus Trabalhos de Final de Curso (TCC)<sup>46</sup> em língua indígena Guarani, uma façanha a meu entender desafiante e gigante devido à acessibilidade limitada de um vocabulário técnico em língua Guarani. Embora os alunos iniciem essa atividade alguns semestres antes de finalizar o curso, eles ainda têm que criar seus próprios termos técnicos “modernizados” para suprir as lacunas lexicais da língua Guarani, ao que Maher (2005) explica que quando essa “modernização” é um processo que não aconteceu

---

<sup>46</sup> O trabalho de final de curso na Bolívia recebe o nome de “tesis”.

naturalmente, precisa ser planejado e promovido, de modo que os seus falantes possam ampliar seus recursos expressivos para dar conta das novas demandas da sua sociedade, mas que seja sem abrir mão de sua própria língua. Eu mesma, como pesquisadora e falante de uma língua que possui todas as ferramentas para elaborar um trabalho acadêmico, me deparo com inúmeros desafios para estruturar um texto dessa natureza, sendo que minha língua me dá todas as facilidades para fazer isso possível, mesmo assim, escrever não é uma tarefa fácil. Então, me pergunto, como fazem os alunos e professores da UNIBOL para escrever, quando sua língua não oferece todas essas facilidades?

Evidentemente, a universidade se constitui como um espaço institucional importante para estabelecer novas políticas linguísticas de intervenção no processo diglótico pró-língua espanhola, ao colocar a língua Guarani como instrumento para a escrita dos TCCs dos alunos. Como afirma Maher, uma das principais estratégias de sobrevivência de línguas minoritárias é aumentar o escopo funcional dessas línguas. É preciso fazê-las entrar em “domínios comunicativos prestigiosos, domínios esses reservados, até então, à língua majoritária” (MAHER, 2006b, p. 294 apud NINCAO, 2008, p. 5).

Conforme Hornberger (2003) e sua teoria de bilingüismo, por enquanto, as práticas de letramento em língua indígena têm mostrado que sempre vão partir da língua majoritária como modelo ou exemplo de escrita. Tal fenômeno já constatado por Hornberger (2003), Nincao (2008), também foi verificado por mim entre os estudantes da UNIBOL, ao escreverem primeiro em espanhol para depois passar para a língua Guarani, fato completamente normal nesse contexto.

Ao mesmo tempo se constatou que existem práticas de letramento e sua circulação social foi observada a traves dos materiais didáticos que produzem nas instituições destinadas para isso, e que são utilizadas para o ensino e aprendizagem do Guarani, em todos os níveis. Só que esses materiais didáticos ainda são escassos e seu conteúdo e o que Maher (2005) descreve em outras palavras, como que, ou a temática não é relevante, ou não é tratada de maneira relevante, e o texto geralmente não pode ser considerado adequado para *construir modelos* de uma escrita *adulta*. Na maioria dos casos esta geração de escritores em Guarani, ou educadores são pessoas que tiveram o espanhol como primeira língua da escrita, quer dizer que foram alfabetizados em espanhol, dificultando assim as práticas de letramento em língua indígena.

Considero ser muito importante incentivar o uso da escrita Guarani a partir da própria língua, mesmo que o castelhano seja L<sub>1</sub> da maioria dos alunos da universidade; por isso a importância de novas políticas para uma resposta mais contundente a esse desafio. A esse respeito, é importante destacar que essas políticas devam-se constituir como produto de iniciativas dos próprios indígenas, já que são eles que conhecem de perto a dimensão de suas necessidades e limitações. É essencial a participação ativa dos povos indígenas na elaboração de políticas linguísticas para suas próprias comunidades.

A situação multicultural da UNIBOL faz com que se utilize a língua espanhola como língua veículo entre os que frequentam a universidade. Foi a solução encontrada para a convivência entre as diferentes etnias, facilitando a comunicação. Porém, há uma diversificação nas práticas linguísticas no interior da universidade. Por exemplo, quando entre falantes de uma mesma etnia ou língua, em geral preferem falar em espanhol entre eles em atividades cotidianas na universidade. Esse fato me levou a reformular muitas questões feitas por mim em outro momento acadêmico (TCC) alguns anos atrás, quando quis saber como se dava o uso da língua Guarani em um Instituto Normal Superior específico para formação de professores na Bolívia e me deparei com o fato de que seu uso estava destinado a certos espaços de uso e acreditavam que precisavam desenvolver sua escrita para fortalecer seu idioma; hoje, pouco mais de uma década depois, percebo que há a existência da escrita, mas a preocupação agora passa a ser a falta da oralidade em língua Guarani.

Assim, o uso da oralidade que transpassou centenas de anos, está sendo deslocada, e me pergunto, por quem? Ou por quê? Será que na procura de desenvolver sua escrita estão descuidando de algo tão vital para a mesma língua? São perguntas que ficam para futuros estudos, que podem trazer novas respostas.

Por enquanto, vejo complexa a situação da língua Guarani em questão de fortalecimento e preservação dentro da universidade, pela vulnerabilidade do seu próprio uso entre seus próprios falantes. David Crystal (2000) afirma que a única forma de uma língua não morrer é que seus próprios falantes continuem falando-a. Considero importante a emergência de propor novas alternativas de preservação e fortalecimento para o uso da língua Guarani, não só na forma escrita, mas também na forma oral, o que, a meu ver, precisaria ser atendido com a devida urgência.

Por outro lado, pode-se perceber o sentimento de pertencimento cultural de seus falantes e o fortalecimento de sua identidade como Guarani, confirmado pelos

próprios falantes quando afirmam não sentir mais medo de falar quem são e de onde vêm. Assim, afirmou uma das autoridades da universidade: “agora sinto orgulho de dizer eu sou Guarani”; esse sentimento de pertencimento faz acreditar que sua identidade está sendo fortalecida, pelo mesmo processo histórico que o povo Guarani teve que passar para chegar até onde está na Bolívia, com uma universidade para seu próprio povo, com sua escrita em desenvolvimento, com a formação profissional dos professores, linguístas, engenheiros, médicos e muito em breve também com o curso de mestrado, que está entre os planos institucionais da universidade, conforme me informou um dos sujeitos da pesquisa.

Então, posso dizer que a preservação e fortalecimento da língua Guarani só poderão ser assegurados quando ela seja transmitida de geração em geração, e utilizada entre os próprios falantes da mesma comunidade. E essa responsabilidade depende da atitude linguística que assumam tanto os professores, autoridades e alunos da mesma universidade, porque só o uso constante pode fazer com que a língua seja preservada. Não será a escrita, nem os textos, nem os livros que garantirão por si só sua preservação – mesmo que eles também sejam muito importantes, não são indispensáveis para a conservação da língua.

Precisamos, então, rever abordagens para fazer frente aos contextos que de muitos povos indígenas, onde a interculturalidade, o multilinguismo, o translinguismo, a translíngua e a educação estão cada vez mais conectados. Considerando o que diz Garcia (2014) sobre “zona de contato”, devem ser revistas as metodologias de ensino, segundo as necessidades de cada grupo, pois são delas mesmas que podem emergir soluções para os contextos multiculturais e multilíngues.

Dessa forma, diante de situações de conflito com outros de valores diferentes, surge a importância de *aprender a escutar*, nos termos de Freire (1970); aprender a escutar não apenas o outro, mas também a *escutar nós mesmos ouvindo o outro*, isso poderia amenizar problemas diante de situações de conflito entre pensamentos diferentes. Assim, provavelmente, o uso exclusivo da língua Guarani na UNIBOL não seja a única solução para sua continuidade, nem propondo deixar de utilizar a língua espanhola. Nesse sentido, Meneses de Souza (2011) afirma que as verdades e valores dos outros, como os próprios, são também produtos das suas comunidades e de suas histórias, provavelmente sejam diferentes de nossas verdades e valores, mas são *igualmente fundamentados*. O que o autor propõe com essa nova acepção, baseada em uma ideia contemporânea de “letramento crítico”, é ensinar e aprender a

lidar com situações de conflito e confronto com a diferença, que pode ser uma proposta para considerar-se na UNIBOL, ante a demanda de substituição definitiva do espanhol.

Além de ser impossível, não me parece proveitoso eliminar todas as diferenças nas zonas de contato, é fundamental perceber a inutilidade de querer se impor sobre a outra língua, seja qual for, silenciando-a ou tentar reduzir sua diferença. Hoje em dia, a solução pode ser o que por tanto tempo foi considerada como um problema, conviver com o diferente, aceitar e respeitar o outro diferente a mim, é na *diversidade que podemos ser nos mesmos* (BARTH, 1967) e não querendo eliminar as diferenças. Meneses de Souza (2011) nos convida a ser mais críticos em contextos diversos, o que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer silenciar e dominar o outro, ou reduzir sua diferença. Uma escuta cuidadosa e crítica nos levará a compreender que nada disso eliminará as diferenças entre nós e os outros, uma convivência pacífica com as diferenças pode trazer mudanças significativas.

Para que haja uma revitalização da língua Guarani por meio da escrita, novas políticas linguísticas passam a ser demandadas. Nesse sentido, a política linguística da UNIBOL de escrita de trabalhos acadêmicos em língua Guarani se constitui em um importante fator de valorização e visibilidade dessa língua no contexto social e político da Bolívia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBÓ, X. (1995a), **Bolívia plurilíngue**. Guía para planificadores y educadores. La Paz: CIPCA – UNICEF.
- \_\_\_\_\_ (1995b), “*Educar para una Bolivia Plurilingüe*”. Em: Cuarto Intermedio, Nº 35, mayo de 1995. Cochabamba.
- \_\_\_\_\_ (1998), *Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación*. Ediciones Morata S.L.
- A.P.G, TEKO Guarani. (2004). Estatuto Orgânico.
- A.P.G, CIPCA, (1998). Memoria I Congreso Pedagógico Guarani: Camiri – Santa Cruz - Bolívia.
- ARISPE, V. (2006). *Mbaravikiyekua INSPOC pegua*. Como irradia el trabajo del INSPOC. PINSEIB/50 Andes/ Plural editores.
- ASAMBLEA DEL PUEBLO GUARANI. APG. (1992). Tamaraeme. Camiri: UNICEF.
- BAGNO, M. (2007). Nada na língua é por Acaso. *Por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAKER, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Tradução de Ángel Alonso-Cortés. Madrid: Ediciones Cátedra.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BARTH F. (1969) (org.) *Ethnic Grounds and Boundaries: the social organization of cultural difference*. Boston: Little Brown and Co.
- BENITES T. (2014) *A educação dos jovens Guarani e Kaiowá e sua utilização das redes sociais na luta por direitos: Desidades vol.2* Rio de Janeiro 2014.
- BEREMBLUM, A. (2003) *A Invenção da Palavra Oficial: Identidade, Língua Nacional e Escola em Tempos de Globalização*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BIONDO, F. (2015). *O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua*. Campinas- UNICAMP. (Teses de doutorado).
- BLOMMAERT, J. (2006) *Ethnography as counter-hegemony: Remarks on epistemology & method*. Working Papers in Urban Language and Literacies, London, v. 34, p. 01-08.
- BRANDÃO, C.R. (1986). *Identidade e Etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. SãoPaulo: Brasiliense.

- BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> . Acesso em agosto.2018.
- BRIDON, D. COLEMAN, W. (Ed.). (2011). *Renegotiating Community. Interdisciplinary perspectives, global contexts*. Vancouver, Toronto: UBC Press.
- BRONCKART, J.P. (1997) – Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.
- CALVET, L.J. (2002). **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola.
- CARBAJAL, V. (2004). “*Factores que inciden en el cambio y conservación intergeneracional del quechua en dos comunidades de Cuzco, Perú*”. (Tesis de maestría en EIB) Cochabamba: PROEIB Andes/ Universidad Mayor de San Simón.
- CARBAJAL, V. e USCAMAYTA, E.; MACHACA, R.; MAMANI, N.; CAZÓN, (2005) C. “**QINASAY**”. Revista de Educación Intercultural Bilingüe. No 3. PROEIB/ Andes. Gtz. Cochabamba – Bolívia.
- CAUREY, E. (2015). *Lengua y Cultura de la Nación Guaraní*. Breve análisis al estado de la Investigación. Gráfica Impora. Bolívia.
- CAVALCANTI, C.M. (1999). “Estudos Sobre Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil”. REVISTA D.E.L.T.A. nº 15:385-417. Número Especial.
- \_\_\_\_\_ (2001). “Um Evento de Letramento como Cenário de Construção de Identidades Sociais.” In: Cox, M.I.P. e Assis- Peterson, A.A. (Orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- CAVALCANTI, M.C. e MAHER, T. M. (1993). “Interação Transcultural na Formação do Professor Índio.” In: Seki, L. (org). *Linguística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas: Ed. da Unicamp, pp. 217-230.
- \_\_\_\_\_ (2005). **O índio, a leitura e a escrita**. O que está em jogo? Campinas, CEFIEL/IEL/UNICAMP.
- CÉSAR, A. L. e CAVALCANTI, M.C. (2007). “*Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio*.” In: Cavalcanti, M.C. e Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- CHAMORRO, G. (2008). “**Terra Madura: Yvy Araguayje:**” Fundamento da Palavra Guarani. Editora UFGD. Dourados – MS.
- CRAIG, C.G. (2000) “Los lingüistas frente a las lenguas indígenas”. In: Queixalós, F. e Renault-Lescure. O. (Orgs.) *As Linguas Amazónicas Hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental.
- CRYSTAL, D. (2002). *Language death: United Kingdom at the University Press*. Cambridge. Canto Edition 2002.
- CNN: “*La nación más indígena de latino américa*”. Disponível em: <<https://cnnespanol.cnn.com>. Acesso em: 15 de Sep.2018.
- CORDER, P. (1996). **Producción de Lingüística Aplicada**. México, D.F.: Limusa.
- D'ANGELIS, W. e VEIGA, J.(orgs.). (1995). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas* (Encontros de Educação Indígena - COLE nº 10/1995. Campinas: ALB/Mercado de Letras).
- D'ANGELIS, W. (2005). *Linguagem e Letramento em foco; formação de professores. Línguas Indígenas precisam de escritores? Como formá-los? Unicamp / Cefiel / IEL / Ministerio de Educação*.
- DEBUS, A. (1995). *Manual para la excelencia en la Investigación Mediante Grupos Focales*. Washington D.C.: Health Com. Academy for Educational Development.
- DECRETO SUPREMO N° 29664. De la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.
- DECRETO SUPREMO, No 3079. De la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.
- DÍEZ ASTETE, A.; MURILLO, D. (1998). **Pueblos indígenas de Tierras Bajas**, características principales. La Paz: MDSyP, VAIPO, Programa Indígena – PNUD.
- ENGLAND.C.N. (1991) **Lengua y definición étnica entre los Mayas de Guatemala:** En lecturas sobre la lingüística maya; ENGLAND N. y ELLIOT S. R.; editores. Antigua Guatemala: Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica.
- ERICKSON, F. (1988) **Qualitative methods in research on teaching**. Institute for Research on Teaching.
- ESCOBAR, A.M. (2000). *Contacto social y lingüístico*. El español con el quechua en el Perú. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.

- ESTATUTO ORGANICO, (2012). Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva UNIBOL. Camiri- Bolivia.
- FERGUNSON, Ch. (1959). “**Diglossia**”, (versión castellana) en Y. Lastra y P. Garvin (eds): Antología de sociolingüística. México: UNAM. En López. L.E.
- FISHMAN, J. (1967). “*Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism*” Journal of Social Issues. XXIII:2 Em López. L.E.
- FISHMAN, J. “Maintaining Languages: What Works? What doesn’t?” In Cantoni, G. (org.) Stabilizing Indigenous Languages. Arizona: Northern Arizona University, 1996. Disponível em <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/stabilize/conclusion.htm> Acessado em 27/05/2019.
- FREIRE, P. (1970). *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE. P.; **Education for Critical Consciousness**. New York, Continuum. 1990.
- GALDAMES, V.; WALQUI, A.; GUSTAFSON, B. (2005). “*Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*”; PROEIB/Andes. Cochabamba – Bolivia.
- GARCIA, O.; JOHNSON, S.; SELTZER, K. (2017): *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- GARNICA, A.V.M (2004): *História Oral e Educação Matemática*. In: Borba, M.C; Araujo.J.L. (Org.) *Pesquisa Qualitativa em Educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- GLEICH, U. (1989). “*Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*”. Eschborn. Gtz.
- GOMBERT, J. (2008). *Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura*. In MALUF, M. (org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo. Casa do Psicólogo.
- GOODY, J.(ed.). (1968). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge:Cambridge University Press.
- HALL, S. (2001). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A (5ª ed.)
- HAMMERSLEY, M. (1994). **Etnografía**. Método de investigación. Barcelona: Paidós.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (2005); *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.

- HARRIS, S. (1990). *Two Way Aboriginal Schooling. Education and Cultural Survival*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- HÉBERT, M.L.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1996): **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução Maria João Reis. Lisboa. Instituto Piaget.
- HORNBERGER, N. H. (2005a). **Biliteracidad**. Cochabamba, Bolívia: PROEIB Andes/ University of Pennsylvania. (Mimeo).
- \_\_\_\_\_ (Ed.) (2003). *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- \_\_\_\_\_ (2005b). “*Voz y Biliteracidad en la Revitalización de Lenguas Indígenas: Prácticas Contenciosas en Contextos Quechua, Guarani y Maori*”. QINASAY Revista e Educación Intercultural Bilingüe. N.3. Cochabamba, Bolívia: PROEIB Andes/GTZ.
- HORNBERGER, N.H. e SKILTON-SILVESTER, E. (2003). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. In: *Continua of Biliteracy: An ecological Framework for Educational Policy. Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- LÓPEZ, L.E. (1989). “*El bilingüismo de los unos y de los otros: diglossia y conflicto lingüístico em el Perú*”. En E. Ballón y R. Cerrón-Palomino (eds.). 1989. Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú. Lima: CONCYTEC – GTZ.
- \_\_\_\_\_ (2005). *De resquicios a boquerones*. La educación intercultural bilingüe en Bolivia. PROEIB/Andes y Plural Editores. Cochabamba – Bolivia.
- LÓPEZ, L.E. e JUNG, I. (1998), *Sobre las huellas de la voz*. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación. Ediciones Morata S.L. y PROEIB Andes.
- LÓPEZ, C. (2005). **La EIB en Bolivia**: Un modelo para armar. PINSEIB / PROEIB Andes / Plural editores 2005.
- LOPEZ, L. E. E KÜPER, W. (2004). *La educación intercultural bilingüe en América Latina*. Balance y perspectivas. Cochabamba, Bolivia:GTZ,PINSEIB y PROEIB ANDES.
- LÓPEZ, L.E e ROJAS, C. (2006). *La EIB en América Latina bajo examen*. Banco Mundial, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), GmbH, Plural editores, 2006.
- MAHER, T. M. (2016a). **Sendo Índio na Cidade**: mobilidade, repertório linguístico e tecnologias. Revista da Anpoll nº 40, p. 58-69, Florianópolis, jan./jun. 2016.

- \_\_\_\_\_ (2016b) **Do étnico ao pan-étnico**: negociando e performatizando identidades indígenas. From the ethnic to the pan-ethnic: negotiating and performing indigenous identities. D.E.L.T.A. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. São Paulo – Brasil.
- \_\_\_\_\_ (2010). “*Políticas Lingüísticas e Políticas de Identidade*: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/Brasil.
- \_\_\_\_\_ (2012). “*ÍNDIO» PARA ESTRANGEIRO VER*: Panetnicidade em contexto multicultural indígena. Revista Língua & Literatura: v. 14. N. 23. São Paulo – Brasil.
- \_\_\_\_\_ (2007a). “**Do Casulo ao Movimento**: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: Cavalcanti.M.C. e Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_ (2006). “Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória”. In: Grupioni, L.D.B. *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SEC/SEDUC.
- \_\_\_\_\_ (1996) Ser professor sendo Índio: questões de língua(gem) e identidade. Campinas: Unicamp. Tese de Doutorado. (mimeo)
- MAMANI, N. (2006). *El mantenimiento y desarrollo del quechua en la reinención de la EIB*. Tensiones y paradojas en torno al uso del quechua en la escuela “Virgen del Carmen” de la comunidad fronteriza de Pillao Matao. San Jeronimo, Cuzco-Perú. (Tesis para maestría en EIB). UMSS. Cochabamba – Bolivia.
- MAPA           Provincia Luis Calvo: disponível em: < [www.educa.com.bo](http://www.educa.com.bo); também em: < <https://www.google.com/search>. Acesso em: abril 2018.
- MAPA           Provincias Guarani: < <http://www.fao.org/docrep/006/y5311s09.htm>. Acesso em: 26 de abril de 2018; 16:04 hrs.
- MELIÀ, B. (1973). **Educación Indígena e Alfabetización**. São Paulo: Loyola.
- MELIÀ, B; (1979) GRUNBERG, Georg e Grünberg, Friedl. “Los Paí-Tavyterã: Etnografía Guarani del Paraguai contemporâneo”. Suplemento Antropológico de la Revista del Ateneo Paraguayo, 9 (1-2), 1976.
- \_\_\_\_\_ (1988). “**ÑANDE REKO** nuestro modo de ser y bibliografía general comentada.” Cuadernos de investigación 30. Cipca. Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. La Paz – Bolivia.

- \_\_\_\_\_ (1989). “Desafios e Tendências na Alfabetização em Língua Indígena.” In: Emiri, L. e Monserrat, R. (orgs.). *A Conquista da Escrita. Encontros de Educação Indígena*. São Paulo: Iluminuras/Opan, pp. 9-16.
- \_\_\_\_\_ (1997). “Bilinguismo e Escrita”. In: D’Angelis, W. e Veiga, J. (orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas (Encontros de Educação Indígena)*. COLE nº. 10 – 1995). Campinas: ALB/Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_ (1998). “Palabra vista, dicho que no se oye”. In: López, L. e Jung, I. (orgs.). *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. PROEIB-Andes. Cochabamba – Bolivia.
- MENDES, J.R. (2007) “Aspectos da construção das práticas de numeramento-letramento na formação de professores indígenas”. In: Cavalcanti, M.C. e Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras. P.177-192.
- MENEZES DE SOUZA, L.M. (2012) *Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação*. DLM-USP. São Paulo.
- MEY, J. (1998). “Etnia, identidade e língua”. Tradução: Maria da Glória de Moraes. In: Signorini, I. (org.). *Língua (gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/FAEP-Unicamp.
- MONSERRAT, R. (1994). “O que é Ensino Bilíngue: a Metodologia da Gramática Constrastiva” Em Aberto. Brasília: ano 14 nº 63, Jul/set.
- \_\_\_\_\_ (2001). “Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas modernas”. In: VEIGA, Juracilda e SALANOVA, Andrés. (orgs.) *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB.
- \_\_\_\_\_ (2006). “Política e Planejamento Linguístico nas Sociedades Indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas”. In L.D.B. Grupioni, L.D.B. (org.) *Formação de Professores Indígenas de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: SECAD/MEC.
- MORI, A. C. (1997) “Conteúdos Linguísticos e Políticos na Definição de Ortografias das Línguas Indígenas” In. D’Angels. W. e Veiga, J. (orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas (Encontros de Educação Indígena)* COLE nº 10 – 1995. Campinas: ALB/Mercado de Letras.
- MUÑOZ, H. (1997). *De Proyecto a Política de Estado*. La educación intercultural en Bolivia. La Paz/ Bolivia. UNICEF, GTZ.
- NINCAO, O.S. (2003) *Representações de Professores Indígenas sobre o Ensino da Língua Terena na Escola*. São Paulo/SP: PUC-SP. Dissertação de Mestrado.

- \_\_\_\_\_ (2008). “*Kóho yoko hovôvo / o tuiuí e o sapo*”: bilingüismo, identidade e política linguística na formação continuada de professores terena. UNICAMP. Campinas / SP; (Teses de doutorado).
- NOELLI, F. (1994). “*El guaraní agricultor*”. Acción, revista paraguaya de reflexión y diálogo. Asunción, CEPAG, (144).
- ORTIZ, E. (2017). “**Mbarea = Invitación**” Cuaderno de Investigación de la Cultura Guaraní. APG - TEKOGUARANÍ. Camiri – Bolivia.
- PAREDES, L. (2010). “*Uso de la lengua Guaraní en los procesos de formación docente en el INSPOC*”. Universidad Mayor De San Simón. Cochabamba – Bolivia. (Tesis presentada para graduación).
- P.E.I. (2016-2020). **Plan Estratégico Institucional**. Machareti. Comunidad Guaraní-Ivo.
- PIFARRE, F. (1989). *Los Guaraní – Chiriguano*. 2. Historia de un pueblo. La Paz: CIPCA.
- RAJAGOPALAN, K. (1998) “O Conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para reconsideração radical”. In: Signorini, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras/ FAEP-Unicamp.
- RODRIGUES, A. (1986). *Línguas brasileiras; para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo, Loyola, 1986.
- \_\_\_\_\_ (2000) “Panorama das Línguas Indígenas da Amazônia”. Quexalós, F. e Renault-Lescure, O. (org.) *As Línguas Amazônicas Hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental.
- ROJO, R. (1998). (org.): *Alfabetização e letramento perspectivas linguísticas*. Campinas. SP. Mercado de Letras.
- ROMAINE, S. (1989). *Bilingualism*. N.Y.: Basil Blackwell.
- ROTAETXE, K. (1990). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- RUIZ DE MONTROYA, A. (1876), “*Bocabulario de la lengua Guaraní*” [1640]. Leipzig, Oficina y Fundería de W. Drugulin. 2.v.
- \_\_\_\_\_ (1876), *Catecismo de la lengua Guaraní*. [1640]. Leipzig, Oficina y Fundería de W. Drugulin.
- \_\_\_\_\_ (1876), *Tesoro de la lengua Guaraní* [1639]. Leipzig, Oficina y Fundería de W. Drugulin.

- SAIGNES, T. (1986). “*Chiriguanos, Jesuitas y Franciscanos: genealogía de la visión misionera*. Yachay N°6. Año 3. Cochabamba. 87-113”.
- SANMARTÍN, A. R. (2000); *Etnografía de los valores*. Revista Teoría de la Educación, 12: 129-141. 2000.
- SCHMITZ, P. (1981). *El Guaraní en Rio Grande do Sul: la colonización del monte y los frentes de expansión*. Pesquisas, São Leopoldo, Instituto Anchietano de Pesquisas.
- SICHTA, I. (2003). *La vitalidad del quéchua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. La Paz. Bolívia: PROEIB-Andes/Plural Editores.
- SIGNORINI, I. (org.). (2001). *Investigando a Relação Oral/Escreto e as Teorias do Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SILVA, S. B. (2016); *Para despir camisas de força e vestir leituras autorais: os letramentos críticos na tecelagem da pluralidade*. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Educação Agrícola. RJ.
- SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. *Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação*. Educação e Filosofia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.
- STREET, B.V. (2006) “*Perspectivas Interculturais sobre o letramento*”. Revista Filologia e Linguística Portuguesa. N° 8.P.
- TAKAKI, N.; FRANCO, R. (2017). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. 3ª Edição ampliada. Pontes editores. Campinas- SP.
- THOMAZ D. A. R. (1991) *O projeto Kaiowá-Ñandéva: uma experiência de etnodesenvolvimento junto aos Guaraní-Kaiowá e Guaraní-Ñandéva contemporâneos do Mato Grosso do Sul*. Dissertação de mestrado apresentada ao PPGAS/Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro, 1991.
- VYGOTSKY, L. (1935). “*A pré-história da linguagem escrita*.” In M. Cole et. Al. (org.). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ (1988). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. Martins Fontes.
- VIÑAO, A. (1993). *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WEBER, J. (1994). *Población Indígena de las Tierras Bajas: Apoyo para el campesino – Indígena del Oriente Boliviano*. Santa Cruz – Bolívia.
- WESSENDORF, K. (2009). *El Mundo Indígena*. Copenhague. Dinamarca. Editorial El país; IWGIA. Santa Cruz – Bolívia.
- WILLIAMS, B. *Multilingual literacy strategies in online worlds*. Journal of Advanced Composition, Tampa, v. 29, p. 255-258, 2009.

- ZACCHI, V. (2010). *Linguagem e cultura na construção de identidade do sem-terra*. São Paulo – SP. Brasil.
- ZUÑIGA, M. (1998). “*Pueblos indígenas y educación em el Perú*” em Luis Carlos Gorriti (cord.) *Necesidades y demandas para un cambio en educación*. Lima: Foro Educativo.