



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de São José do Rio Preto

Ana Helena Rufo Fiamengui

Multilinguismo e preconceito na Fronteira Porã: um estudo sobre
atitudes e crenças linguísticas

São José do Rio Preto
2017

Ana Helena Rufo Fiamengui

Multilinguismo e preconceito na fronteira Porã: um estudo sobre
atitudes e crenças linguísticas

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho

São José do Rio Preto

2017

Fiamengui, Ana Helena Rufo.

Multilinguismo e preconceito na fronteira Porã: um estudo sobre atitudes e crenças linguísticas / Ana Helena Rufo Fiamengui. – São José do Rio Preto, 2017.
297 f.

Orientador: Roberto Gomes Camacho

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística. 2. Linguagem. 3. Línguas em contato. 4. Preconceito. 5. Prestígio. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 41

Ana Helena Rufo Fiamengui

Multilinguismo e preconceito na fronteira Porã: um estudo sobre
atitudes e crenças linguísticas

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho
UNESP – São José do Rio Preto
Orientador

Profa. Dra. Lucia Furtado de Mendonça Cyranka
UFJF – Juiz de Fora

Prof. Dr. Ronald Beline Mendes
USP – São Paulo

Profa. Dra. Sanderleia Roberta Longhin
UNESP – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Talita Storti Garcia
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
22 de agosto de 2017

Aos meus pais, José Eduardo e Elizabeth,

Aos meus avós,

Ao Júnior e ao Dudu,

Ao Nielson,

Com muito amor e eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter-me conduzido não só em minha pesquisa, mas em toda a minha vida profissional para que eu me deparasse com a realidade fronteiriça e com ela convivesse, o que certamente me fez crescer como ser humano em todos os demais aspectos de minha vida.

Agradeço de forma muito especial e carinhosa ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho, por ter me oferecido a oportunidade de me aproximar dos estudos sociolinguísticos e de, neles, aprofundar meus conhecimentos e, ainda, por transmitir sempre tantos ensinamentos com admirável paixão. Agradeço, sobretudo, por ter apoiado e guiado meu caminho nesta investigação em um momento em que tudo era apenas um desejo enevado de analisar uma realidade única e tão desafiadora. Colhi muitos bons frutos nesses 11 anos de convivência comum, e certamente ainda há muita curiosidade para enfrentar os novos caminhos que surgirem.

Aos meus amados pais, José Eduardo e Elizabeth, que sempre me incentivaram, apoiaram e mostraram que a educação é o caminho mais importante a ser trilhado. Sem vocês, nada disso seria possível.

Aos meus avós Antonio e Ana, que um dia foram chamados de loucos por largarem a roça e virem para a cidade em busca de oportunidades melhores para os filhos. Não foi em vão o trabalho árduo de vocês para que eles pudessem estudar.

Aos meus avós, Natal e Helena, que partiram durante esta caminhada.

Ao meu irmão, Júnior, e à minha cunhada, Daniela, por torcerem por mim, apoiarem meu sonho e minhas lutas, e terem me confiado uma missão tão especial.

Ao meu amorzinho, Dudu, por tanto amor e carinho e também por ser esse ser tão especial que me enche de orgulho.

Ao meu marido, Nielson, por ter acompanhado diariamente a reta final de minha pesquisa com paciência para ouvir minhas dificuldades e preocupações e acalmá-las.

A toda a minha família, que sempre acreditou em mim.

A todos os meus amigos que compartilharam momentos durante toda essa jornada, em especial a Mircia, Natalia, Patrícia, Renata, Fabiana e Ana Paula.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que me concedeu afastamento para poder me dedicar exclusivamente à tese nessa reta final.

Às Profas. Dras. Sanderleia Roberta Longhin e Talita Storti Garcia (UNESP/SJRP), que contribuíram de forma significativa para que eu pudesse atentar a questões que haviam ficado em segundo plano tanto no Exame de Qualificação quanto na defesa.

Ao Prof. Dr. Ronald Beline Mendes (USP) e à Profa. Lucia Furtado de Mendonça Cyranka (UFJF) pelas questões levantadas e pela exposição de perspectivas diferentes, que contribuíram não só na finalização desta versão, mas também em minha formação enquanto pesquisadora.

À Profa. Dra. Gicelma Chacarosqui-Torchi (UFGD), que me permitiu integrar a equipe de formação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira em 2014, o que me fez conhecer verdadeiramente a realidade fronteiriça.

À Profa. Mirla Torraca e ao Prof. Fabio Escobar, que me auxiliaram e abriram portas de escolas que me permitiram coletar dados para a investigação.

Às diretoras de todas as escolas visitadas, que deram pleno consentimento à aplicação dos questionários e entrevistas.

Aos informantes, que cederam seu tempo e conhecimento.

A cada aluno fronteiriço que conheci e cuja história me permitiu construir este trabalho.

RESUMO

A realidade escolar fronteiriça, que se mostra muitas vezes conflituosa e, sobretudo, múltipla e problemática, motivou a realização deste trabalho, que teve como intuito discutir e analisar as atitudes e as crenças dos alunos em relação às línguas oficiais na fronteira Porã, especificamente entre as cidades de Ponta Porã, sul de Mato Grosso do Sul, Brasil, e Pedro Juan Caballero, capital do Departamento de Amambay, Paraguai. Para a análise de atitudes, foi empregado um teste baseado principalmente na *matched guise technique* (técnica dos falsos pares), de Lambert et al. (1960), que envolve gravações de falantes bilíngues, depois avaliadas por respondentes em relação a um número relevante de atributos. Já o teste de crenças, construído a partir da técnica empregada por Barbosa (2009), tomou por base afirmações diversas sobre as línguas fronteiriças gravadas em visitas anteriores, em relação às quais os alunos deveriam exprimir concordância ou discordância. Além desses dois instrumentos metodológicos, que foram posteriormente reduzidos a dados estatísticos, adotamos ainda instrumentos etnográficos para a coleta de dados, mediante observação participante e gravação de entrevistas. Os testes foram aplicados a dez escolas, sendo cinco de cada país, de que fazem parte 324 adolescentes com idade igual ou superior a 14 anos (fase da percepção social para LABOV, 1974 [1964]). O processamento estatístico dos dados do teste de atitudes apontou uma distribuição dos treze atributos em quatro dimensões: caráter, competência, relacionamento e aparência. Os atributos da dimensão da competência mostram uma tendência clara de atribuição de prestígio ao português em detrimento das línguas do Paraguai, mesmo para os adolescentes que estudam nesse país. Já a análise das outras dimensões permite entrever, em algum grau, uma tendência favorável à atribuição de prestígio encoberto ao guarani. O espanhol recebeu, com frequência, notas intermediárias entre os extremos de valorização e estigma, atribuídos ao português e ao guarani, respectivamente. A análise dos dados submetidos à

variável “sexo” demonstrou sutilmente haver maior grau de sensibilidade linguística das mulheres, mas, quando correlacionados à variável “idade”, os dados não forneceram um padrão claro de diferenciação, já que adolescentes entre 14 e 16 anos apresentam reações bastante similares. Quando submetidos à variável “grau de bilinguismo”, os dados evidenciam que esse grupo de fatores atua diferentemente em cada uma das quatro dimensões, mostrando-se os respondentes mais sensíveis ao parâmetro da aparência, numa relação diretamente proporcional entre grau de bilinguismo e valores das notas atribuídas. Também o fator “nível socioeconômico” não mostrou diferenciação significativa a ponto de ser possível depreender um padrão único de avaliação, ainda que haja a tendência de adolescentes de nível mais alto atribuírem notas ligeiramente mais baixas. O teste de crenças, em geral, acompanhou os dados do teste de atitudes em termos da atribuição de maior grau de relevância e utilidade ao português e ao espanhol, embora o guarani também seja considerado relevante e funcional na área de fronteira. As entrevistas, por sua vez, subsidiam e explicam os achados dos outros dois testes. Os dados obtidos forneceram um panorama detalhado das atitudes e crenças de adolescentes que estudam nas escolas de cada um dos lados da fronteira e apontaram para a necessidade de se promover um debate sério da questão do multilinguismo, não apenas no contexto de sala de aula, mas também no da comunidade como um todo.

Palavras-chave: multilinguismo, línguas em contato, atitudes, preconceito linguístico, prestígio encoberto.

ABSTRACT

The reality of schools located in borders, which is often conflictual and, above all, multiple and problematic, has motivated the accomplishment of this investigation, that had the purpose of discussing and analyzing students' attitudes and beliefs regarding the official languages of the Porã border, specifically between the cities of Ponta Porã, south region of the state of Mato Grosso do Sul, Brazil, and Pedro Juan Caballero, capital of the Department of Amambay, Paraguay. For analyzing the students' attitudes, a test based mainly on Lambert et al. (1960)'s matched guise technique was used, which involves recording bilingual speakers and then evaluate by respondents in relation to a relevant number of attributes. The second test, the belief test, founded on the technique employed by Barbosa (2009), was based on assertions of border languages recorded in previous visits, in which students were expected to agree or disagree with. In addition to these two methodological instruments, which were later reduced to statistical data, we also adopted ethnographic instruments for data collection, through participant observation and interviews. The tests were applied to ten schools, five from each country, in which 324 teenagers aged 14 or older participate (Labov's Social Perception stage, 1974 [1964]). Statistical processing of the attitude test data pointed to a distribution of the thirteen attributes in four dimensions: character, competence, relationship and appearance. The attributes of the competence dimension show a clear tendency of ascribing prestige to Portuguese to the detriment of Paraguayan languages, even for adolescents who study in this country. On the other hand, the analysis of other dimensions allows us to see a favorable tendency to attribute covert prestige to Guarani in some degree. Spanish frequently received intermediate marks between the extremes of valorization and stigma, attributed to Portuguese and Guarani respectively. The analysis of the data submitted to the variable "sex" showed that there is a slightly higher degree of women linguistic sensitivity, but when submitted to the variable "age", the data

did not provide a clear pattern of differentiation, as adolescents between 14 and 16 years old present quite similar reactions. When submitted to the variable “degree of bilingualism”, the data indicated that this group of factors acts differently in each of the four dimensions, showing the respondents who are more sensitive to the appearance parameter, in a directly proportional relationship between the degree of bilingualism and the values of the attributed scores. Also, the “socioeconomic level” factor didn’t show significant differentiation to the extent that it is possible to see a single pattern of evaluation, although there is a tendency for higher level adolescents to give slightly lower scores. The belief test, in general, followed the attitude test in terms of assigning more relevance and usefulness to Portuguese and Spanish, although Guarani was also considered relevant and functional in the border area. The interviews, in turn, subsidize and explain the findings of the other two tests. The obtained data provided a detailed view of attitudes and beliefs of adolescents who study in schools from each side of the border and pointed the need to promote a serious debate on multilingualism, not only in the context of the classroom but in the community as well.

Keywords: multilingualism, languages in contact, attitudes, linguistic prejudice, covert prestige.

RESUMEN

*La realidad escolar fronteriza, que se muestra muchas veces conflictiva y, sobre todo, múltiple y problemática, motivó la realización de este trabajo, que tuvo como propósito discutir y analizar las actitudes y creencias de los alumnos en respecto a las lenguas oficiales de la frontera Porã, precisamente entre las ciudades de Ponta Porã, sur del estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, y Pedro Juan Caballero, capital del Departamento de Amambay, Paraguay. Para el análisis de las actitudes, se empleó un test basado principalmente en el *matched guise technique* (técnica de pares ocultos), de Lambert et al. (1960), que implica grabaciones de hablantes bilingües, que son evaluadas por respondedores en relación a un número relevante de atributos. El test de creencias, construido a partir de la técnica empleada por Barbosa (2009), tomó por base diversas afirmaciones sobre las lenguas fronterizas grabadas en visitas anteriores, en relación a las cuales los alumnos deberían expresar concordancia o discordancia. Además de esos dos instrumentos metodológicos, posteriormente reducidos a datos estadísticos, adoptamos también instrumentos etnográficos para la recolección de datos, mediante observación participante y grabación de entrevistas. Los tests se aplicaron a diez escuelas, siendo cinco de cada país, de las que forman parte 324 adolescentes con edad igual o superior a 14 años (fase de la percepción social para LABOV, 1974 [1964]). El procesamiento estadístico de los datos del test de actitudes indicó una distribución de los trece atributos en cuatro dimensiones: carácter, competencia, relación y apariencia. Los atributos de la dimensión de la competencia muestran una tendencia clara de atribución de prestigio al portugués en detrimento de las lenguas de Paraguay, incluso para los adolescentes que estudian en ese país. El análisis de las otras dimensiones permite entrever, en cierto grado, una tendencia favorable de atribución de prestigio encubierto al guaraní. El español recibió con frecuencia notas intermedias entre los extremos de valoración y estigma, atribuidos respectivamente al portugués y al guaraní. El análisis de los datos sometidos a*

la variable “sexo” demostró sutilmente mayor grado de sensibilidad lingüística de las mujeres, pero cuando relacionados a la variable “edad”, los datos no producen un patrón claro de diferenciación, pues los adolescentes entre 14 y 16 años presentan reacciones muy similares. Cuando se someten a la variable “grado de bilingüismo”, los datos evidencian que ese grupo de factores actúa diferentemente en cada una de las cuatro dimensiones, mostrándose los respondedores más sensibles al parámetro de la apariencia, en una relación directamente proporcional entre grado de bilingüismo y notas atribuidas. También el factor “nivel socioeconómico” no mostró diferenciación significativa hasta el punto de ser posible deducir un único patrón de evaluación, aunque los adolescentes de nivel más alto tiendan a atribuir notas ligeramente más bajas. El test de creencias acompañó en general los datos del test de actitudes en términos de atribución de mayor grado de relevancia y utilidad al portugués y al español, pese a que el guaraní también se considere relevante y funcional en el área fronteriza. Las entrevistas, a su vez, subsidian y explican los hallazgos de los otros dos tests. Los datos obtenidos proporcionaron un panorama detallado de las actitudes y creencias de adolescentes que estudian en las escuelas de cada lado de la frontera y señalan la necesidad de promover un debate serio sobre el multilingüismo no sólo en el contexto del aula sino también en el de la comunidad como un todo.

Palabras clave: multilingüismo, lenguas en contacto, actitudes, prejuicio lingüístico, prestigio encubierto.

TEHAJOA

Mbo'eha reko mokõi tetã apypegua, ohechauka oïha tembiasa asy opaichagua, upéva rupi ojejapo ko tembiapo, oñeñemongeta ha oñehesa'ýjjo haguã mba'épa oñandu ha oimo'ã umi temimbo'e ñe'ẽ tee kuéra (Punta) Porã apypegua rehe, umi táva Punta Porã megua, Mato Grosso do Sul gotyo, Brasilpe ha Paraguáipe katu Pedro Juan Caballero, Amambay Departamento tavaguasu. Oñehesa'ýjjo haguã temimbo'e kuéra rekokatu, ojeporu kuri peteĩ ñeha'ãmby (test) oñemopyendáva pe "matched guise technique" (apopyreko pares ocultos hérava rupive), Lambert et al. mba'éva (1960), kóvape ningo ojegrava umi iñe'ẽkõivape, ko'avape oha'ã mba'eichaitépa oñe'ẽ umi ombohováiva, oma'ẽ rire hikuái ikuaapy rehe. Pe ñeha'ãmby jeroviapy rehegua, ojejapóva Barbosa (2009) apopy reko rupive, oñemopyenda umi ojegrava va'ekue ymavéma oje'e va'ekue ñe'ẽ ojeporúva tetã apýpe guare, upévape he'ï ojehechakuaataha umi temimbo'épa omohenda porã térã nomohenda porã iñe'ẽ. Ha ko'ã mokõi tembipuru taperekokuaaty rehegua ári, upe rire oñemohenda va'ekue, ojeporu avei ko'ápe tembiporu tavaygua reko ohechakáva oñembyaty haguã kuatiápe, ñema'ẽ ha ñemongeta jegrava rupive. Oñeha'ã kuri pa mbo'ehaópe; upéicha po (5) Paraguáipe ha po (5) Brasilpe, umíva apytépe oĩ 324 mitãrusu oguerekóva térã ohasámava 14 ary (LABOV ohai avaty andu ára pehenguépe, 1974 [1964]). Ñeha'ãmby peguare ohechauka umi paapy kuaapy, irundy hendáichagua, umíva hína: teko, kuaapy, tekokuaa ha teko jehechapy. Umi teko tuichakue kuaapy rehegua ohechauka portugués oñemomba'eveha ambue ñe'ẽ Paraguay peguágui, jepevérõ umi mitãrusu oñemoarandu upe tetãme. Pe ñehesa'ýjjo umi ambue ñemohenda rehegua ohechauka vevuimi ñandéve, pe guaraní ojehecharamoha, ha katu ndojehechakuaaséi. Castellano katu opyta mbytépe, umi ñemomba'e ojehechukasévape guaraní ha portugués apytépe. Umi iñambuekatúva "meña" (kuimba'e ha kuña) apytépe ohechauka vevúimi umi kuña oñandukuaaveha ñe'ẽkuaaty rehegua, ha ojehecha ramo iñambuekatúva "ojojavegua" ituja térã iguaiguivéva katu ndojehecha kuaavéima ojoavýpa térã nahániri, umi 14 ha 16

ary ombotýmava peteichapa nunga ombohováí. Ojehechauka haguã pe “ñe’ëkõi katupyrykue”, umi ñemono’õpyre omyesakã upe aty oñeporandu hague ombohováí ambueha ojoehegui umi irunduve hendaichagua tembiapópe, umi ombohováí va’ekue ojehecha kuaa heko anduveha pe ojehechaukáva, oñembojojávo pe ñe’ëkõi katupyrekye ha umi tepyme’ëre. Umi “oguerekove ha oguereko’ivéva” aty avei ndohechaukáí oikoetereiha, ikatúta uvei oñenohẽ peteĩ mbojojaha, upeicharamo jepe umi mitarusu ha mitakuña oguerekovéva ohepyme’ë’veha ojekuaa vevuimi. Pe ñeha’ãmby jeroviapy omoirũmbaite umi tekokatu rechaukaha, tekome’ë reheguápe omomba’e guasuve portugués ha castellano jeporu, oñemomba’eguasu ramo jepe avei guaraní ojeporúgui umi mokõi tetã apy rupí. Umi ñemongeta katu oipytyvõ omyesakã porãve haguã umi ojejuhu va’ekue ambue mokõi ñeha’ãmby rupive. Umi oñemono’õpyre ohupityuka peteĩ hechapyrã heta hendáicha umi temimbo’e rekokatu ha ijeroviapy rehegua, umi oñemoarandúva mbo’ehao mokõive tetãmegua, oikóva Paraguái gotyo ha Brasil gotyo avei, ha ãva ohechauka tekotevẽha oñeñemongeta añetete upe ñe’ëita rehe, ha ndaha’éi mbo’ehakotýpe añõnte, oñondivepa tekohaygua kuéra ndive.

Ñe’ë okẽpe’aha: ñe’ëita, ñe’ë jereko oñondive, tekokatu, ñe’ëkuaaty apo’i reko, pu’aka ñemokañy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Sexo dos alunos da Escola 1.....	113
Tabela 2: Idade dos alunos da Escola 1.....	113
Tabela 3: Sexo dos alunos da Escola 2.....	115
Tabela 4: Idade dos alunos da Escola 2.....	116
Tabela 5: Sexo dos alunos da Escola 3.....	118
Tabela 6: Idade dos alunos da Escola 3.....	118
Tabela 7: Sexo dos alunos da Escola 4.....	120
Tabela 8: Idade dos alunos da Escola 4.....	120
Tabela 9: Sexo dos alunos da Escola 5.....	121
Tabela 10: Idade dos alunos da Escola 5.....	121
Tabela 11: Sexo dos alunos da Escola 6.....	123
Tabela 12: Idade dos alunos da Escola 6.....	123
Tabela 13: Sexo dos alunos da Escola 7.....	124
Tabela 14: Idade dos alunos da Escola 7.....	124
Tabela 15: Sexo dos alunos da Escola 8.....	126
Tabela 16: Idade dos alunos da Escola 8.....	126
Tabela 17: Sexo dos alunos da Escola 9.....	127
Tabela 18: Idade dos alunos da Escola 9.....	127
Tabela 19: Sexo dos alunos da Escola 10.....	129
Tabela 20: Idade dos alunos da Escola 10.....	129
Tabela 21: Médias atribuídas por todos os alunos às línguas sob análise.....	132
Tabela 22: Médias atribuídas por alunos de escolas brasileiras e paraguaias às línguas sob análise.....	133
Tabela 23: Médias do atributo trabalhadora por país dos respondentes.....	137
Tabela 24: Médias do atributo trabalhadora por escola.....	138
Tabela 25: Médias do atributo confiável por país dos respondentes.....	140
Tabela 26: Médias do atributo confiável por escola.....	141
Tabela 27: Médias do atributo boa pessoa por país dos respondentes.....	142
Tabela 28: Médias do atributo boa pessoa por escola.....	143
Tabela 29: Médias do atributo responsável por país dos respondentes.....	144
Tabela 30: Médias do atributo responsável por escola.....	145

Tabela 31: Médias do atributo competente por país dos respondentes	148
Tabela 32: Médias do atributo competente por escola	149
Tabela 33: Médias do atributo honesta por país dos respondentes	150
Tabela 34: Médias do atributo honesta por escola	151
Tabela 35: Médias do atributo inteligente por país dos respondentes.....	152
Tabela 36: Médias do atributo inteligente por escola.....	154
Tabela 37: Percentual das notas por língua relacionadas ao atributo inteligente considerando todas as informantes	155
Tabela 38: Médias do atributo alegre por país dos respondentes	156
Tabela 39: Médias do atributo alegre por escola.....	157
Tabela 40: Médias do atributo simpática por país dos respondentes	158
Tabela 41: Médias do atributo simpática por escola	159
Tabela 42: Médias do atributo sociável por país dos respondentes.....	161
Tabela 43: Médias do atributo sociável por escola	162
Tabela 44: Médias do atributo bonita por país dos respondentes.....	163
Tabela 45: Médias do atributo bonita por escola.....	164
Tabela 46: Médias do atributo forte por país dos respondentes	165
Tabela 47: Médias do atributo forte por escola	166
Tabela 48: Média do atributo rica por país dos respondentes	167
Tabela 49: Médias do atributo rica por escola.....	168
Tabela 50: Percentuais de ocupação atribuídos por alunos de escolas brasileiras para a informante Aline.....	171
Tabela 51: Percentuais de ocupação atribuídos por alunos de escolas paraguaias para a informante Aline.....	172
Tabela 52: Percentuais de ocupação atribuídos por alunos de escolas brasileiras para a informante Carolina.....	173
Tabela 53: Percentuais de ocupação atribuídos por alunos de escolas paraguaias para a informante Carolina.....	173
Tabela 54: Percentuais de ocupação atribuídos por alunos de escolas brasileiras para a informante Gabriela.....	174
Tabela 55: Percentuais de ocupação atribuídos por alunos de escolas paraguaias para a informante Gabriela.....	174
Tabela 56: Percentuais de ocupação atribuídos por alunos de escolas brasileiras e paraguaias para a informante Samanta	175

Tabela 57: Relação entre médias por atributo e sexo do aluno para o espanhol	177
Tabela 58: Relação entre médias por atributo e sexo do aluno para o guarani	178
Tabela 59: Relação entre médias por atributo e sexo do aluno para o português.....	179
Tabela 60: Relação entre médias por atributo e idade do aluno para o espanhol.....	180
Tabela 61: Relação entre médias por atributo e idade do aluno para o guarani	182
Tabela 62: Relação entre médias por atributo e idade do aluno para o português	182
Tabela 63: Relação entre médias por atributo e grau de bilinguismo do aluno para o espanhol.....	184
Tabela 64: Relação entre médias por atributo e grau de bilinguismo do aluno para o guarani	186
Tabela 65: Relação entre médias por atributo e grau de bilinguismo do aluno para o português	187
Tabela 66: Relação entre médias por atributo e nível socioeconômico do aluno para o espanhol.....	191
Tabela 67: Relação entre médias por atributo e nível socioeconômico do aluno para o guarani	192
Tabela 68: Relação entre médias por atributo e nível socioeconômico para o português.....	192
Tabela 69: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O guarani é feio"/ "El guaraní es feo"	197
Tabela 70: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O espanhol é bonito"/ "El español es bonito"	200
Tabela 71: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O português é feio"/ "El portugués es feo".	201
Tabela 72: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O guarani é uma língua muito difícil"/ "El guaraní es una lengua muy difícil"	202
Tabela 73: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O espanhol é uma língua muito difícil"/ "El español es una lengua muy difícil"	205
Tabela 74: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O português é uma língua muito difícil"/ "El portugués es una lengua muy difícil"	206
Tabela 75: Dados das escolas em resposta à afirmação: "É importante aprender guarani"/ "Es importante aprender guaraní"	206
Tabela 76: Dados das escolas em resposta à afirmação: "É importante aprender espanhol"/ "Es importante aprender español"	208
Tabela 77: Dados das escolas em resposta à afirmação: "É importante aprender português"/ "Es importante aprender portugués"	209

Tabela 78: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O espanhol, o português e o guarani têm igual importância na fronteira"/ "El español, el portugués y el guaraní tienen igual importancia en la frontera"	211
Tabela 79: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Há preconceito em relação ao guarani"/ "Hay prejuicio en relación al guaraní"	211
Tabela 80: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Há preconceito em relação ao espanhol"/ "Hay prejuicio en relación al español"	214
Tabela 81: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Há preconceito em relação ao português"/ "Hay prejuicio en relación al portugués"	214
Tabela 82: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O espanhol paraguaio é muito ruim"/ "El español paraguayo es muy malo"	216
Tabela 83: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O espanhol fronteiriço é portunhol, não é o espanhol correto"/ "El español fronterizo es portuñol, no es el español correcto"	218
Tabela 84: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O guarani tem influências do espanhol e do português"/ "El guaraní tiene influencias del español y del portugués"	219
Tabela 85: Dados das escolas em resposta à afirmação: "As pessoas misturam as línguas na fronteira"/ "Las personas mezclan las lenguas en la frontera"	221
Tabela 86: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Os brasileiros se esforçam para aprender guarani"/ "Los brasileños se esfuerzan para aprender guaraní"	222
Tabela 87: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Os brasileiros se esforçam para aprender espanhol"/ "Los brasileños se esfuerzan para aprender español"	223
Tabela 88: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Os paraguaios se esforçam para aprender português"/ "Los paraguayos se esfuerzan para aprender portugués"	225
Tabela 89: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O brasileiro precisa aprender guarani"/ "El brasileño necesita aprender guaraní"	225
Tabela 90: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O brasileiro precisa aprender espanhol"/ "El brasileño necesita aprender español"	227
Tabela 91: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O paraguaio precisa aprender português"/ "El paraguayo necesita aprender portugués"	227
Tabela 92: Dados das escolas em resposta à afirmação: "No Paraguai, as classes média e baixa falam apenas guarani"/ "En Paraguay, las clases media y baja hablan sólo guaraní"	228
Tabela 93: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Há muitos alunos que negam saber guarani"/ "Hay muchos alumnos que niegan saber guaraní"	230
Tabela 94: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Há pais que não querem que os filhos aprendam guarani"/ "Hay padres que no quieren que sus hijos aprendan guaraní"	232

Tabela 95: Dados das escolas em resposta à afirmação: "A língua mais usada na fronteira é o guarani"/ "La lengua más usada en la frontera es el guaraní"	234
Tabela 96: Dados das escolas em resposta à afirmação: "A língua mais usada na fronteira é o espanhol"/ "La lengua más usada en la frontera es el español"	235
Tabela 97: Dados das escolas em resposta à afirmação: "A língua mais usada na fronteira é o português"/ "La lengua más usada en la frontera es el portugués"	236
Tabela 98: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O guarani é a língua mais útil na fronteira"/ "El guaraní es la lengua más útil en la frontera"	237
Tabela 99: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O espanhol é a língua mais útil na fronteira"/ "El español es la lengua más útil en la frontera"	239
Tabela 100: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O português é a língua mais útil na fronteira"/ "El portugués es la lengua más útil en la frontera"	240
Tabela 101: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O guarani é a língua mais usada pelos paraguaios"/ "El guaraní es la lengua más usada por los paraguayos"	241
Tabela 102: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Na escola, há alunos que falam guarani quando querem que os outros não compreendam"/ "En la escuela, hay alumnos que hablan guaraní cuando quieren que los otros no les comprendan"	243
Tabela 103: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Faz falta saber as outras línguas da fronteira"/ "Hace falta saber las otras lenguas de la frontera"	245
Tabela 104: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Aprender duas línguas ao mesmo tempo prejudica a criança"/ "Aprender dos lenguas al mismo tiempo perjudica al niño"	246

LISTA DE QUADROS E ABREVIATURAS

QUADROS

Quadro 1: Características das informantes gravadas	94
Quadro 2: Ordem das gravações apresentadas aos alunos avaliadores	97
Quadro 3: Características das escolas onde foram aplicados os testes.....	101
Quadro 4: Descrição dos <i>jehe'a</i> de verbos utilizados pela informante Carolina.....	107
Quadro 5: Descrição dos <i>jehe'a</i> de verbos utilizados pela informante Gabriela.....	108
Quadro 6: Descrição dos <i>jehe'a</i> de verbos utilizados pela informante Aline	110
Quadro 7: Descrição dos <i>jehe'a</i> de nomes utilizados pela informante Aline	110
Quadro 8: Descrição dos <i>jehe'a</i> de pronomes utilizados pela informante Aline	110

ABREVIATURAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
ONU	Organização das Nações Unidas
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	23
1. A FRONTEIRA PORÃ	29
1.1. Ponta Porã	31
1.2. Pedro Juan Caballero	34
1.2.1. O bilinguismo paraguaio	37
1.3. A situação linguística em escolas de Ponta Porã	52
1.4. A identidade em contexto multicultural.....	55
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	65
2.1. As atitudes e as crenças.....	65
2.1.1. Os estudos sobre atitudes e crenças.....	68
2.1.2. Alguns estudos sobre atitudes e crenças no Brasil.....	77
2.2. Preconceito, prestígio e prestígio encoberto	87
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	92
3.1. Características das gravações utilizadas no teste de atitudes.....	104
3.1.1. Carolina	106
3.1.2. Gabriela	107
3.1.3. Aline	109
3.1.4. Samanta	111
3.2. Características das escolas e observações sobre a aplicação dos questionários	112
3.2.1. Escolas brasileiras	113
3.2.2. Escolas paraguaias	122
4. AS TRÊS LÍNGUAS DA FRONTEIRA FRENTE AO ESTUDO DE ATITUDES: ALGUMAS DIREÇÕES	131
4.1. Introdução	131
4.2. Análise das notas dadas aos atributos propostos	131
4.2.1. A dimensão do caráter.....	136
4.2.2. A dimensão da competência.....	148
4.2.3. A dimensão do relacionamento	156
4.2.4. A dimensão da aparência	163
4.2.5. Ocupação da informante	171

4.3. Análise de correlações entre sexo, idade, grau de bilinguismo e notas dos avaliadores	176
4.3.1. Sexo	177
4.3.2. Idade	180
4.3.3. Grau de bilinguismo	183
4.3.4. Nível socioeconômico	188
5. AS CRENÇAS SOBRE AS LÍNGUAS	194
5.1. Introdução	194
5.2. Afirmações relacionadas às características das línguas	196
5.3. Afirmações relacionadas a variedades linguísticas	216
5.4. Afirmações relacionadas às pessoas que falam as línguas	220
5.5. Afirmações relacionadas ao uso das línguas	233
5.6. Afirmações relacionadas ao bilinguismo	246
6. GENERALIZAÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	248
7. REFERÊNCIAS	259
APÊNDICES	266
ANEXO	294

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A cidade de Ponta Porã (sul de MS) faz fronteira seca com Pedro Juan Caballero (Paraguai), o que ocasiona fluxo contínuo de pessoas e mercadorias, bem como de bens e valores simbólicos que incluem o intercâmbio linguístico e cultural entre os países envolvidos. De acordo com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (2010), as cidades de Ponta Porã (sul de Mato Grosso do Sul) e Pedro Juan Caballero (capital do departamento de Amambay, Paraguai) são cidades reunidas, formando uma das maiores conurbações da América Latina. A separação dos limites fronteiriços se dá apenas por uma larga via, a Avenida Internacional, ao longo da qual se concentram as atividades comerciais. A fronteira seca faz com que as atividades realizadas de um lado da fronteira afetem também o outro lado.

Segundo Dutra e Goettert (2007), os movimentos demográficos e econômicos ocorrem diariamente na fronteira mencionada, o que dificulta a fiscalização e o controle de fluxos de pessoas e mercadorias e, como é mesmo de se esperar, tais movimentos atingem as instituições de ensino dos municípios. É possível observar, portanto, muitos indivíduos que se matriculam em escolas brasileiras e que chegam a elas dominando apenas a(s) língua(s) paraguaia(s) - espanhol e/ou guarani. De modo similar, ainda que com menor frequência, há alunos brasileiros estudando em escolas paraguaias.

É nesse âmbito que atua o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), uma parceria do Ministério da Educação e Cultura, das Secretarias de Educação de Estados e de Municípios e de Universidades (nesse caso, a Universidade Federal da Grande Dourados, situada a cerca de 120 km da fronteira). O PEIF tem como objetivo principal integrar estudantes e professores dos países vizinhos, de maneira a fornecer aos alunos a possibilidade de ampliar as oportunidades de aprendizado da segunda língua (MEC, 2013). O Programa Escolas Bilíngues de Fronteira foi implantado pelo MEC, em 2005, na fronteira da região sul do Brasil com a Argentina. Posteriormente, seu nome foi alterado para Programa Escolas Interculturais de Fronteira, pelo fato de nem todas as zonas fronteiriças serem bilíngues, mas plurilíngues, caso da fronteira em foco.

Na fronteira Ponta Porã/Pedro Juan Caballero, a primeira instituição a se inserir no Projeto foi a Escola Estadual João Brembatti Calvoso (CHACAROSQUI TORCHI; SILVA, 2014), em 2012. As escolas brasileiras sob o escopo do projeto desenvolvem, em conjunto com uma escola parceira no país vizinho, projetos interculturais sob a

orientação dos professores e das Secretarias de Educação de Estado e Município, além
de Universidades

próximas. De acordo com Chacarosqui Torchi e Silva (2014), nessa escola, havia aproximadamente 85% de alunos oriundos do Paraguai (dados do diagnóstico sociolinguístico de 2008).

Em 2014, cinco novas escolas da cidade de Ponta Porã se inscreveram no Programa Escolas Interculturais de Fronteira, ano em que dele participamos como pesquisadora responsável pelo diagnóstico sociolinguístico. Para começar a desenvolver as atividades em conjunto com o país vizinho, as escolas precisam passar por algumas atividades (denominadas no âmbito do Programa de “diagnóstico sociolinguístico”) cujo objetivo é reunir informações sobre sua realidade linguística, social e cultural. Nas visitas que fizemos às quatro escolas inscritas (não foi possível visitar uma delas em virtude de problemas de agendamento), utilizávamos atividades tais como narração de história e interação com os alunos em L2 (espanhol), entrevistas com grupos de alunos, com docentes e com pais de alunos, além de aplicação de questionários a alunos e a docentes.

Considerando que o Brasil tem como língua oficial o português, e o Paraguai, desde 1992, tem, ao lado do espanhol, o guarani, foi possível observar e descrever distintas realidades que coexistem em uma mesma instituição escolar. Em uma das escolas visitadas, muitas vezes gerava problemas o fato de ser cerca de 90% dos alunos oriundos do Paraguai, principalmente em seu período de adaptação à escola e de alfabetização, visto aprenderem e usarem apenas o guarani no contexto familiar. Mesmo nas escolas em que a maioria dos alunos tem como língua materna o português, há muita familiaridade com o espanhol e com o guarani, pois o contato com a(s) língua(s) e a cultura do país vizinho ocorre por meio de parentes, ambientes de trabalho ou até por meio da vivência intensa no comércio do outro país.

Nas escolas visitadas, observamos haver uma grande familiaridade com as línguas do Paraguai; mas, ainda assim, foi possível perceber, repetidas vezes, demonstrações explícitas de preconceito, especialmente em relação ao guarani, que é mais falado pelos indivíduos de classes média e baixa (ainda que seja obrigatório em todas as escolas do país). O panorama traçado com base nas visitas para realização do diagnóstico sociolinguístico revelou muitos aspectos que merecem atenção especial, dentre eles a quantidade de alunos trilíngues, a falta de preparo dos docentes em lidar com a situação multilíngue e multicultural e as atitudes de rejeição de alunos e de seus pais em relação às línguas mais faladas na região.

Esta pesquisa se debruça, então, sobre esse importante aspecto da realidade de uma zona de fronteira: a diversidade linguística e seus desdobramentos. O intercâmbio intenso entre Brasil e Paraguai, que ocorre inclusive nas instituições de ensino, não se dá de maneira totalmente pacífica, já que pudemos tomar conhecimento de casos extremos (e, infelizmente, não raros) em que as crianças deixam de se exprimir regularmente pelo fato de sofrerem preconceito por não falarem a língua portuguesa ou por demorarem a adaptar-se a ela, oficial na escola em que estão matriculados.

Os docentes, em sua maioria, não estão preparados para receber alunos que não tenham o português como língua materna e, provavelmente, o mesmo ocorre no Paraguai, embora com menor frequência. Ainda que o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) seja uma política relevante como primeiro passo para capacitar as escolas a receber os alunos que trazem características linguísticas e culturais diversas, apenas sua implementação não é capaz de sanar todas as dificuldades advindas dessa inclusão. Além disso, o PEIF ainda não é um projeto consolidado, pelo menos na fronteira enfocada, não havendo, em 2015 e 2016, nenhuma atividade em virtude de falta de verbas. É possível que, como uma política do governo do PT, a destituição forçada da Presidenta Dilma Rousseff e o novo governo implantado provoquem a revogação desse projeto pedagógico ou a redução da aplicação de recursos. Em qualquer uma das alternativas, a situação só tende a agravar-se ainda mais.

É necessário, inicialmente, que as instituições de ensino conheçam as crenças e atitudes dos alunos que recebem para, então, propor atividades que promovam efetivamente a inserção deles no contexto escolar e, mais, que essas crianças e adolescentes se sintam realmente parte integrante da escola, e não relegados ao entorno de sua periferia.

É com base no panorama inicialmente traçado de diversidade linguística, social e cultural, e da necessidade de lidar com tal diversidade nas escolas de fronteira, que propusemos uma investigação como esta, que visa a descrever da maneira mais rigorosa e consistente possível as atitudes e as crenças dos alunos em relação às línguas da fronteira. Como essas atitudes e crenças estão em geral abaixo do nível da consciência, o procedimento mais adequado para obtê-las se assenta, inicialmente, numa aferição indireta, o que se faz aqui mediante o uso da técnica dos falsos pares (*matched guise technique*), desenvolvida inicialmente por Lambert et al. (1960) e, posteriormente, se assenta numa aferição explorando percepções de modo mais explícito e direto, mediante a exposição dos respondentes a afirmações que geram respostas em

concordância ou discordância (total ou parcial). Além desses testes, que foram aplicados a 161 alunos brasileiros e 163 paraguaios, foram realizadas 14 entrevistas aleatórias visando a detalhar mais claramente as atitudes linguísticas de alguns alunos.

Labov (2008 [1972]) já apontava a necessidade de aplicar testes formais para “isolar atitudes sociais frente à língua” (p. 248), arrolando, dentre as formas de teste disponíveis, a técnica dos falsos pares ou *matched guise technique*, que revela percepções sociais em relação a aspectos diversos da língua mediante o julgamento do respondente com base em diversos atributos que ele aplica ao mesmo falante exprimindo-se em línguas diferentes. O conceito de “falsos pares” diz respeito a esse traço do procedimento, já que as diferenças linguísticas percebidas causam a percepção no avaliador de que as diferentes formas de expressão são enunciadas por falantes diferentes.

Para analisar e discutir as motivações das crenças e atitudes dos alunos fronteiriços, optamos por aplicar os testes a adolescentes brasileiros e paraguaios com idade igual ou acima de 14 anos, com diferentes graus de bilinguismo em relação às línguas oficiais da fronteira (português, espanhol e guarani) que se encontram no estágio do processo de aquisição da língua padrão a que Labov (1974 [1964]) alude como percepção social. Nosso objetivo mais específico é observar se há relação entre o grau de bilinguismo dos alunos e suas crenças e atitudes e, ainda, se as características e a localização das escolas em que estudam exercem influência em suas crenças.

Cogitamos, inicialmente, de trabalhar apenas com escolas da rede pública, mas a vivência na fronteira e os apontamentos de Lambert et al. (1960), Labov (2008 [1972]) e Cyranka (2007) levaram-nos a optar pela inclusão também de uma escola particular de cada um dos países fronteiriços. Sabe-se que, nas escolas particulares, os alunos têm uma condição socioeconômica mais privilegiada, o que pode afetar suas crenças, principalmente pelo fato de, no Paraguai, o guarani estar mais ligado às classes menos privilegiadas.

Resumimos, abaixo, as principais perguntas que norteiam esta pesquisa:

1. Há correlação entre o preconceito linguístico mencionado por professores e pais de alunos e as crenças dos alunos que estudam em escolas brasileiras e paraguaias?
2. São divergentes as atitudes linguísticas dos alunos que estudam em escolas com características diferentes?
3. Em que medida o grau de bilinguismo dos alunos influencia suas atitudes?

4. Levando-se em conta (1), (2) e (3), é possível observar, através de teste de atitudes, algum vestígio de prestígio encoberto (LABOV, 2008 [1972]) em relação às línguas de sua comunidade?

Temos a esperança de que os dados obtidos e as discussões de seus resultados permitirão fornecer uma contribuição para o problema da fronteira mediante a indicação de caminhos possíveis a trilhar para se lidar com a diversidade linguística e cultural em sala de aula, questão que, infelizmente, não tem recebido a devida atenção no contexto enfocado.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos: o primeiro descreve as características da fronteira Porã, com dados específicos sobre cada cidade que forma a conurbação; envolve-se ainda com a descrição da situação do bilinguismo paraguaio, das escolas fronteiriças brasileiras e do conceito de identidade no contexto enfocado. O segundo capítulo trata, por sua vez, dos pressupostos teóricos que norteiam esta investigação, considerando pesquisas sobre atitudes linguísticas e os conceitos de preconceito linguístico, prestígio e prestígio encoberto.

O terceiro capítulo detalha os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a constituição dos testes, a gravação dos estímulos por informantes qualificados, a seleção das escolas e os procedimentos de aplicação dos testes. Listamos, ainda, as características que definem as escolas e seus alunos, além de analisar as gravações que foram usadas como estímulos para a aplicação do teste de atitudes.

O quarto capítulo apresenta os resultados obtidos com base na aplicação do teste de atitudes, assentada em uma proposta de classificação dos atributos em quatro grupos: caráter, competência, relacionamento e aparência. Também se analisam os resultados dos testes em correlação a grau de bilinguismo, sexo, idade e nível socioeconômico com vistas a verificar possíveis influências dessas variáveis na atribuição das notas.

Verificados os resultados obtidos no teste de atitudes, o quinto capítulo apresenta e discute os dados do teste de crenças, subsidiados quando possível por excertos das entrevistas, analisando se as tendências que emergem da reflexão explícita sobre questões linguísticas são as mesmas que embasam as respostas do teste de atitudes. Encerra-se esta tese com uma descrição sucinta dos resultados obtidos durante esta pesquisa, vislumbrando a possibilidade e necessidade de seu contínuo aperfeiçoamento e aplicação.

1. A FRONTEIRA PORÃ

Tudo ao mesmo tempo agora: ouve-se o português, o espanhol e o guarani, e não raramente o inglês; e gêneros musicais de todas as regiões do Brasil, veiculados e comercializados em borbotões de cds e dvds piratas. Com as moedas não é diferente. O guarani, o real e o dólar se relacionam incrivelmente bem e essa movimentação comercial é o maior atrativo para o turismo da região – um turismo fortemente dedicado às compras, desde sofisticados componentes eletrônicos a prosaicas latas de azeite de oliva e garrafas de vinho. É onde legalidade e ilegalidade andam tão juntas que fica difícil saber onde começa uma e termina a outra. (SALDANHA, 2012).

A fronteira enfocada neste estudo envolve cidades-gêmeas, separadas, como já mencionado, apenas pela Avenida Internacional. De um lado, a cidade brasileira, sul-mato-grossense de Ponta Porã e, de outro, a cidade paraguaia, capital do departamento de Amambay, de Pedro Juan Caballero.

A Portaria nº 125 do Ministério da Integração Nacional, de 21 de março de 2014, definiu o conceito de cidade-gêmea como:

Art. 1º Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. (p. 45).

As duas cidades, objeto desta investigação, formam uma conurbação com fronteira seca, o que significa não haver nenhum acidente geográfico natural que lhes sirva de limite. De acordo com dados dessa publicação, a população da cidade de Ponta Porã em 2010 era de 77.872 habitantes (Censo IBGE de 2010). Já a cidade de Pedro Juan Caballero tem, de acordo com o Censo de 2009, 140.866 habitantes¹. A população total da conurbação soma, de acordo com esses dados, aproximadamente 220 mil pessoas.

A ocupação da região remonta ao século XVIII, principalmente a partir de exploração do solo com a agricultura. Entre 1872 e 1874, foi realizada a demarcação das terras por uma comissão criada pelos governos dos dois países (SEBRAE, 2010), de que resultou o Tratado de Paz e Amizade Perpétua e, a partir de então, um dos membros

¹ Dados disponíveis no sítio do Governo do Estado de Amambay <<http://www.amambay.gov.py/index.php/2014-04-24-19-00-38/2014-04-24-19-16-04/pedro-juan-caballero>>. Acesso em 23 nov 2016.

dessa comissão iniciou a exploração da erva-mate na região. Até hoje, uma das principais atividades econômicas continua sendo a agropecuária tradicional, ainda que a maioria da população resida na área urbana. Na zona rural, mesmo na paraguaia, grande parte dos proprietários é brasileira.

Já a conurbação surgiu, de acordo com Silva (2009), “em decorrência da expansão de mercados e da penetração do comércio, facilitadas pelos avanços tecnológicos da época e pelo grande desenvolvimento e ampliação da rede de transporte” (SILVA, 2009, p. 76), tendo sido fundamental para seu povoamento a extração da erva mate (*Ilex paraguariensis*). Segundo esse autor, o contrabando nessa região fronteiriça ocorre desde o seu surgimento, contrariando os interesses do Estado por desestimular a produção local. Além do contrabando, essa área se destaca negativamente em razão do tráfico internacional de entorpecentes.

Nesse sentido, Ferraro Júnior e Buitoni (2010) assinalam que a fronteira Ponta Porã/Pedro Juan Caballero é dominada por cartéis narcotraficantes, contrabandistas, traficantes de armas e que, infelizmente, são comuns chacinas e acertos de contas entre facções e máfias rivais. O índice de homicídios no departamento de Amambay é proporcionalmente alarmante, chegando a 66,73 casos a cada 100.000 habitantes em 2014, próximo ao índice de Honduras (70 casos a cada 100.000 habitantes), país com mais crimes deste tipo em todo o mundo segundo a ONU².

Esses autores apontam, ainda, que Brasil e Paraguai apresentam, atualmente, graus de desenvolvimento econômicos distintos, o que causa certo impacto nos serviços públicos e indicadores sociais. Segundo eles, a educação paraguaia apresenta mais deficiências que a brasileira devido à escassez de recursos financeiros, de que resultam empregos menos qualificados. Ferraro Júnior e Buitoni (2010) atribuem a essa assimetria a geração de relações de prestígio, estigma, preconceitos e estereótipos. Certamente, o desenvolvimento econômico tem esse poder de produzir avaliações positivas e negativas, mas é certo que, nas relações por nós analisadas, há outros tipos de fatores envolvidos.

É a situação econômica dos dois países que, para os autores, provoca a dependência do comércio paraguaio à clientela brasileira, o que força os paraguaios a aprender o português para conseguir um bom emprego. Essa assimetria leva também os

² Dados disponíveis em Fronteira Brasil-Paraguai tem taxa de homicídios próxima à pior do mundo: <<http://internacionalnews.com/fronteira-paraguai-brasil-tem-taxa-de-homicidios-proxima-a-pior-do-mundo/>>. Acesso em 02 jan 2017.

paraguaios a buscarem escolas e hospitais em Ponta Porã, sobrecarregando o sistema público. Vale a pena mencionar, ainda, que Ferraro Júnior e Buitoni (2010) demonstram, a partir de argumentos transcritos de outros autores, que no início do século XX, a situação era oposta: era comum que os brasileiros matriculassem os filhos no Paraguai e que apenas os brasileiros aprendessem a língua do outro, no caso, o guarani.

Certo é que, como sublinham,

A fronteira é também um espaço de constantes trocas culturais. Costumes identitários paraguaios foram assimilados na identidade sul-mato-grossense, como o *tereré*, a culinária, as *polcas* e *guaranias*, dentre outros. Por sua vez, a cultura brasileira também foi assimilada pela população fronteiriça do vizinho país, com maior intensidade: paraguaios falam o português, assistem aos canais brasileiros e ao futebol, acompanham as notícias e as músicas do Brasil. Na pesquisa de campo houve, inclusive, relatos de paraguaios que falavam português e guarani, mas não o espanhol. (FERRARO JÚNIOR; BUITONI, 2010, p. 8).

Em relação à composição populacional da região, Goiris (1999) afirma que, à população miscigenada de brasileiros, índios de diferentes etnias e espanhóis, somaram-se, no início do século XX, os imigrantes estrangeiros, especialmente árabes, argentinos, italianos e asiáticos.

Vejamos, agora, as características de cada uma das cidades-gêmeas separadamente, começando pelo lado brasileiro.

1.1. Ponta Porã³

O município de Ponta Porã localiza-se no sul do estado de Mato Grosso do Sul, distando 314 km da capital do estado, Campo Grande, e fazendo fronteira a oeste com a cidade de Pedro Juan Caballero. Segundo o sítio do município de Ponta Porã⁴, até o período da Guerra, a região era habitada apenas por tribos indígenas Nhandevas e Kaiowá, descendentes dos povos guaranis, que viviam da caça, cultivo da terra, coleta de frutos e pesca. Em 1777, chega à região uma expedição militar com o objetivo de explorar o solo. A área era local de parada de tropas de carretas que transportavam erva-mate para Concepción (Paraguai) e voltavam com produtos de primeira necessidade.

³ Porã é uma palavra de origem guarani que significa “bonito”.

⁴ Dados disponíveis em: < <http://www.pontapora.ms.gov.br/?p=cidade-perfil#>>. Acesso em: 24 nov 2016.

Segundo Magalhães (2012), a povoação da região inicia-se por volta 1856, a partir da criação da Colônia Militar de Dourados na cabeceira do Rio Dourados. Essa Colônia garantia a segurança aos súditos imperiais e autorizava seu comandante a conceder porções de terra a serem habitadas imediatamente. Esse imediatismo estava relacionado às crescentes discussões sobre limites fronteiriços, o que posteriormente levará à deflagração da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870). Por volta dos primeiros anos de ocupação, estabeleceram-se também na região os jesuítas, que buscavam catequizar os índios kaiowá (MAGALHÃES, 2012, p. 22). O local onde está hoje Ponta Porã, entretanto, não havia então ainda sido povoado, o que só viria a ocorrer após o final da Guerra.

Em 1862 ocorre, segundo Magalhães (2012), a primeira invasão guarani: um grupo de sessenta cavaleiros aparece na Colônia solicitando aos brasileiros que evacuassem o local por se tratar de território paraguaio. A segunda invasão, em 1864, deflagrou a Guerra e destruiu a Colônia.

Segundo dados do IBGE⁵, a região foi uma das que mais sofreu com a Guerra da Tríplice Aliança, ou Guerra do Paraguai, como ficou conhecida, que parece ter deixado marcas profundas nos sentimentos que os povos vizinhos nutrem um pelo outro (como veremos na Seção 1.4, que trata da questão identitária no contexto fronteiriço). Uma marca simbólica é a localidade de Cerro Corá, também no estado de Mato Grosso do Sul, que dista cerca de 25 km de Ponta Porã. O local foi palco da morte trágica do ditador paraguaio Solano Lopes, episódio que marca o fim da Guerra, classificada por alguns historiadores como o mais sangrento conflito da história da América do Sul. Não é de se estranhar, portanto, que ouçamos algumas vezes menção aos acontecimentos dessa Guerra para explicar a origem de algumas concepções ideológicas que nutrem os habitantes fronteiriços.

Apenas após o término da Guerra, a área de Ponta Porã, que agora passa a pertencer ao Brasil, será ocupada por uma leva de homens, em sua maioria sul-riograndenses, atraídos pela disponibilidade de terras e pela necessidade de mão de obra. Desses, Thomaz Larangeira, ex-combatente e ex-membro da Comissão de Limites, é considerado o primeiro homem a povoar o local e iniciar “o corte da erva-mate, a atividade que o celebrou” (MAGALHÃES, 2012, p. 23).

⁵Dados disponíveis em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrossodosul/pontapora.pdf>>. Acesso em: 24 nov 2016.

Em área demarcada para arrendamento por Larangeira, surge um pequeno povoado. Em 1891, Larangeira funda no local a companhia Matte Larangeira e, a partir de uma associação com banqueiros mato-grossenses, surge um império econômico ervateiro, influência fundamental na evolução de Ponta Porã (MAGALHÃES, 2012, p. 23-24). À época desenvolveram-se, ainda, atividades como comércio de gêneros de primeira necessidade, exploração de madeira e pecuária de bois para corte e tração. Paraguiaios também vieram fixar-se na fronteira, especialmente no trabalho penoso de extração da erva mate (SILVA, 2009, p. 88).

Rossi (2012) afirma, por sua vez, que o apelido “Princesa dos Hervais”, atribuído até hoje à cidade, envolvia uma aura de romantismo na exploração da erva mate que, na verdade, nada tinha de romântico. Segundo ele, a atividade extrativa da *Ilex paraguayensis* foi permeada por truculência e exploração de ervateiros, que trabalhavam em condições de semiescravidão. Por outro lado, a Companhia Matte Larangeira também trouxe benefícios para a região ao construir escolas, estradas, pontes, portos, duas pequenas ferrovias e até uma rede de navegação fluvial para escoar seus produtos e de outros (ROSSI, 2012, p. 52).

Em termos de sua constituição política, Ponta Porã é considerada distrito de Bela Vista em 1900 e, em 1912, é elevada a Município⁶, momento em que ainda vivia o ápice do Ciclo da Erva Mate (1883-1947), de acordo com Maribondo (2012). Atualmente, a agropecuária segue como setor importante da economia, destacando-se os cultivos de soja, milho, café e erva mate, produção de leite, de mel e de lã. O setor de comércio e serviços é, entretanto, o principal em relação à quantidade de divisas. Segundo dados atuais levantados pelo Sebrae⁷, a densidade populacional da cidade é praticamente o dobro da do estado de Mato Grosso do Sul. Também chama a atenção o crescimento populacional de 40% entre 2000 e 2014, ritmo também maior que a média do estado. O PIB da cidade, entretanto, é 22% menor que o do estado.

O município de Ponta Porã localiza-se na Zona da Serra de Maracaju e pode ser considerado, de acordo com o Sebrae, um Polo de Ligação, devido à sua localização e às instalações disponíveis que representam nós de articulação entre as malhas de transporte e os eixos de desenvolvimento. Marcam ainda a constituição da cidade

⁶ Dados disponíveis em: < <http://www.pontapora.ms.gov.br/?p=cidade-perfil#> > Acesso em: 24 nov 2016.

⁷ Dados disponíveis em: < http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/MS/Anexos/Mapa%20Oportunidades/Livreto_PONTA%20POR%C3%83.pdf >. Acesso em: 25 nov 2016.

quinze assentamentos, produtos de reforma agrária, que abrigam mais de três mil famílias; e cinco termelétricas (SEBRAE, p. 26).

Em relação à educação, o município conta com oito escolas estaduais urbanas (ensino fundamental e médio), quatro delas oferecendo educação de jovens e adultos e outras três, ensino profissional; quatro escolas estaduais rurais e um instituto federal rural. Em âmbito municipal, são cinco centros de ensino infantil, quinze escolas municipais de ensino fundamental urbanas (três oferecem educação de jovens e adultos) e sete escolas rurais. Considerando a rede particular, há dez escolas que oferecem diversos graus de ensino e uma delas, educação profissional. Há, ainda, uma escola de educação especial. Em termos de nível superior, o município dispõe de quatro faculdades, seis universidades e um centro universitário, além do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMS).

Em virtude de nossos sujeitos participantes da pesquisa terem sido abordados em dez escolas da conurbação e em virtude de haver um grande movimento desses nessas instituições, vale a pena destacar a menção que Brito e Barros (2014) fazem, a partir de dados publicados em um jornal local de 2008, de que 25% da população residente em Pedro Juan Caballero estudam em escolas da cidade de Ponta Porã e que, em geral, as escolas brasileiras têm em torno de 60 a 90% de alunos “brasiguaios”⁸.

Caracterizada brevemente a formação da cidade de Ponta Porã e sua realidade atual, passemos a alguns aspectos relacionados à história da cidade vizinha.

1.2. Pedro Juan Caballero

O surgimento da cidade esteve condicionado, como já mencionado, ao transporte de erva-mate da Companhia Matte Larangeira (Brasil) para outras localidades no Paraguai, representando um ponto de parada para as caravanas que se dirigiam ao porto de Concepción para exportação à Argentina. Nesse local de repouso, surgiram, com o passar do tempo, as primeiras casas, os primeiros comércios, e assim por diante (SILVA, 2009). Assim, foi a atividade da Companhia Matte Larangeira a responsável por desenvolver, inicialmente, as duas cidades.

Terminada a Guerra da Tríplice Aliança, o governo paraguaio vende terras ao capital estrangeiro e uma comissão é designada para começar trabalhos de demarcação

⁸ O termo “brasiguai” refere-se, nesse caso, a alunos que têm duplo registro de nascimento ou que vivem em lar em que coexistem línguas e culturas brasileira e paraguaia. A seção 1.4 trata com mais detalhe sobre a origem e possíveis significados desse termo.

dos novos limites entre Brasil e Paraguai (GOIRIS, 1999). Martins (2007, p. 24) afirma haver uma polêmica em relação à fundação da cidade de Pedro Juan Caballero: enquanto alguns consideram a criação da “1ª Comisaría en Punta Porã”, em 1899, como fundação, outros consideram o estabelecimento no local do Sr. Pablino Ramirez, em 1901, o que originou a famosa “Paraje Punta Porã” (ponto de comércio destinado aos carreteiros).

Na década de 30, a economia ervateira na região entra em declínio, em virtude da redução do volume de compras pela Argentina, que passa a produzir erva mate e, também, em virtude do posicionamento do governo brasileiro, que estimulou a produção de erva em cooperativas de produtores (MARTINS, 2007, p. 24).

Em 1945, o governo paraguaio cria o departamento de Amambay, separando-o do de Concepción, e nomeia Pedro Juan Caballero como sua capital, com o intuito de ocupar seu território e fortalecer sua identidade (SILVA, 2009, p. 73). A ocupação da cidade ocorreu principalmente ao longo da linha internacional, onde se concentram as redes de comércio e serviços. Silva (2009, p. 74) aponta, ainda, que “as deficiências da rede urbana paraguaia sempre permitiram a existência de um sistema urbano dominado pelos circuitos econômicos existentes no lado brasileiro”.

Nas décadas de 60 e 70, o estado de Amambay constituiu-se na primeira região produtora de café do país, tendo recebido muitos brasileiros para seu cultivo, que foi, posteriormente, substituído pela atividade madeireira, atualmente bastante reduzida. Muitos desses brasileiros ali permaneceram, trabalhando na cultura da soja ou foram para a cidade trabalhar no comércio informal (SILVA, 2009, p. 96).

É também a partir da década de 60 que o comércio de importados se fortalece, levando a cidade de Pedro Juan Caballero a ser considerada território turístico de compras (MARTINS, 2007). Em meados da década seguinte, diversos coreanos e chineses ingressaram no Paraguai com o intuito de fixarem-se inicialmente como agricultores. Com o passar do tempo, entretanto, preferiram vender suas terras e se tornar comerciantes (SILVA, 2009). Pedro Juan Caballero é considerada a quarta cidade mais importante do Paraguai e, segundo sustenta Silva (2009), seu desenvolvimento se relaciona ao fato de servir de elo para o fluxo de pessoas e mercadorias.

Silva (2009) aponta, ainda, a recente função universitária alcançada pelas cidades-gêmeas, já que muitos interessados têm se deslocado para ali para cursar graduação ou pós-graduação. O autor ressalta a complementaridade universitária entre as duas cidades: há, em Pedro Juan Caballero, nove instituições de Ensino Superior

(uma pública e as outras particulares), “destinadas, sobretudo, à oferta dos cursos cujo investimento financeiro é mais elevado no Brasil (medicina, enfermagem e os de pós-graduação)” (SILVA, 2009, p. 100). As universidades brasileiras não concorrem com as paraguaias, já que é outra a oferta de cursos, concentrados principalmente em licenciaturas e/ou cursos de formação pedagógica (letras, pedagogia, educação física, matemática, ciências biológicas, química, geografia, história, artes visuais, sociologia), além de cursos de ciências exatas (ciências contábeis, economia, ciência da computação), humanas (direito, administração, serviço social) e tecnológicos em diferentes áreas (gestão pública, gestão financeira, logística, processos gerenciais, marketing, segurança pública, gestão hospitalar, agronegócio).

A função universitária é menos instável que a atividade comercial, que está relacionada, por exemplo, às oscilações cambiais. A procura por universidades paraguaias afeta tanto brasileiros quanto paraguaios de diferentes partes dos países. Em levantamento feito para sua própria dissertação, Silva (2009) afirma que algumas universidades paraguaias têm estrutura bastante precária, mas grande quantidade de alunos na área de ciências da saúde, atraída principalmente pelo baixo custo da mensalidade, que pode chegar a um quarto do valor praticado no Brasil. Há instituições em que mais da metade dos alunos são brasileiros de todas as regiões.

Nos cursos de pós-graduação também é muito comum a presença de brasileiros, atraídos principalmente pela facilidade de ingresso em cursos de mestrado e doutorado, a maior parte dos quais dirigidos à área de ciências humanas (Educação, Psicologia, Administração). Pelas informações levantadas, o pesquisador infere que, em muitos casos, são os brasileiros o público alvo das universidades, destacando, ainda, o surgimento de um circuito econômico derivado dessa função universitária (restaurantes, hotéis etc).

Já o comércio paraguaio, maior fonte de ingressos para o município, é movimentado por cerca de 3.000 pessoas diariamente. É presumível, portanto, que a maior parte de postos de trabalhos se concentre nesse setor (70%, segundo SILVA, 2009).

Nesse domínio, Dokko e Lamoso (2014) descrevem também uma complementaridade entre as duas cidades da conurbação: muitos brasileiros fazem compras de supermercado na cidade paraguaia, atraídos pela menor carga tributária que faz com que, mesmo produtos da indústria brasileira sejam vendidos a menores preços; enquanto os móveis e eletrodomésticos são comprados no Brasil, inclusive por

residentes de Pedro Juan Caballero, motivados principalmente pelo sistema de crediário. Já os eletroeletrônicos são comprados no Paraguai tanto por brasileiros (de diversas regiões do país) quanto por paraguaios. Ocorre, ao mesmo tempo, um fluxo relevante entre os serviços médicos e hospitalares: muitos paraguaios utilizam esses serviços públicos no Brasil por serem melhores do que os públicos no Paraguai, ao passo que a classe média brasileira, atraída por menores valores, utiliza a rede médica privada no Paraguai.

O setor agropecuário, por seu lado, também importante para as duas cidades, tem expandido a produção agropecuária exportadora, comandada principalmente por agricultores e empresários brasileiros, que se aproveitam do valor barato das terras fronteiriças e da facilidade de escoamento da produção, especialmente de soja.

Segundo informações disponíveis no sítio do governo do estado de Amambay⁹, há atualmente na cidade de Pedro Juan Caballero, incluindo escolas urbanas e rurais, 138 escolas de educação básica, 121 das quais públicas e 17 particulares. Esse número abarca, pelo menos, seis escolas indígenas. Há, ainda, duas escolas de educação especial, além de institutos de educação profissional.

Visualizados os principais aspectos sobre a formação e atual situação paraguaia, discutiremos brevemente, na sequência, a situação linguística, que muito terá a ver com o estudo de atitudes que desenvolveremos nas próximas seções.

1.2.1. O bilinguismo paraguaio

Megale (2005) sistematiza e discute concepções diversas de bilinguismo e educação bilíngue: a de Bloomfield (1935) considera bilíngue aquele que exerce controle nativo sobre duas línguas, ideia que certamente embasa grande parte do senso comum, mas que restringiria muito o uso do termo; já MacNamara (1967) propõe que seja chamado bilíngue qualquer indivíduo que tenha competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever), reservando para o conceito de Bloomfield (1935) o rótulo de “bilíngue perfeito”. Outros autores inserirão categorias diversas entre esses extremos, levando em conta diferentes critérios.

Entretanto, diferentemente de várias concepções que consideram o bilinguismo um fenômeno unidimensional, Megale (2005) defende como mais adequada a

⁹Dados disponíveis em: <<http://guia-amambay.educacionenparaguay.com/educacion-basica/pedro-juan-caballero-amambay/index.htm>>. Acesso em: 25 nov 2016.

concepção multidimensional de Harmers e Blanc (2000) que, por sua vez, julgam importante levar em conta seis dimensões: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição, presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão, status das duas línguas envolvidas e identidade cultural (MEGALE, 2005, p. 3).

A competência relativa refere-se à relação entre as duas competências linguísticas, subdividindo-se em bilinguismo balanceado, entendido como competência linguística equivalente em ambas as línguas, e bilinguismo dominante, entendido como competência maior em uma das línguas.

Em relação à organização cognitiva, também há duas subcategorias: bilinguismo composto e bilinguismo coordenado. No caso de bilinguismo composto, o indivíduo dispõe de uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes e, no caso do bilinguismo coordenado, dispõe de representações distintas para duas traduções equivalentes. À idade de aquisição subjazem as categorias bilinguismo infantil, adolescente e adulto, sendo o infantil subdividido em simultâneo e consecutivo. O bilinguismo infantil simultâneo se refere à aquisição de duas línguas ao mesmo tempo, e o consecutivo à aquisição de L2 após ter as bases linguísticas da L1.

Em termos da presença ou ausência de indivíduos falantes da L2 no ambiente social em que se encontram, o bilinguismo é endógeno quando as duas línguas são usadas como nativas e podem ou não serem usadas para propósitos institucionais, e exógeno quando, embora as duas línguas sejam oficiais, não podem ser igualmente usadas com propósitos institucionais.

O status atribuído às línguas na comunidade poderá desenvolver formas de bilinguismo aditivo e subtrativo. O bilinguismo aditivo se identifica com a situação em que as duas línguas são valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança, e a aquisição de L2 ocorre sem perda ou prejuízo da L1; o bilinguismo subtrativo se identifica com a situação em que a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil e gera desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança, havendo, por esse motivo perda ou prejuízo da L1 durante a aquisição da L2.

Por fim, os bilíngues podem ser classificados em relação à identidade cultural, o que gera categorias como bicultural e monocultural, acultural e descultural. É bicultural o indivíduo que se identifica com os dois grupos culturais e, ao mesmo tempo, é pelos dois plenamente reconhecido. É, por outro lado, monocultural o indivíduo que se identifica com apenas um dos dois grupos e só por ele é reconhecido. É acultural o

indivíduo que renuncia à identidade cultural da L1 para adotar os valores culturais da L2. É, por fim, descultural o indivíduo que renuncia a identidade cultural da L1 e falha ao assumir os valores do grupo falante de L2 (MEGALE, 2005, p. 3-5).

Barretto (2009), por seu lado, enfatiza que “o bilinguismo é um fenômeno relativo; uma condição particular, identificada pelo contexto e forma de aquisição das duas línguas, bem como pela manutenção e abandono das mesmas” (BARRETTO, 2009, p. 121). Segundo a autora, os estudos sociolinguísticos que se ocupam desse fenômeno analisam a relação entre língua e grupo social do falante, com base no pressuposto de que a primeira é um recurso de produção cultural.

A autora distingue, ainda, os conceitos de bilinguismo e bilingualidade, o primeiro referindo-se à situação de coexistência entre duas línguas como meio de comunicação em um mesmo espaço social, enquanto o segundo alude às diferentes fases pelas quais indivíduos bilíngues passam ao longo da vida (BARRETTO, 2009, p. 127-128). Vale ressaltar, ainda, que o termo “bilinguismo” é usado, por extensão, para definir situações em que coexistam mais de duas línguas, ainda que alguns pesquisadores optem pelo termo “multilinguismo”.

Considerando especificamente a situação paraguaia, Gaona Velázquez (2013) argumenta que a Constituição Nacional de 1992, além de reconhecer o Paraguai enquanto país multicultural e bilíngue, tendo o espanhol e o guarani como línguas oficiais, dispõe sobre a obrigatoriedade do uso da língua materna¹⁰ no início do processo escolar, não só para leitura e escrita, mas para todas as áreas do conhecimento. Da mesma maneira, a Ley General de la Educación, de 1998, estabelece, em seu artigo 31, que

¹⁰ O conceito de “língua materna”, tomado aqui como equivalente de “primeira língua” não é necessariamente a língua da mãe, mas normalmente é a que se aprende primeiro em casa e que normalmente é a língua da comunidade. Essa língua implica a existência de um fator identitário e é a partir dela que se adquirem o conhecimento de mundo e os valores pessoais e sociais. Definir a primeira língua, entretanto, deve levar em conta, de acordo com Spinassé (2006), uma série de fatores: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do cotidiano, a língua predominante na sociedade, a de maior status para o indivíduo, a que ele melhor domina e a língua com a qual se sente mais à vontade (SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Artículo 31.- La enseñanza se realizará en la lengua oficial materna del educando desde los comienzos del proceso escolar o desde el primer grado. La otra lengua oficial se enseñará también desde el inicio de la educación escolar con el tratamiento didáctico propio de una segunda lengua¹¹.

Outro documento oficial, o “Plan Estratégico de Educación Paraguay 2020”, de 2008, chega, inclusive, a projetar que, até o referido ano, toda a população entre 15 e 50 anos saiba se comunicar fluentemente nos dois idiomas nas modalidades oral e escrita, e que se sinta pertencente a uma cultura nesse contexto multicultural.

Gaona Velázquez (2013) destaca a condição bilíngue incomum paraguaia, já que é o único país em que uma língua indígena é falada pela maioria dos habitantes não indígenas. Segundo ela, as duas línguas coexistem em todas as esferas de convivência, em maior ou menor grau. Reconhece, entretanto, que o espanhol é usado nos meios de comunicação de massa, em áreas públicas, políticas, jurídicas e institucionais, enquanto o guarani predomina no seio familiar, privado, das emoções, e é daí levado a contextos profissionais, espaços recreativos e informais, permanecendo mais no âmbito oral, próximo e afetivo. Segundo a autora, essa descrição poderia levar a pensar em uma situação de diglossia¹², porém ela defende não ser o caso, visto que a relação entre o uso das línguas gera uma complementaridade segundo a necessidade de uso em espaços próprios e de acordo com o receptor, havendo, inclusive, quem alterne as línguas durante todo o tempo.

Fishman (1967), por outro lado, defende ser o Paraguai um exemplo tradicional de sociedade bilíngue e diglósica, em que as populações rurais primitivas adicionaram o espanhol a seus repertórios para falar e escrever sobre educação, religião, alta cultura e atos governamentais, ou seja, esferas de status mais proeminente, embora a maioria dos moradores mantenha o guarani para questões de intimidade e solidariedade ao grupo primário mesmo em meio urbano.

¹¹ Artigo 31 – O ensino será realizado na língua oficial materna do educando desde o início do processo escolar ou da primeira série. A outra língua oficial também será ensinada desde o início da educação escolar com o tratamento didático próprio de uma segunda língua [tradução nossa]. O conceito de segunda língua, para Spinassé (2006), envolve o aprendizado de outra língua quando o indivíduo já domina em parte ou totalmente sua primeira língua, num ambiente em que essa segunda língua faz parte do cotidiano e desempenha um papel na integração em sociedade.

¹² Para Fishman (1968, p. 45), em uma situação de diglossia, a sociedade reconhece duas ou mais línguas como próprias, embora cada uma delas tenha domínios funcionalmente exclusivos. De acordo com esse autor, tal noção foi inicialmente proposta por Ferguson (1965) e ampliada por Gumperz (1961, 1962, 1964, 1966) para abranger sociedades que empregam dialetos, registros ou variedades linguísticas funcionalmente diferenciados de qualquer tipo.

Tratando especificamente da língua guarani, Gaona Velázquez destaca sua realidade cultural relacionada ao ambiente rural, à natureza, à selva, com sua raiz ancorada na natureza. Nesse sentido, por exemplo, o par *brotar* (flor, semente) e *nascer* (ser humano) será designado por um mesmo verbo em guarani (*heñoĩ*). Da mesma forma, *enterrar* e *semear* serão traduzidos em um único verbo (*ñoty*). Certamente, a cultura traduzida por essa língua não representa uma limitação, mas uma visão com matizes próprios, que a escola deve proteger e desenvolver, e não levar a criança a perder e se converter em monolíngue na segunda língua. Já o espanhol representa uma porta de acesso à cultura e ciência ocidental. Como sugestão, a autora considera ser necessário

abandonar a relação agressiva do castelhano em relação ao guarani, ou a simples convivência discriminatória com base em meras traduções, substituindo-as pela colaboração dinâmica e intensa de duas culturas no seio de um bilinguismo aprofundado e desenvolvido em todas as suas possibilidades, nesse caso pela escola. Trata-se de criar condições e um clima propício onde floresça com espontaneidade e naturalidade a língua e a mentalidade da cultura paraguaia-guarani ao mesmo tempo que a do castelhano¹³ (GAONA VELÁZQUEZ, 2013, p. 12, tradução nossa).

Sobre a educação bilíngue, Gaona Velázquez (2013 citando CORVALÁN, 2007) relata uma primeira tentativa, em 1983, de implantar um programa bilíngue destinado à população monolíngue em guarani ou bilíngue incipiente, do que resultaram repetência, abandono e baixo rendimento educacional; é possível que esses resultados tenham levado à grande demora em implantar o programa bilíngue atual.

A Reforma Educativa de 1992, diferentemente da anterior, abandona a condição marginal do guarani para inseri-lo como matéria de estudo e língua de instrução. Tal reforma prevê que, nos anos iniciais, se dê maior ênfase à língua materna e que a segunda língua seja incorporada aos poucos (as duas seriam, portanto, línguas de instrução). Supõem-se, dessa maneira, duas modalidades de ensino: para falantes de espanhol e para falantes de guarani, nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental

¹³ “abandonar la relación agresiva del castellano hacia el guaraní, o la simple convivencia discriminatoria en base a las meras traducciones, reemplazándolas por la colaboración dinámica e intensa de dos culturas en el seno de un bilingüismo profundizado y desarrollado en todas sus posibilidades, en este caso por la escuela. Se trata de crear condiciones y un clima propicio donde florezca con espontaneidad y naturalidad la lengua y mentalidad de la cultura paraguaya-guaraní a la vez que la del castellano” (GAONA VELÁZQUEZ, 2013, p. 12).

(que incluem os quatro primeiros anos de instrução), com programas e planos comuns. Já no terceiro ciclo, não haveria mais distinção.

Em 1994, o Ministério da Educação implantou o programa bilíngue em 119 escolas, sem, considerar, no entanto, a realidade sociolinguística das localidades envolvidas, o que gerou confusão e falta de apoio das famílias à continuidade da proposta. Gaona Velázquez (2013) salienta que o critério de monolinguismo em uma das línguas oficiais não foi suficiente para abarcar a realidade linguística complexa do país.

No mesmo sentido, em 2004, se iniciou um projeto piloto em 13 escolas de uma mesma região, que permitiu a flexibilização e a ampliação do modelo de educação bilíngue de modo a adequar-se aos diferentes graus e características dos grupos. No entanto, de acordo com pesquisas de campo, até 2013, essa proposta ainda não se havia concretizado de maneira eficiente. O que há, em geral, é a submissão dos alunos a um processo de alfabetização em espanhol como se essa fosse a primeira língua de todos, o que os pode conduzir ao rechaço a sua própria língua ou mesmo a uma crise comunicativa (GAONA VELÁZQUEZ, 2013, p. 15-16).

Vale a pena ressaltar que, também durante nossa pesquisa de campo, realizada entre os anos de 2014 e 2016, esse programa ainda não era realidade para os alunos da fronteira, o que nos foi afirmado durante conversa informal com funcionários da Secretaria de Educação de Pedro Juan Caballero.

Um processo que acentuou a relação entre os dois idiomas, segundo Gaona Velázquez (2013), foi a urbanização, ocorrida nos últimos trinta anos. O Paraguai, enquanto um país historicamente rural, sofreu transformações aceleradas e, chegando à capital e seus arredores, os migrantes tendem a tomar consciência da importância do espanhol como ligação com o mundo externo e também como meio para conseguir trabalho. É comum, nesse contexto, que os adultos se comuniquem em guarani, mas usem o espanhol para falar com os filhos, demonstrando a importância que atribuem à aprendizagem do espanhol. A tomada de consciência da importância do espanhol fez com que alguns pais vissem maior vantagem em matricular os filhos em um programa bilíngue ao invés de monolíngue em guarani.

Em resumo, a autora cita a descrição feita pelo Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, que confirma que

o fenômeno linguístico paraguaio, ao invés de uma realidade dicotômica – monolíngue guarani vs monolíngue espanhol – se adequa melhor a um contínuo comunicativo, em que cada um dos extremos se localizam os casos absolutos de monolingüismo com um número de população bastante pequena, e com uma franca tendência de desaparecimento no caso do monolingüismo guarani (e o contrário aumento no caso do monolingüismo castelhano). Nos espaços intermediários, observa-se um desdobramento de situações que apresentam diferentes proporções de combinação entre uma e outra língua¹⁴ (Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos apud GAONA VELÁZQUEZ, p. 17, tradução nossa).

Embora a pesquisa de Gaona Velázquez (2013) não tenha sido realizada no departamento de Amambay, do qual Pedro Juan Caballero é a capital, repetem-se as observações que faz sobre as atitudes de pais e de alunos em relação ao guarani e ao espanhol. A esse respeito, ela argumenta que os pais pensam que as crianças falantes de guarani terão um baixo conceito para o professor e para a sociedade e que eles as enviam à escola para aprender espanhol, o que reflete a crença de ter de falar espanhol para ser socialmente reconhecido e para poder ascender na escala social.

Tais asserções podem estar relacionadas ao uso do espanhol na administração pública e privada no país. Apesar de 60% das crianças compreenderem e falarem o guarani, o espanhol continua sendo a língua de instrução, sendo “normal” para os professores ensinar apenas nessa língua (GAONA VELÁZQUEZ, 2013, p. 18-19). E, por fim, os alunos chegam à escola já preparados para a instrução em espanhol.

Claro que, segundo a autora, há alunos silenciosos, que usam o guarani durante os recreios ou fora da escola. Nas últimas séries, é possível ouvir o guarani durante trabalhos em grupo, por exemplo. Já nos estudos universitários, o uso generalizado é do espanhol, considerado a língua acadêmica, ficando o guarani reservado apenas a situações de muita confiança ou familiaridade (GAONA VELÁZQUEZ, 2013, p. 19).

Em sentido inverso do que defende o Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Gynan (2007) advoga a permanência vital do monolingüismo em guarani, já que o idioma tem tido um crescimento de vitalidade nas últimas décadas, não só por sua função nacionalista, mas também, pela apreciação no mundo letrado, pela

¹⁴ “el fenómeno lingüístico paraguayo, antes que una realidad dicotomizada - monolingüe guaraní vs. monolingüe español- se adecua más bien a un continuum comunicativo, en cada uno de cuyos extremos se ubican los casos absolutos de monolingüismo con una cobertura de población sumamente pequeña, y con una franca tendencia de desaparición en el caso de monolingüismo guaraní (y a la inversa de incremento en el caso de monolingüismo castellano). En los espacios intermedios se observa un despliegue de situaciones que presentan diferentes proporciones de combinación ente una y otra lengua” (Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos apud GAONA VELÁZQUEZ, 2013, p. 17).

simplificação de sua ortografia, o que, por outro lado, não deixa de suscitar críticas em virtude de que sua “purificação” não o torna a língua representativa de seus falantes.

Para o autor, apesar de que um primeiro exame do caso paraguaio sugerisse um bilinguismo estável, a oposição urbano/rural representa um fator complicador para sustentar essa interpretação. Essa situação linguística, que não foi regida por um planejamento linguístico formal, certamente evidencia a vitalidade do guarani, apesar do interesse permanente em propagar a língua do colonizador.

A dimensão urbano/rural é extremamente relevante para explicar a situação linguística paraguaia, visto que o setor rural concentra os lares monolíngues em guarani. Na área urbana, por outro lado, em que há poucos monolíngues em guarani, a maioria vive em lar bilíngue. O período após a derrubada do governo de Stroessner¹⁵ foi marcado por um grande êxodo rural, ocorrida após a queda da demanda por algodão, cujo preço despencou (GYNAN, 2007).

Apesar do status equivalente atribuído às duas línguas na Constituição de 1992, de acordo com Gynan (2007), o guarani não é usado como veículo principal de documentação escrita dos procedimentos, regulamentações e proclames governamentais, mas tem uma função nacionalista. Quando da chegada dos colonizadores, além de poucos, os falantes de espanhol estavam ilhados pela preponderância do guarani. Entretanto, a população nativa foi reduzida em virtude de guerra, escravidão, maus tratos e epidemias e, desde o princípio, os colonizadores estabeleceram sua hegemonia militar e política em nome da coroa e de Deus (GYNAN, 2007, p. 221). Apesar de séculos de contato e da influência exercida, Gynan (2007) sustenta que o guarani permanece tipologicamente distinto do espanhol, tendo sua estrutura intacta e altamente produtiva.

A língua suscita, ainda, debates em relação a uma possível distinção entre o guarani e o *jopará*, palavra indígena usada pelos bilíngues para identificar uma forma de guarani caracterizada pela alternância de códigos (*code-switching*), mistura de códigos (*code-mixing*) e/ou empréstimo linguístico (GYNAN, 2007, p. 259).

Há, entretanto, exemplos de resistência do guarani à convergência com o espanhol em vários aspectos particulares da língua, como na entonação, por exemplo: enquanto, no guarani, a interrogação é expressa morfologicamente, mediante o uso de morfemas, no espanhol é expressa entoacionalmente. A morfologia guarani o identifica

¹⁵ Alfredo Stroessner, general de exército, foi ditador do Paraguai entre 1954 e 1989.

tipologicamente como uma língua aglutinante, enquanto o espanhol é predominantemente uma língua flexional¹⁶.

Apesar das diferenças, propaga-se comumente a noção de convergência entre os dois idiomas. Alguns chegam a reivindicar que o guarani paraguaio tenha sido totalmente substituído pelo *jopará*, embora não haja evidências para dar suporte a tal achado (GYNAN, 2000 apud GYNAN, 2007, p. 223). Alguns traços linguísticos, como as flexões no guarani, podem não ser totalmente aprendidos em lares urbanos bilíngues, como acontece também em outros contextos bilíngues, entretanto, os traços morfológicos e sintáticos permanecem intactos no interior rural (GYNAN, 2007, p. 223). Para o autor, o guarani paraguaio se diferencia do guarani indígena devido à influência lexical do espanhol, o que foi tema da dissertação de Jiménez (2011), exposta mais adiante.

Gynan (2007) relata que, de acordo com o censo paraguaio de 1992, 59% da população são bilíngues (destes, 33% têm o guarani como primeira língua e 26% têm o espanhol como primeira língua), 27% são monolíngues em guarani e apenas 8% são monolíngues em castelhano. Os 6% restantes da população falam outras línguas, dentre elas o português se destaca como a língua minoritária mais falada (3% da população o têm como língua materna com falantes concentrados nas fronteiras com o Brasil ou confinados às áreas rurais). Argumenta que, apesar disso, o espanhol continua sendo de fato a língua do governo e a primeira língua oficial, o que novamente parece sugerir uma situação diglósica, mas que não é confirmada por ele em razão da falta de estudos mais detalhados.

¹⁶ Petter (2003) retoma a tipologia das línguas desenvolvida por Schegel (1818) e reformulada por Schleicher (1821-1868), que distribui todas as línguas em três categorias: isolantes, em que todas as palavras são raízes que não podem ser segmentadas em elementos menores que portem informação gramatical e/ou significado lexical; aglutinantes, em que palavras se combinam com raízes (elementos irredutíveis e comuns a uma série de palavras) e afixos distintos para expressar diferentes relações gramaticais; e flexionais, em que raízes se combinam a elementos gramaticais que indicam função de palavras e que não denotam apenas um significado gramatical. A autora lembra, ainda, que nenhuma língua é exclusivamente de um desses tipos, entretanto, há certa predominância de um ou outro tipo no processo de formação de palavras. Outros enfoques tipológicos mais recentes consideram distinções mais refinadas: segundo Hengeveld e Mackenzie (2008), é possível definir tipos morfológicos de línguas de acordo com os parâmetros de transparência e síntese. Em relação ao primeiro parâmetro, o de transparência, podem-se distinguir línguas isolantes, aglutinantes e fusionais. Línguas isolantes são semanticamente transparentes em virtude da relação biunívoca entre uma palavra e uma unidade de conteúdo, enquanto aglutinantes dispõem de uma relação biunívoca entre um morfema e uma unidade de conteúdo. Línguas fusionais, por seu lado, são semanticamente opacas em virtude de não existir relação biunívoca entre uma unidade de forma e uma unidade de conteúdo. Em relação ao segundo parâmetro, o de síntese, é possível distinguir línguas polissintéticas, que permitem a presença de mais de um elemento lexical dentro de uma única palavra, e línguas não polissintéticas, que não permitem (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 301).

De seus achados, nos interessa ainda arrolar os seis períodos do planejamento linguístico do Paraguai (GYNAN, 2007), que certamente contribuíram, de diferentes maneiras, para chegar ao panorama atual.

No primeiro período (1537-1768), atribui-se a sobrevivência do guarani aos missionários franciscanos e jesuítas que, incentivados pelo governo espanhol, fundaram as missões, onde se opuseram ao ensino de espanhol e tentaram estabelecer uma comunidade cristã letrada em guarani até serem expulsos pela coroa espanhola do território paraguaio.

O segundo período, de 1811 a 1869, é marcado pela proclamação da independência paraguaia por Francia, que se elegeu ditador e se reconheceu como protetor do guarani. À época, grande parte da elite espanhola foi exilada, não se construíram escolas e a imprensa foi reprimida, não havendo propagação do espanhol. Ao final desse período, ocorreu a Guerra da Tríplice Aliança, que deixou o Paraguai em ruínas, momento em que a elite falante de espanhol foi completamente aniquilada e a população rural monolíngue em guarani permaneceu intacta.

No terceiro período (1869-1940), quando diversos exilados voltaram ao Paraguai, criou-se uma nova legislação (1870) baseada no modelo norte-americano. O general Bernardino Caballero, que chegou ao poder a partir de uma revolta, proibiu o guarani nas escolas e o estado falido vendeu muitas terras arrendadas a investidores estrangeiros (dentre esses, muitos brasileiros).

O quarto período (1936-1954) foi marcado por mudanças repentinas na estrutura de poder. Em uma dessas mudanças, o general Morínigo estabeleceu uma ditadura e permitiu a organização de uma tropa falante de guarani. Novamente houve um período em que o segmento da população letrada falante de espanhol se evadiu do país.

A quinta fase (1954-1989) refere-se à ditadura de Stroessner, que desenvolveu um padrão consistente de política econômica favorecendo os falantes rurais de guarani em troca de sua lealdade política. A reforma agrária teve como efeito linguístico o fortalecimento do monolingüismo em guarani e impediu o aumento do bilingüismo, ainda que não houvesse uma política linguística formal. Não houve expansão na área da educação, o que também freou paralelamente a expansão da língua espanhola. No último período, de 1989 ao presente, com a queda do ditador Stroessner, deu-se a emergência de uma política de bilingüismo nacional marcada pelo bilingüismo adotado como símbolo de identidade nacional. Fica claro, portanto, que o Paraguai demonstra

um exemplo dramático de como a política e a língua estão ligadas (GYNAN, 2007, p. 243-252).

No contexto educacional, Gynan (2007) afirma que, predominantemente no interior rural, mas também no setor urbano, a educação tem sido mal financiada ao longo da história do país, o que impulsionou a política econômica rural atrelada à manutenção do monolinguismo em guarani. Até o final do século XX, a educação básica foi conduzida quase exclusivamente em espanhol, apesar de muitas crianças terem crescido em lares monolíngues guaranis. A questão da língua de instrução é problemática também em contexto rural, gerando altas taxas de ausência e de evasão. Por dados estatísticos mostrados, em 1998, o programa de educação bilíngue atingia o equivalente a 17% da população, cuja língua materna é o guarani, e o percentual não aumentou até 2000. Dos poucos livros publicados em guarani, a maioria é de poesia, contos e textos dramáticos. A língua é usada em programas de rádio e televisão, em seções especiais em jornais, em nomes de ruas e em sinais comerciais, ainda que o espanhol seja predominante. No contexto religioso, empregam-se as duas línguas, predominando, no contexto urbano, o espanhol. É importante ressaltar a afirmação de Gynan (2007) sobre a existência de um único curso de doutorado em guarani na Universidade Nacional, o que demonstra haver maior ausência dessa língua quanto maior o nível educacional.

Até o ano de 1994, o objetivo do Ministério da Educação e Cultura era conseguir alcançar o “bilinguismo coordenado” universal, já que consideram as línguas como expressivas de realidades socioculturais diferentes (GYNAN, 2007, p. 237). Essa concepção deixa o guarani em uma desvantagem funcional, já que o espanhol é muito mais desenvolvido na leitura e escrita, enquanto o guarani tem uma função mais oral. A meta, entretanto, está longe de ser alcançada. Como mostra um estudo do Ministério da Educação Paraguai (2000 apud GYNAN, 2007, p. 240), os motivos são variados: os pais de crianças falantes de guarani estão menos envolvidos com a construção e manutenção da escola, já que apenas a metade deles tem rendimento estável, e seu nível de letramento atinge apenas 50% da dos de pais de falantes de espanhol. Além disso, as famílias de falantes de guarani tendem a ser lideradas por um único progenitor; as crianças falantes de guarani são menos participativas na escola; cerca de 50% dessas crianças vão à escola famintas e doentes e, como estão cansadas por precisarem trabalhar fora de casa, acabam por dormir na escola; não dispõem de materiais escolares

e de lugar adequado para fazer os deveres. Essas crianças certamente necessitam de instrução na língua guarani.

Esse estudo não nos deixa esquecer de algumas observações que se repetiram em nossa pesquisa de campo (tanto durante a participação no PEIF, quanto durante a aplicação desta pesquisa) da associação que se faz do guarani com as camadas economicamente mais desfavorecidas.

Ainda de acordo com Gynan (2007), o Ministério da Educação e Cultura reconhece alguns aspectos problemáticos para a implantação do programa bilíngue: a instrução em guarani não foi disponibilizada em áreas onde era mais necessária, e tanto escolas quanto alunos dos primeiros programas implantados desistiram.

Os primeiros membros da Comissão Nacional de Bilinguismo que trabalharam no MEC diferiam em relação a um ensino mais purista do guarani *vs* o ensino do *jopará*. A esse respeito, Gynan (1998 apud GYNAN, 2007) explicita um estudo de atitudes com 650 informantes, em sua maioria professores bilíngues, que revelaram pouco apoio para o purismo tanto no guarani quanto no espanhol.

A relação de convergência entre esses dois idiomas, defendida por alguns estudiosos, é abordada por Jiménez (2011), que descreve cuidadosamente as mudanças ocorridas no guarani em virtude da influência do espanhol, em contato há mais de cinco séculos. Apesar da influência recíproca, ele defende que se mantêm muitas das características que as diferenciam.

Em sua análise, o autor se baseia em um *cópus* amplo, em parte por ele recolhido e em parte constituído por obras já publicadas como dicionários e *cópus* anteriormente organizados. Após descrever aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos da língua guarani, aborda os acontecimentos históricos que levaram à configuração do guarani paraguaio atual, focalizando, posteriormente, as principais mudanças observáveis na fonética, léxico e sintaxe guarani como resultado do contato com o espanhol. Defende o autor que:

A maioria das mudanças fonológicas e semânticas que são chamados de empréstimos do espanhol, atribuídos tradicionalmente à adaptação guarani, parecem se tratar realmente de formas recebidas, e não modificadas desde o centro da língua autóctone, já que coincidem basicamente com formas do espanhol antigo, ou com variedades do espanhol atual falado tanto na Espanha

como em povos que rodeiam aos falantes de guarani¹⁷ (JIMÉNEZ, 2011, p. 16, tradução nossa).

De acordo com Jiménez (2011), o guarani passa a ter registro escrito a partir da chegada dos colonizadores europeus à América, momento em que se constitui como a língua de seus descendentes, os paraguaios. No início, o interesse pela língua foi dos jesuítas, que pretendiam converter os indígenas ao catolicismo, do que resultaram os primeiros estudos sobre o idioma. Apenas no século XX, entretanto, haverá estudos sistemáticos sobre a língua. Junto à nova Constituição Nacional, de 1992, surge a “Ley de Lenguas”, que regulamenta o uso de ambos os idiomas na administração pública e, em 2009, o guarani assume o status de língua oficial no Mercosul, ao lado do espanhol e do português.

Jiménez (2011) afirma, com base em outros estudos, que durante os três primeiros séculos de colonização a sociedade paraguaia foi monolíngue em guarani e as tentativas de implantar o espanhol fracassaram. Quando houve a independência, em 1811, o guarani já dispunha de produção literária suficiente para ser considerada língua oficial. Entretanto, ocorreu o contrário: passou a haver uma campanha de castelhanização. Uma das medidas do governo foi a publicação de *Instrucciones para maestros de escuelas*, nas quais se proibía o uso do guarani nas salas de aula, havendo inclusive a aplicação de castigos físicos aos alunos surpreendidos falando guarani (VELÁZQUEZ, 1981 apud JIMÉNEZ, 2011).

Segundo Meliá (1988 apud JIMÉNEZ, 2011), à época das missões, havia duas variedades de guarani, uma crioula, falada pelos conquistadores espanhóis e descendentes e outra jesuítica, desenvolvida nas missões. As duas incorporavam diversos hispanismos lexicais e neologismos. A crioula era a única falada e escrita, o que a tornava oficial. Após a expulsão dos jesuítas, faltou ao guarani normatizado um suporte político, religioso, econômico e cultural (MELIÁ, 1992 apud JIMÉNEZ, 2011); entretanto, numerosos vocábulos criados nas missões são ainda usados atualmente no guarani paraguaio.

A partir de 1864, com o início da Guerra da Tríplice Aliança, que levou o Paraguai a perder 70% de sua população total, “a língua guarani deixa de ser a língua

¹⁷ “La mayoría de los cambios fonológicos y semánticos que acusan los préstamos adoptados del español, atribuidos tradicionalmente a la adaptación guaraní, parecen tratarse, más bien, de formas recibidas, y no modificadas desde dentro de la lengua autóctona, puesto que básicamente coinciden con las propias del español actual hablado tanto en España como en los pueblos que rodean a los guaranihablantes” (JIMÉNEZ, 2011, p. 16).

vulgar e adquire um prestígio repentino como veículo de segredo e reserva de militares, já que o tinham como distintivo ou signo nacional, e se converte em uma arma mais para a defesa¹⁸” (JIMÉNEZ, 2011, p. 46, tradução nossa). Também por ocasião da guerra, é inaugurado o jornalismo escrito em guarani, com a impressão de quatro jornais, escritos total ou parcialmente; discursos e instruções cívicas e militares passaram a ser pronunciados também nessa língua (MELIÁ, 1992 apud JIMÉNEZ, 2011). Passada a guerra e com a morte do presidente Solano López, o status alcançado pelo guarani parecia incomodar parte da sociedade paraguaia, com opiniões abertamente preconceituosas estampadas em jornais.

Durante a Guerra do Chaco (1932-1935), contra a Bolívia, o chefe do exército paraguaio ordenou que todas as comunicações, inclusive as secretas, fossem emitidas em guarani, o que fez voltar à prosperidade literária. E, passada a guerra, mais uma vez, apareceram opiniões preconceituosas nos jornais em relação ao guarani:

o Paraguai tem um grande inimigo de seu progresso no idioma guarani [...]. Como idioma da barbárie, entorpece a língua [...] articulação selvagem, que não tem literatura¹⁹. (Jornal “El País”, publicado em 3 de março de 1939, citado por MELIÁ, 1992 apud JIMÉNEZ, 2011, p. 47-48, tradução nossa).

Vê-se claramente, nesse trecho, o embate *selvagem vs civilizado* (que seria representado pela língua espanhola, a língua do europeu. Nos finais do século XIX, aparece uma nova geração de intelectuais que reivindica a superioridade da cultura guarani, em um momento de reação à propaganda contra a língua. Desse movimento se inicia uma literatura culta em guarani, que até então gozava de uma tradição mais oral. Aparecem, em 1924, as primeiras transmissões de rádio e discos musicais de artistas paraguaios em guarani.

Diferentemente do que defende Gaona Velázquez (2013) e do que apenas sugere Gynan (2007); Jiménez (2011) e Zarratea (2012) defendem que o bilinguismo paraguaio realmente constitui uma situação diglósica. Jiménez afirma, com base nos estudos de Meliá (1992) que:

¹⁸ “la lengua guaraní deja de ser lengua vulgar y adquire un prestigio repentino como vehículo de secreto y reserva militares, a la vez que como distintivo o signo nacional, y se convierte en una arma más para la defensa.” (JIMÉNEZ, 2011, p. 46).

¹⁹ “el Paraguay tiene un gran enemigo de su progreso en el idioma guaraní [...]. Como idioma de la barbarie, entorpece la lengua [...] articulación salvaje, que no tiene literatura” (Jornal “El País”, publicado em 3 de março de 1939, citado por MELIÁ, 1992 apud JIMÉNEZ, 2011, p. 47-48).

a situação linguística do Paraguai, como fato social e político, é diglósica. Para todos os efeitos, o monolíngue guarani é considerado inferior e tem dificuldades, por isso, desde a falta de oportunidades que lhe oferece a escola até a redução de opções de trabalho²⁰ (MELIÁ, 1992 apud JIMÉNEZ, 2011, p. 59, tradução nossa).

Zarratea (2012), outro estudioso da língua guarani, afirma que o bilinguismo paraguaio é diatópico, por ocorrer em todo o território nacional; diastrático por permear todos os estratos sociais; diacrônico por ser produto de fatos históricos e diglósico, pois cada língua tem suas áreas preferenciais de uso. O autor afirma, ainda, ser difícil encontrar bilíngues coordenados (ou perfeitos na denominação de MacNamara, 1967), ou seja, aqueles que compreendem, falam, leem e escrevem com a mesma fluência as duas línguas, já que não houve alfabetização na primeira língua, que é o guarani, para grande parte da população. Por outro lado, o espanhol lhes foi transmitido como se fosse sua primeira língua, o que faz o autor defender que “todos foram traídos pelo sistema educativo nacional²¹”.

Sua argumentação a respeito de uma situação diglósica se sustenta no fato de as línguas não gozarem do mesmo status ou prestígio social. Por um lado, o espanhol continua sendo a língua do poder, do governo, da justiça, da imprensa e do sistema educacional e, por outro, o guarani ocupa a intimidade do lar, da amizade, da confiança e dos momentos de reprovação e de ira. O autor defende, ainda, que “o guarani é língua de gente pobre, sem poder ou posses e pouco instruída²²”, o que faz que seja sinalizada com um tabu de língua inferior. Além disso, há temas culturais, filosóficos e outros assuntos formais que não são abordados em guarani em virtude da falta de elementos de terminologia política, filosófica, religiosa e cultural.

Interessa-nos citar, ainda, de Jiménez (2011), duas pesquisas sobre atitudes linguísticas desenvolvidas no âmbito paraguaio: o estudo de Rubin, realizado entre 1960 e 1965, que mostra os sentimentos ambivalentes dos paraguaios: por um lado, lealdade linguística e orgulho em relação ao idioma nativo e, por outro, rejeição em virtude de supostas deficiências para integrar-se à modernidade (JIMÉNEZ, 2011, p. 59). Já outro

²⁰ “la situación lingüística del Paraguay, como hecho social y político, es diglósica. Para todos los efectos el monolíngue guaraní es considerado inferior y sufre pena por este hecho, desde la falta de oportunidades que le ofrece la escuela hasta la merma de opciones de trabajo” (MELIÁ, 1992 apud JIMÉNEZ, 2011, p. 59).

²¹ “todos fuimos traicionados por el sistema educativo nacional” (ZARRATEA, 2012).

²² “el guaraní es lengua de gente pobre, desapoderada, desposeída y escasamente instruida” (ZARRATEA, 2012).

estudo, conduzido pelo Ministério da Educação e Cultura em 2001, tratou de investigar percepções dos falantes docentes, alunos, pais de alunos e jovens monolíngues em guarani e bilíngues em nível nacional. Os resultados somam 40% de qualificações positivas à língua guarani, que foi 28% das vezes vinculada às instituições de ensino e 57% a uma modalidade boa do passado.

Para tais resultados, o autor sustenta que há fatores que intervêm nas atitudes e crenças, dentre elas status, peso demográfico e apoio institucional. Certamente o último é um fator em que o país ainda deixa muito a desejar, como pudemos notar inúmeras vezes durante a pesquisa de campo. O próprio ato de a maioria das instituições de ensino ignorar a possibilidade de um ensino voltado para falantes de guarani, que os alfabetizasse primeiro em sua língua materna, demonstra a falta de apoio e apreço que se tem demonstrado à língua que faz o Paraguai único. Um caminho necessário, segundo Jiménez (2011), seria trabalhar para que o guarani deixasse de ser identificado com a ruralidade, para que ele pudesse, então, avançar a todos os espaços socioculturais como língua oficial e funcional dos falantes, o que poderia ser impulsionado por uma política linguística adequada.

Levantados aspectos relevantes sobre o bilinguismo paraguaio, seu planejamento linguístico (ou ausência dele) e características da situação educacional no que tange às línguas oficiais do país, vejamos alguns estudos que se preocuparam em descrever a realidade sociolinguística de escolas da fronteira em foco neste estudo.

1.3. A situação linguística em escolas de Ponta Porã

Se a situação bilíngue paraguaia não se constitui, dentro de seus limites, um caso totalmente pacífico, o contexto fronteiriço tende a complicar ainda mais o cenário, visto que se soma ao descompasso de status entre as línguas paraguaia uma outra mais, oficial no país vizinho e que permeia, em maior ou menor grau, a vida de todos os habitantes fronteiriços. Se o status atribuído ao guarani não é tão grande para os próprios paraguaios, a língua portuguesa passa a ser mais uma que entra no páreo desse conflito. Some-se a isso o fato de que Brasil e Paraguai são países com realidades socioeconômicas bastante distintas. Vejamos, então, algumas pesquisas que se detiveram na situação linguística de escolas da fronteira Porã.

Silva e Tristoni (2010) afirmam que o aluno que domina apenas a(s) língua(s) paraguaia(s) e é matriculado em uma escola brasileira se vê entre conflitos culturais,

étnicos, linguísticos e identitários, visto que sua língua é vista como errada ou inferior na situação escolar de imposição do português em sua variedade padrão. Segundo as autoras, esses conflitos, somados à falta de preparo do professor para lidar com tal situação, geram estigmas e preconceitos que influenciam a (re)construção de suas identidades (SILVA e TRISTONI, 2010, p. 237). As consequências podem ser o abandono da língua materna e da cultura a ela vinculada, ou então o fracasso escolar, que leva muitas vezes à evasão. Como pudemos também observar em nossa pesquisa de campo, os professores não têm nenhuma formação para lidar com o ensino de português como segunda língua²³, o que ocorre realmente nesses casos.

Em pesquisa de campo em Ponta Porã, Silva e Tristoni (2010) exemplificam uma dessas situações conflitantes: embora a escola analisada tenha cerca de 90% de alunos considerados paraguaios ou brasiguaios, as línguas paraguaias não são permitidas na escola, que atua, inclusive, na direção de coibir “sotaques” do falar paraguaio, o que gera vergonha e insegurança. As autoras chegaram a observar alunos conversando durante o intervalo em sua língua materna que alternam para a língua portuguesa diante da aproximação de algum funcionário da escola. O professor de língua portuguesa, por sua vez, não demonstra sensibilidade linguística ao verificar mesclas em suas redações, mesmo sabendo que os alunos são bilíngues, e classifica tais interferências como falta de interesse ou de atenção.

Em outro estudo por elas realizado na cidade de Cascavel (PR), as autoras demonstram que o preconceito com o brasiguai advém de seu preconceito correlativo à língua e cultura do Paraguai (SILVA e TRISTONI, 2010, p. 243). Por essas razões, advogam as autoras em defesa de um ensino que respeite as diferenças linguísticas, culturais e identitárias dos alunos fronteiriços para que a aquisição de outra língua se dê de forma aditiva e não substitutiva.

Também retratando situações conflitantes observadas durante sua pesquisa de mestrado em uma escola de Ponta Porã, na qual o percentual de alunos paraguaios é superior a 90%, Dalinghaus (2009) discute a existência de variedades linguísticas mescladas, o portunhol e o *jopará* (mistura do guarani com o espanhol). Em sua pesquisa de campo, cita a autora problemas com alunos brasiguaios, que geralmente têm

²³ Os conceitos de segunda língua e de língua estrangeira se aproximam em virtude de envolver o aprendizado de outra língua quando o indivíduo já domina em parte ou totalmente sua(s) primeira(s) língua(s). Elas se diferenciam, entretanto, em virtude do papel social da língua no contexto em que o indivíduo vive. A segunda língua é parte integrante da sociedade em que o aprendiz vive e, portanto, o contato com ela é diário, enquanto a língua estrangeira não serve necessariamente à comunicação e não é fundamental para a integração do aprendiz.

que voltar alguns anos em sua escolarização em virtude de não ter como comprovar com documento seu grau de escolaridade. Em alguns desses casos, os alunos foram alfabetizados em casa ou nas fazendas em que vivem e trabalham com os pais.

Um ponto positivo foi o desenvolvimento de projeto interdisciplinar na escola que envolvia as diferentes línguas e culturas dos dois países fronteiriços e cujo objetivo era justamente conhecer, respeitar e valorizar as diferenças locais. Entretanto, nem todos os professores mostram-se interessados em se envolver com o projeto, preferindo simplesmente continuar a proibir o uso de outras línguas além do português em sala de aula. Novamente se observou o uso do guarani nas conversas fora de sala de aula, que cessavam quando da aproximação de algum professor ou funcionário. Nas entrevistas, os alunos relataram sentir-se envergonhados em usar o guarani. Apesar de esforços que têm sido empreendidos, dentre os quais se elenca a implantação do PEIF, o autor argumenta em favor de políticas linguísticas adequadas ao contexto híbrido da zona fronteiriça.

Enfocando especificamente os impactos do PEIF em uma escola de Ponta Porã, Fernandes (2013) salienta ser comum que os alunos, em um primeiro momento, afirmem não falar as línguas paraguaias, o que se vai desmistificando com o passar do tempo. A autora constata dificuldades, principalmente nos anos iniciais, de alunos que chegam à escola sem falar nenhuma palavra em português, língua em que devem ser alfabetizados, o que gera muitas dificuldades e repetências escolares. Era comum, antes de a escola ingressar no PEIF, que a situação fosse ignorada e que, aos poucos, os alunos aprendessem a língua portuguesa.

Nesse sentido, a implantação da metodologia de Projetos possibilitou obter bons resultados, materializados na formação continuada dos profissionais da educação e, sobretudo, na aprendizagem dos alunos. Essa escola a que Fernandes (2013) se refere foi a primeira da fronteira Porã a ingressar no PEIF, no ano de 2009. Entretanto, o Projeto ainda não se consolidou mesmo havendo interesse das instituições de ensino em dele participarem.

Berger (2015) também analisa as práticas linguísticas de duas escolas de Ponta Porã em que, apesar de grande parte dos alunos ser de origem paraguaia e ter ou não acesso ao português antes de ingressar na escola, o espanhol ainda é tratado como língua estrangeira e o guarani é praticamente inexistente. Não é fornecido às línguas fronteiriças um lugar adequado. Entretanto, os alunos utilizam essas línguas fora do ambiente de instrução propriamente dito. Mesmo nos documentos escolares, a situação

multicultural e multilíngue não é considerada em favor de ações nesse sentido. Apesar da situação multilíngue vivenciada pelos fronteiriços, há marginalização das demais práticas linguísticas em detrimento da única língua oficial da escola. A diversidade linguística é vista muitas vezes como um problema, especialmente porque a escola não está preparada para lidar com ela e, ainda, porque “existem atitudes e representações negativas por parte de muitos agentes da escola em torno de paraguaios e de vários elementos que os representam – como é o caso da língua guarani” (BERGER, 2015, p. 151).

Como pudemos perceber, a partir desses estudos recentes sobre escolas de Ponta Porã, o quadro não é simples. Receber alunos de origem paraguaia (se é que podemos chamá-los assim) é situação recorrente em todas as escolas urbanas em que aplicamos os testes de atitudes e crenças. A própria questão da denominação identitária desses alunos não é algo consensual, como veremos na próxima seção.

1.4. A identidade em contexto multicultural

Tomar como objeto de estudo as atitudes e crenças supõe lidar com a identidade dos indivíduos. Uma questão que deve ser considerada é o modo como os alunos (nossos sujeitos de pesquisa) se veem e se definem, bem como a forma como veem o outro. Como tem sido amplamente defendido em estudos de diversas áreas que trabalham com o conceito de identidade, esta não é fixa e imutável, como bem define Silva (2000):

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, segmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 95-96).

A identidade se dá de maneira relacional, ou seja, adquire-se uma identidade positiva com base na relação com a identidade negativa. Dessa forma, todo ato de identidade é ao mesmo tempo um ato de negação. A língua certamente tem muita relevância no processo de identificação, já que muitas vezes são os atos linguísticos e

discursivos que a constroem (SILVA, 2000). Também nesse sentido é que Fiorin (2013) argumenta que as línguas não só identificam, mas constituem identidades:

As línguas exerceram um papel significativo na constituição das identidades nacionais, que são uma criação moderna. Esse processo tem início no século XVIII e desenvolve-se plenamente no século XIX. Antes dessa época não se pode falar em nações propriamente ditas, nem na Europa nem em outras partes do mundo (FIORIN, 2013, p. 149).

A língua seria, portanto, responsável por definir fronteiras, criando uma unidade ou o sentimento de pertencimento. No entanto, em um contexto fronteiriço, híbrido por definição, em que as identidades étnicas, nacionais, linguísticas e culturais se misturam com ainda maior constância, é muito comum que uma pessoa tenha inclusive dois registros de nascimento, como se institucionalizasse cada identidade nacional. Podemos dizer, em relação a nosso contexto de estudo, que não há participantes 100% brasileiros ou 100% paraguaios, mas que talvez, se realmente houver, tudo se resuma a uma questão de preponderância, que não pode, obviamente, ser definida apenas em termos linguísticos. Nesse jogo multicultural, o uso das línguas acaba assumindo um papel fundamental na identidade que se quer deixar transparecer em determinado contexto.

Silva (2000) argumenta que o movimento identitário em um espaço “entre fronteiras” (não necessariamente físicas) é um acontecimento crítico que “coloca em evidência a instabilidade da identidade”, já que é justamente “nas próprias linhas de fronteira, nos limiares, nos interstícios, que sua precariedade se torna mais visível” (p. 88). Não podemos deixar de considerar, também, que a identidade, como enunciação da diferença, está sempre vinculada às estruturas de poder (SILVA, 2000, p. 80). O próprio ato de, vivendo no Paraguai, decidir que o filho frequente uma escola brasileira pode ser gerador de uma aceitação de “inferioridade”, tanto da língua usada no seio familiar, quanto da própria identidade, que muitas vezes os alunos veem obrigados a ocultar por ser alvo de gozações e até de reprimendas (FIORIN, 2013, p. 154).

Para Moreno Fernández (2005), o conceito de atitude linguística correlaciona-se com o de atitude no sentido de o primeiro consistir de uma manifestação da atitude social dos indivíduos, que pode, por sua vez, estar relacionada tanto à língua quanto ao uso que dela se faz na sociedade. Considerando tal definição e a situação linguística fronteiriça descrita nas seções 1.2.1 e 1.3, seria já razoável hipotetizar que o guarani receberá uma avaliação não tão positiva quanto o português e o espanhol, por estar

geralmente relacionado à intimidade e não permitir o acesso a níveis profissionais mais privilegiados, o que de fato ocorre, em geral, em nossos testes.

Um índice da marcação de identidade por meio da linguagem, que, em nosso caso, se dá pelo uso de línguas diferentes por um mesmo falante, se materializará, metodologicamente, nas atribuições dos alunos sobre a identidade profissional dos falantes que ouvirão na gravação. Trata-se, nesse caso, de associar uma língua com uma identidade profissional que, como veremos, fornece resultados bastante interessantes.

A respeito da identidade no contexto por nós focado, citaremos brevemente os achados das pesquisas de Colognese (2012), Nascimento (2014) e Castanho (2016), que demonstram com exemplos como a fluidez identitária se dá no contexto de fronteira Brasil/Paraguai.

Colognese (2012) se dedica à definição da identidade “brasiguiaia” (termo ouvido com frequência durante nosso trabalho de campo) em construção na fronteira Brasil/Paraguai. Tomando a identidade nos mesmos moldes defendidos por Silva (2000), como manifestação relacional, dinâmica e dependente de forças entre os grupos em contato, e partindo da análise das relações nas fronteiras, o autor traça um histórico da emigração brasileira para zonas de fronteiras paraguaias e discute conflitos e problemas enfrentados nesse território. Como também percebido por nós durante visitas preliminares, o autor aponta que a fronteira constitui local privilegiado para o estudo da questão identitária já que nela se revelam os conflitos e estigmatizações (COLOGNESE, 2012, p. 148).

Retomando a história da constituição da região, Colognese (2012) menciona que, a partir da década de 1950, um grande contingente de brasileiros migrou para o Paraguai, impulsionado pela venda de terras a grupos financeiros, empresas e investidores brasileiros na faixa de fronteira, o que fez com que os estados fronteiriços fossem colonizados por camponeses paraguaios e agricultores brasileiros, atraídos pelos baixos preços das terras, além de incentivos, baixos impostos e créditos. A grande incidência de brasileiros nessas áreas provocou impacto não apenas na área econômica, mas em todos os aspectos sociais e culturais. Entretanto, nos últimos trinta anos, a permanência dos brasileiros passou a ser alvo de conflitos e disputas na fronteira, motivados principalmente pela pressão de trabalhadores rurais sem terra com apoio de diversos setores da sociedade, que os acusam de representar uma ameaça à soberania e identidade paraguaias. Nesse sentido, Colognese (2012) afirma:

Eles [os camponeses] acusam os brasileiros de se isolarem, falarem a própria língua, cultivarem os símbolos e valores do Brasil e possuírem as melhores terras do Paraguai. Além disso, eles acusam os brasileiros de violarem as leis ambientais, utilizando produtos químicos proibidos e desmatando as margens dos rios (COLOGNESE, 2012, p. 151-152).

Interessante notar que, do mesmo modo que ouvimos, em algumas entrevistas durante a participação no PEIF, Colognese (2012) menciona que estão ainda vivas, para os paraguaios, as lembranças da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), em que estão envolvidas consideráveis perdas de território paraguaio e posterior venda de grandes áreas para empresas estrangeiras. Essa questão reaparece também na recente pesquisa de Castanho (2016), como se verá adiante. Segundo Colognese (2012),

desde os desdobramentos da Guerra, os paraguaios cultivam uma imagem negativa dos brasileiros como invasores e imperialistas. Por outro lado, reforçados pela vitória na Guerra e pelas impressões passadas no contato com as áreas de fronteira, os brasileiros alimentam uma imagem dos paraguaios como preguiçosos, inferiores e desorganizados. (COLOGNESE, 2012, p. 152).

Todos esses fatores têm levado à criação de um ambiente hostil à presença brasileira na zona de fronteira paraguaia. E, nos últimos trinta anos, há quantidade significativa de brasileiros retornando ao país de origem. É justamente nesse contexto que se cunhou a palavra “brasiguai”, quando, em 1985, adquiriu uma identidade duplamente negativa: nem brasileira nem paraguaia. Esses brasileiros que retornaram passaram a ser aqui estigmatizados. Com o passar do tempo, o termo começou a abrigar uma diversidade de novos significados, por vezes até ambíguos. De acordo com Albuquerque (2010 apud COLOGNESE, 2012), o termo pode se referir:

1) ao imigrante pobre que foi para o Paraguai, não conseguiu ascender socialmente e que, muitas vezes, regressou ao Brasil; 2) aos grandes fazendeiros brasileiros no Paraguai; 3) aos filhos dos imigrantes que já nasceram naquele país e têm a nacionalidade paraguaia; 4) aos imigrantes e aos descendentes que já misturam a ‘cultura brasileira’ com elementos da ‘cultura paraguaia’; 5) a todos os imigrantes brasileiros que vivem na nação vizinha (ALBUQUERQUE, 2010, p. 228 apud COLOGNESE, 2012).

Segundo Colognese (2012), o termo ganhou, ainda, outros significados dependendo das situações e dos grupos sociais que o usam. No país vizinho, o termo significa, para os camponeses, brasileiros usurpadores das propriedades que deveriam

ser paraguaias; para os intelectuais, agricultores brasileiros pobres que, em sua maioria, já retornaram ao país de origem; para lideranças religiosas católicas, filhos de brasileiros com cidadania paraguaia ou dupla cidadania nascidos no Paraguai; para outros grupos sociais, brasileiros portadores de identidade mista, adaptados à cultura paraguaia, independentemente de terem retornado ou não ao Brasil (COLOGNESE, 2012, p. 154). Interessante ressaltar, ainda, que os imigrantes brasileiros podem autodenominar-se brasiguaios, paraguaios ou brasileiros dependendo da situação em que se encontram, aproveitando-se da fluidez do conceito identitário para conseguir o que almejam. Como cita Colognese:

Assim, é comum setores mais pobres dos imigrantes brasileiros utilizarem a categoria brasiguaião para reivindicar ou ter acesso às políticas ou benefícios sociais, como a reforma agrária ou o acesso à saúde pública no Brasil. Da mesma forma, imigrantes brasileiros proprietários de grandes áreas de terra no Paraguai têm assumido esta identidade para reivindicar proteção e garantias das autoridades brasileiras para a preservação dos seus direitos naquele país. (...) Mais recentemente, quando da posse de Federico Franco, estes grandes proprietários novamente se assumiram como brasiguaios para reivindicar o reconhecimento brasileiro ao novo governo paraguaio. Por outro lado, dentro do Paraguai, estes mesmos grandes proprietários preferem ser classificados simplesmente como paraguaios ou então como brasileiros, dependendo das situações (COLOGNESE, 2012, p. 155).

A partir desses apontamentos, é preciso reconhecer a imprecisão do uso desse termo que, apesar disso, é amplamente utilizado na imprensa e no cotidiano. Como já afirmamos, certo é que dificilmente é possível que alguém, na zona fronteiriça, seja apenas brasileiro ou paraguaio. Colognese (2012) argumenta, por fim, que o uso do termo brasiguaião é “expressão do contraditório ambiente de conflito e de integração envolvendo as relações identitárias nas fronteiras”, processo dinâmico e permanente (COLOGNESE, 2012, p. 155).

Considerando a autoatribuição identitária, Nascimento (2014) analisou, por meio de inúmeras entrevistas com moradores de profissões diversas de ambos lados da fronteira Ponta Porã/Pedro Juan Caballero, o uso dos termos “fronteiriço”, “brasileiro”, “paraguaio” e “brasiguaião”. O autor exemplifica situações em que os fronteiriços se autodefinem como “brasileiros” ou “paraguaios” a fim de obter vantagens de todo tipo. Em seu trabalho aparecem ainda os ressentimentos e os conflitos gerados após a Guerra da Tríplice Aliança, criando uma rivalidade histórica, a partir da qual se disseminou a

imagem do Brasil como imperialista e usurpador de territórios, e do brasileiro como arrogante e presunçoso e, por outro lado, a imagem do Paraguai como país atrasado, subdesenvolvido e de seu povo como violento, desleal, pobre, desonesto e traiçoeiro (BANDUCCI JR., 2009 apud NASCIMENTO, 2014, p. 110). De acordo com Sprandel (2009), também citada por Nascimento (2014), há um tratamento desrespeitoso do brasileiro em relação ao Paraguai.

O autor afirma ser comum ouvir sobre a importância de se dominar os três idiomas oficiais envolvidos no cenário fronteiriço, fator relacionado à necessidade profissional. Os pedrojuaninos, inclusive, reivindicam essa importância como fator de distinção da população não residente na faixa de fronteira. Por essa razão, Nascimento (2014) associa o domínio do português como um capital simbólico, por prover seus “portadores” de uma vantagem social.

Já em relação à identificação de morador da faixa de fronteira, Nascimento (2014) observa que a designação “fronteiriço” tem sido usada algumas vezes por indivíduos oriundos dos estratos mais intelectualizados (professores, políticos, jornalistas e advogados), embora o uso restrito demonstre que essa não pode ser considerada uma categoria identitária. Ressalta, ainda, que o povo paraguaio é reconhecidamente nacionalista, o que pode ter se originado em acontecimentos históricos ou em manifestações culturais acionadas para representar essa identidade:

A identidade nacional paraguaia pode ser localizada tanto no seu devir histórico como nação, quanto nas manifestações culturais acionadas para representar tal identidade. Isto é, pode ser localizada através de sua herança cultural indígena, pelas influências do período colonial, por meio da influência religiosa legada pelos franciscanos e jesuítas; ou, ainda, no culto e na adoração à Virgem de Caacupê, na constante rememoração dos provalados feitos heroicos de seus heróis de guerra, e na construção de uma identidade paraguaia essencializada e indissociavelmente vinculada aos símbolos materiais e imateriais erigidos e constantemente rememorados. (NASCIMENTO, 2014, p. 121).

Apesar de hesitarem ao responder sobre como se consideram enquanto moradores da zona de fronteira, nenhum pedrojuanino demonstrou insegurança em relação à sua nacionalidade. Ainda que fosse possível observar jovens com cabelo cortado ao estilo do jogador brasileiro Neymar, ou frases de músicas brasileiras de sucesso em motocicletas, todos se definem como paraguaios, afirmando que tais gostos não influenciam essa autoidentificação.

Do lado brasileiro da fronteira, raros são os casos de identificação como fronteiriço. A grande maioria se identifica como brasileiro, apesar de conviver com influências sociais e culturais do país vizinho. É possível entrever, ainda, que alguns entrevistados recusam o rótulo integrador identitário “fronteiriço”, atribuído por discursos político-ideológicos voltados ao fomento do turismo e do comércio.

Em relação ao uso do termo “brasiguai” enquanto identificação do habitante fronteiriço, Nascimento (2014) aponta, assim como Colgnese (2012), significados diversos atribuídos pelos pedrojuaninos: ser casada(o) com brasileira(o), ter dupla nacionalidade e/ou dominar os três idiomas fronteiriços, viver na fronteira, fazer compras no país vizinho. Esse último aspecto, deve-se ressaltar, é comum entre as mulheres, que afirmam preferir comprar roupas e sapatos no Brasil, em virtude de sua melhor qualidade e das facilidades de crédito de que podem usufruir. Não há problema, para os paraguaios, em se autoidentificarem como brasiguaies, ainda que defendam sua nacionalidade paraguaia. Em um dos trechos usados por Nascimento (2014) para exemplificar essa opinião, chama-nos a atenção um aspecto percebido por nós durante todo o tempo em que convivemos na fronteira.

Olha, eu sou brasiguai porque sou misturada [risos], um pouco paraguaia um pouco brasileira, já que meu marido é brasileiro e eu tenho um filho registrado no Brasil. Ele está matriculado na escola de lá [Brasil, Ponta Porã], eu sou chamada para as reuniões, assino documentos de responsabilidade quando ele faz alguma coisa errada, coisa de criança, sabe? Meu marido trabalha no Brasil, mas a gente mora aqui em Pedro Juan, porque é mais barato morar aqui do que lá. Então, além de ser casada com brasileiro, eu sei falar bem o português, ele me ensina, só não quer aprender espanhol nem guarani. (Irene Domingues, 33 anos, casada, vendedora, ensino médio incompleto) (NASCIMENTO, 2014, p. 127).

No final de sua fala sobre autoidentificação como brasiguai, a entrevistada levanta o aspecto de falar português como constitutivo dessa identificação. A isso, adiciona que, como seu marido é brasileiro, “não quer aprender espanhol nem guarani”. Como pudemos ouvir e notar durante a busca por indivíduos trilíngues, é infinitamente mais comum que os paraguaios sejam trilíngues, visto não haver interesse demonstrável dos brasileiros em aprender as línguas paraguaias. Quando há, esse interesse geralmente se restringe ao espanhol, considerado uma língua de maior prestígio por seu status internacional, o que se reflete, obviamente, nos resultados dos testes de atitudes e de crenças. Faz-se necessário destacar, ainda, que, segundo Nascimento (2014), a

designação de brasiguaios pode representar uma estratégia narrativa que visa a atender as indagações do pesquisador brasileiro, demonstrando certa simpatia e desejo de ser agradável. Já os pontaporanenses não se identificam como fronteiriços ou brasiguaios, mas como brasileiros ou paraguaios, com exceção de alguns representantes de classes mais intelectualizadas, que usam o termo “fronteiriço”.

Assim como Nascimento (2014), Castanho (2016) desenvolveu sua pesquisa de doutorado na fronteira Porã, com enfoque nas representações sobre a diversidade linguístico-cultural da fronteira e as ideologias linguísticas que as sustentam. Para tanto, o pesquisador utiliza-se de entrevistas semiestruturadas com seis universitários fronteiriços, que transitam entre as cidades gêmeas e tem características etárias, de gênero e de país de residência diferentes.

Após caracterizar o hibridismo cultural fronteiriço e as políticas linguísticas de ambos os países, Castanho ressalta, em relação à identidade dos entrevistados, que os brasileiros, que em geral têm algum grau de origem paraguaia, mostram-se transitando entre as duas identidades (a brasileira e a paraguaia), o que os diferencia de um brasileiro não-fronteiriço. Em algumas oportunidades, os entrevistados demonstram uma tendência para querer apagar a identidade paraguaia, em função do reconhecimento de manifestações de preconceito em relação a eles e, ainda, para acessar serviços nas áreas de educação e saúde no Brasil. A identidade será, contudo, revelada em outros casos, como, por exemplo, nas situações em que pretendem obter descontos em compras na cidade paraguaia. O pesquisador demonstra, portanto, que, no contexto fronteiriço, as identidades são ainda menos fixas que em outros contextos e ainda, como se vê, variável ao sabor das necessidades.

Já os paraguaios demonstram uma imagem imperialista do brasileiro, assumindo, portanto, uma posição como de rebaixamento, de estigmatização. Uma das entrevistadas critica a imagem do paraguaio construída pela mídia brasileira, ligando-o à pirataria. É também lembrado, por dois dos entrevistados, o ressentimento em virtude da Guerra da Tríplice Aliança. A esse respeito, devemos ressaltar que a Guerra foi usada pelo governo paraguaio para nutrir a construção da paraguaidade, um sentimento de nacionalismo e exaltação dos heróis nacionais. O paraguaio é visto, por outro lado, como mais disciplinado e mais sério que o brasileiro. Ainda que haja representações distintas para cada um dos habitantes de ambos lados da fronteira, é uma constante a identidade híbrida, que pode ser vista de maneira positiva ou negativa.

Considerando as representações que os universitários têm em relação às três línguas mais faladas, questão que muito nos interessa aqui, Castanho (2016) assinala que o guarani é visto a partir de duas concepções opostas: a de ser um dialeto e a de ser um idioma nacional²⁴. A primeira posição é defendida pelos universitários brasileiros, enquanto a segunda, pelos paraguaios. Fica claro que há, para eles, duas variedades de guarani, o guarani misturado falado na fronteira, chamado de *jopará*, como já mencionado, e uma variedade mais pura “do fundão do Paraguai” (CASTANHO, 2016, p. 173). Enquanto a última deveria ser considerada uma língua, a primeira deveria ser considerada um dialeto, na visão dos brasileiros. Há, ainda, para os brasileiros, uma associação entre língua e gramatização, o que interfere na consideração do guarani como língua (de acordo com os entrevistados, não se vê pessoas escrevendo na língua, não tem gramática nem dicionário²⁵) (CASTANHO, 2016, p. 176). Já os paraguaios defendem o guarani como tendo o mesmo status do espanhol ou português, pois é ensinado na escola, possui tesouro literário e é objeto de prescrição gramatical. No entanto, os paraguaios não deixam de reconhecer duas variedades, uma constituída pelo hibridismo (*jopará*) e uma mais pura ensinada na escola. Percebe-se, portanto, um descompasso entre a variedade falada cotidianamente e a variedade ensinada na escola.

Castanho (2016) tece, ainda, considerações a respeito da classificação de um indivíduo como bilingue ou trilingue, que merecem ser mencionadas. Há uma entrevistada brasileira, cuja fala transcrevemos a seguir, que se diz bilíngue em

²⁴ A diferenciação dos conceitos de “língua” e “dialeto” não é consensual entre os pesquisadores da linguagem. Fasold (2006) afirma haver pelo menos três critérios utilizados para distingui-los: o primeiro e mais usado é o da inteligibilidade mútua, que deve ser desprezado em virtude da dificuldade em se definir quais seriam os níveis de compreensão; o segundo relaciona-se ao desenvolvimento, padronização e produção literária, que também é arbitrário por considerar uma variedade como língua ou dialeto apenas pelo fato de dispor ou não de um dicionário ou uma gramática; o terceiro, por sua vez, é uma proposta de Heinz Kloss (1967) que combina os critérios de inteligibilidade mútua e de desenvolvimento. Nessa visão, haveria línguas por separação (as que são muito diferentes umas das outras, o que lhes garante o status de língua) e línguas por desenvolvimento (variedades que têm similaridades com outras, mas se desenvolveram amplamente em suas comunidades via padronização e uso literário, o que as fez alcançar o status de língua). Fasold (2006) afirma que, apesar de problemático e arbitrário, os linguistas mais comumente se utilizam do critério da inteligibilidade mútua para distinguir os conceitos em seus trabalhos, já que seria suficiente para seus propósitos, ainda que reconheçam que, em alguns casos, é muito difícil, senão impossível, determinar se uma variedade é língua ou dialeto. Outros autores reconhecem (SCHILLING-ESTES, 2006; MANÉ, 2012), no entanto, que a distinção de língua e dialeto vai além de critérios linguísticos por envolver também questões históricas, geográficas e sociopolíticas. Mané (2012) chega, inclusive, a vincular o uso do termo “dialeto” a uma visão preconceituosa daquela variedade no sentido de indicar usos diferentes dos prestigiados (por exemplo, o falar rural no Brasil). Essa visão preconceituosa parece estar presente quando os brasileiros entrevistados por Castanho (2016) classificam o guarani como “dialeto”, ao invés de atribuir-lhe o status de “língua”.

²⁵ Ressaltamos que a opinião do entrevistado não condiz com a realidade, já que há dicionários e gramáticas do guarani.

português e espanhol, pois, apesar de compreender e falar, desconhece a escrita do guarani.

P.: E como você se considera monolíngue, bilíngue, trlíngue, poliglota?

LÍDIA: Só bilíngue só, é, português e espanhol. O guarani eu entendo, sei falar um pouco sim, mas não AQUELA COISA ASSIM, a fundo. O espanhol sim, eu entendo sim, até sei escrever bem. Mas o guarani, escreVER ASSIM em guarani, é BEM difícil. (CASTANHO, 2016, p. 182-183).

Certamente, ela se identifica com o que grande parte do senso comum pensa a respeito do bilinguismo, e que coincide com a definição de Bloomfield (1935 apud MEGALE, 2005) exposta no item 1.2.1 de que só seria bilíngue aquele que exerce controle nativo sobre duas línguas.

Em nosso questionário de informações sociais, preenchido pelos respondentes da pesquisa, procuramos minimizar esse efeito, ao inserir questões sobre falar, ler, escrever e compreender cada uma das línguas. Como também pudemos verificar durante nossa busca por informantes trlíngues que pudessem ler a mesma história em cada um dos idiomas, não é comum encontrar pessoas que dominem a leitura e escrita em guarani. Deve-se lembrar, a esse respeito, que o idioma começou a ser obrigatoriamente lecionado nas escolas há pouco mais de 20 anos.

O português é visto como a única língua nacional pelos brasileiros e, pelos paraguaios, como língua central, por permitir usufruir de benefícios e ser essencial para o mercado de trabalho, especialmente o comércio e a atividade agrária; esta última, com forte presença de brasileiros. Além disso, o português tem valor no prosseguimento de estudos na vida acadêmica.

O estudo das representações de Castanho (2016) demonstra que há estereótipos e preconceitos que a escola precisa desconstruir, tanto em relação ao paraguaio, quanto em relação à língua guarani, considerando sua diversidade e dinamicidade (CASTANHO, 2016, p. 208-209). O espanhol goza de certo prestígio entre brasileiros e paraguaios e o português ainda mais, por ser língua dos negócios e da vida acadêmica. Verificaremos se tais representações em relação às línguas ocorrem também em nossos testes de atitudes e crenças, quando considerados adolescentes da região fronteira.

Construído um panorama da região em que depositamos nosso olhar, em termos de sua história, peculiaridades e identidades, passemos a discutir os preceitos teóricos que norteiam a construção e aplicação de nosso estudo.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Organizamos nosso referencial teórico em duas partes. Na primeira, tratamos das definições de atitudes e crenças, citando alguns trabalhos que se ocuparam desses conceitos. Além disso, arrolamos pesquisas sobre atitudes e crenças que serviram, especificamente, de inspiração para nosso estudo, as desenvolvidas primeiramente fora do Brasil e depois as desenvolvidas no país. A seguir, trabalhamos com os conceitos que emergem dos testes de atitudes e crenças, a saber, prestígio, preconceito e prestígio encoberto. Começamos pela definição de nossos objetos de estudo.

2.1. As atitudes e as crenças

Baker (1992) afirma ser a atitude “um construto hipotético usado para explicar a direção e a persistência do comportamento humano²⁶” (BAKER, 1992, p. 10, tradução nossa). Para o autor, não se trata de um fenômeno passível de ser diretamente observado, já que, como as atitudes estão invariavelmente ocultas, podem apenas ser inferidas a partir da direção e persistência do comportamento externo. É, no entanto, fundamental desmistificá-las para que o contexto escolar possa efetivamente contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente os fronteiriços imersos em contexto bilíngue.

Ainda que haja diversas definições possíveis e mesmo divergentes para o conceito de atitude, Baker (1992) retoma como mais adequadas as de Ajzen (1988) e MacGuire (1985), que se referem a uma resposta favorável ou desfavorável a um objeto específico (BAKER, 1992, p. 11).

Baker (1992) retoma as ideias de Platão para postular que o conceito de atitude envolve três componentes: cognição, afetividade e prontidão para ação. O componente cognitivo envolve pensamentos e atitudes; o afetivo se relaciona a amor, ódio, paixão ou inquietação em relação à língua e o componente de ação se relaciona à intenção comportamental ou plano de ação sob contextos e circunstâncias definidas.

A esse respeito, o autor ressalta que os componentes cognitivo e afetivo não estão necessariamente em harmonia, já que uma pessoa pode expressar atitudes favoráveis a uma língua, mas secretamente ter, por exemplo, sentimentos negativos ou preconceitos irracionais em relação a seu aprendizado. De maneira similar, por serem o

²⁶ “Attitude is a hypothetical construct used to explain the direction and persistence of human behavior.” (BAKER, 1992, p. 10).

resultado de contextos particulares e complexos, como inúmeras pesquisas mostram, ações não correspondem necessariamente a atitudes (BAKER, 1992, p. 16).

O estudo de atitudes tem longa tradição na psicologia social, bem como nos de bilinguismo, e é uma variável explanatória central por, pelo menos, três razões. A primeira delas relaciona-se à forte ligação entre teoria e prática, o que, em termos de política linguística, implica em renovação, preservação, declínio ou morte de uma língua; com efeito, se uma comunidade assumir uma posição contrária à educação bilíngue ou à imposição de uma língua nacional comum, a política linguística provavelmente fracassará. A segunda razão se assenta no fato de uma pesquisa de atitudes fornecer uma indicação dos pensamentos, crenças, preferências e desejos da comunidade em determinado momento, indicadores sociais de crenças em mudança e as chances de sucesso na implementação de uma política. A terceira razão envolve sua comprovada e contínua utilidade principalmente nas áreas de educação e psicologia (BAKER, 1992).

Trabalhar com atitudes especificamente no âmbito da linguística deve envolver, para Baker (1992) certa precaução, pois algumas condições podem afetar a validade dos resultados que se desejam obter: (1) as pessoas podem responder a um teste de atitudes de maneira tal que o registro linguístico que fornece pareça mais prestigiado, melhor do que é na realidade por fornecer respostas “desejáveis”, em contraste com suas atitudes ocultas, que podem perfeitamente ser diferentes; (2) as pessoas podem ser afetadas pelo pesquisador (em sua identidade étnica, gênero, status, idade, língua e classe social) e pelos propósitos da pesquisa que se percebem na situação social; (3) um bom teste de atitudes deve conter uma variação muito grande de questões relacionadas ao tópico. Buscamos, ao longo de nossos procedimentos metodológicos, adequar-nos da melhor maneira possível a todas essas questões, conforme descrevemos no capítulo 3.

Considerando a situação social, entendemos, a partir de visão de Gumperz (1998 [1982]), que “uma elocução pode ser compreendida de várias maneiras e que as pessoas decidem interpretar uma determinada elocução com base em suas definições do que está acontecendo no momento da interação” (GUMPERZ, 1998 [1982], p.151). Isso posto, em razão do tipo de atividade que desenvolvemos com os adolescentes, é possível que haja certa pressuposição sobre nosso trabalho em relação às línguas da fronteira; entretanto, não fornecemos informações específicas sobre o trabalho e procuramos, durante todas as nossas visitas, manter um ambiente colaborativo, de modo que eles se sentissem livres para questionar ou fazer comentários. Além disso, o anonimato

garantido aos alunos na resposta dos questionários ajudou, do nosso ponto de vista, a “protegê-los” das possíveis indagações, o que parece ter resultado em dados sinceros.

Santos (1996), pioneiro em pesquisas sobre atitudes e crenças no Brasil, também discute o significado do termo “atitude” em relação aos componentes cognitivo, afetivo e conativo. Afirma, porém, que, nos estudos linguísticos, apenas o componente afetivo (que lida com avaliações positivas, negativas ou neutras) é que se torna acessível por meio dos tipos de testes aplicados, procedimento que envolve um estímulo a uma reação do respondente, que deve julgar se uma propriedade é favorável, desfavorável ou neutra. Em suas palavras, Santos resume:

Apresentada como predisposição para responder a um estímulo de maneira favorável ou desfavorável, *atitude* é caracterizada como uma resposta implícita incorporada ao indivíduo, uma resposta avaliativa que varia em intensidade e tende a mediar ou conduzir as respostas avaliativas mais abertas de um sujeito em relação a um objeto ou conceito (SANTOS, 1996, p. 10).

Em relação à definição de “crença”, Santos (1996) assume, a partir da posição de Fishbein e Raven, tratar-se de um conceito unidimensional por relacionar-se apenas à “probabilidade” ou “improbabilidade” da existência de certo objeto ou de certa relação (SANTOS, 1996, p. 11). Esse autor aponta, assim como Baker (1992), para a necessidade de partir de um conjunto grande de afirmações a respeito de um mesmo objeto a fim de explicitar bem as crenças. É o que tentamos fazer ao construir nosso teste, que ficou constituído por 36 afirmações. Santos (1996) afirma, sobre as crenças, que

O conjunto total das crenças que tem um sujeito sobre um objeto constitui um *sistema de crenças*. Todas essas crenças sobre o dado objeto possuem um aspecto avaliativo, ou seja, estão associadas a uma atitude. Assim, crenças e atitudes aparecem inter-relacionadas e isto, como já tem sido demonstrado, de forma sensível e dinâmica: a mudança em uma parte do sistema acarreta mudança em outra parte (SANTOS, 1996, p. 15).

Considerando que crenças e atitudes são conceitos inter-relacionados, Santos (1996) postula que, embora aquelas determinem estas, podem ser vistas também como consequências delas e, ainda, segundo Conner et al. (2007, p. 1728), as atitudes implícitas (nomeadas neste trabalho de atitudes) evocam respostas automáticas, espontâneas, subentendidas ou não controladas, enquanto atitudes explícitas (nomeadas neste trabalho de crenças) evocam respostas não automáticas, deliberativas ou

controladas. Em função disso, optamos por centrar o foco primeiramente, no capítulo 4, nos resultados estatísticos para o teste de atitudes e, no capítulo 5, nos resultados do teste de crenças juntamente com trechos das entrevistas, por acreditarmos que estas podem fornecer subsídios para compreender as tendências do teste de atitudes.

Fishbein (1965 apud Santos, 1996, p. 15-16) aponta alguns achados interessantes a respeito da relação entre crenças e atitudes, dos quais ressaltamos dois: (i) um indivíduo tem muitas crenças sobre um dado objeto (atributos, valores, conceitos, objetivos); (ii) há uma atitude, ou seja, uma resposta avaliativa imediata, relacionada a cada um dos aspectos da crença.

Diante dessas definições de crenças e atitudes, Santos (1996) supõe que a escola assume um sistema de crenças ligado diretamente à sua ideologia que, dentre outros aspectos, inclui a imagem que ela tem da língua (ou línguas, no nosso caso). Essas crenças podem não se manifestar explicitamente, mas, por certo, haverá uma influência sobre as crenças que os alunos já trazem ao ingressar na escola. Como já mencionado no capítulo 2, muitas vezes o sistema de crenças da escola gera no aluno insegurança e conflito.

Com base nos autores mencionados, consideramos que o teste de avaliação subjetiva, que elicia atitudes, é um teste de mensuração indireta, por não implicar reflexão explícita na atribuição ao informante dos graus numéricos indicados para cada atributo e, principalmente, por tratar de demonstrar uma reação favorável, desfavorável ou neutra a partir de um estímulo. Por outro lado, no sentido de complementar ou rejeitar a compreensão das tendências reveladas a partir do primeiro teste, consideramos o teste de crenças como aquele que envolve reflexão explícita sobre a probabilidade ou improbabilidade de certa afirmação em relação à(s) língua(s) fronteiriça(s).

Conceituados os construtos de atitudes e de crenças adotados no presente estudo, passemos a alguns estudos sobre tais temas que fundamentaram nossa pesquisa.

2.1.1. Os estudos sobre atitudes e crenças

Segundo Lambert et al. (1960), quando ouvimos uma língua, é provável que sua sonoridade nos desperte percepções das características generalizadas e estereotipadas do grupo que a fala, refletindo reações atitudinais generalizadas no grupo que a usa. Com base nisso, Lambert et al. (1960) propuseram-se a determinar os significados que a língua falada tem para os ouvintes a partir da análise de suas reações avaliativas em

relação ao inglês e ao francês na comunidade de Montreal, comunidade cuja história se centra amplamente na separação entre essas duas línguas, e cuja distinção é socialmente significativa para seus residentes. Visando a minimizar os efeitos da voz do falante e da mensagem no estímulo, realizaram gravações de falantes bilíngues lendo a mesma história em ambos os idiomas.

A metodologia empregada envolveu a leitura e a gravação de uma passagem de dois minutos de um texto de natureza filosófica por quatro falantes bilíngues e mais duas vozes preenchedoras²⁷, que foram posteriormente apresentadas aos juízes, começando pelas duas vozes preenchedoras e, posteriormente, garantindo o maior intervalo possível entre as apresentações sucessivas dos falantes correspondentes, que foram objeto único de análise.

Durante a aplicação do teste, os julgadores receberam a informação de que ouviriam a voz de dez pessoas diferentes e, antes de ouvir as gravações, o texto que seria ouvido lhes foi fornecido com a finalidade de se familiarizarem com o conteúdo. Para cada uma das gravações, foi fornecido um formulário, que deveria ser preenchido de modo que o julgador atribuísse graus de um a seis a 14 traços, que podem ser aproximadamente traduzidos por: altura, boa aparência, liderança, senso de humor, inteligência, religiosidade, autoconfiança, confiabilidade, graciosidade (ser engraçado), gentileza, ambição, sociabilidade, caráter e simpatia²⁸.

A hipótese relacionada à aplicação dos testes a juízes bilíngues é a de que as diferenças em suas reações seriam menos marcadas nos informantes com experiência nas duas línguas, que seriam também, presumivelmente, membros das duas comunidades. Os falantes foram classificados em dois grupos em relação ao grau de bilinguismo, segundo o grau de habilidade em que poderiam falar, ler e escrever em cada uma das línguas.

Além de atribuir graus aos atributos, os juízes deveriam indicar que ocupação o falante provavelmente exerceria. Os questionários foram respondidos de maneira

²⁷ A gravação preenchedora não foi usada para estabelecer uma análise comparativa em termos de gravações em diferentes línguas, mas visava a servir como um teste inicial antes de os respondentes avaliarem as demais vozes, que correspondiam a falsos pares.

²⁸ Os adjetivos utilizados no trabalho original (em inglês e francês) são: height (taille), good looks (attrait physique), leadership (apte à diriger), sense of humour (sens de l'humour), intelligence (intelligence), religiousness (pieux), self-confidence (confiance en soi), dependability (digne de confiance), entertainingness (jovialité), kindness (bonté), ambition (ambition), sociability (sociabilité), character (caractère) e general likeability (est-ce qu'il est sympathique?).

anônima. Os procedimentos incluíram um teste com sentenças incompletas para que os informantes explicitassem atitudes em relação à própria língua e à dos outros.

Os testes de Lambert et al. (1960) foram aplicados a 64 informantes, falantes de inglês e a 66 informantes, falantes de francês como primeira língua, com idade média de 18 anos, todos com proficiência nos dois idiomas. O fato de alguns dos indivíduos selecionados terem características de fala distintas (três falantes representavam o francês canadense e um tinha sotaque parisiense) permitiu observar que os juízes reconheceram e julgaram de maneira diferente tais variedades. Esse tipo de procedimento aplicamos também ao nosso estudo mediante a inserção de um falante representativo do guarani indígena.

Seus resultados apontam que, para os juízes que têm como primeira língua o inglês, três dos quatro falantes correspondentes do inglês foram avaliados mais favoravelmente que seus correspondentes nos traços altura, boa aparência, inteligência, confiabilidade, gentileza, ambição e caráter. Não houve diferença significativa em relação aos demais traços. Os franceses correspondentes foram avaliados significativamente mais favoráveis apenas em relação a senso de humor.

Já para os juízes que têm como primeira língua o francês, três dos quatro correspondentes falando inglês foram significativamente mais bem avaliados em relação à altura, boa aparência, liderança, inteligência, autoconfiança, confiabilidade, ambição, sociabilidade, caráter e simpatia. Os franceses, por outro lado, foram mais bem avaliados em relação às características de religiosidade e de gentileza.

Comparando os julgamentos dos dois grupos, é possível observar que os juízes franceses claramente demonstram preferência pelos correspondentes ingleses. Apenas 14% dos juízes franceses demonstraram a tendência esperada de serem mais favoráveis ao correspondente francês. Correlacionando os dados com o grau de bilinguismo dos falantes, foi possível perceber que o grupo de franceses com grau mais elevado de bilinguismo mostra menos segurança em relação à preferência pelo próprio grupo. Para os grupos de ingleses, não houve diferença significativa em relação às variáveis.

Os resultados mostram que juízes ingleses e franceses avaliaram mais positivamente o correspondente inglês, o que talvez coincida com a maior possibilidade de encontrar pessoas inglesas nas posições com maior grau de poder social e econômico na comunidade de Montreal. Tal reação também se observa quando se consideram as possíveis ocupações dos falantes, o que, para Lambert et al. (1960), demonstra que,

mesmo juízes ingleses com atitudes positivas em relação ao francês, trazem uma percepção deles como inferiores em vários traços.

Os franceses, por sua vez, consideram-se membros de um grupo socialmente inferior, mas que, por outro lado, não deixa de ser gentil e religioso. Tais características parecem ser, portanto, amplamente aceitas na comunidade analisada, na medida em que qualquer falante acredita que canadenses falantes do inglês sejam possivelmente mais “inteligentes” com base no entendimento de terem mais oportunidades educacionais. Concluindo suas considerações, Lambert et al afirmam que

A independência essencial das reações avaliativas em relação a línguas faladas e atitudes é interpretada como reflexo da influência dos estereótipos da comunidade como um todo de canadenses falantes de inglês e francês²⁹. (LAMBERT et al, 1960, p. 51, tradução nossa).

Labov (2008 [1972]) também empreendeu estudos sobre atitudes dos sujeitos em relação a variáveis linguísticas. O primeiro estudo, que investigou a comunidade da ilha Martha's Vineyard, Massachusetts, buscou correlações entre o padrão linguístico e diferenças na estrutura social, a partir de observações de centralização dos ditongos /ay/ e /aw/. Nessa pesquisa, Labov aplicou um questionário lexical, com perguntas de juízo de valor, um texto para leitura, uma entrevista formal, além de observações em diversos ambientes com falantes nativos da ilha de diferentes ocupações e de diversos grupos étnicos.

Os falantes das áreas rurais da parte alta da ilha favorecem mais a centralização, atitude que coincide com o desejo de ali permanecer, mesmo para aqueles que tenham cursado o ensino superior. Já os habitantes que pretendem deixar a ilha demonstram pouca ou nenhuma centralização, independentemente do grupo étnico a que pertençam.

Para Labov, o crescimento da centralização teve início com os pescadores de Chilmark, passando, depois, a ser adotada pelos descendentes de portugueses justamente para afirmar sua identidade de ilhéus. Os indígenas também adotaram essa variedade e muitos dos valores dos chilmarkenses, demonstrando atitude positiva em relação à ilha.

²⁹ The essential independence of evaluational reactions to spoken languages and attitudes is interpreted as a reflection of the influence of communitywide stereotypes of English and French speaking Canadians (LAMBERT et al, 1960, p. 51).

Também em Nova Iorque, Labov (2008 [1972]) constatou que a presença ou ausência de [r] em posição pós-vocálica está relacionada às atitudes linguísticas. A partir de um estudo preliminar, desenvolvido em três lojas de departamentos, demonstrou que tais variantes são diferenciadores sociais em todos os níveis de fala, inclusive em eventos de fala rápidos e anônimos, que podem ser usados como base para um estudo sistemático da língua.

Os membros da classe média e alta empregam mais frequentemente (r-1), ou seja, presença de [r], uso que provavelmente desenvolvem mais cedo na vida como uma expressão de formalidade e, menos frequentemente, inclusive em estilos informais. Os outros grupos não usam essa variante em um estilo mais informal. Entretanto, se prestam mais atenção ao próprio modo de falar, é possível que a usem de fato.

A partir dessa e de outras pesquisas, Labov demonstra que a cidade de Nova Iorque é uma comunidade que compartilha uma avaliação uniforme da língua da comunidade, embora mostre alto grau de heterogeneidade em relação ao uso objetivo (Labov, 2008 [1972], p. 146). Segundo o pesquisador, a classe média mostra um amplo espectro de variação dentro de um mesmo contexto estilístico, demonstrando inclusive certo grau de insegurança linguística.

Utilizando a técnica do *matched guise*, Labov analisou as reações subjetivas em relação à pronúncia de [r]. Duzentos falantes ouviram textos gravados e registraram suas impressões auditivas com base numa escala de adequação profissional. Os resultados mostram que já não há mais diferenciação na avaliação de [r] em relação a sexo, grupo étnico ou classe socioeconômica. A única característica social que se mostra relevante é faixa etária, que aponta para uma regularidade na avaliação dos mais jovens, enquanto os indivíduos de mais de 40 anos ainda mantêm o padrão anterior de ausência de [r].

Labov (2008 [1972]) considera que a metodologia do *matched guise* permite que os juízes inconscientemente demonstrem suas atitudes e julgamentos sociais em relação à variação linguística, fazendo muitas vezes emergir atitudes sociais extremamente uniformes em relação à língua da comunidade de fala. Essa uniformidade nas avaliações subjetivas ocorre também no estudo de Lambert et al. (1960), que, como vimos acima, aponta para uma atitude negativa para com o francês canadense tanto na comunidade anglófona como na francófona do Quebec. Se essa afirmação é válida para a ausência ou a presença de [r], para marcadores sociolinguísticos estáveis, como (ing) ou (th), Labov postula a existência de “um conjunto oposto de normas encobertas, que atribui

valores positivos ao vernáculo” (2008 [1972], p. 288) e que dificilmente aparece em situações mais formais.

Podemos mencionar ainda os testes de autoavaliação, cuja função é revelar, segundo Labov (2008 [1972]), uma projeção dos informantes que, quando solicitados a responder pelas formas que usam, optam pelas que acreditam ter prestígio. Os falantes demonstram, portanto, ter consciência de variantes sociais estigmatizadas, percepção social que emerge, provavelmente, quando, após a infância, o adolescente passa a se conscientizar da existência de uma norma de prestígio.

Segundo Labov, tal alteração “reflete o axioma da permutação dialetal: sempre que um dialeto subordinado está em contato com um dialeto superordenado, as respostas dadas em qualquer situação formal de teste passarão do subordinado para o superordenado de uma maneira irregular e assistemática” (2008 [1972], p. 249). Ele observa, ainda, que os termos “superordenado” e “subordinado” são equivalentes a “prestigiado” e “estigmatizado”.

É possível estender esse princípio de permutação **dialetal** à situação em que, em vez de diferentes variedades, coexistam diferentes línguas em situação multilíngue, caso do contexto de ensino focado nesta pesquisa, especialmente porque o espanhol sempre desfrutou de um grau de prestígio ainda não alcançado pelo guarani.

Labov define “prestígio” em relação ao que pensam as pessoas que usam as línguas ou variedades e em relação às situações específicas de uso. Salienta, além disso, a necessidade de explorar outras dimensões sociais que podem contribuir para o esclarecimento dessas noções (2008 [1972], p. 353-354). No contexto focado, a questão histórica parece ter importância fundamental, especialmente no Paraguai, de acordo com as informações já levantadas e expostas na seção 1.2.1.

Com efeito, o guarani se tornou língua oficial, ao lado do espanhol, apenas em 1992, ou seja, há pouco mais de 20 anos. Mesmo após seu estabelecimento como língua oficial, foi, por muito tempo, proibida de ser falada em escolas, especialmente as particulares. Os motivos para essa proibição não são tão claros, mas, certamente pelo estigma de ser uma língua indígena e, sobretudo, predominantemente falada por pessoas de classe baixa e de âmbito rural.

Por outro lado, a estigmatização social pode ser um caso de estereotipização de formas linguísticas, processo social que se relaciona ao conhecimento geral dos membros adultos da sociedade (LABOV, 2008 [1972], p. 360-361). Os valores sociais associados aos estereótipos podem receber um alto grau de estigmatização no nível da

consciência, além de serem resistentes e duradouros. Há outros traços com prestígio variável em relação às diferentes comunidades sociais. Acreditamos que o guarani carrega esse traço de extremo grau de estigmatização.

Labov (2008 [1972]) aponta ser possível derivar três princípios relevantes do trabalho de Lambert e colaboradores:

1. As avaliações subjetivas de dialetos sociais são notavelmente uniformes por toda a comunidade de fala. (...)
2. As avaliações da língua não estão disponíveis, em geral, à elicitación consciente, mas são rápida e conscientemente expressas em termos de juízos de personalidade sobre falantes diferentes (Lambert, Anisfeld & Yeni-Komdhisn, 1965). (...)
3. Todas as pessoas adquirem essas normas cedo na adolescência, mas as crianças de classe média alta exibem uma reação mais forte e mais permanente. (...) Meninos de escolas da elite exibiram avaliações mais próximas das dos avaliadores adultos do que outros meninos, indicando que as normas adultas são adquiridas mais cedo entre os jovens da classe média alta (2008 [1972], p. 356).

Labov não apenas confirma a validade desses três princípios em seus próprios estudos de reações, mas também adiciona mais um:

4. Falantes que exibem o mais alto índice de uso de um traço estigmatizado em sua própria fala espontânea apresentam a maior tendência a estigmatizar os outros pelo uso dessa mesma forma (2008 [1972], p. 357).

No estudo aqui proposto, será possível analisar também a aplicação desses quatro princípios, especialmente o último. Com efeito, em virtude de a fronteira dispor de escolas que se posicionam diferentemente em relação à língua mais falada (inclusive no Brasil, em que uma das escolas tem predominância de alunos de origem paraguaia), será possível observar se as reações às línguas paraguaias são positivas ou negativas, exibindo, nesse caso, maior grau de preconceito. Além disso, a inserção de dados de duas escolas particulares representando a elite local pode demonstrar atitudes e crenças mais acentuadas em relação às demais, como exposto no princípio 3.

Também se baseando na metodologia inaugurada por Lambert et al. (1960), Wölck (1973) analisa atitudes em relação ao espanhol e ao quéchua no Peru. O Peru se destaca por ter a maior porção de sobreviventes de seu grupo nativo, que fala predominantemente quéchua. À época do estudo, a língua era falada por aproximadamente sete milhões de pessoas, com a maioria vivendo nas montanhas dos

Andes central e sulista. Cerca de 40% da população total peruana tem o quéchua como primeira língua. Entretanto, grande parte dessa população é monolíngue, o que a mantém afastada da vida sociopolítica do país. Na província de Ayacucho, o espanhol é primeira língua de apenas 5% da população, enquanto o quéchua, de 95%. Apesar disso, o quéchua nunca esteve oficialmente em pé de igualdade com a língua europeia.

O governo da época começa a defender uma educação bilíngue, que considere o quéchua, se não como matéria de estudo, ao menos como meio de instrução em direção ao letramento e à educação futura. Esse programa, que se iniciou em 1964, não obteve, porém, os resultados expressivos que se esperava. Em 1969, solicitado a investigar a situação sociolinguística do país, Wölck (1973) desenvolveu um estudo piloto de atitudes linguísticas para testar a validade de duas posições populares comuns em relação ao problema linguístico: a hispanicista e a indigenista. Enquanto os seguidores da primeira posição defendem a hispanização da população não falante de espanhol através da proibição da língua indígena, os proponentes da última negam a utilidade ou necessidade do conhecimento do espanhol em favor da preservação da língua e da cultura nativa.

Para testar tais posições, a equipe preparou um questionário controlado, baseado em escalas de estímulo de língua. Foram gravadas amostras de fala livre com conteúdos semelhantes, cujo tópico, as touradas tipicamente peruanas, de pequeno apelo emocional e natural no país para ambas as comunidades linguísticas, é suficientemente familiar aos falantes das amostras e possivelmente aos juízes. Os falantes bilíngues gravados descrevem esse evento em espanhol e em quéchua. Cada gravação, contando com aproximadamente dois minutos e meio, caracteriza-se por um estilo informal de fala. Dois dos falantes são de diferentes classes sociais; um da classe média com ensino superior e de família moderadamente rica com pais bilíngues; e o outro, motorista de profissão, não concluiu a escola secundária, e seus pais, que quase não falam espanhol, representam a classe baixa ou média a baixa. O terceiro falante é monolíngue em espanhol, de classe média. Todos são homens com cerca de 20 anos.

Apesar de terem gravado outros tópicos para visibilizar de que maneira eles afetariam as respostas, esse fator não se mostrou relevante; decidiu-se, portanto, colocar apenas os referentes às touradas com amostras de três falantes, uma do monolíngue em espanhol da classe média, e uma de cada bilíngue de espanhol e quéchua de classe média e baixa, com a repetição da amostra de quéchua da classe baixa.

No questionário, utilizou-se a técnica do diferencial semântico, junto com uma escala de adequação profissional. Os pares semânticos utilizados, totalizando quinze, poderiam ser traduzidos aproximadamente ao português por: feio/bonito, sabe quéchua/não sabe quéchua, empregado/patrão, forte/fraco, urbano/rural, mentiroso/sincero, classe alta/classe baixa, amável/grosseiro, humilde/prepotente, sabe castelhano/não sabe castelhano, ambicioso/despretensioso, “cholo”/decente, inteligente/tonto, irresponsável/responsável, ignorante/educado³⁰. Tais adjetivos não foram agrupados, a princípio, em escalas de poder, solidariedade, cognição, afetividade ou qualquer outra.

Já para a escala de adequação profissional, após teste preliminar, optou-se por utilizar doze ocupações, na seguinte ordem: peão, operário, trabalhador de chácara, artesão, motorista, pedreiro, empregado, negociante, professor, técnico sanitário, advogado e médico³¹. A avaliação dos pares de adjetivos foi organizada de modo tal que, para cada par, foram colocados seis traços. Durante a aplicação dos questionários, a gravação contendo os estímulos de vozes foi tocada apenas uma vez. Os respondentes são garotos na série final da escola primária, estudantes de ensino médio, estudantes universitários e um pequeno grupo de professores. Após a aplicação do teste, Wölck (1973) sugere a organização dos atributos em dois grupos, um com termos que incluam alguma referência institucional, como “classe alta/classe baixa” ou “urbano/rural” e outro com termos que veiculem algum valor emocional, tais como “feio/bonito”, ou “amável/grosseiro”.

Seus resultados demonstram que o falante de classe mais alta tem avaliações superiores em pares como “rural/urbano”, “empregado/patrão”, “classe alta/classe baixa” e na escala ocupacional. Já a tendência para o falante de classe baixa é que seja mais bem avaliado no julgamento afetivo. Um resultado interessante é a questão da lealdade afetiva em relação ao quéchua, já que o correspondente quéchua foi mais bem avaliado nos pares de valor emocional, enquanto o mesmo falante espanhol foi mais bem classificado na escala institucional. Esses resultados permitem destacar que,

³⁰ Feo/bonito, sabe quéchua/no sabe quéchua, empleado/jefe, débil/fuerte, campo/ciudad, mentiroso/sincero, clase baja/clase alta, no amable/amable, prepotente/humilde, sabe castellano/no sabe castellano, flojo/ambicioso, cholo/decente, tonto/sabido, irresponsable/responsable, ignorante/educado. A designação “cholo” refere-se à pessoa que deixou a cultura indígena e ainda não se integrou à cultura do oeste mestiça falante de espanhol, já o termo “decente” seria seu oposto, significando ser bem-educado, respeitado e ter conhecimento adequado do espanhol.

³¹ Os termos em espanhol são: peón, obrero, chacareiro, artesano, chofer, albañil, empleado, negociante, maestro, sanitário, abogado, médico.

embora o quéchua seja estigmatizado, há um sentimento de lealdade em relação a ele, corroborado pelos graus atribuídos aos termos da escala afetiva.

Considerando o grau de bilinguismo dos avaliadores, os bilíngues mais estáveis (que não estão mais em processo de aquisição de uma segunda ou terceira língua) mostram menor diferença de avaliação dos estímulos do espanhol e do quéchua nas escalas institucionais. A dominância linguística (espanhol ou quéchua) não provoca nenhum resultado em relação a esse princípio. Já na escala afetiva, há queda gradual na avaliação positiva do quéchua proporcionalmente ao grau crescente de domínio do espanhol pelos bilíngues.

Além disso, os bilíngues dominantes de quéchua avaliam os falantes de quéchua mais positivamente em todos os termos da escala afetiva; os bilíngues estáveis ou coincidentes avaliam positivamente o quéchua somente nas escalas de força, amabilidade e inteligência. O grupo dominante de espanhol avalia mais positivamente os falantes de quéchua apenas para força e beleza. Nas demais, as duas línguas aparecem muito próximas. Em relação à ambição, atribui-se avaliação mais positiva aos falantes de espanhol.

Somente os juízes universitários foram separados entre falantes e não falantes de quéchua. Uma diferença que emerge dessa divisão está na precisão da avaliação da competência linguística dos falantes bilíngues. Os juízes bilíngues demonstram alta sensibilidade à interferência bilíngue no que diz respeito a ambas as línguas, enquanto os monolíngues demonstram sensibilidade em grau muito menor. Os bilíngues classificam o falante de classe mais alta mais claramente como “decente” (em oposição a “cholo”), mesmo quando esse informante fala quéchua, enquanto os monolíngues são avaliados como “cholos”. Consequentemente, os bilíngues demonstram maior grau de sensibilidade aos dialetos de classe ou a estilos dentro do quéchua.

Também no contexto brasileiro se desenvolveram alguns estudos sobre atitudes e crenças que precisam ser mencionados, ainda que esse tema não seja um objeto tão recorrente na sociolinguística brasileira. Vejamos alguns estudos de interesse mais direto para nossa investigação.

2.1.2. Alguns estudos sobre atitudes e crenças no Brasil

Um dos trabalhos pioneiros sobre atitudes e crenças no Brasil, realizado a partir de 1972 e publicado em 1996, é atribuído a Santos (1996) que, a partir dos estágios de

aquisição do inglês postulados por Labov (1974 [1964]), buscou analisar as atitudes e crenças de adolescentes cariocas a partir do terceiro estágio de aquisição (14/15 anos).

Após vários estudos baseados principalmente na aquisição de traços morfológicos considerados pertencentes à norma prestigiada da língua inglesa, Labov (1974 [1964]) postula que o processo de aquisição da variedade de prestígio se desenvolve em seis estágios: gramática básica, vernáculo, percepção social, variação estilística, standard consistente e totalidade da amplitude. No primeiro estágio, a criança comunica apenas necessidades e experiências básicas; no segundo, que ocorre entre 5 e 12 anos, haveria o aprendizado de um dialeto local, especificamente influenciado pelos grupos de pares. O terceiro estágio, que se inicia por volta de 14 ou 15 anos, representaria uma etapa de aproximação maior aos valores do mundo adulto em que o adolescente começaria a demonstrar reação subjetiva a fenômenos linguísticos com padrões semelhantes aos adultos, o que lhe permite expor-se a novas formas de fala.

No quarto estágio, denominado variação estilística, o jovem já seria capaz, com certa limitação, de modificar sua fala para adequar-se a situações formais ou informais. Considerando o quinto estágio, essa modificação de estilo de fala já se dá com razoável consistência e, no último estágio, alguns falantes adquirem uma ampla gama de estilos, que lhes permite modificar o estilo de fala e mantê-la em situações diversas (LABOV, 1974 [1964], p. 66-67).

Considerando que é no terceiro estágio, denominado percepção social, que os adolescentes começam a produzir reações subjetivas em relação a fenômenos linguísticos, demonstrando, inclusive, dominar padrões semelhantes aos da fala do adulto, Santos (1996) opta por trabalhar com adolescentes dessa faixa etária, mediante a coleta de dados com base em questionários e entrevistas coletivas realizadas em uma escola particular de porte médio.

A seleção da escola deu-se em função de já dispor de uma classificação socioeconômica dos alunos, o que facilitaria a verificação da importância dessa variável em relação às atitudes e crenças. Os testes foram aplicados a dois grupos, um de 115 adolescentes de 12 a 18 anos cursando de 6º a 9º anos (anteriormente 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental) e um grupo de 18 adultos, formado por pais e mães de adultos, para fins de comparação. As seis variantes fonológicas selecionadas para a constituição do teste foram obtidas a partir de entrevistas com professoras de primário e de outros estudos anteriores e validadas por testes de verificação que demonstraram os contextos

em que haveria estigmatização, além de observações que permitiram documentar essas variáveis entre os alunos.

Quatro testes diferentes foram organizados, três dos quais envolvendo a avaliação de variáveis apresentadas em diferentes contextos e um, envolvendo percepção. Os resultados demonstram que, desde o início da faixa etária analisada, os adolescentes são sensíveis às variantes das variáveis analisadas. O nível socioeconômico é um fator relevante tanto para o grupo de adolescentes quanto para o grupo de adultos, já que os adolescentes de estrato mais baixo não foram conscientizados sobre as variáveis antes de seu ingresso na escola.

As mulheres mostraram-se mais sensíveis à percepção das diferenças fonéticas, ainda que seja pouco expressiva a diferenciação, e a diferenciação por idade não teve nenhum efeito consistente.

Os adolescentes de estrato socioeconômico mais baixo apresentam a influência da pressão escolar, o que demonstra que a escola atua na integração de atitudes dos educandos, embora não apague a estratificação social. Por outro lado, os adolescentes dos estratos mais favorecidos economicamente tendem a aproximar-se mais das atitudes dos pais, também, por sua vez, dotados de um grau maior de instrução, e os de estratos mais baixos tendem a distanciar-se mais das atitudes manifestadas por seus responsáveis, por sua vez, dotados de menor grau de instrução (SANTOS, 1996).

Em uma ampliação do escopo de sua pesquisa, Santos (1996) passa a considerar sujeitos a partir de oito anos de idade e a organizar os informantes em seis grupos: alunos do primário, alunos do ginásio, alunos de curso superior, professores, adultos mais escolarizados e adultos menos escolarizados. Nessa oportunidade, a metodologia empregada envolveu a aplicação de questionários com base em estímulos de percepção para eliciar crenças a respeito de um grupo de oito variantes fonológicas. Os primeiros resultados demonstram que “uma realização muito estigmatizada leva a uma grande homogeneidade de atitudes” (SANTOS, 1996, p. 55).

Outro aspecto que chama a atenção nesse segundo estudo é a alta taxa de segurança demonstrada pelos alunos do ginásio³², o que leva o autor a afirmar que “os alunos da última série ginásial, com idade média de 15 anos e meio, apresentam um índice de firmeza do nível do exibido pelos universitários, ao menos em testes realizados dentro da mesma bateria” (SANTOS, 1996, p. 58), o que torna esse grupo

³² O antigo ginásio era mais ou menos equivalente aos anos finais do atual Ensino Fundamental, ou seja de 6º a 9º anos.

etário um espaço adequado para a realização de outros testes de atitudes. É em função do fato de que essa constatação corrobora os postulados de Labov (1974 [1964]) que também neste trabalho fazemos de adolescentes de 9º ano do Ensino Fundamental o objeto de aplicação dos testes de percepção, justamente por estarem na faixa etária que, idealmente, corresponde ao estágio de percepção social.

Santos (1996) demonstra, ainda, que a mudança na direção de maior grau de formalismo intensifica a marca positiva ou negativa já recebida pelo traço em análise. São novamente as mulheres que demonstram maior grau de sensibilidade na percepção das variantes em estudo, ainda que a diferença seja reduzida em função de uma maior homogeneidade dos sujeitos mais expostos à escola. É por essa razão, que, conforme afirma o autor, o comportamento de vários subgrupos da comunidade favorece os valores prestigiados pela escola, ainda que não haja necessariamente sobreposição, já que há, por um lado, subgrupos que prestigiam valores que não gozam desse status no ambiente escolar e, por outro, há subgrupos que estigmatizam valores que a escola prestigia ou se mostram absolutamente indiferentes a eles (SANTOS, 1996, p. 80). Santos (1996) considera ainda que os registros empregados pelos docentes também representam um fator a exercer influência sobre as atitudes dos alunos, na medida em que algumas variantes são usadas em determinados contextos enquanto outras são usadas em outros.

Os alunos demonstram, desde o início da vida escolar (2ª série do Ensino Fundamental), já ter sensibilidade aguçada para variantes estigmatizadas pela escola, com reações subjetivas que muitas vezes aumentam de conformidade com o aumento dos anos de escolaridade, fato que indica a influência da escola sobre a percepção das variantes estigmatizadas. Os alunos, portanto, parecem estar atentos às crenças e atitudes escolares e ser capazes de passar da norma subjetiva para a objetiva, ao realizar variantes com os valores de prestígio, o que leva Santos (1996) a organizar as variáveis da seguinte forma:

Durante a pesquisa, com base no valor social das realizações, chegou-se à organização de três subconjuntos de variações, incluindo: a) realizações sob estigmatização social mais ampla; b) realizações não estigmatizadas pela escola; c) realizações sob estigmatização basicamente escolar. Como seria de esperar, sobre o primeiro grupo a influência da escola serve apenas para ajudar a sustentação de uma percepção que é despertada e mantida em níveis altos por pressão social mais ampla que atua sobre o educando, antes de seu ingresso na escola. Indo também ao encontro de expectativa natural, é mínima a influência

da escola (quando pode ser notada) sobre a percepção de diferenças fonéticas que ela não estigmatiza.

Quanto às realizações sob pressão basicamente escolar, o confronto com os resultados obtidos pelos sujeitos mais afastados da pressão escolar e a observação em *tempo aparente* permitem conclusões sobre o sucesso ou insucesso da escola na transmissão de suas crenças e atitudes sobre variantes particulares. Observada toda a trajetória escolar, do Primário ao Superior, dir-se-ia que a escola sempre atinge seu objetivo de conscientizar os educandos a respeito das variedades em causa, pois, mesmo que isso não ocorra no Primeiro Grau, ou mesmo no Segundo, termina ocorrendo no Terceiro Grau e com os universitários apresentando altos índices de percepção. (SANTOS, 1996, p. 109).

Após a realização desses estudos, Santos (1996) defende os estudos baseados em testes de percepção, pois “mostraram-se capazes de indicar variantes problemáticas e de ser instrumentos confiáveis de verificação de resultados da pressão escolar” (SANTOS, 1996, p. 110).

Um trabalho que merece menção é o de Cyranka (2007). Baseando-se também na metodologia proposta por Lambert et al. (1960), a autora analisou as atitudes e crenças linguísticas de alunos de escolas públicas da cidade de Juiz de Fora (MG), crenças que, a seu ver, teriam implicações no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Seu objetivo foi comparar as atitudes subjetivas dos alunos de diferentes níveis socioculturais em relação a três variedades linguísticas diferentes para verificar como esses alunos percebem a variedade que a escola apresenta como ideal em relação àquelas que lhes são familiares.

Para tanto, Cyranka aplicou os testes de atitudes a 30 alunos de 8ª série (atual 9º ano do Ensino Fundamental) de escolas públicas (duas de bairros centrais, uma de periferia e uma rural) e de uma escola particular, utilizando-se de gravações de três informantes, cujas falas se identificavam com a variedade rural, urbana e rurbana³³ (falantes em que se encontram desde construções muito estigmatizadas até algumas construções padrão). No julgamento dos informantes, a pesquisadora optou por atributos que representassem a dimensão do poder (competente, inteligente e rico) e a da solidariedade (honesto, simpático e boa pessoa). A todos os grupos aplicaram-se também questionários contendo vinte e cinco afirmações submetidas a julgamento verdadeiro ou falso dos respondentes, que visavam a explicitar suas crenças em relação ao ensino de língua materna.

³³ Essa caracterização dialetal (urbano – rurbano – rural) foi proposta e devidamente caracterizada por Bortoni-Ricardo (1985).

As médias de notas atribuídas à falante representante da variedade urbana culta mostram um distanciamento e, mesmo possivelmente, uma rejeição dos alunos a essa variedade linguística, que representa a voz das classes privilegiadas e detentoras de poder. Entretanto, em uma das escolas, cujos docentes estão relacionados à comunidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), os alunos demonstram maior grau de atração por essa variedade. Em todas as escolas testadas fica visível a associação dessa variedade com a dimensão do poder (CYRANKA, 2007, p. 104).

A segunda informante, cuja gravação foi a de um representante da variedade rural, foi avaliada com notas menores pelos alunos da escola particular, representantes de uma classe socioeconomicamente privilegiada. Já os alunos das duas escolas ligadas à zona rural atribuíram à representante da variedade rural as melhores notas aos adjetivos da dimensão da solidariedade. Cyranka (2007) afirma que essas diferenças de graus demonstram, por um lado, o distanciamento desses alunos da variedade utilizada nos centros urbanos e, por outro, uma identificação com a fala de seu meio social e familiar.

Em relação à falante representando a variedade rurbana, a discrepância entre alunos de todas as escolas foi pequena, o que aponta mais para uma semelhança do que para diferenças significativas de avaliação. Os alunos que parecem identificar-se mais com falantes da variedade rurbana são justamente os da escola que representa um nível intermediário entre as duas ligadas à zona rural e as outras duas ligadas a classes socioeconomicamente mais privilegiadas. Esses alunos residem em bairros próximos ou pouco afastados do centro da cidade e têm condições socioeconômicas difíceis.

Ao contrário do que supunha a pesquisadora, o que houve foi uma identificação de todo o universo de juízes com o falante rurbano, fato que certamente precisa ser considerado pela escola, já que essa variedade está oficialmente excluída dela. Segundo Cyranka (2007), outro ponto essencial a ser considerado é a forte associação da variedade urbana com a dimensão do poder e, ainda, a rejeição a ela. Em geral, pode-se afirmar que os alunos se identificam com a variedade que representa de maneira mais próxima seu uso linguístico.

O teste de crenças, por sua vez, foi aplicado ao mesmo universo de alunos, além de professores de português das escolas analisadas e formandos em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com o fim de fornecer subsídios para a análise das atitudes linguísticas. Esse teste envolveu questões fechadas, com opções “falso” e “verdadeiro” e visou a explicitar alguns referenciais teóricos relacionados ao

ensino da língua materna. Os alunos de Letras e docentes também responderam, juntamente com o teste de crenças, a um questionário cujo objetivo era coletar informações sociais e profissionais, além de sua opinião sobre formação em Sociolinguística e características sociais de seus alunos. Aos respondentes foram apresentadas vinte e cinco afirmações (tais como: "A língua ESCRITA é mais correta que a FALADA"; "Eu FALO bem"; "Para saber ESCREVER bem, basta saber as regras de ortografia" etc).

Apenas duas de todas as afirmações não demonstram resultado associado ao nível de escolaridade do juiz. São elas: "O meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso, eu tenho orgulho do meu jeito de falar." e "O jeito de falar em Minas é bonito". As demais afirmações foram organizadas por Cyranka em três categorias: relação do sujeito com a escrita; relação do sujeito com a fala; e relação entre fala e escrita.

Nas afirmações relacionadas à escrita, os alunos demonstram concordância com afirmações equivocadas em relação à aquisição da competência escrita, tais como: "Para escrever direito, deve-se aprender gramática", "Só a escola ensina a escrever bem". Já para os formandos de Letras e professores, esses equívocos são bem menores, apesar de alguns ainda acreditarem na veracidade desses princípios, o que certamente se reflete na insistência em regras e classificações gramaticais.

Das assertivas associadas a crenças em relação à fala, quatro afirmam a influência da escola na construção de crenças negativas em relação à sua competência de uso da língua, como, por exemplo, "Só há um modo de falar corretamente: aprender o que a escola ensina". Os resultados estatísticos demonstram que muitos alunos são levados a desacreditar em sua competência de uso, o que é provavelmente alimentado dentro da própria escola. Pouco mais da metade dos alunos considera falsa a afirmação "Eu gosto de falar do mesmo jeito da minha família e dos meus amigos", sugerindo insatisfação com a variedade linguística de seu meio e demonstrando estigmatização da variedade dialetal de seus pais. Mais do que isso, para Cyranka (2007), tal rejeição demonstra que a escola não cumpre seu papel de conscientizar os alunos do significado social das variedades linguísticas. Entre os docentes, o índice de rejeição também é alto (54,5%); já para os formandos de Letras, o índice é bem menos significativo (21,9%). Em relação à afirmação "Em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito", apenas 11% dos alunos são insensíveis à necessidade de adequação da fala às situações de uso, enquanto ela é falsa para todos os formandos de Letras e docentes.

Considerando, por fim, as assertivas que denotam crenças em relação à fala e à escrita, cinco podem ser associadas ao preconceito linguístico, como a de que "Para escrever direito, devo melhorar meu jeito de falar"; ou senão a de que "A língua escrita é mais importante que a falada". Essas assertivas obtiveram elevados índices de concordância entre alunos e professores, mas baixos índices entre formandos em Letras. Outra afirmativa que merece menção é a que "Eu devo escrever do mesmo jeito que falo", que foi considerada verdadeira apenas por 10% dos alunos e categoricamente falsa para docentes e formandos de Letras, o que explicita estar clara a diferença entre as modalidades para a maior parte dos respondentes.

Dentre as afirmações propostas, há uma que abriu a possibilidade de os respondentes se exprimirem sobre sua preferência por algum outro falar regional diferente do seu: "Há outras falas mais bonitas que a de Minas Gerais (Exemplo de _____)". Apesar de alguns terem declarado que essa preferência configuraria preconceito linguístico, um levantamento complementar explicitou que a maioria dos alunos prefere o falar carioca, seguido de longe pelo falar sulista, paulista e nordestino. Essa identificação com o falar carioca demonstra a forte ligação com o modo de vida da cidade do Rio de Janeiro, que fica a menos de 200 km de Juiz de Fora.

Seu estudo revela, em suma, por um lado, alunos inibidos em relação à sua competência linguística e, por outro, preconceituosos em relação a seu próprio modo de falar; revela também professores que, apesar de terem crenças distintas das dos alunos, ainda estão presos a algumas sem fundamento. Já as crenças dos formandos em Letras parecem apontar para atitudes mais compatíveis com os estudos linguísticos. A partir disso, conclui Cyranka (2007) que os docentes precisam refletir sobre esse sistema de crenças, para que possam, efetivamente, motivar os alunos a se sentirem e se tornarem usuários competentes da língua.

Outro estudo relevante para a constituição de nossa pesquisa é o de Barbosa (2009), que analisa as atitudes linguísticas em duas cidades gêmeas, Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia), que se encontram isoladas geograficamente, por serem circundadas pela Floresta Amazônica. A ajuda socioeconômica mútua e constante pode levar a crer que a ideia de nacionalidade estaria neutralizada. Além disso, ela afirma que é muito comum o casamento entre os habitantes dos dois países, e, ainda, o fato de que as pessoas tenham dupla nacionalidade, o que também ocorre no contexto por nós analisado.

A pesquisadora realizou visitas preliminares quando foram feitas entrevistas buscando informações sobre as línguas a partir de questões previamente selecionadas. Essas afirmações foram, então, analisadas e, de acordo com critérios de clareza, foi elaborado um questionário com cada afirmação seguida de cinco alternativas, que visavam à concordância ou discordância (total ou parcial) em relação ao afirmado. As frases consideram, basicamente, a estética dos idiomas, a importância que têm para os sujeitos de cada país; a preferência de cada grupo sobre cada um deles e a consciência sobre quem fala melhor.

Os questionários foram, então, aplicados a 309 indivíduos, sendo 154 de Tabatinga e 155 de Letícia, brasileiros que vivem em cada um dos lados da fronteira e também colombianos residindo nos dois países. Ainda que o limite físico entre as duas cidades seja quase imperceptível, os imaginários da população encontram-se bem marcados. Os brasileiros e colombianos são percebidos pelos sentimentos e valores que demonstram em relação ao português e ao espanhol, ainda que a maioria seja bilíngue.

Os colombianos, independentemente de onde residam, apontam o espanhol como mais elegante, mais importante, e como seu preferido, embora reconheçam também a importância do português. Eles creem, ainda, que falam melhor que os brasileiros e que, se não falassem tantas grosserias, a língua seria mais bonita. Já os brasileiros apontam o português como idioma mais elegante e mais importante (embora não mais importante que todos). A maioria dos brasileiros prefere o português e o afirma como seu idioma. Além disso, a maior parte acredita falar melhor que os colombianos.

A preferência pelo português dos brasileiros e do espanhol pelos colombianos marca seu pertencimento a uma nação. Cada grupo com seu símbolo de identidade nacional (sua língua) demarca seu território geográfico e linguístico, fazendo com que o imaginário de identidade e de fronteira entre os dois países se mantenha.

Sobre o falar paulistano, destacam-se os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociolinguística da USP (GESOL-USP) (MENDES; OUSHIRO, 2012), que se organizam em torno da construção de uma nova amostra da fala paulistana que permita caracterizar o que significa falar como paulistano e as variáveis e variantes linguísticas que o identificam.

No âmbito desse projeto, desenvolveu-se recentemente a pesquisa de doutorado de Oushiro (2014), que visou a analisar as associações entre a percepção de identidades sociais e quatro variáveis sociolinguísticas. Para tanto, a autora se utilizou de 118

entrevistas de um *córpus* representativo do português paulistano e considerou, além de inúmeros fatores linguísticos advindos de trabalhos anteriores sobre as variáveis enfocadas, fatores sociais com a finalidade de abarcar a complexidade e heterogeneidade presente na metrópole paulistana. Após caracterizar, a partir dos dados obtidos na análise quantitativa, cada uma das variáveis sob análise, e discutir seu encaixamento linguístico e social, bem como seu status dentro da comunidade enfocada, Oushiro (2014) desenvolveu um estudo das variantes retroflexa e tepe com base na *matched guise technique* (LAMBERT et al., 1960).

A pesquisadora fez a gravação de quatro informantes, dois homens e duas mulheres, da mesma região da cidade, mesma escolaridade e idades aproximadas e procedeu à realização de entrevistas abertas com o objetivo de coletar informações impressionistas a respeito dos falantes ouvidos. Tais entrevistas forneceram grande quantidade de caracterizações, dentre elas de classe social, origem, de escolarização, bem como de possíveis hábitos dos falantes. A partir de características apontadas nas entrevistas, Oushiro (2014) organizou um questionário com base em escalas de diferencial semântico, que foi aplicado a 185 residentes da cidade de São Paulo.

A oposição que identifica a origem foi a que ofereceu resultados estatísticos mais marcantes: o retroflexo identificando não-paulistanos e o tepe marcando a identidade paulistana. Há certo consenso de que o tepe é uma variante mais paulistana associada a bairros centrais (o que reflete maior poder socioeconômico) e de que o retroflexo é mais marcado. Os falantes com retroflexo foram, por outro lado, considerados menos formais e com menor escolaridade.

Há, ainda, características dos juízes que influem no julgamento das variantes, como, por exemplo, quando se considera a origem dos juízes e o bairro de residência: se são paulistas ou paulistanos e residem mais próximo do centro da cidade consideram o retroflexo menos paulistano e com valores muito mais extremos do que os da análise geral. Os falantes de retroflexo foram avaliados mais frequentemente como sendo da Zona Leste e os falantes com tepe foram identificados mais com a idade “por volta dos 40”. Em relação à escolaridade, a atribuição mais provável foi ensino médio e classe baixa aos falantes com retroflexo e pós-graduação e classe média alta aos falantes de tepe.

Com base nos resultados obtidos, Oushiro (2014) afirma que, mesmo variantes que apresentam distribuição social na comunidade, não necessariamente apresentam significados sociais eliciados pelas percepções no teste (OUSHIRO, 2014, p. 294).

Havia, ainda, em seu formulário de respostas, trinta características que poderiam ser marcadas em caixas de seleção caso os respondentes julgassem pertinentes ao estímulo. Dessas trinta, apenas cinco se mostraram relevantes: “caipira”, “simples” e “trabalhadora”, que foram associadas ao retroflexo, enquanto “articulada” e “sofisticada”, ao tepe, o que novamente reforça a associação negativa do retroflexo em relação à classe social, ao nível de escolaridade, à formalidade, à centralidade do bairro, à articulação e à sofisticação; e positivas em relação à solidariedade e ao dinamismo.

Após a discussão, um tanto detalhada, de aspectos teóricos e metodológicos envolvidos em pesquisas já realizadas sobre atitudes e crenças, passemos, na seção seguinte, a fazer uma reflexão sobre os conceitos de preconceito, prestígio e prestígio encoberto.

2.2. Preconceito, prestígio e prestígio encoberto

Com a finalidade específica de definir as reações atribuídas às línguas ou variedades linguísticas, Bagno (2009) discute as diferentes noções envolvidas com o termo “norma culta”, que, segundo o autor, relaciona-se com pelo menos dois significados distintos: o primeiro está ligado à crença de que há uma única maneira correta de falar, aquela prescrita pelas gramáticas que tomam como base os clássicos da literatura; enquanto a segunda acepção leva em consideração os usos linguísticos das pessoas dos estratos socioeconômicos mais privilegiados. Enquanto o primeiro significado envolve uma noção normativa, é pretensamente homogênea e não existe como forma concreta de língua, o segundo tem bases científicas (é um conceito utilizado pelos estudiosos da língua), é heterogênea e real.

A esses usos, considerados “cultos”, constrói-se uma oposição, representada por outra variedade que seria popular ou inculta e, de qualquer forma, inferior à primeira. É justamente dessa percepção que surge a ideia de inferioridade que se pode atribuir a uma variedade ou uma língua. Entretanto, como bem assinala Faraco (2002 apud BAGNO, 2009), não existe nenhum ser humano que não seja culto, já que todos participam de algum tipo de atividade cultural ou com ela está envolvido. Usar o adjetivo “culto” para distinguir uma variedade ou uma língua implica a existência correlativa de prestígio social.

Como bem aponta Bagno (2009), em um país tão marcado pela desigualdade como o nosso, a cultura valorizada é aquela associada às elites socioeconômicas, com

escolarização superior. Em conformidade com o que já foi mencionado na caracterização dos municípios em foco, o lado brasileiro da fronteira parece ter maior desenvolvimento urbano e, sobretudo, melhor condição no contexto educacional, o que inclusive leva muitos pais do país vizinho ou “mais paraguaios” como julgamos definir melhor, a matricularem seus filhos em escolas brasileiras, muitas vezes motivados apenas pela situação econômica (já que as escolas brasileiras distribuem uniformes, materiais escolares e merenda, o que não ocorre nas escolas paraguaias).

Para eximir a dubiedade e os preconceitos que podem ser associados ao termo “norma culta”, Bagno propõe diferir entre “norma padrão”, “variedade de prestígio” (ou prestigiada) e “variedade estigmatizada”, epítetos que podem também ser atribuídos às línguas. A primeira se refere ao uso linguístico ideal, que é normatizado. Para designar o uso linguístico dos cidadãos de alto grau de escolaridade, que vivem na área urbana e detêm poder socioeconômico, é preferível usar o termo “variedades de prestígio”. A esse respeito, Bagno afirma que:

aquilo que vem do alto, das classes dominantes, é considerado indiscutivelmente bom, bonito, digno de ser imitado, e passa a ser considerado como um valor natural, incontestável, como se suas qualidades brotassem da própria natureza das coisas. No mesmo movimento, tudo o que não se encaixa nesse modelo é considerado “feio”, “indigno”, “corrompido”, “inculto”. (BAGNO, 2009, p. 79-80).

Fica claro, portanto, que, em termos linguísticos, essa variedade ou língua não dispõe de nenhuma característica que a torne melhor ou superior a outras. Entretanto, o senso comum insiste em atribuir tais características a línguas ou variedades que não se justificam, obviamente, em termos linguísticos. Para Bortoni-Ricardo (2006),

É um ponto consensual em linguística que a norma-padrão de qualquer língua possui preeminência sobre as demais variedades em decorrência de fatores históricos e culturais que determinam a sua imposição e legitimação. Não se reconhece nela qualquer valor inerente ou intrínseco, mas, sim, atributos que se desenvolveram ao longo de um processo sócio-histórico de natureza institucional (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 25).

Essa autora também explicita valores culturais que, associados às variedades de prestígio, acabam por torná-las índices de estratificação social. Nas palavras da autora, “Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de

oportunidades” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 14). Esse valor social atribuído às línguas é, para a autora, ainda mais evidente em países multilíngues, onde os falantes de línguas minoritárias têm de usar em muitos domínios a língua majoritária por ter consciência de que sua língua não serve para ascensão social. Apesar disso, línguas estigmatizadas são preservadas, certamente em virtude dos laços de solidariedade e afetividade das relações intragrupais.

Para Giles e Powesland (1975 apud BORTONI-RICARDO, 2006), a “variedade padrão” pode ser associada ao contexto de uso ou a um grupo social de prestígio. No primeiro caso, trata-se de uma variedade considerada adequada em contextos que exigem o uso mais formal da língua. Nessa situação, todos os membros da comunidade têm acesso aos dois códigos e a escola não estimula o uso da variedade padrão nas interações domésticas, o que reforça a situação diglósica. Já na situação de língua associada a grupo social de prestígio, uma variedade goza de maior prestígio em virtude de sua associação a um grupo social, geralmente o de maior poder socioeconômico. É possível que essas duas situações podem ocorrer de maneira simultânea no contexto social aqui enfocado.

Associada a essa segunda acepção de variedade padrão, Roncarati (2008) define “prestígio” a partir do conceito proposto por Londoño, Estupiñán e Idárraga (2004), que defendem que a sociolinguística mensura o grau de prestígio com base em características de ocupação (prestígio do indivíduo, atributos de sua reputação e de seu posto social) e na atitude (prestígio como conduta, abalizado por formas e postura social culturalmente valorizadas). De acordo com a autora, alguns agentes institucionais como a escola, o contato com a escrita, a mídia e a origem social, podem influenciar a construção de prestígio e estigma, o que foi constatado verdadeiro na pesquisa de Santos (1996), explicitada na seção 2.1.2.

Por outro lado, a respeito das línguas “estigmatizadas”, alvos de preconceito, Bagno (2004) resume ao seguinte:

Mas os preconceitos, como bem sabemos, impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito. E o tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação a outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma. Infelizmente, ainda existem muitas mulheres que se consideram “inferiores” aos homens; existem negros que acreditam que seu

lugar é mesmo de subserviência em relação aos brancos; existem homossexuais convictos de que sofrem de uma “doença” que pode, inclusive, ser curada (BAGNO, 2004, p. 75-76).

Basta considerar tais palavras para imaginar como são conflituosos muitos dos episódios observados durante nosso trabalho de campo. Crianças que ficam caladas por se sentirem inseguras em se manifestar em língua portuguesa, que têm de ser alfabetizadas em português, quando essa língua não faz parte de sua vivência familiar e que, portanto, não conseguem se sair bem em provas de diversas disciplinas por faltarlhes compreensão dos enunciados. Todos esses problemas são resultado da pressão normativa.

Há, contudo, situações de prestígio encoberto que podem revelar situações de não acolhimento da norma de prestígio. Ao definir a noção de prestígio encoberto, postulada inicialmente por Labov (2008 [1972]), Roncarati (2008) afirma que se trata de “um conjunto de normas encobertas que atribuem valor positivo ao vernáculo local e informal” (RONCARATI, 2008, p. 51). Essa noção se associa diretamente à identidade do falante, ao seu orgulho linguístico e à marcação de seu pertencimento a uma dada classe social ou comunidade de fala. Trudgill (1972) afirma, a esse respeito, que os homens da classe trabalhadora tendem a atribuir “prestígio encoberto” à maior parte das vinte variantes fonéticas e fonológicas analisadas, enquanto as mulheres se orientam basicamente em direção das formas usadas pela classe mais favorecida socioeconomicamente. Essa atribuição poderia, então, atuar para garantir a identidade do indivíduo com determinado grupo social, revelando sua solidariedade com o uso desse grupo.

Moreno Fernández (2005) também discute a tendência feminina em usar mais as formas que gozam de prestígio na sociedade como um todo e, por outro lado, de serem menos propensas ao uso de variantes que revelam “prestígio encoberto”, que funcionaria com mais força nos homens e pode ser marca de “masculinidade”. Para o autor, “O *prestígio encoberto*, que é um prestígio de grupo, se opõe ao *prestígio aberto*, que é prestígio da comunidade e que se associa ao correto, ao adequado, ao normativo³⁴” (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 44, tradução nossa).

³⁴ “El *prestigio encubierto*, que es un prestigio de grupo, se opone al *prestigio abierto*, que es prestigio de comunidad y que se asocia a lo correcto, lo adecuado, lo normativo” (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 44).

Definidas as noções de preconceito/estigma, prestígio e prestígio encoberto, vejamos os procedimentos metodológicos adotados neste estudo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados quantitativos obtidos a partir da aplicação dos testes de atitudes e de crenças permitem, como se verá nos dois próximos capítulos, extrair relações estatísticas com poder de generalização. Entretanto, em uma realidade tão híbrida e complexa como as escolas fronteiriças, julgamos necessário analisar nosso objeto de estudo com base em dados qualitativos, com o intuito de compreender e interpretar os fenômenos sociais inseridos nesse contexto.

Para obter esses dados qualitativos, foram utilizados dois instrumentos etnográficos, a observação participante e a entrevista. André (1995) os coloca, ao lado da análise de documentos, como técnicas de coleta de dados mais recorrentes em estudos etnográficos. A respeito de tais instrumentos, a autora afirma que a observação é sempre participante em virtude de o pesquisador influenciar o contexto analisado e ser por ele influenciado, enquanto a entrevista visa a esclarecer ou aprofundar questões observadas.

O conceito de pesquisa etnográfica envolve ainda a mediação do pesquisador como instrumento da coleta de dados, o que pode levar a reconfigurações e ajustes na orientação da pesquisa; a ênfase no que está ocorrendo, e não nos resultados finais; a preocupação com a visão pessoal dos participantes sobre si mesmos e sobre suas experiências; o envolvimento do pesquisador com pessoas, situações, locais e eventos a partir de um contato direto e prolongado; além de elementos como descrição, indução, formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias (ANDRÉ, 1995, p. 24-25). A autora alega, ainda que:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 1995, p. 34).

É justamente nesse sentido de compreender os mecanismos de dominação e de resistência, dentre os quais elencamos as línguas, que nos faz acreditar que esses instrumentos etnográficos possam ser úteis para desvelar aspectos ocultos advindos da análise dos dados quantitativos. Sobre a conjugação de técnicas, Neves (1996) argumenta que combinar dados qualitativos e quantitativos torna uma pesquisa mais

robusta e menos passível de erros mais comuns com base na utilização de apenas uma dessas técnicas.

Nossos procedimentos metodológicos envolveram basicamente seis etapas: gravação dos estímulos para uso no teste de atitudes, constituição dos testes de atitudes e de crenças, seleção das escolas onde foram aplicados os testes, aplicação dos testes e entrevistas, tratamento estatísticos dos dados e elaboração de tabelas para visualização dos resultados.

Na primeira etapa, buscamos informantes trilingües que se dispusessem a gravar a leitura de uma fábula previamente selecionada. A fábula, que foi encontrada nas versões em português e guarani em um sítio³⁵, foi depois vertida para o espanhol (Anexo I). Os informantes deveriam ser todos do mesmo sexo a fim de evitar a interferência desse fator nos julgamentos dos alunos. Em virtude de contatos prévios, optamos por gravar informantes do sexo feminino. Essas informantes são fluentes nos três idiomas enfocados (espanhol, português e guarani) e, para obtermos um número razoável de gravações (10), optamos por obter uma voz preenchedora³⁶.

Em relação à voz preenchedora, decidimos inserir uma falante de guarani indígena, já que, durante a participação que tivemos no Programa Escolas Interculturais de Fronteira, ouvimos algumas vezes que essa variedade seria diferente do guarani paraguaio, o qual corresponderia a uma mistura com o espanhol.

A partir dessas referências, obtivemos as dez gravações, assim caracterizadas:

³⁵ Trata-se do sítio <<http://guaraniportugues.blogspot.com.br/2009/04/kai-ha-jaguarete-o-macaco-e-onca.html>>. Acesso em: 15 jan 2015.

³⁶ Julgamos que ter nove gravações poderia levar a crer que se trata de três informantes repetindo-se em alternância de línguas. Foi para tentar minimizar esse efeito que decidimos propor uma gravação preenchedora, cuja emissão não será, contudo, analisada em comparação com as outras duas. Somamos, então, dez gravações, mas apenas 9 válidas em termos de comparação. O termo “preenchedora” advém do trabalho de Lambert et al (1960), que usaram o termo “filler” para definir as vozes que não corresponderiam a pares para fins de comparação dos resultados.

Quadro 1: Características das informantes gravadas

Nome³⁷	Idade	Profissão	Gravações
Carolina	33 anos	Professora	1.Espanhol 2.Guarani 3.Português
Gabriela	57 anos	Professora	1.Espanhol 2.Guarani 3.Português
Aline	56 anos	Professora	1.Espanhol 2.Guarani 3.Português
Samanta	15 anos	Estudante	1.Guarani indígena
TOTAL			10 gravações

Todas as informantes, que aceitaram participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A todas foi enviado um e-mail anteriormente à sessão de gravação com a cópia da fábula que seria recontada nos três idiomas enfocados, para que pudessem se familiarizar com o conteúdo. Ressaltamos que não conseguimos obter uma gravação de falante de guarani indígena de maior idade, porque, como as aldeias estão distantes da cidade, não é tarefa simples conseguir adentrar a comunidade para fazer pesquisa sem resistência de seus membros. A informante gravada, contatada na escola em que estuda, aceitou fazer as gravações voluntariamente e seu responsável também concordou com a participação, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

É necessário apontar que, assim como no teste de Lambert et al. (1960), esperávamos inicialmente que as informantes pudessem ler os textos nas três línguas. Ao agendarmos, entretanto, a primeira gravação, deparamo-nos com uma situação imprevista: embora a maioria das pessoas saiba falar guarani, não é capaz de ler ou escrever com fluência nessa língua, situação que requereria uma penosa preparação prévia. Resolvemos, então, deixar as informantes livres para ler ou recontar a história com suas palavras, o que lhes parecesse mais adequado para que o texto oral fluísse naturalmente, o que de fato ocorreu (as transcrições e traduções das gravações utilizadas no teste de atitudes encontram-se no Apêndice I).

A informante Carolina é paraguaia, professora de inglês e espanhol em diversas escolas e cursa Pedagogia em uma instituição brasileira. Sua língua materna é o

³⁷ Todos os nomes atribuídos às informantes são fictícios.

espanhol, que é mais usada com seus familiares. Aprendeu guarani ainda criança, ouvindo os mais velhos de sua família, e a língua portuguesa, aprendeu-a com 15 anos, quando começou a trabalhar no Brasil. Ela mesma afirma que lê muito em português, além de trabalhar em escolas brasileiras.

Gabriela é paraguaia e professora universitária no Brasil. Sua língua materna é o guarani, que usava com os familiares. Aprendeu o espanhol quando ingressou na escola, já que, à época, era proibido usar o guarani no ambiente escolar. O aprendizado efetivo de português se deu apenas com 18 anos, quando ingressou em uma universidade no Brasil.

Aline é filha de paraguaios, mas, assim como os irmãos, foi registrada no Brasil e é professora em uma escola pública brasileira. Sua língua materna é a espanhola, com a qual se comunica com os familiares. Segundo seu relato, a mãe fez questão de que ela aprendesse também o guarani, língua que ela transmitiu aos filhos. Aprendeu português na escola brasileira, onde sempre estudou.

Já a informante representativa do guarani indígena é estudante, vive em uma aldeia na zona rural de Ponta Porã e é filha de um professor de guarani. Seu pai atualmente cursa graduação no Brasil e, por isso, ela aprendeu desde cedo também o português. Samanta afirmou, ainda, que, na aldeia, usa os dois idiomas para comunicar-se, embora com predominância do guarani.

É relevante assinalar ainda que, das três informantes trilingües gravadas, duas são paraguaias e uma se autodefine como “brasiguiaia”, por ser filha de paraguaios, mas ter sido registrada no Brasil. A falante de guarani indígena é nascida e registrada no Brasil. Como pudemos notar no decorrer das visitas e também da aplicação dos questionários nas escolas, é muito mais comum encontrar paraguaios³⁸ que falem os três idiomas da fronteira.

Os brasileiros parecem não se interessar pelo aprendizado das línguas paraguaias. Tal posição está provavelmente relacionada ao fato de que muitos paraguaios (senão sua maioria) trabalham no comércio, movimentado majoritariamente por brasileiros, atraídos por melhores preços. Os brasileiros, por outro lado, parecem não se esforçar por falar as línguas paraguaias, talvez pelo fato de o Brasil ser um país mais desenvolvido social e economicamente.

³⁸ A questão da identidade brasileira ou paraguaia é abordada na seção 1.4. Como já mencionado, não acreditamos haver indivíduos que sejam apenas paraguaios ou brasileiros. Aqui, portanto, nos referimos àqueles que vivem em um lar predominantemente paraguaio em termos linguísticos e culturais.

Após a gravar os trechos de fala, fizemos contato com alguns conhecidos que também dominam os três idiomas analisados, a fim de que pudessem emitir sua apreciação sobre as gravações. Também aos alunos entrevistados pedimos que emitissem sua opinião sobre os estímulos que haviam escutado. A maioria dos inquiridos afirmou que as informantes se exprimem bem nas gravações³⁹, como ilustra o trecho (1), de uma das entrevistas realizadas.

(1) *Doc: cuando escuchó las grabaciones que les he mostrado... ham:: ¿qué piensas de las grabaciones... que hemos escuchado?*
Inf: eh:: yo creo ((inint.)) los tres idiomas tipo:: así tipo... había un papel para poner como era la persona ((inint.)) era muy bajo alto de manera... tipo yo pienso que::... éh:: la persona::... el que habla lo:: español habla bien el que habla guaraní bien habla guaraní portugués habla bien portugués y para mí pareció muy bien los tres idiomas... los tres idiomas super bien hablados⁴⁰
 (D, 15 anos, Escola 7)

Não procedemos a edições nas gravações, ainda que tenhamos retirados momentos em que a própria informante pede para repetir um trecho já gravado ou trechos com pausas muito acentuadas. Todas as gravações foram feitas utilizando o gravador digital Zoom H2N, que fornece uma boa qualidade sonora.

Para a aplicação do teste nas escolas, foi necessário ordenar as gravações a fim de permitir o maior espaçamento entre as falas da mesma informante, com o intuito de evitar que os respondentes pudessem perceber tratar-se de uma mesma voz, conforme as exigências da técnica de falsos pares de Lambert et al. (1960). Considerando também a necessidade de alternância entre as línguas, chegamos à seguinte sequência de apresentação aos avaliadores:

³⁹ Em três das catorze entrevistas realizadas, os alunos (que normalmente dominavam as três línguas) disseram que alguns informantes falavam “enrolado”. Entretanto, foi possível observar que, em alguns casos, eles se referiam à informante representante do guarani indígena, que a maioria desconhece (e, portanto, considera como errado).

⁴⁰(1) *Doc: quando você escutou as gravações que mostrei... ham:: o que você acha das gravações... que escutamos?*

Inf: éh:: acho ((inint.)) os três idiomas tipo:: assim tipo... havia um papel para colocar como era a pessoa ((inint.)) era muito baixo alto de que maneira... tipo eu acho que::... éh:: a pessoa: o que fala o espanhol fala bem o que fala guarani fala bem guarani português fala bem português e para mim pareceu muito bem os três idiomas... os três idiomas muito bem falados (D, 15 anos, Escola 7)

Quadro 2: Ordem das gravações apresentadas aos alunos avaliadores

Ordem	Informante	Língua
1	Carolina	Espanhol
2	Gabriela	Guarani
3	Aline	Português
4	Carolina	Guarani
5	Gabriela	Português
6	Samanta	Guarani indígena
7	Aline	Espanhol
8	Carolina	Português
9	Gabriela	Espanhol
10	Aline	Guarani

Os questionários aplicados aos alunos estão compostos por três partes. A primeira, construída com base principalmente na *matched guise technique*, se refere ao teste de atitudes. São dez páginas, cada uma contendo o número da gravação e os atributos para os quais os respondentes deveriam atribuir notas às informantes (Apêndice II). Utilizamos treze atributos, cada qual com alternativas representando as notas de 1 a 7. A escala de 7 pontos foi utilizada com base na pesquisa de Cyranka (2007), que inseriu traços diante de cada atributo em que os avaliadores deveriam grafar a nota atribuída. Em nosso estudo, por outro lado, julgamos que dispor alternativas com as notas facilita a resposta dos adolescentes respondentes, tornando-as mais ágeis, em função da grande quantidade de estímulos a serem ouvidos. Também não julgamos ser necessário alocar os dois opostos semânticos. Assim como Cyranka (2007), inserimos apenas um atributo ao qual os respondentes deveriam atribuir maior ou menor grau.

Os seis primeiros atributos foram inseridos com base no trabalho de Cyranka (2007), para testar as dimensões de poder (inteligente, competente, rica) e de solidariedade (honesta, simpática e boa pessoa). Os atributos “bonita” (boa aparência para Lambert et al., 1960), “forte” e “responsável” foram selecionados a partir da pesquisa de Wölck (1973). Nossa expectativa é a de que esses adjetivos se combinem com a dimensão de solidariedade de Cyranka (2007), justamente por seu grau de afetividade/emotividade.

Já os atributos “confiável” e “sociável” foram inseridos com base em Lambert et al. (1960), por julgarmos que poderiam refletir a identificação dos respondentes em relação aos falantes ouvidos. O atributo “sociável” foi inserido, especificamente, por termos notado, durante as visitas feitas em função de nossa participação no PEIF, que

nem todos os alunos participam igualmente da vida social da escola o que pareceu, muitas vezes, estar relacionado a alguma diferença linguística e/ou cultural.

Por fim, os atributos “alegre” (semelhante a “gracioso”, para LAMBERT et al., 1960) e “trabalhadora” foram inseridos porque, durante nossas visitas do ano de 2014, aplicamos questionários para alunos e docentes e esses dois adjetivos se destacaram, bem como o adjetivo “corrupto” (oposto a “honesto”, já inserido) por sua frequência de ocorrência para definir brasileiros, paraguaios e indígenas.

Além dos treze atributos, foi incluída uma última questão levantando uma ocupação possível para a informante com base no modo de falar. As alternativas, baseadas nas de Labov (2008 [1972]), são as seguintes: apresentadora de TV, secretária executiva, recepcionista, telefonista, vendedora, faxineira/empregada doméstica ou nenhuma das alternativas. Após contato com as escolas e autorização institucional, passamos à aplicação dos testes de atitudes, que envolvem audição e atribuição de notas em relação às características dos falantes e, posteriormente, um teste mais explícito de crenças, em que os alunos devem concordar total ou parcialmente com as afirmações sugeridas ou delas discordar em relação às línguas da fronteira.

O uso de ocupações para mensurar o grau de prestígio de uma variedade linguística ou língua se apoia na existência de uma hierarquização de prestígio das ocupações, como a demonstrada por Hutchinson e Castaldi (1960). Por meio da aplicação de testes de classificação de ocupações a 500 estudantes da cidade de São Paulo (e posteriormente a grupos de imigrantes italianos), os autores evidenciam uma hierarquização de profissões que se assemelha à encontrada anteriormente em pesquisas na Grã-Bretanha. Em termos gerais, a ordenação das ocupações se mantém independentemente de os respondentes terem acesso a informações sobre a renda a elas relacionada e das características sociais dos respondentes.

Embora utilizemos em nosso teste ocupações inspiradas em Labov (2008 [1972]), que se relacionam diretamente ao uso linguístico, duas questões do trabalho de Hutchinson e Castaldi (1960) merecem ser elencadas: i) ainda que a remuneração seja fator importante na hierarquização das ocupações, contribuem também para a classificação critérios como escolaridade requerida para exercício do cargo, sua relação com tarefas manuais pesadas e a importância das responsabilidades socioeconômicas inerentes à ocupação; e ii) as ocupações situadas nos extremos da hierarquia são as mais que geram maior concordância, tanto em relação à recorrência de localização em todas as baterias do teste, além de menor índice de desvio da média.

A segunda parte do questionário (Apêndice III) visa a demonstrar, a partir de reflexão explícita, as crenças dos alunos avaliadores em relação a afirmações recorrentes na zona de fronteira analisada. Como fizemos várias entrevistas nas visitas durante as atividades de diagnóstico sociolinguístico do PEIF, não apenas com os alunos, mas também com os docentes e com pais de alunos, pudemos obter várias afirmações dos atores escolares, que parecem refletir as crenças dos habitantes da fronteira em geral. Utilizamos, assim, a metodologia de Barbosa (2009), ao inserir afirmações já coletadas na comunidade para compor o questionário de crenças.

Para selecionar as afirmações já ouvidas, procedemos à escuta de todas as entrevistas feitas anteriormente, e anotamos todas as que faziam referência a questões linguísticas da zona fronteira. Entretanto, algumas modificações foram necessárias. Por exemplo, ouvimos a frase (1) de um docente de uma escola visitada, e fizemos, a partir dela, outras duas, expostas em (2) e (3).

- (1) A língua mais usada na fronteira é o português
- (2) A língua mais usada na fronteira é o espanhol.
- (3) A língua mais usada na fronteira é o guarani.

Esses ajustes foram necessários para não beneficiar, com o aparecimento no questionário, uma língua em detrimento das outras; portanto, para todas as afirmações referentes a apenas uma língua, foram criadas outras duas correspondentes, quando possível e razoável.

A última parte do questionário aplicado aos alunos foi composta por questões que visavam a obter dados que os caracterizassem (sexo, idade, origem, renda, ocupação do responsável, escolaridade dos pais etc) e que poderiam ser relevantes para a caracterização das escolas e de seu contato com as línguas fronteiriças. Esse questionário encontra-se disponibilizado no Apêndice IV.

Ressaltamos que durante a preparação e aplicação da pesquisa preocupamo-nos em tentar contornar as preocupações apontadas por Baker (1992) em relação a três pontos: (1) o registro adotado pelos participantes da pesquisa pode não ser o vernáculo, mas o mais prestigiado, em contraste com possíveis atitudes diferentes que sejam ocultadas; (2) a identidade do pesquisador e os propósitos da pesquisa podem influenciar as pessoas; e (3) um teste de atitudes de boa qualidade deve envolver uma ampla gama de perguntas e ideias relacionadas ao objeto de estudo.

A respeito de (1), ao adotarmos a técnica de falsos pares (*matched guise technique*) a fim de analisar as atitudes dos respondentes, buscamos acessar as respostas fornecidas de maneira inconsciente, já que os avaliadores não dispõem de tanto tempo para refletir sobre o assunto e então preencher o questionário relacionado à gravação que escutam. Posteriormente, as crenças foram propostas de modo direto aos alunos, além do emprego de entrevistas aleatórias com a finalidade de subsidiá-las. Durante as entrevistas, buscou-se sempre deixar os alunos se exprimirem de modo natural. Também por esse motivo, na maior parte das vezes as entrevistas foram realizadas em grupos de dois ou três alunos. Dispondo de três métodos distintos, os dois primeiros fornecendo dados quantitativos, e a entrevista fornecendo dados qualitativos, visamos a compreender de maneira abrangente os dados, ainda que, certamente, não exaustiva. Não só durante a aplicação dos testes, mas durante todas as visitas realizadas nas escolas onde os questionários foram aplicados, anotamos as observações feitas e as conversas informais em diários de campo e/ou gravações de áudio.

Em relação à (2), buscamos interferir o mínimo possível no contexto de aplicação dos testes, não usando, inclusive, roupas e acessórios que desviassem a atenção dos respondentes; além disso, deixamos de fornecer a eles informações a respeito dos propósitos da pesquisa, o que certamente influenciaria suas respostas. Limitamo-nos a afirmar que eles estavam sendo solicitados a participar de uma pesquisa, sem fornecer-lhes, em nenhum momento, informações precisas sobre os objetivos específicos da entrevista (a menos para aqueles que participaram da entrevista e tinham que assinar o Termo de Assentimento, procedimento que, mesmo assim, foi adotado no final da entrevista).

Para construir bons testes, como diz o item (3), procuramos ser minuciosos em relação aos atributos elencados para avaliação no teste de atitudes (são 13 atributos advindos de outras pesquisas e também de dados coletados anteriormente), e também no teste de crenças, preparado com base em todas as afirmações coletadas nas entrevistas realizadas em 2014. Assim, julgamos ter construído testes que efetivamente possam fornecer com detalhes as atitudes e crenças dos adolescentes no contexto analisado.

A terceira etapa dos procedimentos metodológicos envolveu a seleção das escolas em que seriam aplicados os questionários de atitudes e de crenças. A fim de examinar as atitudes de jovens que estudam em lugares diferentes para verificar se há distinção entre elas, trabalhamos com escolas centrais, periféricas e rurais, além de escolas particulares nos dois países da fronteira.

Inicialmente, consideramos a possibilidade de trabalhar apenas com as escolas brasileiras, que já havíamos visitado durante a participação no PEIF, já que dispúnhamos de grande quantidade de dados sobre a realidade linguística e cultural do contexto e poderíamos, então, checar especificamente as crenças e atitudes dos alunos para compará-las entre si, pois sabíamos, a essas alturas da pesquisa, que as escolas tinham características muito distintas entre si: uma rural, com alunos de diferentes classes sociais e população indígena; uma segunda mais periférica e muito próxima do limite entre os dois países e uma terceira também periférica, mas não tão próxima da avenida de separação das duas cidades⁴¹; além disso, procedemos à busca de outras três escolas no país vizinho que tivessem características semelhantes.

Entretanto, verificamos posteriormente que esse procedimento demandaria uma redução das possibilidades com as quais poderíamos nos defrontar. Sendo assim, julgamos que seria mais relevante inserir, em nossa análise, pelo menos quatro escolas de cada um dos países já mencionados. Por outro lado, para que pudéssemos, então, atingir um número significativo de alunos respondentes, resolvemos trabalhar por fim com cinco escolas de cada país. Outra definição importante foi a de inserir, entre as escolas analisadas, uma escola particular brasileira e uma paraguaia, buscando verificar se haveria diferenças significativas nas crenças em relação às línguas quando enfocados os alunos de classes socioeconomicamente distintas, conforme verificou Cyranka (2007) para variedades do português. A partir dessas definições, trabalhamos, em nossa análise, com dez escolas, cujas características foram organizadas no quadro 3 abaixo.

Quadro 3: Características das escolas onde foram aplicados os testes

Identificação	País	Caracterização	Número de Participantes
Escola 1	Brasil	Pública central	49
Escola 2	Brasil	Pública de periferia	63
Escola 3	Brasil	Pública de periferia	21
Escola 4	Brasil	Rural	09
Escola 5	Brasil	Particular	19
Escola 6	Paraguai	Pública central	23
Escola 7	Paraguai	Pública de periferia	60
Escola 8	Paraguai	Pública de periferia	33
Escola 9	Paraguai	Rural	26
Escola 10	Paraguai	Particular	21
Total de participantes			324

⁴¹ Ressaltamos que uma das escolas visitadas em 2014, localizada em um assentamento distante da cidade, dispunha de salas até o 5º ano e, portanto, não poderíamos trabalhar com ela em virtude da ausência de avaliadores com idade a partir de 14 anos.

Após o contato com as escolas e a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, passamos à aplicação dos testes nas salas de 9º ano. Os testes foram aplicados durante o segundo semestre de 2015, especificamente entre os meses de setembro a novembro, já que era esperado, quase ao final do ano letivo, que haveria mais adolescentes com 15 anos, idade que pretendíamos focar. Somamos 324 avaliadores participantes da pesquisa, sendo 161 adolescentes que estudam nas escolas brasileiras e 163 que estudam nas escolas paraguaias.

A visita às escolas foi agendada anteriormente com a direção e, no caso de a escola dispor de mais de uma turma de 9º ano, decidimos aplicar os testes em duas salas, pois elas representariam uma quantidade razoável de alunos.

Ao chegarmos à escola, explicamos brevemente aos alunos que solicitávamos seu auxílio respondendo a um questionário, que era parte de uma pesquisa de doutorado. Não foram dadas explicações sobre os objetivos da pesquisa, para não enviesar as respostas. Antes de começarmos propriamente a trabalhar com os trechos das gravações, entregamos aos alunos uma apostila contendo três páginas, informando-lhes que eles deveriam observar os textos apresentados. No conjunto de textos, apresentamos a fábula nas três línguas enfocadas, sendo a primeira em espanhol, a segunda em guarani e a terceira em português, exatamente na ordem das três primeiras gravações. Tal procedimento visa, como apontou Lambert et al. (1960), a familiarizar os alunos com o conteúdo das gravações, bem como a reduzir sua possível ansiedade em relação ao preenchimento dos questionários.

Enquanto os alunos liam e folheavam as páginas dos textos entregues, o que levou por volta de quinze minutos, observamos suas reações, relatadas posteriormente em diários de campo, juntamente com observações feitas em todo o ambiente escolar. Acreditamos que tais informações podem ser relevantes ou mesmo subsidiar a explicação dos resultados estatísticos que obtivermos.

Depois de os alunos sinalizarem que haviam terminado a leitura, foram distribuídos os questionários, organizados em uma apostila na seguinte ordem: teste de atitudes, contendo dez páginas; teste de crenças, com trinta e seis afirmações distribuídas em três páginas, e um questionário de dados pessoais, com duas páginas. A princípio, houve, em todas as escolas, uma expressão de susto diante da extensão da apostila, mas esse foi um procedimento proposital para evitar analisarem o que havia mais adiante.

As gravações levavam aproximadamente dois minutos e meio cada e, para que o procedimento não ficasse muito repetitivo, explicamos que ouviriam apenas uma parte das gravações (cerca de um minuto e meio) e que, após a audição, teriam um tempo para atribuir a nota às informantes. Ao percebermos que todos haviam terminado a atribuição, seguíamos para a audição da próxima gravação. Ao término da apresentação de todas as dez gravações, sugerimos que começassem a responder à próxima parte do questionário, em que deveriam concordar total ou parcialmente com as afirmações propostas ou delas discordar também total ou parcialmente, conforme sugere a escala de Likert (LIKERT, 1932).

A escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nessa escala, os participantes especificam seu nível de concordância com uma afirmação (LIKERT, 1932). Baker (1992) entende que usar itens de múltipla escolha como, por exemplo, a escala de Likert, ao invés de um item único, geralmente aumenta a confiabilidade interna das respostas (BAKER, 1992, p. 17).

Antes de iniciarem essa parte, instruímo-los de que as duas últimas páginas dispunham de algumas perguntas que deveriam preencher com seus dados pessoais. Deixamos suficientemente claro que ninguém seria identificado e que, portanto, poderiam responder de maneira sincera a todas as questões. Essa preocupação com a não identificação tem diversas razões éticas, mas, mais especificamente, uma sobejamente conhecida, que é a questão de portar duplo registro de nascimento.

Como pudemos observar durante as visitas para realização de diagnóstico, muitos alunos que estudam em escolas brasileiras têm registro de nascimento no Brasil e no Paraguai, o que é ilegal de acordo com a legislação brasileira. No Paraguai, não há argumentos legais em contrário. Por isso, esses alunos manifestam temor de reconhecerem a existência de registro duplo, e, conseqüentemente, de perder o direito de acesso à escola, por exemplo. A escola, no entanto, não tem esse papel fiscalizador, como muitas vezes também ouvimos durante nossas visitas.

O próximo passo envolveu o tratamento estatístico dos dados, visando a demonstrar as tendências de preconceito, prestígio ou prestígio encoberto relacionados às características das escolas analisadas e ao grau de multilinguismo dos alunos avaliadores, bem como suas outras características sociais. Os dados foram obtidos a partir do uso dos *softwares* SAS (Statistical Analysis System), MiniTab e Microsoft

Excel e da linguagem de programação R com a finalidade de demonstrar as tendências dos julgamentos atribuídos às línguas em análise (português, espanhol e guarani).

Em relação às entrevistas, os alunos foram convidados para uma conversa livre com a pesquisadora. Bortoni-Ricardo (2008) afirma, em relação a esse instrumento, que é necessário um esforço do pesquisador para estabelecer uma relação cordial e amistosa, que pode amenizar a assimetria de papéis e de conhecimento sobre o tema tratado entre pesquisador e entrevistado. A partir da demonstração de interesse de participação dos alunos, mantivemos com eles conversas rápidas, com roteiro previamente elaborado (Apêndice V). Os tópicos enfocados durante a entrevista se referiram basicamente à percepção que tinham das línguas fronteiriças: qual(is) língua(s) fala(m), com quem e em que contexto a(s) usam, qual(is) a(s) língua(s) mais importante(s) na região de fronteira, se há preconceito(s) em relação a alguma língua etc.

Após a conversa, que algumas vezes ocorreu em pequenos grupos, solicitamos aos alunos que assinassem um Termo de Assentimento e que também levassem o Termo de Consentimento para que seus pais autorizassem o uso dos dados obtidos durante a entrevista. Para esses dados, procedemos a uma análise qualitativa, que envolveu a transcrição dessas entrevistas com a finalidade de fornecer explicações para a compreensão dos dados quantitativos. Os excertos das entrevistas permeiam o capítulo 5, que discute os resultados do teste de crenças.

Após o levantamento dos dados estatísticos, procedemos à elaboração de tabelas para a organização dos resultados. Acreditamos que a aplicação desses diversos instrumentos de pesquisa permitiu que as crenças e atitudes em relação às línguas fronteiriças fossem rigorosamente analisadas e esperamos que as análises contribuam, como um primeiro passo, para a proposição de ações efetivas dos docentes em sala de aula. Antes de passar para a análise de dados propriamente dita, vejamos algumas características das gravações utilizadas na aplicação do teste de atitudes e das escolas onde os testes foram aplicados.

3.1. Características das gravações utilizadas no teste de atitudes

Esta subseção foi inserida para arrolar brevemente algumas características que poderiam ser (e realmente o foram) significativas na percepção e avaliação dos respondentes em nosso teste de atitudes. Ainda que tenhamos gravado três informantes de origem paraguaia (a única com registro de nascimento brasileiro é filha de pais

paraguaios) para fins de comparação dos graus atribuídos a cada uma das gravações nas três línguas enfocadas, há diferenciações que precisam ser descritas.

Comparando diversas variedades de espanhol em termos fonéticos, Coloma (2011) ressalta que são características distintivas do espanhol paraguaio os seguintes traços: seseo⁴², ausência de *yeísmo*⁴³, aspiração de “s” pré-consonantal⁴⁴, ausência de aspiração de “x”⁴⁵ e vibração do ponto de articulação das consoantes sonoras representadas pela letra “y” e pelo dígrafo “ll”⁴⁶.

Também Kallfell (2009), baseado em uma série de estudos anteriores e em gravações com falantes bilíngues por ele realizadas, pontua especificamente algumas influências do guarani sobre a pronúncia do espanhol paraguaio: nasalização de “o” diante das consoantes nasais predominantemente em falantes de zonas rurais (justamente onde o monolinguismo em guarani é mais forte); variação na pronúncia da oclusiva sonora /b/, utilizada no espanhol peninsular culto para as grafias “b” e “v” diante de vogais, com predomínio de realização da bilabial fricativa [β]; uso do fonema [v], inexistente no espanhol peninsular; variação na pronúncia das oclusivas “d” e “g” intervocálicas, embora predomine o uso único do espanhol peninsular como [ð] y [ɣ] e pronúncia da consoante fricativa /x/ como [x] no interior das palavras e em variação ([x], [x̣], [h] ou [ç]) em contexto de início de palavra. É com base nessas características

⁴² O seseo consiste na igual pronúncia dos fonemas representados pela letra “c” diante das vogais “e” e “i”, e pelas letras “s” e “z” diante de todas as vogais. Todas essas sílabas serão pronunciadas com som de [s] e, portanto, fazendo soar iguais as sílabas iniciais das palavras *cero*, *sede* y *zen*. A variedade do norte peninsular e a variedade peninsular padrão diferenciam, por outro lado, a pronúncia de tais sílabas, reservando o som [s] apenas para as palavras grafadas com “s”, e pronunciando como um fonema fricativo interdental surdo [θ] as palavras grafadas com “z” diante de todas as vogais e “c” diante das vogais “e” e “i” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1999).

⁴³ O *yeísmo* é a pronúncia idêntica dos sons representados pela letra “y” e pelo dígrafo “ll” e ocorre nos dialetos peninsular padrão, andino moderno, mexicano centro-americano, chileno, rio-platense, caribenho e andaluz-canário. No espanhol paraguaio, o “y” é mais comumente pronunciado como africada [dʒ] e o dígrafo “ll” é mais comumente pronunciado como lateral [ʎ].

⁴⁴ A aspiração do “s” pré-consonantal, que faz com que esse fonema se articule como [h] ao invés de [s] ou [z], ocorre também nas variedades chilena, rio-platense, caribenha e andaluz-canária.

⁴⁵ A aspiração do fonema /x/, que torna esse fonema articulado como a fricativa glotal surda [h] ao invés da fricativa velar surda [x], ocorre no espanhol caribenho e no andaluz-canário.

⁴⁶ O termo em espanhol utilizado pela autora é *rehilamiento* (vibração que se produz no ponto de articulação de algumas consoantes). Não encontramos correspondente no português. Tal processo refere-se à neutralização da pronúncia da consoante “y” e do dígrafo “ll” como fricativa pós-alveolar sonora [ʝ] ou fricativa pós-alveolar surda [ʝ̄].

do espanhol paraguaio e na comparação feita com base nas gravações realizadas que destacamos alguns aspectos que as diferenciam.

Ressaltamos que as observações que se seguem foram feitas mediante a escuta repetida das gravações e, portanto, de oitiva, sem a utilização de programas computacionais que pudessem proporcionar uma descrição de diferenças fonético-fonológicas mais sutis.

Para a descrição das gravações em guarani, contamos com a assessoria de uma professora e pesquisadora de língua e literatura guarani, que analisou todos os áudios a fim de descrever suas características fonéticas e sintáticas, além de empréstimos, *jopará* (mistura ou combinação de guarani e espanhol), *jehe'a* (empréstimo assimilado), *calcos* (semântico: adoção de um significado estrangeiro para uma palavra já existente na língua, ou sintático: uso de uma estrutura da língua de partida que resulta em estrutura inexistente na língua meta) e influências de sotaque do português.

As próximas subseções descrevem brevemente cada uma das gravações das três informantes trilíngues e a gravação da informante Samanta, representativa do guarani indígena.

3.1.1. Carolina

A partir da audição do relato em espanhol da informante Carolina, podemos dizer que há “seseo”, diferenciação da pronúncia de “y” e “ll”, emitidos respectivamente como [dʒ] e [ʎ]; variação entre aspiração [h] ou não de “s” em coda silábica; variação na pronúncia de “r” em coda silábica (predominantemente tepe, mas algumas vezes chega próximo ao retroflexo); não aspiração de “x”; predomínio de [b] na pronúncia de sílabas grafadas com “v”; e variação na pronúncia de sílabas grafadas com “j” (a palavra “jaguar” é sempre pronunciada como [dʒa'gwar], mas “dijo” é pronunciado como [ˈdixo]). O texto é lido com pequenas modificações.

Na gravação em guarani, Carolina também leu o texto fazendo algumas alterações. Segundo a análise da assessora, há duas construções poucos usuais em guarani, uma referindo-se ao uso de uma partícula de dúvida e outra decorrente da falta de uso de advérbio de negação⁴⁷. Não há muitos empréstimos do espanhol, e não se

⁴⁷ As construções pouco usuais destacadas são: *nipo*, morfema ou partícula de dúvida que corresponde a *talvez*; e *ndo'úi haguã ichupe*, em que a informante não utiliza a forma negativa mais frequente no guarani paraguaio, que seria *ani haguã ho'u ichupe*.

percebe influência da pronúncia do português na gravação. Há um caso de *calco*, em que se imita a sintaxe do espanhol (verbo seguido de pronome)⁴⁸ e três casos de *jehe'a*: um em que se empresta um verbo do espanhol e a ele se adicionam morfemas guaranis (apresentado no quadro 4), um empréstimo com perda consonantal⁴⁹ e uma palavra em espanhol com pronúncia do guarani⁵⁰. Há, ainda, um uso do artigo definido feminino “la” não com a função ou o significado de artigo, mas como um preenchimento, uma “muleta”.

Quadro 4: Descrição dos *jehe'a* de verbos utilizados pela informante Carolina

<i>Jehe'a</i>	Verbo do espanhol	Morfemas do guarani	Equivalente em guarani
repagapaitéta: re + paga + paite + ta	Pagar	re: morfema de número e pessoa paite: morfema ou partícula totalizante ta: morfema de tempo futuro	Rehepyme

Não encontramos evidências de sotaque do espanhol ou do guarani na gravação em português. Predominantemente, a informante utiliza o “r” em coda silábica como tepe, o que provavelmente ocorre por tratar-se de leitura, o que leva a certo grau de monitoramento, porém também se relaciona ao uso dessa letra em espanhol. Passemos a alguns comentários sobre as gravações da informante Gabriela.

3.1.2. Gabriela

A informante Gabriela, diferentemente do que ocorreu com as outras três, preferiu narrar a fábula com suas palavras nos três idiomas. Na gravação em espanhol, a informante “seseia”, diferencia a pronúncia de “y” e “ll”, emitidas respectivamente como [i] e [ʎ]; varia na pronúncia de sílabas grafadas com “v” entre [b] e [v]; não aspira “s” pré-consonantal nem “x”; e todos os “r” em final de sílaba são pronunciados como tepe. A informante se difere das demais ao adotar a pronúncia do espanhol peninsular culto para a palavra “jaguar” como [xaguar] e também ao pronunciar a única ocorrência de “y” como consoante com som de [i].

⁴⁸ *Epytyvõmi chève*: o calco sintático consiste no empréstimo da sintaxe do espanhol. A construção seria traduzida por “ajuda-me”, com o verbo antes do pronome. A construção correta em guarani seria *che pytyvõmi*.

⁴⁹ Trata-se de *pono*, empréstimo do espanhol “por no”, que ao passar para o guarani perde a letra “r”. Seu equivalente no guarani seria *ani haguã*.

⁵⁰ Trata-se da palavra *hacha*, pronunciada com “h” como glotal fricativa surda e “ch” como fricativa alveopalatal.

Em guarani, apresenta seis ocorrências de *jehe'a*, sendo cinco referentes a verbos emprestados do espanhol ao qual se adicionam morfema(s) do guarani, apresentados no quadro 5, e um caso de empréstimo do espanhol com pronúncia do guarani⁵¹. A assessoria ressaltou, ainda, a influência do sotaque do português na pronúncia de quatro palavras (*ñanandýpe*, *toc toc toc toc*, *ontende porã* e *aratirícha*), principalmente em relação à entonação.

Quadro 5: Descrição dos *jehe'a* de verbos utilizados pela informante Gabriela

<i>Jehe'a</i>	Verbo do espanhol	Morfemas do guarani	Equivalente em guarani
otopa (o + topa)	Topar	o: morfema de número e pessoa	Ojuhu
roajuda (ro + ajuda)	Ayudar	ro: morfema de número e pessoa	Roipytyvõ
aabríta (a + abri + ta)	Abrir	a: morfema de número e pessoa ta: morfema de tempo futuro	aipe'áta
ontende (o + entende)	Entender	o: morfema de número e pessoa	Oikũmby
odipara (o + dipara)	Disparar	o: morfema de número e pessoa	Oñani

Na gravação em português, pelo fato de a informante narrar a história com suas próprias palavras, há alguns casos que denotam proximidade com um registro mais informal da língua, o que ocorre, por exemplo, na elevação da vogal pré-tônica em [ku'meu] e na inserção de pronome-lembrante no trecho “o maca::co... ágil veloz::... como um relâmpago... **ele** subi::u nas árvores mais altas⁵²”. Por outro lado, os ditongos das palavras “primeiro” e “fechou”, que normalmente se reduzem na fala espontânea, não o fazem na fala da informante.

Ainda que Gabriela tenha sido julgada uma boa falante de português por todos os avaliadores inquiridos, devemos ressaltar que, das três informantes, ela se destaca ao pronunciar as vogais abertas das palavras “é”, “nessa” e “toc toc” não tão abertas como os brasileiros normalmente pronunciam, o que se relaciona à pronúncia dos mesmos sons no espanhol, que não dispõe desse grau de abertura das mediais. Sua pronúncia é intermediária entre os sons fechados do espanhol e os abertos do português. Também na construção “você precisa DOis machados” se percebe a interferência do espanhol, já que o verbo *precisar* é utilizado sem a preposição “de”, obrigatória no português. A pronúncia de /r/ em coda silábica ocorre como tepe.

⁵¹ Trata-se da palavra *hacha*, pronunciada com “h” como glotal fricativa surda e “ch” como fricativa alveopalatal.

⁵² Todas as transcrições desta pesquisa foram feitas com base no Manual do Sistema de Transcrição de Dados do Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista), coordenado pelo Prof. Dr. Sebastião Carlos Leite Gonçalves e pela Profa. Dra. Luciani Ester Tenani.

Vejamos agora como se caracterizam as gravações da última informante trilingue.

3.1.3. Aline

De maneira semelhante à informante Carolina, Aline “seseia”; diferencia as pronúncias de “y” e “ll” como [dʒ] e [ʎ]; varia entre aspiração [h] ou não [s] da letra “s” em coda silábica; não aspira “x”; varia na pronúncia de sílabas com “j” (a palavra *jaguar* é sempre pronunciada como [dʒa'guar], mas “dijo” é pronunciado como [ˈdixo]) e na pronúncia de “r” em final de sílaba (predominantemente tepe, mas algumas vezes chega próximo ao retroflexo). Há apenas uma diferenciação que se refere à pronúncia de sílabas iniciadas com a letra “v”: enquanto a pronúncia [b] predomina na fala de Carolina e ocorre exclusivamente na fala de Gabriela, na fala de Aline predomina a pronúncia [v] nesses casos.

O relato em guarani da informante Aline se destaca pela frequência expressiva de empréstimos do espanhol e do *jopará*, que ocorre em três frases⁵³, no uso do artigo *la* do espanhol (inexistente no guarani) antes de nomes; e no uso das palavras *jaguar* (*jaguarete*, em guarani), *pero* (*tapia*, em guarani), e *siempre* (*katu*, em guarani).

Segundo a assessora, o uso de *la* como artigo é frequente no guarani paraguaio e também no guarani kaiowá, ocorrendo com menor frequência no relato de falantes mais velhos. Há em sua gravação catorze casos de *jehe'a*, sendo dez na formação de verbos (quadro 6), três em nomes (quadro 7) e um em pronome (quadro 8) e um empréstimo com perda consonantal⁵⁴.

⁵³ Trata-se das frases *peteĩetea* (certo dia), em que *día* é empréstimo do espanhol e em guarani seria *peteĩetem*; *ko trabajo* (este trabalho), em que *trabajo* é empréstimo do espanhol e em guarani seria *ko tembiapo*; e *he'i ke* (que), em que o conectivo *que* cumpre a mesma função do espanhol.

⁵⁴ Trata-se de *pono*, empréstimo do espanhol “por no”, que ao passar para o guarani perde a letra “r”. Seu equivalente no guarani seria *ani haguã*.

Quadro 6: Descrição dos *jehe'a* de verbos utilizados pela informante Aline

<i>Jehe'a</i>	Verbo do espanhol	Morfemas do guarani	Equivalente em guarani
edevéa: e + deve + a	Deber	e: morfema de modo habitual a (va): morfema de modo habitual	ehepy me'ẽ va'erã
cheajudamína: che + ajuda + mína	Ayudar	che: pronome pessoal mína: morfema de modo imperativo	Chepytyvõmína
oconcorda: o + concorda	Concordar	o: morfema de número e pessoa	oĩ oñoñe'ẽme
taparti: ta + parti	Partir	ta: morfema de modo optativo ou pedido	tomboja'o
aserra: a + serra	Cerrar	a: morfema de número e pessoa	Amboty
ñatermináta: ña + termina + ta	Terminar	ña: morfema de número e pessoa ta: morfema de tempo futuro	Jajapopáta
ojaarra: o + jaarra	Agarrar	o: morfema de número e pessoa *sílaba <i>ja</i> é formada em virtude do choque de vogais tônicas	Oipyhy
ojabri: o + abri	Abrir	o: morfema de número e pessoa	eip'e okẽ
orretira: o + retira	Retirar	o: morfema de número e pessoa	oipe'a
oñetranka: o + ñe + tranka	Trancar	o: morfema de número e pessoa ñe: morfema ou prefixo de verbos reflexivos e passivos	Oñemboty

Quadro 7: Descrição dos *jehe'a* de nomes utilizados pela informante Aline

<i>Jehe'a</i>	Nome do espanhol	Morfema/sufixo do guarani	Equivalente em guarani
sélvape: selva + pe	Selva	pe: morfema ou sufixo que significa <i>em</i>	ka'aguýpe
rájoicha: rajo + icha	Rayo	icha: sufixo comparativo de igualdade	Aratirícha
iñinteligenteve: iñ + inteligente + ve	inteligente	iñ: índice de posse na 3ª pessoa ve: sufixo comparativo de superioridade	Iñaranduve

Quadro 8: Descrição dos *jehe'a* de pronomes utilizados pela informante Aline

<i>Jehe'a</i>	Pronome do espanhol	Morfema/sufixo do guarani	Equivalente em guarani
otrango: otra + otro/outra + ngo	otro/outra	ngo: apócope de ningo, morfema ou sufixo que reforça o pronome	ambue ningo

Aline também utiliza o artigo definido *la* do espanhol como preenchimento ou “muleta” e, em nove ocorrências, utiliza palavras ou enunciados do espanhol sem variação morfológica⁵⁵. Como se pode perceber, Aline é, entre as informantes trilíngues, a que mais mescla o guarani com o espanhol. Veremos se isso terá implicações em sua avaliação por parte dos alunos.

⁵⁵ Trata-se das seguintes palavras/construções: *la madera, pero, favor, entonces, solo, brecha, ayuda, hermanito, más una vez*.

Não foi possível encontrar evidências de sotaque das outras línguas na gravação em português. Novamente não há reduções de ditongos ou outras marcas que ocorrem em um registro mais informal e predomina o tepe em coda silábica. Vejamos, por fim, a informante Samanta, que representou uma variedade diferente de guarani em nossas gravações.

3.1.4. Samanta

A informante indígena Samanta lê o texto integralmente sem nenhuma modificação. Segundo a assessora em guarani, há algumas particularidades na pronúncia de palavras e expressões, tais como *ojeupe*, escrita no texto e pronunciada dessa maneira, mas que não foi emitida pelas outras informantes, e que, no espanhol paraguaio, é usada como *ojupe* (com significado de “a si mesmo”).

Há casos em que, ao invés de pronunciar da forma como estão grafadas as palavras, a informante substitui o “i” nasal pelo “y” gutural⁵⁶, a vogal “e” final por “a”⁵⁷, e a vogal “õ” por “ü”⁵⁸, o que pode corresponder a variações de seu dialeto ou a uma dificuldade de leitura. Há também o uso de “i” no lugar de “y”, comum entre os indígenas guaranis do Paraguai⁵⁹, enquanto os demais paraguaios pronunciariam as mesmas palavras com “y”; e algumas outras ocorrências de variações fonéticas sutis que podem também particularizar o dialeto da informante⁶⁰.

Em relação aos empréstimos, os únicos dois que aparecem em sua fala são os utilizados no texto que serviu à leitura, *hacha* (machado), empréstimo do espanhol pronunciado como no guarani, ou seja, com o fricativo glotal surdo [h] e [ə] para o “ch” e *pono*, empréstimo do espanhol *por no* que ao passar para o guarani perde a letra “r” e cujo equivalente no guarani seria *ani*. A assessora menciona, ainda, a influência do sotaque do português na entonação das construções *peteĩ ára*, *porã*, *upéarehénte*, *ihácha*, *paqui*, *paqui*, o que provavelmente se deve à convivência dessa língua com o guarani na aldeia.

⁵⁶ A informante pronuncia *oikyty* ao invés de *oikyñi*

⁵⁷ A informante pronuncia *tekova* ao invés de *tekove*, *py'a voi* ao invés de *py'e voi*.

⁵⁸ A informante pronuncia *pa'õme* ao invés de *pa'üme*.

⁵⁹ A informante pronuncia *imaguare* ao invés de *yaguare* e *sapi'a* ao invés de *sapy'a*. As pronúncias com “y” são usadas no guarani paraguaio.

⁶⁰ Trata-se da pronúncia das palavras *ánga*, ao invés do grafado *ágã* e *ko'anga* ao invés do grafado *ko'ãga*.

Analisadas as gravações que utilizamos para aplicação do teste de crenças, vejamos as características das escolas em que os testes foram aplicados.

3.2. Características das escolas e observações sobre a aplicação dos questionários

Para que houvesse consistência em nossa descrição, alguns dados sobre as escolas foram coletados informalmente, durante nossas visitas, a partir de conversas com a direção, coordenação e funcionários da escola. Além disso, descrevemos as características sociais coletadas por meio do questionário social, que foi inserido após os testes de atitudes e de crenças na apostila entregue aos alunos.

Devemos ressaltar ainda o modo de classificação dos alunos em relação ao contato com as outras línguas. Inserimos, no questionário de informações pessoais, quatro questões referentes aos três idiomas fronteiriços, que visavam a descrever seu grau de contato com cada um dos idiomas. Nessas perguntas, o aluno devia responder se fala, se lê, se escreve e se compreende e em que grau cada um dos idiomas: bem, razoavelmente, pouco ou quase nada. A partir dessas respostas, pontuamos cada uma das alternativas da seguinte maneira: quase nada – 0, pouco – 1, razoavelmente – 2, e bem – 3. Atribuímos, ainda, à habilidade de falar peso 2, seguindo o procedimento utilizado por Lambert et al. (1960) para avaliar o grau de bilinguismo dos participantes. Cada língua poderia ter, como pontuação máxima, 15 pontos e, então, classificamos os respondentes em três níveis: grau de bilinguismo baixo, ou monolinguismo: até 15 pontos; grau de bilinguismo médio, ou bilíngue: de 16 a 30 pontos; e grau de bilinguismo alto, ou trilíngue: mais de 31 pontos. No caso de aluno bilíngue, procuramos identificar também as línguas. Desenvolvemos esse procedimento de classificação com base nas pontuações obtidas em cada uma das línguas e, quando necessário, na indicação da questão anterior, que tratava da língua em que ele melhor se comunicasse.

Passemos à descrição das escolas e de seus alunos, primeiramente as cinco brasileiras e depois as cinco paraguaias.

3.2.1. Escolas brasileiras

3.2.1.1. Escola 1

Essa é uma escola central, que contava, no ano de 2015, com três salas de 9º ano, funcionando todas no período matutino. O questionário foi aplicado a duas, somando 49 questionários.

Em uma das salas, enquanto os alunos mantinham contato com os textos recebidos, percebemos que uma das alunas ensina aos outros o significado de uma expressão em guarani. Nesse momento, um aluno comenta que poderiam ter aula de guarani ao invés do espanhol que têm na escola. Outra chega mesmo a pedir à aluna que ensina o termo em guarani que lhe dê aulas da língua e ela lhe pagaria cinco reais por dia. Vale a pena ressaltar, por outro lado, que, durante a primeira gravação em guarani, alguns alunos riem continuamente e um deles inclusive comenta que o guarani é feio na audição da gravação do guarani indígena. É possível perceber com muita clareza que alguns alunos, quando falam português, têm sotaque das línguas paraguaias e alguns deles, inclusive, empregam o espanhol em algumas circunstâncias.

Um dos alunos nos perguntou, ainda, se a falante ouvida era paraguaia; nossa resposta foi a de que respondesse ele mesmo com base em suas próprias impressões. Havia também outro aluno em um dos grupos que nos disse ser japonês, que morava lá e que está no Brasil há apenas seis meses. Outro ponto a ser destacado se refere a um aluno que se mostrava descontente com o ensino de espanhol e, quando questionado, afirmou querer aprender inglês ao invés de espanhol; a resposta nossa foi salientar a importância do espanhol.

Em relação às características sociais dos participantes, predominam mulheres e alunos com 15 anos, conforme mostram as tabelas 1 e 2 a seguir.

Tabela 1: Sexo dos alunos da Escola 1

Feminino	Masculino	Não responderam
49%	37%	14%
(24)	(18)	(7)

Tabela 2: Idade dos alunos da Escola 1

13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	19 anos
2%	39%	41%	14%	2%	2%
(1)	(19)	(20)	(7)	(1)	(1)

Quanto à origem, a grande maioria dos alunos, 65% (32/49) é brasileira, há 4% (2/49) de paraguaios e 29% (14/49) têm duplo registro de nascimento⁶¹. Os brasileiros, em sua maioria, nasceram em Ponta Porã. Quase todos os alunos se comunicam melhor em português (78%, ou 38/49), 20% (10/49) deles falam melhor espanhol e 2% (1/49) assinalaram as duas línguas (português e espanhol). Dos 49 alunos, 61% (30/49) são bilíngues em português e espanhol, 23% (11/49) são trilíngues, 12% (6/49) são monolíngues em português e 4% (2/49) são bilíngues em português e guarani.

Apesar de 39% dos alunos terem afirmado desconhecer a renda familiar (19/49), os que responderam têm renda de até 3 salários mínimos (39%, ou 19/49), sendo as ocupações mais comuns do responsável financeiro o emprego em empresa privada (27%, ou 13/49) ou o serviço público (18%, ou 9/49).

Considerando a escolaridade, os pais estudaram, em sua maioria, 63% (31/49) até o ensino médio e 27% (13/49) cursam ou cursaram o ensino superior, embora haja 6% (3/49) não alfabetizados. Em relação às mães, há as mesmas tendências: 73% (36/49) estudaram no máximo até o ensino médio, enquanto 23% (11/49) tiveram acesso à educação superior e apenas 2% (1/49) não foram alfabetizadas⁶².

3.2.1.2. Escola 2

Essa escola fica na área urbana da cidade de Ponta Porã, próxima ao seu limite com a zona rural. Um aspecto que deve ser destacado em relação à sua localização é que ela está a aproximadamente 100 metros da Avenida Internacional, que separa os dois países. Em virtude dessa proximidade, há nessa escola, dentre todas as visitadas, o maior percentual de alunos residentes no país vizinho. Em uma de nossas visitas, a direção nos informou que cerca de 90% dos alunos são advindos do Paraguai.

Os dois primeiros anos escolares (pré-escola e 1º ano) estão abrigados em outro prédio, considerado uma extensão dessa escola. Segundo relatos da coordenação e dos docentes da extensão, é muito comum ver as crianças conversando em guarani e já ocorreram casos em que crianças deixam de se comunicar ou de participar das atividades escolares por não compreenderem ou não saberem se comunicar na língua da escola. Há, ainda, casos de reprovação em virtude da falta de domínio da língua portuguesa. Infelizmente, a grande maioria dos docentes não está preparada para lidar

⁶¹ Houve 1 aluno (2%) que não respondeu essa questão.

⁶² Houve 2 alunos (4%) que não informaram a escolaridade do pai e 1 aluno (2%) que não informou a escolaridade da mãe.

com essa realidade e, mesmo no ano de 2014 em que a escola se inscreveu para participar do Programa Escolas Interculturais de Fronteira, eram poucos os docentes que participavam assiduamente das oficinas de formação e demais atividades.

Tanto em nossa visita anterior (em 2014) quanto na da aplicação do questionário, a coordenação e a direção afirmaram que muitas vezes os alunos não revelam a identidade paraguaia, por temor de perder o direito à escola no Brasil. É muito comum informarem endereços e telefones falsos do Brasil. Entretanto, a atual diretora da escola tem um papel muito interessante nesse contexto. Ela domina inclusive a escrita nos três idiomas fronteiriços e faz questão de explicar aos pais que a escola não tem esse papel fiscalizador.

Além disso, durante as reuniões de pais, ela recorre muitas vezes ao uso do guarani, pois acredita que só assim pode estar plenamente certa de se fazer compreendida. A nosso ver, essa postura da direção e de uma das coordenadoras (que também domina os três idiomas) pode influenciar a autoestima dos alunos advindos do Paraguai. Inclusive, durante uma conversa informal com a diretora da escola, pudemos presenciar um evento em que a mãe de um aluno foi à secretaria para solicitar um documento. Tendo sido atendida pela diretora, ela comunicou-se todo o tempo em espanhol.

Outro exemplo de valorização da língua do país vizinho pode ser observado durante nossa permanência na escola: havia à época uma epidemia de dengue na região, e os cartazes afixados no pátio da escola estavam escritos, em sua maioria, em espanhol.

A escola tem duas turmas de 9º ano, uma matutina e uma vespertina. Aplicamos o questionário em ambas as turmas, o que totalizou 63 preenchimentos. Os alunos mostraram-se bastante receptivos e participativos. Após a aplicação dos questionários, quando solicitados a participar de uma breve conversa, muitos se mostraram disponíveis. Em relação às características dos alunos, predominam mulheres, e a idade mais comum é a de 14 anos, como mostram as tabelas 3 e 4 a seguir.

Tabela 3: Sexo dos alunos da Escola 2

Feminino	Masculino	Não responderam
51%	41%	8%
(32)	(26)	(5)

Tabela 4: Idade dos alunos da Escola 2

13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	Não responderam
3% (2)	48% (30)	21% (13)	17% (11)	8% (5)	3% (2)

Mais da metade dos alunos afirma ter nascido no Brasil, a maioria em Ponta Porã. Apenas 5% (3/63) afirmam ter nascido no Paraguai. Chama a atenção a quantidade de alunos, 40% (25/63), que afirmam ter dupla nacionalidade, o que significa terem duas certidões de nascimento, uma brasileira e outra paraguaia. Entretanto, em virtude das informações obtidas informalmente, é provável que tal número seja até bem maior.

Seria de esperar, diante da quantidade de alunos de origem paraguaia ou com dupla nacionalidade, que a maioria fosse trilingue, o que de fato não ocorre, ou pelo menos esse atributo não é por eles declarado no questionário de dados pessoais. Outro fato a ser assinalado é que poucos alunos declaram falar guarani, ainda que isso tenha parecido natural durante a realização de algumas entrevistas. Acreditamos, portanto, que houve omissão nas respostas ao questionário. Pode haver uma relação de inconsistência não apenas entre a língua que falam realmente e a que afirmam usar, mas também entre a que falam e os valores de prestígio ou de estigmatização que possivelmente venham a atribuir-lhes.

Em relação à língua em que se comunicam melhor, 68% (43/63) afirmam falar melhor o português, enquanto 8% (5/63) assinalam português e espanhol, 6% (4/63) marcam as três línguas, 14% (9/63) declararam comunicar-se melhor em espanhol e 1% (1/63), em guarani. Considerando o grau de contato com as outras línguas da fronteira, 51% (32/63) dos alunos são bilíngues em português e espanhol, 37% (23/63) são trilingues, 3% (2/63) são bilíngues em português e guarani, 1% (1/63) é bilíngue em espanhol e guarani, e 6% (4/63) podem ser considerados monolíngues em português.

Quanto à renda familiar, a grande maioria tem renda de até 3 salários mínimos (44%, ou 28/63), sendo as ocupações mais comuns as de profissional liberal (21%, ou 13/63) e de servidor público (17%, ou 11/63). A maioria dos pais (51%, ou 32/63) e mães (51%, ou 32/63) de alunos concluiu apenas o ensino fundamental, há poucos pais (11%, ou 7/63) e mães (5%, ou 3/63) com ensino superior, e há inclusive pais (3%, ou 2/63) e mães (6%, ou 4/63) não alfabetizados ou alfabetizados que nunca frequentaram

a escola (11%, 7/63, de pais e 6%, 4/63, de mães), o que revela em geral baixo nível de escolaridade.

É necessário ressaltar, em relação a essa escola, que já era conhecida anteriormente por sua participação no PEIF, que a postura da diretora e de uma de suas coordenadoras é, seguindo o que propõe Bortoni-Ricardo (2005, p. 146) em relação ao bidialetalismo, uma estratégia intuitivamente multilíngue, que parece, mesmo antes de checar os resultados estatísticos deste estudo, ter um efeito muito positivo em suas relações com os alunos e seus pais. Segundo os estudos da pesquisadora, é provável que essa postura contribua para o bom rendimento dos trabalhos escolares. As entrevistas demonstram, entretanto, que a revelação da identidade paraguaia ainda representa um tabu para alguns alunos, embora outros se sintam muito à vontade para definir-se dessa maneira e assumir falarem em suas casas a(s) língua(s) paraguaia(s).

3.2.1.3. Escola 3

Essa escola também foi visitada durante as atividades do Programa Escolas Interculturais de Fronteira em 2014. A escola fica em um bairro da cidade bem próximo dos grandes *shoppings* do Paraguai. A visita anterior permitiu-nos verificar que há pouquíssimos docentes que dominam as línguas paraguaias. Há uma docente que morou e estudou durante muito tempo naquele país e, na ocasião da pesquisa de campo, relatou que, até menos de 10 atrás, o guarani era proibido nas escolas, principalmente nas de ensino privado, e que as famílias ricas não deixavam que os filhos aprendessem o idioma pelo fato de ele estar relacionado à classe mais baixa. Com a mudança que forneceu a implementação legal dessa língua, tornando seu ensino obrigatório em todas as escolas (o programa bilíngue começou a ser implantado em 2007), a grande maioria dos professores teve de fazer cursos de guarani, pois a língua escrita é ainda mais difícil para eles que a língua falada.

Também ouvimos relatos de alunos que deixam de se exprimir por não falar ou falar “mal” o português e, também, de alunos que têm receio de mostrar que sabem o guarani. A docente que viveu no Paraguai relatou que, quando o aluno ouve algum professor falando em sua língua materna, é possível perceber certa sensação de alívio neles. Novamente foi-nos dito que os alunos têm medo de assumir falar as línguas paraguaias pelo fato de a legislação brasileira não permitir que a pessoa tenha dois registros de nascimento.

Outro dado dessa escola que nos chamou a atenção se refere à defasagem entre grau de escolaridade e faixa etária (apesar de, no ano analisado, termos índices normais), que, conforme nos relataram, ocorre em praticamente todas as séries. Segundo a coordenação da escola, muitos alunos, que estudavam no Paraguai, vêm ao Brasil para prosseguir seus estudos, ou então entram na escola tardiamente em virtude de problemas com a demora na obtenção de documentação brasileira. Nesse caso, a escola aplica às crianças uma prova de classificação para inseri-las na seriação mais adequada. Um exemplo é o caso de um garoto de 14 anos que foi matriculado no 2º ano.

Essa escola, assim como a 2, tem uma outra unidade a ela subordinada onde se lecionam o Pré-Escolar e o 1º ano do Ensino Fundamental. Quando visitamos a escola e sua extensão em 2014, também foi possível notar, principalmente em relação aos menores, a presença forte das línguas paraguaias. Há apenas uma turma de 9º ano, e quase todos os alunos estavam presentes quando aplicamos os questionários. Totalizamos nesta escola o preenchimento de 21 questionários. Esses alunos que participaram da pesquisa dividem-se, em relação a sexo e idade, conforme mostram as tabelas 5 e 6.

Tabela 5: Sexo dos alunos da Escola 3

Feminino	Masculino	Não responderam
34%	52%	14%
(7)	(11)	(3)

Tabela 6: Idade dos alunos da Escola 3

13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	Não responderam
5%	52%	24%	9%	5%	5%
(1)	(11)	(5)	(2)	(1)	(1)

Considerando a origem dos alunos, 47% (10/21) afirmaram ser brasileiros, 38% (8/21) têm dupla nacionalidade, 5% (1/21) são paraguaios, e 5% (1/21) são brasileiros e indígenas⁶³. A maioria nasceu em Ponta Porã. Quase a totalidade dos alunos, 85% (18/21), afirmaram comunicar-se melhor em português, 1/21, ou 5% assinalou o espanhol e outro, o guarani. Houve, ainda, um aluno que assinalou o português e o espanhol. Apenas 24% (5/21) atingiram a pontuação para serem considerados trilíngues,

⁶³ Um aluno (5%) não respondeu essa questão.

71% (15/21) são bilíngues em português e espanhol e 5% (1/21) são bilíngues em português e guarani.

A faixa de renda mais comum é de 1 a 3 salários mínimos (33%, ou 7/21), e as ocupações mais comuns dos responsáveis financeiros são as de empregado de empresa privada (28%, ou 6/21), servidor público (14%, ou 3/21) e empresário (14%, ou 3/21). A maioria dos pais e mães concluiu apenas o ensino fundamental (57%, 12 pais e 12 mães). Há um pai (5%) e duas mães (9%) não alfabetizados e há apenas 3 pais (14%) e 1 mãe (5%) que concluíram curso superior.

3.2.1.4. Escola 4

Essa escola se localiza na zona rural do município de Ponta Porã, a uma distância de cerca de 45 km da cidade. A escola se caracteriza por sua diversidade, como pudemos observar durante a participação no Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Há, ali, alunos que são filhos de proprietários rurais e de seus empregados; além disso, essa é aparentemente a única escola brasileira que recebe alunos indígenas, de uma aldeia localizada entre a cidade de Ponta Porã e Dourados.

Há poucos alunos na escola em geral, e essa quantidade diminui ainda mais quando se trata das séries mais altas, já que, como foi relatado pela coordenação durante nossas visitas, é muito comum que, principalmente, as alunas da zona rural e da comunidade indígena se casem (o que ocorre muito cedo) e deixem a escola. No período da tarde, a escola recebe apenas alunos indígenas até o 4º ano do ensino fundamental. Segundo a direção da escola, essa separação é necessária porque sua língua materna é o guarani e muitos deles não sabem português. Existe na escola um professor da aldeia que os alfabetiza primeiro em guarani e apenas posteriormente em português. Após o 4º ano, os alunos são inseridos nas salas da manhã, juntos com os demais.

Segundo os professores, não ocorrem dificuldades com alunos que chegam à escola dominando apenas a língua espanhola, o que pode estar relacionado ao fato de estarmos em uma zona rural, mais distante do Paraguai. A docente de espanhol relata, no entanto, a existência de preconceito com essa língua, problema que se reduziu após trabalhos de conscientização linguística realizados por ela com os alunos. Os docentes citaram, ainda, a existência de brincadeiras maldosas com alunos que falam outras línguas. Novamente há poucos docentes que dominam as línguas paraguaias.

De acordo com o que pudemos observar, e também com o que nos foi relatado nesta escola e nas escolas 2 e 3, os pais muitas vezes optam por matricular os filhos em

escolas brasileiras porque há mais benefícios (merenda, material escolar, uniforme) do que nas paraguaias. Relatam, ainda, que há preconceito com os paraguaios, que eles atribuem ao período que se seguiu à Guerra da Tríplice Aliança. Segundo um dos professores, é senso comum serem os paraguaios taxados de preguiçosos e folgados, o que já demonstra certo preconceito social com aquele povo e, conseqüentemente, com as línguas que falam.

Na turma de 9º ano, interesse de nossa investigação, havia apenas uma aluna indígena. A turma começou o ano de 2015 com cerca de 17 alunos, mas quando aplicamos a pesquisa (outubro de 2015), já havia apenas 12 matriculados. Desses, 9 alunos estavam presentes no dia da aplicação e responderam os questionários, e estão distribuídos em relação ao sexo e à idade como mostram as tabelas 7 e 8.

Tabela 7: Sexo dos alunos da Escola 4

Feminino	Masculino
22% (2)	78% (7)

Tabela 8: Idade dos alunos da Escola 4

13 anos	14 anos	15 anos	17 anos
11% (1)	44% (4)	33% (3)	11% (1)

Em relação à origem, 78% (7/9) se afirmaram brasileiros (todos nascidos em Ponta Porã), 11% (1/9) afirmaram ter nascido em Ponta Porã e Paraguai (o que permite entrever o fato de ele portar dois registros de nascimento), e 11% (1/9), nascidos em Ponta Porã, se colocam como brasileiros e indígenas. Quando questionados sobre a língua em que se comunicam melhor, todos afirmaram que é a portuguesa. Já se considerarmos o contato dos alunos com as línguas da fronteira, temos apenas uma aluna (11%, ou 1/9) trilingue (justamente a indígena), 11% (1/9) que demonstraram dominar apenas o português e a maioria (78%, ou 7/9) que apresentou o que consideramos um bilinguismo em português e espanhol.

A faixa de renda dos alunos se concentra nas camadas mais baixas (11%, ou 1/9 até 1 salário mínimo; e 33%, ou 3/9 de 1 a 3 salários mínimos), ainda que haja um aluno (11%) com faixa entre 20 e 30 salários mínimos. Dois alunos (22%) afirmaram desconhecer a renda familiar. Como seria de se esperar, a principal ocupação dos

responsáveis financeiros das famílias é a de empregado rural/agricultor (67%, ou 6/9), 22% (2/9) são proprietários rurais e 11% (1/9) são funcionários públicos. Em relação ao grau de escolaridade dos pais de alunos, a maioria concluiu apenas o ensino fundamental.

3.2.1.5. Escola 5

Essa escola representa a rede privada de ensino do município de Ponta Porã. Está localizada em um bairro da cidade não muito distante do centro e, como foi possível perceber, atende à população de renda bem superior ao das outras escolas abordadas. Havia apenas uma turma de 9º ano na escola e 19 alunos responderam aos nossos questionários.

Durante a aplicação dos questionários, os alunos se mostraram por vezes inquietos. Tentaram, em vários momentos, descobrir a identidade do indivíduo na gravação, citando nomes de pessoas conhecidas. Informamo-lhes, então, que não se tratava de pessoas conhecidas e que se concentrassem no preenchimento dos questionários. Em relação ao sexo e à idade, os alunos participantes assim se distribuem:

Tabela 9: Sexo dos alunos da Escola 5

Feminino	Masculino	Não responderam
37% (7)	58% (11)	5% (1)

Tabela 10: Idade dos alunos da Escola 5

13 anos	14 anos	15 anos
11% (2)	63% (12)	21% (4)

Como se pode observar, diferentemente do que ocorre com todas as outras escolas brasileiras, todos os alunos que responderam ao questionário têm relação recomendada entre seriação e idade. É provável, portanto, que tenham ingressado na escola com idade adequada e nela tenham permanecido.

Assim como ocorre nas outras escolas brasileiras, a maioria dos alunos se declara brasileira (74%, ou 14/19), embora haja também 16% (3/19) com dupla nacionalidade e 10% (2/19) paraguaios. A maior parte deles (52%, ou 10/19) nasceu em

Ponta Porã; 32% (6/19), em outros estados brasileiros; 11% (2/19), no Paraguai (um em Pedro Juan Caballero e um em Asunción) e 5% (1/19) na Holanda.

Considerando a língua em que se comunicam melhor, 90% (17/19) dos alunos afirmaram ser o português, 5% (1/19), o espanhol e 5% (1/19), o guarani. Desses, 26% (5/19) podem ser considerado trilíngues e todos os outros (74%, ou 14/19) são bilíngues em português e espanhol.

Como é de esperar, a renda familiar é mais alta nesta escola. Apesar de 42% dos alunos (8/19) terem afirmado desconhecer-la, 21% (4/19) selecionaram renda de 20 a 30 salários mínimos, 16% (3/19) selecionaram renda de 5 a 7 salários mínimos, e os demais se dividiram entre as demais possibilidades. A grande maioria dos responsáveis é de empresários (52%, ou 10/19).

Não há, entre os pais e mães de alunos, nenhum não alfabetizado ou que tenha frequentado a escola por menos de 5 anos. Entretanto, há 21% (4/19) de pais e 5% (1/19) de mães que concluíram apenas o segundo ciclo do ensino fundamental (6º a 9º ano). A porcentagem de pais com ensino superior é bem mais elevada que nas outras escolas (37%, ou 7/19 pais; 58%, ou 11/19 mães). Como esses índices permitem notar, a escolaridade acompanha a renda familiar.

3.2.2. Escolas paraguaias

3.2.2.1. Escola 6

Essa escola está localizada no centro da cidade de Pedro Juan Caballero, bem próxima à zona de comércio, que fica na divisa dos dois países. Há, na escola, duas turmas de 9º ano, uma no período matutino e outra no vespertino. Aplicamos a pesquisa às duas turmas, que tinham, entretanto, poucos alunos. Ao todo, somamos 23 questionários, 14 alunos da manhã e 9 da tarde.

Todas as escolas paraguaias que visitamos no início do período letivo mantêm o mesmo ritual. A direção/coordenação reúne todos os alunos em fila antes de iniciarem as aulas para cantar o hino nacional do Paraguai e, algumas vezes, também para fazer uma breve oração. Nessa escola especificamente, havia uma clara orientação à religião católica, que é predominante no Paraguai (89% da população, de acordo com um portal de notícias do país⁶⁴), o que podia ser observado em vários cartazes contendo orações e

⁶⁴ Informação disponível em: <<http://www.hoy.com.py/nacionales/paraguay-es-el-pas-ms-catlico-de-latinoamerica-89-alineado-al-papa>>. Acesso em: 14 jun 2016.

fotos de santos afixados na área administrativa. Após o canto do hino e a oração, os alunos se dirigem às salas de aula assim que a coordenadora anuncia cada uma das turmas.

A escola é muito antiga, com a deterioração visível de paredes, móveis, lousa e piso. De acordo com informações de uma funcionária na escola, estudam ali alunos de todos os bairros e inclusive da zona rural da cidade.

Durante a aplicação do teste de atitudes, ouviram-se risadas de alguns meninos justamente na audição da gravação da primeira informante falando guarani. Esses alunos se distribuem quase igualmente em relação ao sexo e há uma quantidade significativa de alunos com idade acima da ideal para essa seriação, como pode ser observado nas tabelas 11 e 12 abaixo.

Tabela 11: Sexo dos alunos da Escola 6

Feminino	Masculino	Não responderam
48%	43%	9%
(11)	(10)	(2)

Tabela 12: Idade dos alunos da Escola 6

14 anos	15 anos	16 anos	17 anos
26%	39%	31%	4%
(6)	(9)	(7)	(1)

A maior parte dos alunos (65%, ou 15/23) é paraguaia, 31% (7/23) têm dupla nacionalidade e 4% (1/23) são brasileiros. Mais da metade (52%, ou 12/23) nasceu em Pedro Juan Caballero, 4% (1/23) em Ponta Porã e os demais em outras cidades paraguaias. Quase todos os alunos afirmaram comunicar-se melhor em espanhol (69%, ou 16/23), 9% (2/23) disseram comunicar-se melhor em guarani e 13% (3/23), em português. Houve, ainda, um aluno que selecionou as três línguas e um aluno que selecionou português e espanhol. Considerando o contato com as outras línguas, quase todos os alunos (87%, ou 20/23) são trilíngues e 13% (3/23) são bilíngues em espanhol e guarani.

Quase metade dos alunos tem renda abaixo de 3 salários mínimos (39%, ou 9/23), 48% (11/23) disseram desconhecer a renda familiar. As principais ocupações são as seguintes: empregado de empresa privada (35%, ou 8/23), profissional liberal (31%, ou 7/23) e empresário (15%, ou 4/23). Grande parte dos pais (43%, ou 10/23) e mães

(43%, ou 10/23) cursou ensino superior. Há inclusive, 17% (ou 4/23) de pais que cursaram pós-graduação. No entanto, muitos nem concluíram o ensino fundamental (35%, ou 8/23, de pais; e 39%, ou 9/23, de mães).

3.2.2.2. Escola 7

Essa escola, localizada em um bairro não muito distante do centro, é conhecida por ser uma das melhores escolas públicas da cidade. A escola é extremamente bem organizada, e dispõe de vários prédios, separados por níveis de ensino (equivalentes a infantil, fundamental, médio e uma parte técnica que, segundo informações de um aluno, é um estudo direcionado à área em que o aluno quer cursar o nível superior), e há diretores para cada um deles.

Segundo informações dos docentes, alunos de todas as partes e bairros da cidade vêm para estudar ali, motivados principalmente pela boa fama da escola. Há alunos, inclusive, que saem às 4h da manhã de casa para chegar à escola. Da série que nos interessava, havia 5 salas de manhã e 2 à tarde. Solicitamos à direção que fosse permitida a aplicação dos questionários em duas dessas salas. Chamou-nos a atenção o clima muito agradável da escola, especialmente na sala dos professores.

Nas salas de aula em que aplicamos os questionários, havia muitos cartazes, a grande maioria em espanhol, porém, havia também algumas frases bíblicas em espanhol e guarani nas paredes laterais. No fundo, havia dois cartazes com os meses do ano e os aniversariantes, um em espanhol e o outro em guarani. É possível perceber que, embora houvesse material em espanhol e guarani, a frente da sala sobre a lousa era preenchida apenas com o espanhol, e o guarani aparece relegado a segundo plano.

Somamos um total de 60 participantes que se distribuem, em relação a sexo e idade, conforme os números organizados nas tabelas 13 e 14.

Tabela 13: Sexo dos alunos da Escola 7

Feminino	Masculino	Não responderam
53% (32)	40% (24)	7% (4)

Tabela 14: Idade dos alunos da Escola 7

14 anos	15 anos	16 anos
53% (32)	39% (23)	8% (5)

Em relação à origem, 81% (49/60) dos alunos são paraguaios, sendo a grande maioria nascida em Pedro Juan Caballero. Poucos alunos (10%, ou 6/60) têm dupla nacionalidade, 3% (2/60) são brasileiros, 2% (1/60) são paraguaios e indígenas e 2% (1/60) são japoneses⁶⁵. A maioria dos alunos (71%, ou 43/60) se comunica melhor em espanhol, 3% (2/60) em guarani, 2% (1/60) em português. Quatro alunos (7%, ou 4/60) assinalaram as três línguas, cinco (8%) assinalaram espanhol e guarani e outros quatro (7%) assinalaram português e espanhol. O aluno nascido no Japão assinalou o espanhol, o guarani e escreveu também japonês.

Considerando a classificação em relação ao grau de bilinguismo, a maior parte dos alunos (75%, ou 45/60) pode ser considerada trilingue, 17% (10/60) deles são bilíngues em português e espanhol e 8% (5/60), em espanhol e guarani. A maior parte dos alunos (57%, ou 34/60) afirmou desconhecer a renda familiar. Dos que responderam à questão, a maioria se concentra nas faixas de 1 a 3 (18%, ou 11/60) e de 5 a 7 salários mínimos (11%, ou 7/60). A profissão mais comum entre os responsáveis é a de servidor público (28%, ou 17/60), seguida pela de empregado de empresa privada (25%, ou 15/60) e pela de empresário (16%, ou 10/60).

Embora houvesse pais e mães não alfabetizados (5%, ou 3/60, pais; e 3%, ou 2/60, de mães) e, ainda alfabetizados sem nunca terem estado numa escola (3%, ou 2/60, de pais; e 2%, ou 1/60, de mães), a maior parte (40%, ou 24/60, de pais; e 53%, ou 32/60, de mães) concluiu o ensino superior, alguns inclusive tendo cursado pós-graduação (7%, ou 4/60 de pais; e 8%, ou 5/60, de mães). Vemos, portanto, que essa escola se distingue por um grau mais elevado de escolarização dos pais de alunos.

3.2.2.3. Escola 8

Essa escola está localizada na periferia da cidade de Pedro Juan Caballero e, apesar de estar em uma avenida bastante movimentada, contendo diversos pontos comerciais, ela se encontra bem em seu final, onde nem há mais pavimentação. A vizinhança é bem humilde e foi possível perceber, durante a permanência na escola, que era mais comum ouvir conversas em guarani.

A escola conta com apenas uma turma de 9º ano, da qual obtivemos 33 questionários. No fundo da sala havia alguns cartazes, inclusive religiosos, todos em espanhol, ao lado de um único sobre cultura guarani. Durante a aplicação dos

⁶⁵ Houve 1 aluno (2%) que não respondeu essa questão.

questionários, detectamos certo tom de deboche, principalmente durante a leitura da informante representativa do guarani indígena.

Com relação a sexo, há muito mais mulheres que homens e, como se pode notar na tabela 16, há grande quantidade de alunos sem compatibilidade ideal entre seriação escolar e idade. Vejamos os dados nas tabelas 15 e 16.

Tabela 15: Sexo dos alunos da Escola 8

Feminino	Masculino	Não responderam
61% (20)	24% (8)	15% (5)

Tabela 16: Idade dos alunos da Escola 8

14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	Não responderam
18% (6)	37% (12)	27% (9)	9% (3)	3% (1)	6% (2)

Todos os alunos (exceto três que não responderam) afirmaram ter nascido no Paraguai, a maioria em Pedro Juan Caballero. Apenas 3% (1/33) têm dupla nacionalidade, todos os demais afirmaram ser paraguaios. Mais da metade dos alunos (55%, ou 18/33) afirma comunicar-se melhor em espanhol, 37% (12/33) selecionaram o guarani, 6% (2/33), o português e 3% (1/33) assinalaram espanhol e guarani. A maioria dos alunos (73%, ou 24/33) é trilingue, 18% (6/33) são bilíngues em espanhol e guarani, 3% (1/33), em português e espanhol e apenas 3% (1/33) são monolíngues em guarani⁶⁶.

A faixa de renda mais comum entre os que responderam à questão foram as seguintes: até 1 salário mínimo (15%, ou 5/33) e de 1 a 3 salários mínimos (12%, ou 4/33). As profissões mais comuns são as de profissional liberal (21%, ou 7/33), empregado rural/agricultor (12%, ou 4/33), servidor público (9%, ou 3/33) e empregado de empresa privada (9%, ou 3/33).

Há pais (12%, ou 4/33) e mães (3%, ou 1/33) que nunca frequentaram a escola, e a maioria concluiu apenas o equivalente ao ensino fundamental (42%, ou 14/33, de pais; e 54%, ou 18/33, de mães), e poucos tiveram acesso ao ensino superior (9%, ou 3/33, de pais; e 6%, ou 2/33, de mães).

⁶⁶ Houve 1 aluno que não respondeu as questões que permitiriam classificá-lo.

3.2.2.4. Escola 9

Essa escola fica na zona rural de Pedro Juan Caballero, a aproximadamente 20 km da cidade. Os alunos moram nas redondezas. A escola é simples e o mobiliário, a pintura e as paredes estão desgastados. Um fato que nos chamou a atenção é o de não haver aulas nos dias de chuva, já que o estado da estrada impede que alunos e professores consigam chegar até a escola. No dia da aplicação dos testes, que ocorreu após dois dias de chuva, quando entramos na sala de aula, todas as cadeiras estavam sobre as mesas, e parece habitual que os próprios alunos cheguem e arrumem a sala, após cantarem o Hino Nacional.

Os alunos se mostraram bem receptivos em relação à participação na pesquisa e, ao terminarmos a aplicação do questionário, convidamos os que quisessem para uma breve conversa. Ao final, os dois alunos entrevistados perguntaram se eu seria argentina, já que, embora nosso contato tenha sido feito totalmente em língua espanhola, eles podiam perceber que o sotaque não correspondia ao dali. Participaram da pesquisa 26 alunos, que se distribuem quase igualmente em relação a sexo e se concentram nas idades de 14 e 15 anos, como é possível observar a partir das tabelas 17 e 18 abaixo.

Tabela 17: Sexo dos alunos da Escola 9

Feminino	Masculino	Não responderam
39%	42%	19%
(10)	(11)	(5)

Tabela 18: Idade dos alunos da Escola 9

13 anos	14 anos	15 anos	16 anos
4%	58%	27%	11%
(1)	(15)	(7)	(3)

A maioria dos alunos (73%, ou 19/26) nasceu em Pedro Juan Caballero e outros 8% (2/26) nasceram em outras cidades do Paraguai⁶⁷. Apenas um deles (4%) tem dupla nacionalidade, e todos os demais são paraguaios. A grande maioria dos alunos afirmou comunicar-se melhor em guarani (61%, ou 16/26), enquanto 35% (9/26) assinalaram o espanhol⁶⁸. Novamente a maior parte dos alunos é trilíngue (81%, ou 21/26) e 11%

⁶⁷ Houve 5 alunos (19%) que não responderam essa questão.

⁶⁸ Houve 1 aluno (4%) que não respondeu essa questão.

(3/26) são bilíngues em espanhol e guarani⁶⁹. Essa é, portanto, a única escola em que não há bilíngues em português e espanhol.

A faixa de renda familiar se concentra justamente nas duas mais baixas: até um salário mínimo (34%, ou 9/26) e de 1 a 3 salários mínimos (15%, ou 4/26). Há, entretanto, 8% (2/26), que afirmaram ter renda maior que 30 salários mínimos. Como se trata de uma escola rural, boa parte dos responsáveis financeiros trabalha com agricultura ou pecuária (31%, ou 8/26), seguidos por empregados de empresa privada (23%, ou 6/26).

Em relação à escolaridade, o mais comum é que os pais tenham concluído o equivalente ao ensino fundamental brasileiro (42%, ou 11/26, de pais; e 39%, ou 10/26, de mães). Poucos pais (15%, ou 4/26) e mães (19%, ou 5/26) tiveram acesso ao ensino superior.

3.2.2.5. Escola 10

Essa escola representa o ensino privado paraguaio e está localizada no centro da cidade de Pedro Juan Caballero. A escola tem uma boa estrutura física e administrativa e atende a uma população de classe mais alta que as demais, como é mesmo de esperar. Logo após cantarem o Hino e se dirigirem às salas de aula, verificamos haver uma diferença das outras salas visitadas. Há apenas dois cartazes afixados na parede, um versa sobre “cuenta de ahorros” (caderneta de poupança) e o outro sobre “pago a plazo” (pagamento a prazo). Ambos estão escritos totalmente em espanhol, e durante as visitas à escola não foi possível ouvir nenhum aluno ou funcionário falando guarani.

Faltavam vários alunos para começarmos a executar as gravações e a professora nos informou que geralmente chegavam mesmo atrasados; após a leitura dos textos, fizemos a entrega do questionário e pedimos que se adiantassem respondendo às duas últimas folhas, que tratavam dos dados pessoais. Enquanto preenchiam essa parte e aguardávamos a chegada dos demais alunos, interrompeu-nos uma funcionária da secretaria da escola, que veio dar avisos sobre pagamentos e matrículas. Houve, ainda, alguns risos quando ouvimos a primeira gravação em guarani.

No final, ao me entregar o questionário, uma garota repetiu a pergunta sobre nossa nacionalidade argentina; ao dizer-lhe ser brasileira, ela nos questionou sobre a dificuldade de aprender guarani. Respondi-lhe que ainda estava tentando aprender,

⁶⁹ Houve 2 alunos (8%) que não responderam às questões que permitiriam classificá-los.

porque se trata de uma língua bastante difícil, ao que ela nos confessou que ela própria, que era paraguaia, achava difícil aprender o guarani. Perguntou-nos em seguida sobre o aprendizado de espanhol, e lhe respondemos que não havia sido tão difícil aprendê-lo.

Havia apenas uma turma de 9º ano, da qual obtivemos 21 questionários. Os alunos se distribuem igualmente em relação ao sexo (tabela 19) e, como podemos observar pela faixa etária (tabela 20), há apenas um aluno fora da idade ideal para a série em foco.

Tabela 19: Sexo dos alunos da Escola 10

Feminino	Masculino	Não responderam
43%	38%	19%
(9)	(8)	(4)

Tabela 20: Idade dos alunos da Escola 10

14 anos	15 anos	16 anos
90%	5%	5%
(19)	(1)	(1)

Em relação à origem, 76% (16/21) se declararam paraguaios, 19% (4/21) afirmaram ter dupla nacionalidade e 5% (1/21) afirmaram ser brasileiros. A grande maioria (86%, ou 18/21) nasceu em Pedro Juan Caballero, 9% (2/21) em Ponta Porã e 5% (1/21) em Concepción (Paraguai). A maior parte (86%, ou 18/21) afirmou comunicar-se melhor em espanhol, e os 14% restantes (3/21), em português. É muito relevante observar que nenhum dos alunos afirmou comunicar-se melhor em guarani, a outra língua oficial do Paraguai, o que corrobora o fato de essa língua ser associada à classe mais baixa.

Considerando o grau de contato com as outras línguas fronteiriças, 76% (16/21) dos alunos são trilíngues e outros 19% (4/21) são bilíngues em português e espanhol⁷⁰. Novamente é importante salientar que não há alunos bilíngues em espanhol e guarani e, mesmo quando os alunos são considerados trilíngues, a menor pontuação é atribuída justamente a essa língua, o que demonstra certa “rejeição”.

A maior parte dos alunos (67%, ou 14/21) afirmou desconhecer a renda familiar. Dos que responderam à questão, 19% (4/21) afirmaram ter renda entre 1 e 3 salários mínimos, 5% (1/21) entre 7 a 10 salários mínimos e outros 9% (2/21) têm renda

⁷⁰ Houve 1 aluno (5%) que não respondeu as questões que permitiriam classificá-lo.

superior a 30 salários mínimos. A ocupação mais comum do responsável financeiro é empresário (38%, ou 8/21), seguida de servidor público (24%, ou 5/21), profissional liberal (14%, ou 3/21) e empregado de empresa privada (9%, ou 2/21).

Não há pais nem mães que não tenham frequentado a escola; apenas 5% (1/21) dos pais e 10% (2/21) das mães cursaram apenas o equivalente ao ensino fundamental. A grande maioria fez ensino superior (62%, ou 13/21, dos pais; e 67%, ou 14/21, das mães), inclusive com alto índice de conclusão de pós-graduação (38%, ou 8/21, dos pais; e 28%, ou 6/21, das mães). Como novamente se pode depreender, a renda familiar caminha junto com a escolaridade.

Descritos nossos procedimentos metodológicos e caracterizadas as escolas onde os testes foram aplicados, passemos à discussão dos resultados obtidos a partir da análise estatística do teste de atitudes.

4. AS TRÊS LÍNGUAS DA FRONTEIRA FRENTE AO ESTUDO DE ATITUDES: ALGUMAS DIREÇÕES

4.1. Introdução

Dedicamos este capítulo a apresentar e discutir os resultados estatísticos obtidos da aplicação do teste de atitudes. Como mencionado no capítulo 3, que trata dos procedimentos metodológicos, o teste de atitudes ficou composto por 10 gravações, sendo 9 referentes a três informantes trilíngues e 1 preenchedora em guarani indígena. A cada um desses estímulos auditivos os respondentes tinham que atribuir notas de 1 a 7 para treze atributos. Somamos 324 questionários respondidos, dos quais 161, por adolescentes que estudam nas escolas brasileiras e 163, por adolescentes que estudam no Paraguai. Este capítulo está dividido em duas subseções, a primeira trata da análise das estatísticas dos treze atributos, agrupados em quatro dimensões: caráter, competência, relacionamento e aparência, além das possíveis ocupações atribuídas às gravações analisadas; e a segunda considera algumas variáveis sociais, como grau de bilinguismo, sexo, idade e nível socioeconômico em correlação com a atribuição de notas. Passemos à primeira delas, enfocando primeiramente as notas como um todo aos atributos propostos.

4.2. Análise das notas dadas aos atributos propostos

A fim de visualizarmos as tendências de avaliação das línguas e dos indivíduos gravados utilizados no teste de atitudes, optamos por trabalhar com médias como referencial de comparações das notas para o tipo de variável qualitativa ordinal, ao invés da mediana ou da moda⁷¹, em razão de se tratar de escala numérica (notas de 1 a 7) e, ainda, em razão da realização de outros testes (Teste de Friedman⁷² e estatística Skillings-Mack⁷³, Análise de Correspondência⁷⁴ e de Agrupamentos⁷⁵). Os dados estão

⁷¹ A média corresponde à somatória de todas as notas dividida pela quantidade de elementos somados. A mediana é o valor central de uma sequência de valores. A moda, por sua vez, é o número que mais se repete.

⁷² Teste não-paramétrico utilizado para comparar dados vinculados, ou seja, quando um mesmo indivíduo é avaliado mais de uma vez. Esse teste é uma alternativa ao teste de experimentos em blocos ao acaso da ferramenta ANOVA, utilizada por Cyranka (2007). Dados disponíveis em <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Testes_de_Hipotese/Teste_nao_parametrico_Friedman.pdf> Acesso em 27 jan 2017.

⁷³ Tipo geral de estatística do teste Friedman usada em qualquer bloco de dados com estrutura de dados faltantes. No nosso caso, os dados da informante Samanta são vistos como faltantes pelo fato de ela ter sido gravada em apenas uma língua, e não nas três.

organizados em tabelas. Antes de tratarmos dos atributos separadamente, apresentamos os dados gerais da avaliação. A tabela 21 traz as médias de cada língua em relação a cada atributo do teste de atitudes.

Tabela 21: Médias atribuídas por todos os alunos às línguas sob análise⁷⁶

Língua falada pela informante			
Média por atributo	Espanhol	Guarani	Português
Inteligente	4,86	4,41	5,35
Honesta	4,63	4,55	4,98
Competente	4,59	4,43	5,02
Simpática	4,37	4,30	4,84
Rica	3,62	3,33	4,18
Boa pessoa	4,82	4,80	5,13
Bonita	4,00	3,60	4,53
Forte	4,16	4,06	4,34
Responsável	5,01	4,77	5,27
Confiável	4,47	4,37	4,77
Sociável	4,52	4,32	4,84
Alegre	4,47	4,45	4,88
Trabalhadora	5,28	5,20	5,45

Considerada a média de todos os 324 alunos que responderam ao teste de atitudes, em todos os atributos, há um parâmetro que se repete: as notas mais baixas são conferidas ao guarani, as notas intermediárias, ao espanhol e as notas mais altas, ao português, ainda que, para sete dos treze atributos, a diferenciação entre o espanhol e o guarani não ultrapasse 0,1, o que denota certa neutralização na avaliação das línguas paraguaias, sempre significativamente inferiores ao português.

A maior amplitude de respostas incide sobre o atributo inteligente, em que se imputa ao guarani média 4,41 e ao português, 5,35 (amplitude de 0,94), seguido por bonita (amplitude de 0,93) e rica (amplitude de 0,85). É relevante apontar que esses dois últimos atributos cuja distinção é mais marcada compõem, em nossa proposta, a dimensão da aparência e, como pode ser verificado, já mostram semelhanças em relação à sua avaliação.

⁷⁴ A Análise de Correspondência se interessa, como diz o título, pela correspondência entre as variáveis, no sentido de apontar graficamente as relações mais importantes de um grande conjunto de variáveis entre si (ALVES; BELDERRAIN; SCARPEL, 2007).

⁷⁵ A Análise de Agrupamentos permite agrupar os elementos homogêneos da amostra em grupos para definir uma estrutura para os dados (ALVES; BELDERRAIN; SCARPEL, 2007).

⁷⁶ Todas as tabelas que apresentam médias por língua consideram apenas os dados das três informantes trilingües, desconsiderando, portanto, as notas de Samanta, voz preenchedora.

Por outro lado, os atributos com menor amplitude de diferenciação entre as médias são trabalhadora (amplitude de 0,25), forte (amplitude de 0,28), boa pessoa (amplitude de 0,33) e honesta (amplitude de 0,35). Esperávamos que esses atributos denotassem uma relação de afetividade entre respondentes e seu vernáculo, o que poderia revelar prestígio encoberto; entretanto, apenas a análise das médias gerais não permite inferir essa predição. Examinar as médias com outras combinações de variáveis pode demonstrar correlações subentendidas. Passemos à verificação da tabela 22, que mostra as médias dadas a cada língua por país das escolas investigadas.

Tabela 22: Médias atribuídas por alunos de escolas brasileiras e paraguaias às línguas sob análise

País	Escolas brasileiras			Escolas paraguaias			
	Média por atributo	Espanhol	Guarani	Português	Espanhol	Guarani	Português
Inteligente		5,02	4,61	5,42	4,69	4,20	5,27
Honesta		4,74	4,69	5,09	4,51	4,39	4,86
Competente		4,90	4,80	5,30	4,28	4,05	4,73
Simpática		4,62	4,52	5,16	3,98	4,21	4,52
Rica		3,69	3,40	4,22	3,56	3,24	4,14
Boa pessoa		4,88	4,86	5,19	4,71	4,78	5,06
Bonita		3,98	3,52	4,48	4,02	3,68	4,59
Forte		3,88	4,02	4,18	4,24	4,30	4,50
Responsável		5,05	4,90	5,33	4,96	4,64	5,22
Confiável		4,50	4,40	4,88	4,44	4,33	4,65
Sociável		4,58	4,41	4,98	4,46	4,23	4,70
Alegre		4,62	4,46	5,05	4,33	4,45	4,70
Trabalhadora		5,21	5,24	5,53	5,19	5,31	5,36

Ainda que para a maioria dos atributos em ambos os países se mantenha a tendência de avaliar mais positivamente o português e mais negativamente o guarani, há diferenças interessantes nas avaliações de alunos de cada um dos países. Esse padrão de distribuição ocorre para onze dos treze atributos nas escolas brasileiras, mas para oito atributos no caso das escolas espanholas. Mesmo nas escolas brasileiras, há, em dois dos atributos (forte e trabalhadora), uma avaliação superior atribuída ao guarani em relação ao espanhol, ainda que com diferenciação sutil para o adjetivo trabalhadora. Certamente, esses dois atributos devem ser examinados com maior cuidado por poder revelar a atribuição de certo grau de prestígio ao guarani.

No caso das escolas paraguaias, a avaliação dos alunos revelou atribuição de nota intermediária entre o português, ao qual atribuem prestígio indistintamente, e o espanhol, para o guarani nos atributos simpática, boa pessoa, forte, alegre e

trabalhadora. Essas avaliações nos levam a duas indicações: i) alunos de escolas brasileiras e alunos de escolas paraguaias reagem de maneira diferente ao avaliarem os atributos; e ii) parece haver certo grau de prestígio encoberto atribuído ao guarani, principalmente em atributos que revelam afetividade.

As amplitudes mais elevadas se aplicam novamente aos mesmos atributos inteligente, rica e bonita. Entretanto, percebemos que as amplitudes são ainda mais marcadas quando consideradas as médias dos respondentes das escolas paraguaias para dois dos atributos (1,07 para inteligente e 0,9 para rica) e de um atributo para as escolas brasileiras (0,96 para bonita).

Já as diferenciações mais baixas entre médias se aplicam de modo desigual aos respondentes dos dois países. No Brasil, as amplitudes mais reduzidas ocorrem na aplicação dos atributos forte (0,3), trabalhadora (0,32) e boa pessoa (0,33). Para os resultados dos estudantes de escolas paraguaias, sete atributos (ou seja, 53% do total) apresentam amplitude menor que 0,5, o que revela uma menor diferenciação de qualificadores dos falantes gravados em relação às línguas. São eles, de uma escala de menor para maior: trabalhadora (0,17), forte (0,26), boa pessoa (0,35), alegre (0,37), sociável (0,37), honesta (0,47) e simpática (0,47). Esses índices se referem à diferença entre a menor e a maior média conferida às diferentes línguas na análise desse atributo. Há, portanto, um número intermediário entre eles, o que faz com que tal diferença seja, muitas vezes, insignificante. No caso do atributo trabalhadora, há uma aproximação nítida entre o português e o espanhol, com diferenciação de apenas 0,1, o que certamente se relaciona à lealdade dos alunos em relação aos falantes do espanhol. Os três atributos com menor diferenciação são os mesmos quando considerada a totalidade dos respondentes.

A menor amplitude de diferenciação e a diferença de avaliação entre adolescentes de escolas brasileiras e paraguaias revela uma tendência significativa. De acordo com o que foi declarado no questionário de dados pessoais, a grande maioria dos alunos de escolas paraguaias é trilingue, enquanto, nas escolas brasileiras, a maioria dos alunos declara dominar apenas o português e o espanhol (com o qual têm contato na escola). Com base nessas informações, não inteiramente confiáveis, pois sabemos que deve haver uma parcela de alunos pouco sincera em relação a essas questões, é possível afirmar que o maior contato com as línguas fronteiriças provoca a redução do grau de diferenciação de julgamentos entre elas, embora não a apague. Veremos como se

comportam tais estudantes diante de outras correlações entre variáveis e, ainda, quando se cruzam as médias atribuídas com o fator “grau de bilinguismo”.

Relacionadas as médias gerais e por país das notas conferidas pelos adolescentes às características dos falantes no teste de atitudes, passemos a tratar especificamente de cada um dos atributos, apresentando, para tanto, os resultados com base numa proposta de agrupamento. Inicialmente, nossa pretensão era agrupar os atributos de conformidade com o procedimento adotado por Cyranka (2007), entre dimensão do poder (inteligente, competente e rica) e dimensão da solidariedade (honesto, simpático e boa pessoa, acrescentados, em nossa pesquisa, dos atributos bonita, forte, responsável, confiável, sociável, alegre e trabalhadora).

Entretanto, uma das técnicas de análise multivariada foi justamente a Análise de Agrupamentos, que evidenciou a existência de grupos de atributos e de escolas em virtude da similaridade das respostas dos ouvintes. O agrupamento ocorreu com base nas distâncias euclidianas calculadas conforme a equação 1, na qual $a1$ representa o “Adjetivo 1” e $a1notaN$, a nota dada pelo “Respondente N” para o “Adjetivo 1”.

$$d(a1, a2) = \sqrt{(a1nota1 - a2nota1)^2 + (a1nota2 - a2nota2)^2 + \dots + (a1notaN - a2notaN)^2}$$

O uso do método de Ward, um dos principais procedimentos para essa técnica de análise, permitiu a obtenção de quatro grupos de atributos com comportamento semelhante, que ficaram assim constituídos:

Dimensão do caráter: trabalhadora, confiável, boa pessoa e responsável.

Dimensão da competência: competente, honesto e inteligente.

Dimensão do relacionamento: alegre, simpático e sociável.

Dimensão da aparência: bonita, forte e rica.

Como é possível perceber, esses agrupamentos não coincidem com os inicialmente hipotetizados, embora guardem com eles algumas similaridades. Com efeito, os atributos inteligente e competente, alojados por Cyranka (2007) na dimensão do poder permanecem juntos na dimensão da competência, embora estejam não necessariamente vinculados à rica, mas à honesto, pertencente a seu agrupamento na dimensão da solidariedade. É possível identificar uma correlação entre essas classes de atributos agrupados na dimensão da competência, com base no princípio de inteligência provavelmente se vincular cognitivamente à honestidade e à eficiência.

Por outro lado, como o atributo rica se associa com os atributos bonita e forte parece induzir à existência de uma correlação de aparência física entre riqueza, beleza e força.

O atributo simpática, que também pertencia à dimensão da solidariedade no estudo de Cyranka (2007), aqui aparece correlacionado aos atributos alegre e sociável, levando a uma possível relação com atributos de relacionamento.

O último atributo da dimensão da solidariedade de Cyranka (2007), boa pessoa, está correlacionado, em nosso agrupamento, com trabalhadora, confiável e responsável, fazendo emergir uma relação cognitiva defensável de aproximação com base em relações de caráter. É justamente pela semelhança na avaliação dos falantes ouvidos na gravação com base nesses atributos, que optamos por organizar as subseções seguintes conforme os agrupamentos sugeridos. Vejamos, inicialmente, os resultados obtidos com base nos atributos da dimensão do caráter.

4.2.1. A dimensão do caráter

Conforme já mencionado, essa dimensão agrupa os atributos trabalhadora, confiável, boa pessoa e responsável. Como esses atributos denotam algum valor emocional, a hipótese a eles relacionada é a de que haveria tendência de avaliar com notas mais positivas a língua com a qual os indivíduos se identifiquem, demonstrando lealdade para com sua língua veicular.

Vejamos, então, na tabela 23, as médias atribuídas ao primeiro atributo dessa dimensão, trabalhadora, com as escolas agrupadas por país e em relação a cada uma das gravações das informantes.

Como vemos pelos índices alocados na tabela 23, não há uma distribuição única e clara que se repita para todas as informantes. A avaliação que os alunos de escolas brasileiras fazem de Aline e Carolina segue um mesmo padrão, com a gravação em guarani recebendo as notas mais baixas, o espanhol, notas intermediárias e o português, as notas mais elevadas. Ainda que a tendência de avaliação dessas duas informantes se replique nas escolas brasileiras, é pouco pronunciada a diferença entre as gravações em guarani e espanhol, mas há uma diferença marcante entre a nota conferida às gravações dessas duas línguas e as notas conferidas à gravação em português. Esses resultados indicam uma identificação dos alunos de escolas brasileiras com a língua portuguesa,

oficial na escola em que estudam, embora, como já vimos, nem sempre seja a variedade usada em seu meio familiar.

Tabela 23: Médias do atributo trabalhadora por país dos respondentes

Média de trabalhadora	Língua falada pela informante			Média geral
	Espanhol	Guarani	Português	
Escolas brasileiras				
Aline	5,28	5,19	5,70	5,39
Carolina	5,55	5,41	5,81	5,59
Gabriela	4,81	5,12	5,07	5,00
Samanta		4,06		4,06
Escolas paraguaias				
Aline	5,32	5,44	5,69	5,49
Carolina	5,62	5,45	5,43	5,50
Gabriela	4,62	5,06	4,96	4,88
Samanta		4,28		4,28
Média geral	5,20	5,00	5,45	5,19

As notas imputadas à informante Gabriela por avaliadores de ambos os países apresentam uma tendência distinta: confere-se a nota mais alta ao guarani, uma nota intermediária ao português, e a nota mais baixa ao espanhol, embora a diferenciação entre guarani e português seja pouco expressiva.

Vale ressaltar ainda que as notas para a fala de Gabriela em espanhol são pronunciadamente mais baixas do que as atribuídas às duas outras informantes para ambos os países, o que parece indicar uma falta de identificação com a variedade de língua por ela empregada. Vale lembrar que, conforme discutido na seção 3.1.2, a informante Gabriela emite alguns sons diferentes dos emitidos pelas outras duas informantes, o que foi claramente percebido pelos avaliadores, que demonstram grau mais baixo de identificação com seu modo de falar, conferindo-lhe notas mais baixas.

Por outro lado, o registro dela do guarani agrada aos alunos de escolas brasileiras e paraguaias, em função das notas mais elevadas que recebeu essa informante. Esse comportamento dos avaliadores não deixa de fazer transparecer a identificação deles com esse idioma e a atribuição a ele de um prestígio encoberto, justamente por não se estender à comunidade em geral.

Observam-se outros dois ordenamentos para as outras duas informantes avaliadas pelos avaliadores das escolas paraguaias. No caso de Aline, a gravação do português foi mais positivamente avaliada que as outras duas, ficando a gravação em guarani na posição intermediária e a do espanhol com a nota mais baixa. Já a informante

Carolina recebeu as notas mais elevadas em relação à trabalhadora quando o registro ouvido é o espanhol. À gravação de Samanta, por sua vez, foram imputadas notas substancialmente mais baixas que as de todas as demais informantes, julgamento que denota uma acurada percepção dos alunos-avaliadores do caráter diferencial de seu registro do guarani, e, por conseguinte, uma forte rejeição a ele.

Ainda em relação ao atributo trabalhadora, vejamos como se comportam cada uma das escolas em relação às línguas enfocadas. Os índices estão organizados na tabela 24.

Tabela 24: Médias do atributo trabalhadora por escola

Média de trabalhadora	Língua falada pela informante			
	Espanhol	Guarani	Português	Média geral
Escolas brasileiras	5,21	5,24	5,53	5,33
Escola 1	4,79	4,91	5,20	4,97
Escola 2	5,44	5,45	5,81	5,57
Escola 3	4,92	5,14	5,30	5,12
Escola 4	6,19	5,30	5,68	5,72
Escola 5	5,47	5,46	5,56	5,49
Escolas paraguaias	5,19	5,31	5,36	5,29
Escola 6	5,38	5,22	5,28	5,29
Escola 7	5,04	5,20	5,35	5,19
Escola 8	5,11	5,38	5,54	5,34
Escola 9	5,38	5,53	5,49	5,47
Escola 10	5,31	5,40	5,03	5,25
Média geral	5,20	5,28	5,45	5,31

Analisando as médias atribuídas aos idiomas por avaliadores de cada escola, notamos que, em quatro das cinco escolas brasileiras, é o português que recebe as notas mais altas para o atributo trabalhadora, o que só não ocorre na escola 4, escola pública rural, que confere ao espanhol a nota mais elevada (como ocorreu com diversos outros atributos que veremos à frente). Essa escola é a que apresenta o menor número de alunos (apenas 9) e o menor percentual de alunos que dominam os três idiomas fronteiriços (11%, o que significa apenas 1 aluno). Quase a totalidade dos alunos é bilíngue em português e espanhol, língua estrangeira que estudam desde o 3º ano do ensino fundamental.

Durante as visitas prévias que fizemos à escola, por ocasião da participação no PEIF, a professora de espanhol, que foi a que esteve presente na aplicação dos testes, relatou que, quando de seu ingresso na escola, os alunos demonstravam claro

preconceito em relação ao idioma que ensina. Essa situação levou-a a criar vários projetos para discutir e trabalhar esse conceito. Os resultados mostram que o trabalho surtiu efeito, aumentando o grau de valorização da língua espanhola, mas, em compensação, não eliminou certo menosprezo ao guarani, que é falado por toda a parcela indígena da população que estuda na escola (na sala de 9º ano havia apenas um indígena, justamente o trilingue).

De qualquer modo, a avaliação mais elevada da língua portuguesa em quase todas as escolas brasileiras denota a identificação da informante como trabalhadora, o que reflete o esperado. O guarani ocupa, para três das cinco escolas brasileiras, uma posição intermediária entre o português e o espanhol, embora na escola 2 não haja diferenciação significativa entre o espanhol e essa língua. Esse resultado sugere certo favorecimento dos falantes de guarani quando considerada sua relação com o trabalho. Devemos ressaltar, ainda, que a escola 5 (particular brasileira), ainda que atribua nota superior às falantes de língua portuguesa, não diferencia claramente as três línguas.

Considerando as escolas paraguaias, esperaríamos uma tendência de valorizar o idioma com o qual possuem maior familiaridade, o que ocorre efetivamente apenas para a escola 9 (rural). Nesse caso, as notas mais elevadas são atribuídas ao guarani, não havendo, inclusive, diferenciação nítida entre esse idioma e o português. Os alunos da escola 10 (particular) também atribuíram nota mais elevada ao guarani, que não se diferencia acentuadamente do espanhol, avaliando o português mais negativamente. Por outro lado, as escolas 7 e 8 (públicas de periferia) avaliaram melhor o português, deixando o guarani com notas intermediárias e o espanhol, com as mais baixas, o que denota atribuição de prestígio à língua portuguesa. Por fim, a escola 6 (pública central) atribui notas superiores ao espanhol, embora não haja distinção tão clara entre as três línguas.

Ressaltamos que as línguas paraguaias são, em relação ao atributo trabalhadora, vistas de maneira favorável para três das cinco escolas, o que não deixa de coincidir com o esperado em alguma medida. Ainda assim, o português aparece com notas superiores em duas escolas e, apenas para a escola 10 (particular), recebe nota inferior aos outros dois idiomas. Em virtude disso, não se pode deixar de mencionar que o prestígio atribuído à língua portuguesa perpassa certamente o imaginário dos alunos que, embora reconheçam o valor de suas línguas e se identifiquem com elas, não deixam de demonstrar apreço à língua falada pelos vizinhos.

O próximo atributo considerado na dimensão do caráter é confiável. Os resultados separados por informante com as escolas agrupadas por país estão disponibilizados na tabela 25.

Tabela 25: Médias do atributo confiável por país dos respondentes

Média de confiável	Língua falada pela informante			Média geral
	Espanhol	Guarani	Português	
Escolas brasileiras				
Aline	4,65	4,32	5,07	4,68
Carolina	4,85	4,71	5,31	4,96
Gabriela	4,00	4,19	4,25	4,15
Samanta		3,78		3,78
Escolas paraguaias				
Aline	4,39	4,25	4,92	4,52
Carolina	5,18	4,66	5,05	4,96
Gabriela	3,74	4,09	3,99	3,94
Samanta		3,62		3,62
Média geral	4,47	4,20	4,77	4,45

Os índices conferidos ao atributo confiável mostram um padrão pouco uniforme. Os alunos das escolas brasileiras avaliam positivamente a gravação em português de todas as informantes, o que denota alto grau de identificação com o idioma e atribuição de prestígio a ele, com a ressalva de que, no registro de Gabriela, não seja tão marcada a diferenciação entre português e guarani.

Examinando, agora, os avaliadores das escolas paraguaias, vê-se não haver predominância de nenhum dos idiomas. Aline é mais bem avaliada quando fala português, Carolina, quando fala espanhol e Gabriela, quando fala guarani. Em nenhum dos casos, entretanto, o português recebe as notas mais baixas.

Por outro lado, com exceção da avaliação positiva do registro em guarani de Gabriela, dão às outras duas falantes notas mais baixas a essa língua. E, ainda que não haja sobreposição de nenhuma língua em relação às outras, no que se refere à avaliação de confiável, se do correspondente português nunca se infere estigmatização, do correspondente guarani é sempre possível inferir esse valor.

Novamente, as notas mais baixas são atribuídas ao registro emitido pela representante do guarani indígena, o que confirma a percepção da diferença pelos avaliadores bem como o sentimento de estigmatização que devotam a essa variedade. A distribuição dos índices em relação a esse atributo por escola encontra-se na tabela 26.

Tabela 26: Médias do atributo confiável por escola

Média de confiável	Língua falada pela informante			
	Espanhol	Guarani	Português	Média geral
Escolas brasileiras	4,50	4,40	4,88	4,60
Escola 1	4,47	4,35	4,65	4,49
Escola 2	4,56	4,44	5,00	4,67
Escola 3	4,25	4,28	5,08	4,53
Escola 4	4,52	4,30	4,71	4,51
Escola 5	4,67	4,59	4,97	4,74
Escolas paraguaias	4,44	4,33	4,65	4,47
Escola 6	4,72	4,38	4,85	4,65
Escola 7	4,20	4,21	4,69	4,37
Escola 8	4,52	4,25	4,54	4,44
Escola 9	4,56	4,77	4,91	4,75
Escola 10	4,58	4,19	4,16	4,31
Média geral	4,47	4,37	4,77	4,54

De conformidade com a análise da tabela anterior, para os avaliadores das escolas brasileiras, também quando considerados separadamente, é o português que recebe as notas mais elevadas, agora para todas as cinco escolas, estando o espanhol em posição intermediária e o guarani, em posição mais baixa. É pouco significativa, entretanto, a diferenciação das notas atribuídas ao espanhol e ao guarani por quatro das cinco escolas. A escola 4 (rural) é a única que diferencia em certa medida os dois idiomas (0,22).

Com uma única exceção (escola 10, particular), as escolas paraguaias também consideram ser mais confiável a informante que fala português, o que se materializa na atribuição de notas mais elevadas para essa língua. A maioria das escolas paraguaias destoa, portanto, de nossa hipótese inicial de identificação e, conseqüentemente, de avaliação mais positiva das línguas paraguaias. A partir disso, podemos inferir que o prestígio atribuído ao português perpassa também os atributos de valor emocional.

Entretanto, diferentemente do que acontece com as escolas brasileiras, há diferenças marcadas nas médias dos outros dois idiomas para a maioria das escolas. O guarani é avaliado com notas inferiores para as escolas 6 (pública central) e 8 (pública de periferia), enquanto o espanhol o é para a escola 9 (pública rural). A única escola que não diferencia os dois idiomas paraguaios é a escola 7 (pública de periferia), embora seja claramente favorecedora do português.

A escola que se desvia de todas as outras é a 10, justamente a escola paraguaia de ensino privado, que atribui maior prestígio ao espanhol, avaliando de modo similar o

português e o guarani. Dessa escola, portanto, é possível inferir um grau alto de identificação dos respondentes com o espanhol, conferindo aos falantes de guarani e português o epíteto de menos confiáveis, avaliação que, de resto, coincide com o inicialmente esperado.

O próximo atributo alocado na dimensão do caráter é boa pessoa. A tabela 27 apresenta as médias fornecidas por alunos de escolas brasileiras e paraguaias a cada uma das gravações das quatro informantes.

Tabela 27: Médias do atributo boa pessoa por país dos respondentes

Média de boa pessoa	Língua falada pela informante			Média geral
	Espanhol	Guarani	Português	
Escolas brasileiras				
Aline	4,97	4,69	5,50	5,05
Carolina	5,45	5,20	5,59	5,41
Gabriela	4,23	4,70	4,47	4,47
Samanta		4,42		4,42
Escolas paraguaias				
Aline	4,66	4,52	5,48	4,89
Carolina	5,40	5,28	5,34	5,34
Gabriela	4,04	4,54	4,36	4,31
Samanta		4,09		
Média geral	4,80	4,68	5,13	4,85

Novamente, para duas das informantes (Aline e Carolina), os alunos de escolas brasileiras conferem notas mais elevadas para o português, o que coincide com o esperado. Gabriela, no entanto, é mais positivamente avaliada no registro do guarani, imputando ao português, nota intermediária e ao espanhol, a nota mais baixa. Essa situação permite inferir uma possível atribuição de prestígio encoberto, especialmente porque, em algumas escolas visitadas, a maior parte dos alunos tem origem paraguaia.

As escolas paraguaias, mais uma vez, demonstram falta de parâmetro em relação à avaliação do atributo boa pessoa. Esperávamos uma avaliação mais positiva nas falas em guarani e/ou espanhol, o que ocorre apenas em relação ao registro de Gabriela, que recebe as notas mais positivas por sua gravação em guarani. Certamente a média mais alta conferida ao guarani demonstra um sentimento de identificação dos avaliadores com a língua, para a qual atribuem a condição de ser boa pessoa ao grupo que a fala.

À informante Carolina, por sua vez, confere-se nota mais elevada para o registro que faz em língua espanhola, seguido do registro em português e em guarani, ainda que a diferença seja pouco significativa (5,28 – 5,34 – 5,40). É, de qualquer modo,

interessante notar que, pela primeira vez, não se confere prestígio ou estigma ao falante em relação ao atributo boa pessoa pelo fato de falar uma ou outra língua. A fim de verificarmos se, consideradas as escolas com características diferentes, tal relação se manteria, vejamos as médias atribuídas às línguas na tabela 28.

Tabela 28: Médias do atributo boa pessoa por escola

Média de boa pessoa	Língua falada pela informante			
	Espanhol	Guarani	Português	Média geral
Escolas brasileiras	4,88	4,86	5,19	4,98
Escola 1	4,75	4,56	4,98	4,76
Escola 2	5,03	5,04	5,31	5,13
Escola 3	4,44	4,88	5,10	4,80
Escola 4	5,19	5,00	5,25	5,15
Escola 5	5,07	5,00	5,37	5,15
Escolas paraguaias	4,71	4,78	5,06	4,85
Escola 6	4,83	4,98	5,09	4,97
Escola 7	4,49	4,63	5,09	4,72
Escola 8	4,62	4,70	5,06	4,79
Escola 9	5,10	4,92	5,19	5,07
Escola 10	4,88	4,93	4,91	4,91
Média geral	4,80	4,82	5,13	4,91

Os avaliadores de escolas brasileiras mais uma vez seguem o padrão de atribuir notas mais altas ao português, embora na escola 4 os índices de português e espanhol não se diferenciem de maneira significativa. Apenas na escola 2 (pública de periferia), há uma inversão na avaliação do guarani e do espanhol, que confere ao primeiro as notas mais positivas, ainda que a diferença seja mínima. Sabemos que as duas escolas em que há maior quantidade de alunos de origem paraguaia são justamente as escolas 2 e 3 (ambas públicas de periferia). Por isso, não é de estranhar que a escola 2 não diferencie o espanhol do guarani. De qualquer maneira, confirma-se a hipótese inicial de que haveria maior grau de identificação com a língua portuguesa. Ainda que não seja a primeira língua de alguns, é a eles imposta por opção dos pais de matricularem seus filhos na escola brasileira.

Em quatro das escolas paraguaias, o português também é avaliado mais positivamente, embora na escola 9 (pública rural) não haja diferença pronunciada entre o português e o espanhol, e na escola 10 (particular), as três línguas recebam uma avaliação muito próxima, o que é certamente positivo, já que não se atribui estigma a nenhuma delas.

Novamente, chama a atenção a ordenação de notas pelos alunos-avaliadores da escola 9: como se acha situada em um contexto rural, em que é o guarani que parece predominar (o que é corroborado por estudos apontados na seção 1.2.1), a língua ainda recebe as notas mais baixas nesse atributo. Esse fato mostra não apenas um sentimento preconceituoso em relação à sua possível primeira língua, mas também um reconhecimento de que ela detém pouco valor de troca nas relações simbólicas, o que pode ter sido motivado pela ausência de implantação de um programa bilíngue realmente eficaz que contemple as características locais.

Por outro lado, em todas as demais escolas paraguaias, o guarani não é o avaliado com as notas mais baixas, ficando o espanhol com tal posição, o que permite entrever certa identificação dos respondentes com essa língua e, conseqüentemente, a atribuição de certo prestígio a ela, embora não chegue a ultrapassar a língua portuguesa.

É possível dizer, com base nas notas conferidas por alunos de escolas paraguaias ao atributo boa pessoa, que é ao português que se consigna o maior prestígio, mesmo considerando o valor emocional que poderia ativar grau mais elevado de lealdade com as primeiras línguas dos alunos, com a conseqüente atribuição de prestígio a elas.

O último atributo considerado nesta dimensão é responsável. As médias das escolas para as informantes estão organizadas na tabela 29.

Tabela 29: Médias do atributo responsável por país dos respondentes

Média de responsável	Língua falada pela informante			Média geral
	Espanhol	Guarani	Português	
Escolas brasileiras				
Aline	5,10	4,77	5,60	5,16
Carolina	5,57	5,14	5,66	5,46
Gabriela	4,45	4,79	4,69	4,65
Samanta		4,11		4,11
Escolas paraguaias				
Aline	4,96	4,44	5,68	5,03
Carolina	5,75	4,99	5,32	5,35
Gabriela	4,19	4,50	4,65	4,44
Samanta		3,70		3,70
Média geral	5,01	4,55	5,27	4,91

Os resultados mostram que a gravação em português continua sendo mais bem avaliada em quase todos os casos. Há, todavia, duas exceções: a informante Gabriela nas escolas brasileiras e a informante Carolina nas escolas paraguaias. Assim como

ocorre com o atributo boa pessoa, Gabriela recebeu as notas mais positivas nas escolas brasileiras quando falando em guarani.

Gabriela também recebe nota semelhante ao registro em guarani, embora não ultrapasse o português, e mais baixa ao registro em espanhol, dos estudantes de escolas paraguaias, o que denota falta de identificação com seu modo de falar. Isso provavelmente se relaciona ao fato de essa informante empregar uma variedade de espanhol diferente da usada pelas outras duas informantes, o que deve levar à atribuição de notas mais baixas a esse registro.

A informante Carolina, por sua vez, é mais bem avaliada quando usa o espanhol, tendo o português na posição intermediária. As escolas paraguaias demonstram, portanto, que nem mesmo o valor emocional relacionado ao atributo responsável é suficiente para consolidar uma avaliação mais favorável aos idiomas paraguaios. A informante Samanta, representante do guarani indígena, continua recebendo as notas mais baixas.

Vejamos a seguir como as diferentes escolas se comportam em relação ao atributo responsável na tabela 30.

Tabela 30: Médias do atributo responsável por escola

Média de responsável	Língua falada pela informante			
	Espanhol	Guarani	Português	Média geral
Escolas brasileiras	5,05	4,90	5,33	5,09
Escola 1	4,81	4,67	5,05	4,84
Escola 2	5,24	5,05	5,55	5,28
Escola 3	4,92	4,92	5,29	5,04
Escola 4	5,38	4,96	5,29	5,21
Escola 5	5,00	4,93	5,36	5,10
Escolas paraguaias	4,96	4,64	5,22	4,94
Escola 6	4,94	4,84	5,49	5,09
Escola 7	4,93	4,44	5,34	4,90
Escola 8	4,91	4,70	5,19	4,93
Escola 9	5,16	4,90	5,17	5,07
Escola 10	4,93	4,61	4,67	4,74
Média geral	5,01	4,77	5,27	5,02

Como seria mesmo de esperar, sete das dez escolas seguem o padrão geral conferindo nota mais elevada ao português, intermediária ao espanhol e mais baixa ao guarani, ainda que a escola 9 não diferencie significativamente o espanhol do português. Apenas duas escolas se comportam diferentemente, conferindo ao espanhol nota mais

elevada em relação ao português. Trata-se da escola 4 (pública rural) no Brasil, e a escola 10, particular paraguaia. A escola 4, como ocorreu com o adjetivo trabalhadora, avalia o espanhol com nota mais elevada que o português em relação ao adjetivo responsável, embora a diferenciação das médias entre essas duas línguas não seja tão significativa (0,09).

A escola 3 (pública de periferia) também aponta para o prestígio do português, ao qual atribui notas mais elevadas, enquanto iguala o espanhol e o guarani. Já a escola 10, que não diferencia as línguas em relação ao atributo boa pessoa, demonstra uma oposição bastante clara entre o espanhol, de um lado, ao qual atribui prestígio, e, do outro, equivalência entre o português e o guarani, ao qual reagem de forma negativa. Na avaliação com base nesse atributo, portanto, confere-se prestígio ao espanhol, provavelmente a língua com a qual têm maior familiaridade, ao invés de ao português, o que vai ao encontro da hipótese inicial de atribuir prestígio à língua com a qual se identificam.

Os atributos da dimensão do caráter fazem emergir certos padrões. Considerando a análise com os alunos separados por países onde estudam, visualizamos a identificação dos estudantes de escolas brasileiras com as informantes Aline e Carolina, já que se mantém, nos quatro atributos, a tendência de atribuir notas superiores ao português, intermediárias ao espanhol e inferiores ao guarani. Já a avaliação da informante Gabriela aponta para uma tendência diferente: os alunos de escolas brasileiras avaliam de forma superior seu registro em guarani, embora a diferenciação com o português nem sempre fique clara, enquanto sua fala em espanhol é a que recebe as notas mais baixas para os quatro atributos. É provável que essa rejeição a seu registro em espanhol se dê pelo fato, já mencionado e explicitado na seção 3.1.2, de ela ter-se utilizado de uma variedade que não corresponde de maneira tão próxima à variedade falada na fronteira.

Para os alunos de escolas paraguaias, emergem três tendências distintas de avaliação de acordo com cada uma das informantes. Aline é mais bem avaliada em seu registro em português, Carolina recebe as melhores notas para seu registro em espanhol e Gabriela tem na maioria dos casos o registro em guarani como mais bem avaliado, ainda que nem sempre as diferenciações de médias sejam tão marcadas. De qualquer forma, à exceção de Aline, temos as línguas paraguaias com avaliação superior à do português, o que coincide com o esperado de avaliar positivamente a língua com que se identificam. Se, por um lado, se privilegia uma língua paraguaia, por outro, o português

apenas uma vez recebe a nota mais baixa (para a informante Carolina no atributo trabalhadora), o que denota que, se o português não recebe a média mais elevada, também a nota que recebe não é a de uma língua estigmatizada.

Considerando o comportamento por escolas, as escolas brasileiras 1 (pública central), 2 e 3 (públicas de periferia) e 5 (privada) sempre atribuem notas mais altas ao português, o que confirma a hipótese de atribuição de prestígio ao idioma com o qual se identificam, ou por ser sua primeira língua, ou pelo fato de a eles ser privilegiado na opção pela matrícula na escola brasileira. Merece menção a tendência da escola 3 de avaliar, em três dos quatro atributos, com notas intermediárias o guarani, e não o espanhol, o que demonstraria maior proximidade desses alunos com tal língua. Também para os alunos da escola 2 o guarani é por duas vezes avaliado de forma ligeiramente superior ao espanhol. São justamente essas duas escolas (2 e 3, públicas de periferia) que dispõem de maior quantidade de alunos de origem paraguaia, o que permite relacionar esses índices com a atribuição de prestígio encoberto ao guarani.

A escola 5 (particular brasileira), por sua vez, não diferencia as três línguas em relação ao atributo trabalhadora, o que parece positivo pelo fato de não denotar atribuição de preconceito a nenhum dos idiomas fronteiriços. Já a escola 4 merece menção pelo fato de avaliar mais positivamente, nos atributos trabalhadora e responsável, a língua espanhola, ao invés do português, ainda que a diferenciação entre essas duas línguas seja marcada apenas para o primeiro atributo. Acreditamos que essa avaliação positiva do espanhol deve relacionar-se ao trabalho feito pela docente de espanhol para eliminar as visões preconceituosas detectadas anteriormente.

As escolas paraguaias 7 e 8 (públicas de periferia) também demonstram preferência pelo português ao avaliá-lo com notas mais altas nos quatro atributos dessa dimensão. O guarani é, para essas escolas, mais frequentemente avaliado com notas intermediárias. Também a escola 6 (pública central) e 9 (pública rural) avaliam a língua portuguesa com nota superior, o que demonstra o prestígio que lhe atribuem. A escola 10 (privada) é a que mais se diferencia das demais por não atribuir médias superiores ao português, avaliando-o com as médias mais baixas em dois atributos (trabalhadora e confiável). Para dois dos atributos (confiável e responsável), a língua mais bem avaliada é o espanhol e, para os outros dois (trabalhadora e boa pessoa), o guarani (embora no caso do atributo boa pessoa, não haja diferença significativa entre as notas atribuídas aos três idiomas). Essa escola é justamente a única que confirma a hipótese inicial de favorecimento em termos de atribuir notas mais altas aos idiomas com os quais se

identifiquem e parece sugerir ser válido o princípio de Lambert e colaboradores validado por Labov (2008 [1972]) de que as avaliações de jovens de classe média alta diferem da de outros jovens e se aproximam das de adultos justamente por as terem adquirido mais cedo.

Analisados os resultados dos atributos da dimensão do caráter, passemos aos resultados da dimensão da competência.

4.2.2. A dimensão da competência

O segundo agrupamento compõe-se dos atributos competente, honesta e inteligente. Como já mencionado, os adjetivos inteligente e competente compunham, junto com rica, a dimensão do poder de Cyranka (2007), o que nos permitiu supor que haveria relação direta das avaliações com o status socioeconômico geral. Vejamos como se comporta o atributo competente, primeiramente agrupando as escolas por país.

Tabela 31: Médias do atributo competente por país dos respondentes

Média de competente	Língua falada pela informante			Média geral
	Espanhol	Guarani	Português	
Escolas brasileiras				
Aline	5,05	4,68	5,53	5,08
Carolina	5,41	5,19	5,68	5,43
Gabriela	4,26	4,52	4,67	4,48
Samanta		4,04		4,04
Escolas paraguaias				
Aline	4,31	4,00	5,13	4,49
Carolina	4,89	4,71	5,09	4,90
Gabriela	3,63	3,47	3,98	3,69
Samanta		3,21		
Média geral	4,59	4,23	5,02	4,57

A tendência das médias conferidas ao atributo competente é mais regular do que as dos atributos da dimensão do caráter. Como podemos observar, para todas as informantes, o português recebe a nota mais alta e, à exceção da imputada à Gabriela, todas as demais informantes são avaliadas com nota intermediária na gravação em espanhol e mais baixa na gravação em guarani.

Novamente Gabriela recebe a avaliação mais baixa na língua espanhola, o que denota falta de identificação dos respondentes com a variedade de espanhol, percebida como diferente daquela usada na fronteira Porã. De qualquer maneira, percebemos, com base na análise desse atributo e independentemente do país, uma diferenciação clara

entre as línguas, sugerindo atribuição de prestígio ao português e, por outro lado, de estigmatização ao guarani.

Vejamos agora como se distribuem as médias quando consideradas cada uma das diferentes escolas na tabela 32.

Tabela 32: Médias do atributo competente por escola

Média de competente	Língua falada pela informante			
	Espanhol	Guarani	Português	Média geral
Escolas brasileiras	4,90	4,80	5,30	5,00
Escola 1	4,64	4,64	5,04	4,77
Escola 2	5,01	4,82	5,46	5,10
Escola 3	4,67	4,83	5,27	4,92
Escola 4	5,59	5,29	5,52	5,47
Escola 5	5,11	4,88	5,34	5,11
Escolas paraguaias	4,28	4,05	4,73	4,36
Escola 6	4,32	3,78	4,79	4,30
Escola 7	4,37	4,14	4,88	4,47
Escola 8	3,97	3,84	4,57	4,12
Escola 9	4,33	4,18	4,62	4,38
Escola 10	4,40	4,31	4,63	4,45
Média geral	4,59	4,43	5,02	4,68

Consideradas as notas por escolas conferidas ao atributo competente, vemos que o padrão emergente na tabela anterior se mantém em sete das dez escolas analisadas. Entre as três que se diferenciam, duas continuam mantendo o português como mais bem avaliado, embora igualem os outros dois idiomas (escola 1, pública central) ou avaliem com nota superior o guarani em relação ao espanhol (escola 3, pública de periferia). A que mais se diferencia é novamente a escola 4, pública rural brasileira, que mais uma vez dá ao espanhol uma nota pouco mais elevada que a do português (assim como ocorreu com os atributos trabalhadora e responsável), embora a diferença não seja acentuada.

Deve-se apontar, ainda que, embora haja um padrão recorrente de avaliação, as diferenças entre as médias conferidas pelos alunos de escolas paraguaias são mais expressivas do que as conferidas pelos alunos de escolas brasileiras, o que parece reforçar o fato comum de encontrar brasileiros ocupando as posições mais privilegiadas socialmente (recordemos que as próprias descrições fronteiriças apontam para o fato de que, tanto na área urbana quanto na rural, predominam brasileiros empresários e latifundiários). Outro aspecto relevante a levantar é que, em geral, as notas atribuídas

pelos alunos de escolas paraguaias são mais baixas do que as de alunos de escolas brasileiras.

O próximo atributo alocado na dimensão da competência é honesta. Vejamos os resultados para esse atributo em nossa análise, primeiramente organizados em função da informante e do agrupamento de escolas brasileiras e paraguaias, dispostos na tabela 33.

Tabela 33: Médias do atributo honesta por país dos respondentes

Média de honesta	Língua falada pela informante			
	Espanhol	Guarani	Português	Média geral
Escolas brasileiras				
Aline	4,96	4,60	5,26	4,94
Carolina	5,04	5,02	5,46	5,17
Gabriela	4,24	4,45	4,53	4,41
Samanta		4,19		4,19
Escolas paraguaias				
Aline	4,48	4,24	5,07	4,60
Carolina	5,14	4,90	5,24	5,09
Gabriela	3,91	4,04	4,26	4,07
Samanta		3,75		3,75
Média geral	4,63	4,40	4,98	4,64

O português continua recebendo as médias mais elevadas em todas as gravações, o que faz com que, em linhas gerais, o atributo honesta se assemelhe ao seu anterior, competente. A diferença entre as médias atribuídas por alunos brasileiros ao espanhol e ao guarani é mínima na gravação de Carolina. Além disso, a avaliação da informante Gabriela apresenta uma tendência distinta da desenvolvida para as demais locutoras: suas notas menos positivas são as atribuídas ao espanhol, com o guarani recebendo notas intermediárias, e o português continua sendo avaliado mais positivamente.

Como já explicitado na seção 3.1, que descreve alguns aspectos sobre as gravações das informantes, Gabriela é a única que aprendeu o espanhol na escola e que, talvez por isso, tenha uma pronúncia mais parecida com a do espanhol peninsular. Esse distanciamento fonético de seu registro gravado certamente foi percebido como diferente pelos alunos que o julgaram novamente com nota mais baixa. Independentemente de reconhecerem a semelhança com o espanhol peninsular, eles o detectam como diferente de sua própria variedade e o julgam como tal, demonstrando menor preferência por tal variedade.

Da mesma forma, a variedade guarani indígena, representada pela gravação de Samanta, é percebida como diferente daquela usada pelos alunos, já que suas notas são

mais baixas do que as atribuídas a todas as outras informantes falando nesse idioma. A fim de verificarmos se essas tendências de avaliação se mantêm quando consideradas as particularidades das escolas visitadas, organizamos na tabela 34 as médias atribuídas pelos alunos de diferentes escolas às línguas fronteiriças.

Tabela 34: Médias do atributo honesta por escola

Média de honesta	Língua falada pela informante			
	Espanhol	Guarani	Português	Média geral
Escolas brasileiras	4,74	4,69	5,09	4,84
Escola 1	4,57	4,66	4,85	4,69
Escola 2	4,79	4,59	5,20	4,86
Escola 3	4,34	4,70	4,97	4,67
Escola 4	5,60	4,93	5,32	5,28
Escola 5	5,12	4,98	5,36	5,15
Escolas paraguaias	4,51	4,39	4,86	4,59
Escola 6	4,67	4,39	4,69	4,59
Escola 7	4,49	4,38	5,05	4,64
Escola 8	4,30	4,03	4,73	4,36
Escola 9	4,62	4,48	4,91	4,67
Escola 10	4,60	4,93	4,61	4,72
Média geral	4,63	4,55	4,98	4,72

Nem todas as médias das escolas têm o mesmo padrão de distribuição: embora a maioria das escolas (2, 5, 6, 7, 8 e 9) siga o parâmetro anterior de avaliar mais positivamente o português, de maneira intermediária o espanhol e mais negativamente o guarani, há outras escolas que apresentam tendências divergentes, se não opostas. As escolas brasileiras 1 (pública central) e 3 (pública de periferia), apesar de demonstrarem apreço pelo português atribuindo-lhe nota mais alta, creditam ao guarani uma nota intermediária e ao espanhol, nota mais baixa. Trataremos essa atribuição como indício de prestígio encoberto pelos alunos, dado que parte significativa da população da escola 3 tem origem paraguaia. Já a escola 4 (pública rural brasileira) novamente avalia de maneira superior o espanhol, assim como ocorreu para os atributos competente, trabalhadora e responsável, e o português de maneira intermediária.

A escola 1 (pública central brasileira) não mostra diferenciação entre as médias atribuídas ao guarani e ao espanhol, embora mantenha o português com avaliação mais positiva, do que se infere uma atribuição de honestidade mais frequentemente aplicável aos brasileiros, enquanto os falantes das línguas paraguaias são vistos de modo igualitário. Já a escola 6 (pública central paraguaia) não diferencia o espanhol do

português, ainda que o guarani receba uma avaliação menos positiva. Aqui aparece, portanto, uma atribuição de prestígio ao português e ao espanhol em detrimento da estigmatização dos falantes de guarani.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de a escola 10 (particular paraguaia) não diferenciar, na atribuição de notas, o português e o espanhol, ao mesmo tempo em que atribui a avaliação mais positiva ao guarani, caso em que o prestígio ao falante de guarani tem base na propriedade honestidade. Lembramos que a mesma escola não demonstrou diferenciação do atributo boa pessoa, da dimensão anterior, em que o guarani foi sutilmente mais bem avaliado, ou seja, as pessoas que falam tal língua são vistas pelos alunos dessa escola como boas pessoas e como honestas. Não deixa de suscitar questionamentos, entretanto, pelo fato de ser esta a única escola privada, o que parece estar vinculado ao poder socioeconômico das famílias. Tendo o guarani o estigma de correlacionar-se ao ambiente rural e a camadas menos favorecidas da população, essa questão permanecerá em aberto para verificarmos, na seção 4.3.4, como se comportam os alunos de acordo com a classe socioeconômica a que pertencem.

O próximo e último atributo da dimensão da competência é inteligente. A tabela 35 apresenta as médias das notas para esse atributo, com as escolas agrupadas por país e organizadas em linhas que se referem a cada uma das informantes em suas diferentes gravações.

Tabela 35: Médias do atributo inteligente por país dos respondentes

Média de inteligente	Língua falada pela informante			Média geral
	Espanhol	Guarani	Português	
Escolas brasileiras				
Aline	5,27	4,77	5,80	5,28
Carolina	5,56	5,21	5,97	5,58
Gabriela	4,22	3,88	4,47	4,19
Samanta		3,99		3,99
Escolas paraguayas				
Aline	4,64	4,01	5,77	4,81
Carolina	5,47	5,07	5,85	5,46
Gabriela	3,98	3,52	4,18	3,89
Samanta		2,96		2,96
Média geral	4,86	4,18	5,35	4,73

Os índices conferidos às informantes falando guarani são sempre mais baixos, e os mais altos são os conferidos ao português, ficando o espanhol em posição intermediária. É provável que a atribuição desse padrão de notas com base no atributo

inteligente se deva ao reconhecimento de que falantes de português teriam mais oportunidades educacionais ou à maior possibilidade de encontrar brasileiros ocupando posições mais valorizadas socialmente.

Ainda que a relação entre as notas, expostas em linhas, seja sempre as mesmas, há diferenças em relação às escolas paraguaias e brasileiras, visto que todas as médias paraguaias são mais baixas que as conferidas por alunos brasileiros. Há ainda diferença em relação às informantes. Gabriela é avaliada com as notas mais baixas nos três idiomas. Uma explicação plausível para essa percepção negativa pode estar no timbre de voz. Na maioria das escolas em que o teste foi aplicado, os alunos reagem negativamente à gravação, questionando se se tratava mesmo de uma mulher.

Já a voz preenchedora, representada pela indígena Samanta, obteve média mais baixa a todas as outras no Paraguai e só mais alta quando comparada ao registro de Gabriela falando guarani no Brasil. É possível afirmar que, no Paraguai, todos os alunos têm contato, em maior ou menor grau, com o guarani e que, portanto, percebem a diferença entre o guarani falado por ela e o guarani falado por outras informantes. É possível creditar a esse traço a percepção acentuada da diferença e do estigma atribuído a ela. Também no Brasil parece haver a percepção da diferença, embora ela seja menos acentuada, o que deve se relacionar ao fato de que nem todos os respondentes que estudam no Brasil têm contato com o guarani, passando despercebida a distinção entre o guarani paraguaio e o indígena.

Ainda que encontremos padrões semelhantes de diferenciação entre línguas para o conjunto de alunos dos dois países, analisando as médias atribuídas por língua para cada escola, o padrão nem sempre se mantém. Vejamos tais resultados na tabela 36.

Como podemos observar na tabela 36, em todas as escolas paraguaias e nas escolas brasileiras 1 (pública central) e 2 (pública de periferia), o padrão demonstrado na tabela 35 se mantém: o guarani recebe a mais baixa avaliação, o espanhol, uma avaliação intermediária e o português, uma avaliação mais elevada, do que se pode inferir o prestígio atribuído a esta língua. Vale ressaltar, ainda, que a distinção entre os três idiomas é bem marcada em termos de diferenciação das notas. Entretanto, três escolas brasileiras não seguem totalmente esse parâmetro.

Tabela 36: Médias do atributo inteligente por escola

Média de inteligente	Língua falada pela informante			
	Espanhol	Guarani	Português	Média geral
Escolas brasileiras	5,02	4,61	5,42	5,02
Escola 1	4,78	4,39	5,27	4,81
Escola 2	5,13	4,60	5,67	5,13
Escola 3	4,70	5,09	5,29	5,03
Escola 4	6,08	4,81	5,32	5,40
Escola 5	5,16	4,63	5,15	4,98
Escolas paraguaias	4,69	4,20	5,27	4,72
Escola 6	4,81	4,17	5,49	4,83
Escola 7	4,55	4,11	5,31	4,66
Escola 8	4,88	4,07	5,26	4,74
Escola 9	4,94	4,62	5,40	4,99
Escola 10	4,34	4,18	4,73	4,42
Média geral	4,86	4,41	5,35	4,87

A escola 3 (pública de periferia) avalia com notas mais elevadas o guarani em relação ao espanhol, mantendo o português com notas mais altas que as dos outros dois. Não parece haver, a princípio, nenhuma característica distintiva entre as escolas 2 e 3 que permita explicar a avaliação mais positiva do guarani em relação ao espanhol, já que sua população escolar é formada, de acordo com o declarado pelos próprios respondentes, por quase 50% de alunos com duplo registro de nascimento. É razoável supor, no entanto, que, devido à localização da escola e às características étnicas observadas durante a pesquisa de campo, trate-se da atribuição de prestígio encoberto à língua guarani, que deve ser a veicular em casa.

A escola 4, caracterizada como pública e rural, avalia mais positivamente o espanhol do que o português, mantendo o guarani com as notas mais baixas. Novamente atribuímos essa avaliação, já ocorrida em atributos anteriores, aos projetos de valorização do espanhol realizados pela docente.

Já a escola particular 5 mostrou índices praticamente semelhantes ao do espanhol e ao do português, com o espanhol um centésimo acima. Não julgamos significativa tal diferença, mas convém ressaltar que os alunos atribuem o mesmo prestígio às línguas portuguesa e espanhola, o que não deixa de ser um aspecto positivo. O guarani, no entanto, recebe uma avaliação bem mais baixa, denotando ser ela alvo de preconceito linguístico. Outro dado significativo se refere à distribuição de notas a cada língua em termos percentuais. Vejamos esses dados elencados na tabela 37.

Tabela 37: Percentual das notas por língua relacionadas ao atributo inteligente considerando todas as informantes

Língua	Nota						
	1	2	3	4	5	6	7
Espanhol	21,74	25,18	24,01	34,09	34,42	32,33	27,84
Guarani	64,25	61,15	52,51	41,08	36,92	34,70	24,30
Português	14,01	13,67	23,48	24,83	28,66	32,97	47,86
Total da nota	100	100	100	100	100	100	100

De todo o conjunto de notas 1 conferidas ao atributo inteligente, 64,25% foram dadas à língua guarani, dado que tem implicações semânticas de ativação de grave preconceito social, já que as informantes são intelectual e cognitivamente inferiorizadas por empregarem essa língua. Certamente esse resultado é um sinal de alerta para o trabalho escolar.

O português, por outro lado, recebe a maior quantidade de notas 7 conferidas a esse atributo, o que denota um grau de prestígio intelectual atribuído aos falantes dessa língua. Já o espanhol tem uma distribuição de notas concentradas a partir da intermediária (4), sem chamar necessariamente a atenção a um grau específico. Essa distribuição, se não aponta estigmatização, também não chega a denotar um grau de prestígio como o atribuído ao português. Essa distribuição aponta para dois extremos ocupados pelas línguas guarani (estigmatização) e português (prestígio), com o espanhol ocupando uma posição intermediária.

Para todas as informantes e independentemente do país de estudo dos adolescentes, o registro em português recebeu as notas mais altas para todos os atributos da dimensão da competência, o que confirma o prestígio vinculado às informantes quando utilizam essa língua. Quando consideradas as notas atribuídas a cada informante, o guarani superou o espanhol em pouquíssimos casos, o que também confirma o valor de estigmatização. Samanta, representativa do guarani indígena, continua recebendo as notas mais baixas para todos os atributos.

Verificando as médias dessa dimensão por escolas, há maior uniformidade nas escolas paraguaias, que, quase sempre, avaliam mais positivamente o português, atribuindo-lhe médias superiores, e mais negativamente, o guarani. A escola 10 (particular) foi a única que se comportou de maneira distinta, conferindo média superior ao guarani ao atributo honestidade, o que revela considerarem o falante de guarani mais honesto que os falantes das outras línguas. As escolas brasileiras, à exceção da escola 4 (pública rural), avaliam o português com notas superiores, o que coincide com a

hipótese inicial de atribuir prestígio à língua com a qual se identificam. A escola 4, por sua vez, considera os falantes de espanhol mais honestos, competentes e inteligentes, o que provavelmente está relacionado ao trabalho de conscientização linguística e erradicação do preconceito em relação a essa língua. Vale mencionar, ainda, que a escola 3 (pública de periferia), ainda que atribua sempre ao português as melhores notas, considera o guarani superior ao espanhol nos três atributos dessa dimensão, o que revela certo grau de prestígio encoberto, já que sabemos que nessa escola há grande percentual de alunos de origem paraguaia.

O próximo grupo de atributos constitui a dimensão do relacionamento, que passamos a relatar na seção que segue.

4.2.3. A dimensão do relacionamento

Os atributos que compõem essa dimensão são alegre, simpática e sociável. Esses três atributos se relacionam de maneira clara com relações afetivas, o que nos faz inferir que despertará a lealdade dos avaliadores no sentido de fazer com que eles atribuam notas mais positivas à língua de seu meio social. Vejamos como se distribuem as médias conferidas às informantes com base no agrupamento das escolas por país em relação ao atributo alegre na tabela 38.

Tabela 38: Médias do atributo alegre por país dos respondentes

Média de alegre	Língua falada pela informante			Média geral
	Espanhol	Guarani	Português	
Escolas brasileiras				
Aline	4,83	4,56	5,33	4,91
Carolina	5,30	5,28	5,81	5,46
Gabriela	3,71	3,55	3,96	3,74
Samanta		3,84		3,84
Escolas paraguaias				
Aline	4,18	4,62	5,18	4,66
Carolina	5,31	4,98	5,47	5,25
Gabriela	3,49	3,74	3,41	3,55
Samanta		3,38		3,38
Média geral	4,47	4,24	4,88	4,50

Os estudantes de escolas brasileiras novamente conferem ao português as notas mais elevadas, ao espanhol, notas intermediárias e ao guarani, notas mais baixas, distribuição que se aplica indiferentemente a todas as informantes e que denota atribuição de prestígio ao português.

Nas escolas paraguaias, são as gravações de Aline e Carolina as mais bem avaliadas quando usam o português, embora seja diferente a ordenação do espanhol e do guarani. Essa avaliação das escolas paraguaias novamente contraria nossa hipótese inicial, demonstrando que, mesmo para atributos com algum valor emocional, o prestígio do português está profundamente arraigado, fato indiciado pela primazia na ordem de avaliação.

Em relação à gravação de Gabriela, ocorre o contrário, o que segue na direção do atendimento de nossas perspectivas já que a língua mais bem avaliada é o guarani, seguido do espanhol e, por último, do português. Há, portanto, a atribuição de maior grau de prestígio ao guarani com base no atributo alegre, possivelmente por consistir na língua mais usada pelos alunos em situações familiares.

Vejamos como se comportam os graus atribuídos às línguas quando consideramos cada uma das escolas separadamente. Os dados estão organizados na tabela 39.

Tabela 39: Médias do atributo alegre por escola

Média de alegre	Língua falada pela informante			Média geral
	Espanhol	Guarani	Português	
Escolas brasileiras	4,62	4,46	5,05	4,71
Escola 1	4,32	4,42	4,94	4,56
Escola 2	4,79	4,54	5,29	4,87
Escola 3	4,45	4,30	4,65	4,47
Escola 4	5,28	4,08	4,96	4,77
Escola 5	4,74	4,63	4,97	4,78
Escolas paraguaias	4,33	4,45	4,70	4,49
Escola 6	4,93	4,81	4,80	4,85
Escola 7	3,97	4,25	4,75	4,32
Escola 8	4,60	4,73	4,76	4,70
Escola 9	4,33	4,35	4,65	4,44
Escola 10	4,29	4,33	4,39	4,34
Média geral	4,47	4,45	4,88	4,60

A maioria dos alunos de escolas brasileiras (à exceção dos da escola 4), como seria mesmo de esperar, confere ao português as melhores notas, seguido normalmente do espanhol e, só então, do guarani. Os alunos da escola 1 (pública central), entretanto, diferenciam de maneira pouco marcada o espanhol do guarani. A única escola que novamente se diferencia das demais é a 4 (pública rural) por imputar nota mais elevada ao espanhol que ao português, permanecendo o guarani com a nota mais baixa.

Acreditamos por ora que essa atribuição de prestígio ao espanhol se dá em virtude de um trabalho feito pela docente do idioma.

Em quatro das cinco escolas paraguaias, o português é visto como superior em relação ao atributo alegre; esse resultado contraria nossas expectativas, mas demonstra que a atribuição de prestígio ao português perpassa mesmo as qualificações que denotam algum valor emocional. Apenas a escola 6 (pública central) avalia com notas mais positivas o espanhol, deixando o português em segundo lugar e o guarani relegado à terceira posição. Já a escola 9 (pública rural) atribui prestígio ao português, sem diferenciar significativamente as duas línguas paraguaias. As escolas 7 e 8 (públicas de periferia) avaliam o guarani com média intermediária entre o português, de maior prestígio, e o espanhol. A escola 10 merece novamente menção enfática em virtude de não diferenciar claramente as três línguas, o que não deixa de ser um traço positivo por não beneficiar nem estigmatizar quaisquer das línguas. Lembramos que o mesmo ocorreu, para essa escola, na avaliação do atributo boa pessoa.

A segunda propriedade que compõe a dimensão do relacionamento é a de simpatia, que é, novamente, mais propensa a revelar com mais clareza avaliação de línguas que não gozam de prestígio aberto, que, no nosso caso específico, é o guarani. A tabela 40 organiza os resultados de acordo com as notas atribuídas a diferentes informantes e com as escolas agrupadas por país.

Tabela 40: Médias do atributo simpática por país dos respondentes

Média de simpática	Língua falada pela informante			Média geral
	Espanhol	Guarani	Português	
Escolas brasileiras				
Aline	4,69	4,40	5,43	4,84
Carolina	5,32	5,15	5,78	5,42
Gabriela	3,85	4,03	4,24	4,04
Samanta		3,80		3,80
Escolas paraguaias				
Aline	4,09	4,23	4,80	4,37
Carolina	4,62	4,85	5,25	4,91
Gabriela	3,21	3,56	3,49	3,42
Samanta		3,19		3,19
Média geral	4,30	4,15	4,84	4,40

Essa tabela é a que mais difere das até então apresentadas. Como podemos ver pelos índices, apenas as gravações de Aline e de Carolina para os alunos de escolas brasileiras é que apresentam a avaliação mais recorrente encontrada até agora: guarani

com notas mais baixas, espanhol com notas intermediárias e português com notas mais elevadas.

Em todas as outras circunstâncias, o guarani é mais positivamente avaliado que o espanhol, embora o português ainda tenha obtido a maior nota entre as três (o que só não ocorre para a gravação de Gabriela nas escolas paraguaias). Por outro lado, é a gravação de Samanta que mantém as notas mais baixas. Realmente, a percepção de que sua fala é diferente do guarani paraguaio parece ganhar traços de estereotipia negativa para os alunos-avaliadores, o que conduz a uma falta de identificação dos respondentes com esse registro até mesmo quando considerados os atributos da dimensão do relacionamento.

De qualquer maneira, emerge, no atributo simpática, um indício de prestígio encoberto creditado ao guarani, embora essa percepção positiva não chegue a superar as notas conferidas ao português (com uma exceção). Interessa-nos verificar como se dá essa sinalização em relação às diferentes instituições de ensino, o que será exposto na próxima tabela, de número 41.

Tabela 41: Médias do atributo simpática por escola

Média de simpática	Língua falada pela informante			
	Espanhol	Guarani	Português	Média geral
Escolas brasileiras	4,62	4,52	5,16	4,77
Escola 1	4,49	4,30	5,00	4,60
Escola 2	4,64	4,50	5,30	4,82
Escola 3	4,48	4,70	5,15	4,77
Escola 4	5,15	4,54	5,18	4,96
Escola 5	4,79	4,98	5,12	4,97
Escolas paraguaias	3,98	4,21	4,52	4,23
Escola 6	4,19	4,66	4,76	4,54
Escola 7	3,77	4,09	4,69	4,19
Escola 8	3,90	3,95	4,29	4,05
Escola 9	4,16	4,32	4,40	4,29
Escola 10	4,23	4,36	4,25	4,28
Média geral	4,30	4,15	4,84	4,40

Os resultados mostram que as reações ao atributo simpatia não seguem um único padrão, que se destaque da maioria. Ainda que o português seja avaliado mais positivamente em nove das dez escolas, o guarani é, na maior parte dos casos, mais bem avaliado que o espanhol. Isso ocorre mesmo em quatro escolas paraguaias, embora a diferenciação entre as notas do espanhol e do guarani não seja nítida para a escola 8

(pública de periferia), nem entre o guarani e o português para as escolas 6 (pública central) e 9 (pública rural). Certamente visibiliza-se a atribuição de prestígio encoberto ao guarani, ainda que os graus a ele atribuídos não cheguem a ultrapassar o português.

A escola 10 (particular paraguaia) novamente reforça a tendência de não diferenciar nitidamente as três línguas, como se dá com as reações provocadas pelos atributos alegre e boa pessoa. Dentre as três, é o guarani que recebe média superior aos outros dois idiomas. Esse traço talvez denote maior grau de sensibilidade e consciência dos alunos dessa escola em relação aos problemas aqui abordados e, além disso, atribuição de prestígio ao guarani.

A diferença entre a avaliação do português e a do espanhol é também pequena na escola 4 (pública rural), que já havia se destacado ao avaliar o espanhol de maneira mais positiva que o português. Verificamos, portanto, que, nos atributos enquadrados no paradigma do relacionamento, as diferenciações podem assumir um valor menos negativo ao mesmo tempo em que emerge uma avaliação mais positiva do guarani.

A última propriedade que compõe a dimensão do relacionamento é a de sociabilidade. Lembramos que a inserção desse atributo foi motivada por observações realizadas durante o período em que participamos do PEIF, quando pudemos perceber, especialmente na escola 4 (a única das visitadas que recebe população indígena), mas também em outras, que nem todos os alunos mantêm uma participação igual nas atividades escolares, ocorrendo, às vezes, que permaneçam isolados ou associados a pequenos grupos. Justamente por conta dessa observação, é razoável esperar que os alunos se identifiquem com os falantes que utilizam as línguas que lhes pareçam mais familiares. Vejamos, então, os resultados agrupados por países na tabela 42.

Todos os avaliadores de escolas brasileiras mantêm o português com notas mais altas. No julgamento da gravação de Aline e de Carolina, é o guarani que preserva a mais baixa avaliação. Já a gravação de Gabriela em guarani é mais bem avaliada que a dela mesma em espanhol. Esse comportamento faz supor que esses resultados podem estar vinculados ao distanciamento da variedade de espanhol por ela usada e a das demais informantes. De qualquer forma, os resultados gerais indicam que a hipótese inicial se confirma.

Já para as escolas paraguaias, parece emergir um novo parâmetro a partir de duas das três informantes. A gravação de Gabriela é avaliada sem diferenças significativas entre as três línguas para os respondentes de escolas paraguaias, inclusive com igual média para o português e espanhol, com o guarani apresentando média pouco

mais baixa. Também à gravação de Carolina atribuem-se notas iguais indiferentemente de ser emitida em português ou em espanhol, embora essas notas se diferenciem expressivamente das atribuídas ao guarani. Já na gravação de Aline persiste a atribuição de notas mais altas ao português, intermediárias ao espanhol e mais baixas ao guarani.

Tabela 42: Médias do atributo sociável por país dos respondentes

Média de sociável	Língua falada pela informante			Média geral
	Espanhol	Guarani	Português	
Escolas brasileiras				
Aline	4,80	4,40	5,22	4,81
Carolina	5,06	4,75	5,44	5,08
Gabriela	3,86	4,08	4,26	4,07
Samanta		3,82		3,82
Escolas paraguaias				
Aline	4,46	4,28	5,18	4,64
Carolina	5,21	4,78	5,21	5,07
Gabriela	3,70	3,65	3,70	3,68
Samanta		3,53		3,53
Média geral	4,52	4,16	4,84	4,47

É relevante assinalar que, ainda que os alunos de escolas paraguaias não confirmam índices mais altos às línguas paraguaias que ao português, mostram equidade na avaliação da gravação de duas das informantes (Carolina e Gabriela), o que denota uma atribuição de prestígio também ao espanhol e, portanto, identificação com ele. Entretanto, preserva-se o guarani como o principal alvo de estigma na maioria dos casos, em virtude de atribuir-lhe as notas mais baixas.

Vejamos como se comporta cada uma das escolas em relação ao atributo sociável na tabela 43.

Das escolas brasileiras, apenas a 4 (pública rural) destoa do parâmetro mais recorrente até então, em função de avaliar o espanhol com nota mais alta que a do português, como ocorreu com os atributos trabalhadora, responsável, competente, honesta, inteligente. Em geral, os alunos das escolas brasileiras demonstram, portanto, considerar mais sociáveis os falantes de língua portuguesa, como seria de esperar. Para os alunos das escolas 1 (pública central), 2 e 3 (públicas de periferia), a diferenciação entre as línguas paraguaias não fica muito marcada.

Tabela 43: Médias do atributo sociável por escola

Média de sociável	Língua falada pela informante			
	Espanhol	Guarani	Português	Média geral
Escolas brasileiras	4,58	4,41	4,98	4,66
Escola 1	4,44	4,32	4,97	4,57
Escola 2	4,56	4,45	5,04	4,68
Escola 3	4,40	4,44	4,66	4,50
Escola 4	5,04	4,19	4,78	4,66
Escola 5	4,97	4,59	5,27	4,94
Escolas paraguaias	4,46	4,23	4,70	4,47
Escola 6	4,61	4,48	4,82	4,64
Escola 7	4,34	4,09	4,74	4,39
Escola 8	4,45	4,31	4,43	4,40
Escola 9	4,58	4,36	4,95	4,63
Escola 10	4,52	4,11	4,58	4,40
Média geral	4,52	4,32	4,84	4,56

Numa direção similar, sem convergência, no entanto com as expectativas iniciais, quatro escolas paraguaias conferem avaliação mais positiva ao português, com diferenciação pouco significativa, todavia, entre os alunos da escola 10. A escola 8 (pública de periferia) é a única que se identifica mais com o espanhol, avaliando-o de modo ligeiramente superior ao português. Ainda que a preferência pelo português nas escolas paraguaias não se visibilize na totalidade das avaliações, ainda é marcadamente forte o prestígio atribuído.

Em linhas gerais, nas escolas brasileiras, é o registro das informantes em português sempre mais bem avaliado, ainda que Gabriela se destaque por ter sua gravação em guarani com notas intermediárias. Gabriela é também a única que, para as escolas paraguaias, tem seu registro em guarani mais bem avaliado. Para as outras duas informantes, continua sendo o português avaliado com notas mais altas. O guarani aparece, com frequência, com notas intermediárias, o que revela certo grau de prestígio encoberto, embora não chegue a receber notas mais altas que o português na maior parte dos casos.

Considerando as médias por escolas, o português é também avaliado mais positivamente em todos os atributos dessa dimensão para as escolas brasileiras 1 (pública central), 2 e 3 (públicas de periferia) e 5 (particular). Na escola 3, o português é seguido na maior parte das vezes pelo guarani, o que consideramos relacionar-se a prestígio encoberto devido à quantidade de alunos de origem paraguaia. A escola 4 (pública rural) segue destoando das demais por avaliar o espanhol de modo superior ao português em dois dos três atributos.

Todas as escolas paraguaias tendem em geral a avaliar com maior prestígio também o português. Entretanto, diferentemente do que ocorreu com as outras dimensões, é o guarani que aparece com maior frequência com avaliação intermediária entre o português e o espanhol, o que denota certamente prestígio encoberto. A escola 8 (pública de periferia) merece também ser mencionada em virtude de não diferenciar de maneira nítida a avaliação dos três idiomas em dois dos três atributos (alegre e sociável), o que certamente é positivo em virtude de não revelar estigmatização.

Passemos a discutir os resultados do último grupo de atributos, os relacionados à dimensão da aparência.

4.2.4. A dimensão da aparência

Nossa análise estatística alocou nessa dimensão os atributos bonita, forte e rica. O adjetivo rica foi alojado por Cyranka (2007) na dimensão do poder. O tratamento estatístico de nossos dados, entretanto, mostrou que o comportamento avaliativo dele é semelhante a outras qualificações de valor emocional. Já os atributos bonita e forte foram inseridos na dimensão afetiva por Wölck (1973) por indicarem forte lealdade dos respondentes com sua primeira língua. Verifiquemos seus resultados para analisar as tendências que emergiram da avaliação dos respondentes, iniciando pelo atributo bonita e considerando as médias das escolas agrupadas por país em relação a cada informante.

Tabela 44: Médias do atributo bonita por país dos respondentes

Média de bonita	Língua falada pela informante			
	Espanhol	Guarani	Português	Média geral
Escolas brasileiras				
Aline	4,15	3,42	4,81	4,13
Carolina	4,84	4,43	5,43	4,90
Gabriela	2,94	2,73	3,18	2,95
Samanta		3,55		3,55
Escolas paraguaias				
Aline	3,96	3,38	5,33	4,23
Carolina	5,03	4,51	5,13	4,89
Gabriela	3,04	3,16	3,29	3,16
Samanta		3,29		
Média geral	4,00	3,56	4,53	3,98

Para todas as informantes, a distribuição de notas dos avaliadores de escolas brasileiras segue o parâmetro de avaliação mais positiva para o português e mais baixa para o guarani. Também nas escolas paraguaias, esse parâmetro ocorre para duas das

três informantes (Aline e Carolina, embora nesta última a diferenciação entre português e espanhol não seja tão marcada).

Na avaliação dos alunos paraguaios, é a gravação de Gabriela a única para a qual se atribui nota mais baixa para o texto em espanhol. Como já mencionado, sua variedade de espanhol difere fonologicamente da variedade do espanhol paraguaio, o que ativa uma maior identificação dos respondentes com seu registro do guarani ao invés do espanhol.

Atribui-se diferenciação mais acentuada à gravação de Aline nas escolas paraguaias em favor do português: enquanto o guarani tem como média 3,38, o português o supera em quase 2 pontos (5,33). As notas dadas à gravação de Gabriela são as mais baixas tanto nas escolas brasileiras quanto nas paraguaias, como tem ocorrido com a avaliação de outros atributos. As notas dessa informante são inclusive inferiores à de Samanta, representativa do guarani indígena.

Em relação à propriedade beleza, há, portanto, atribuição de prestígio em todos os casos ao português, enquanto o guarani recebe em geral as avaliações mais baixas.

Considerando, agora, a distribuição das médias para o atributo bonita por escola, analisemos a tabela 45.

Tabela 45: Médias do atributo bonita por escola

Média de bonita	Língua falada pela informante			
	Espanhol	Guarani	Português	Média geral
Escolas brasileiras	3,98	3,52	4,48	4,00
Escola 1	3,89	3,24	4,30	3,81
Escola 2	4,01	3,56	4,56	4,04
Escola 3	3,81	3,62	4,57	4,00
Escola 4	4,33	3,89	4,33	4,19
Escola 5	4,19	3,86	4,66	4,24
Escolas paraguaias	4,02	3,68	4,59	4,04
Escola 6	3,86	3,64	4,82	4,11
Escola 7	4,18	3,81	4,86	4,28
Escola 8	3,92	3,56	4,18	3,89
Escola 9	4,03	3,74	4,22	4,00
Escola 10	3,84	3,46	4,63	3,98
Média geral	4,00	3,60	4,53	4,05

Contrariamente às expectativas, todas as escolas seguem a tendência de avaliar mais positivamente o português em detrimento das línguas paraguaias, indiciada pela média mais baixa dada sempre ao guarani, o que não permite entrever, em relação à

propriedade beleza, atribuição de prestígio encoberto. Novamente a escola 4 (pública rural brasileira) merece menção por não diferenciar o espanhol do português.

Quase todas as escolas demonstram uma variação de cerca de 1 ponto entre as notas atribuídas ao guarani e as atribuídas ao português. As que diferenciam menos as médias entre as línguas são a escola 4 (pública rural brasileira), com variação máxima de 0,44, a escola 9 (pública rural paraguaia), com variação máxima de 0,48 e a escola 8 (pública de periferia paraguaia), com variação máxima de 0,62.

A propriedade seguinte da dimensão da aparência é a de força. Entretanto, é preciso mencionar que os alunos de quatro das dez escolas questionaram a interpretação do atributo. Alguns alunos pediram esclarecimento sobre forte se referir à força física ou psíquica; outros solicitaram que a pesquisadora detalhasse seu sentido. A fim de não influenciar as escolas de maneira diferente, optamos por dizer-lhes que interpretassem como acreditassem ser mais adequado. Analisemos os resultados por informante com base nesse atributo, com a ressalva de que pode ter havido vieses que provocaram diferenças de interpretação.

Tabela 46: Médias do atributo forte por país dos respondentes

Média de forte	Língua falada pela informante			
	Espanhol	Guarani	Português	Média geral
Escolas brasileiras				
Aline	4,07	3,98	4,29	4,12
Carolina	3,81	4,09	4,34	4,09
Gabriela	3,74	3,99	3,91	3,88
Samanta		3,58		3,58
Escolas paraguaias				
Aline	4,50	4,32	4,64	4,49
Carolina	4,49	4,53	4,83	4,62
Gabriela	3,74	4,06	4,03	3,94
Samanta		3,43		3,43
Média geral	4,06	3,99	4,34	4,12

As únicas médias que seguem o parâmetro mais recorrente até agora são as conferidas à gravação da informante Aline, tanto nas escolas brasileiras quanto nas paraguaias. As médias do guarani chamam a atenção: elas são as mais elevadas para a fala de Gabriela por avaliadores brasileiros e paraguaios. Também a análise das gravações de Carolina mostra ser o guarani mais bem avaliado que o espanhol, embora os índices sejam menores que os atribuídos ao português. É a primeira vez que resultados apontam para a superioridade do guarani, não em termos totais, mas em

comparação ao espanhol e, em alguns casos, ao português, quando considerado o atributo força.

Parece pertinente apontar que apenas em relação à gravação de Aline, conferem-se ao guarani as notas mais baixas em comparação aos outros dois idiomas. Essa informante, como vimos na seção 3.1.3, é a que mais mescla as duas línguas paraguaias, utilizando os diversos tipos de empréstimos do espanhol em sua versão em guarani. É possível especular que essa variedade de mescla extensiva (chamada por alguns estudiosos de *jopará*) não é tão bem aceita pelos respondentes, que demonstram preferência, em relação ao atributo força, para uma variedade mais próxima de um conceito purista de língua. Lembramos, a esse respeito, os debates entre docentes sobre a implementação do guarani no sistema escolar paraguaio, especialmente sobre o ensino de um guarani mais isento de variação e/ou mais mesclado. Não temos informação detalhada sobre que variedade é adotada nas escolas, mas esses dados parecem sugerir que a valorização inferida incide sobre uma variedade com menos mistura, o que não deixa de se correlacionar com o apontamento de Castanho (2016) de que a escola tende a ensinar uma variedade purista, menos mesclada.

Vejam os a seguir como se comportam as escolas com características diferentes no julgamento do atributo forte.

Tabela 47: Médias do atributo forte por escola

Média de forte	Língua falada pela informante			Média geral
	Espanhol	Guarani	Português	
Escolas brasileiras	3,88	4,02	4,18	4,03
Escola 1	3,84	3,87	4,07	3,93
Escola 2	3,88	4,03	4,15	4,02
Escola 3	3,61	4,06	4,17	3,95
Escola 4	4,44	4,08	4,39	4,31
Escola 5	4,02	4,29	4,49	4,27
Escolas paraguaias	4,24	4,30	4,50	4,35
Escola 6	4,05	4,05	4,03	4,04
Escola 7	4,16	4,33	4,73	4,31
Escola 8	4,49	4,21	4,43	4,38
Escola 9	4,36	4,56	4,65	4,52
Escola 10	4,14	4,28	4,27	4,23
Média geral	4,06	4,16	4,34	4,19

Embora o português tenha recebido em seis escolas média mais elevada, o guarani supera o espanhol em sete escolas e se equipara a ele em uma, o que certamente

indica a atribuição de algum grau de prestígio. O guarani inclusive supera a nota do português para a escola 10 (particular paraguaia), ainda que a diferença entre as duas seja mínima. A escola paraguaia 8 (pública de periferia) e a escola brasileira 4 (pública rural) avaliam o espanhol de maneira sutilmente mais elevada que o português. Já a escola 6 (pública central paraguaia) não diferencia os três idiomas, trazendo médias muito próximas para as três línguas.

Mesmo nas escolas em que o português recebe a avaliação mais positiva, a variação de amplitude é bem menor do que a do atributo bonita, anteriormente discutido. Em relação ao atributo força, é possível deduzir diferenças pouco pronunciadas entre as línguas, com posição de destaque ao português, embora essa proeminência seja neutralizada, em alguns casos, em comparação com o guarani ou com o espanhol. Por outro lado, o guarani se destaca por receber médias intermediárias, e não as mais baixas, como ocorreu com grande parte dos atributos.

A última propriedade abrigada nesse grupo relacionado à aparência é riqueza. Como já mencionado, o esperado era uma identificação dos alunos com sua língua vernácula, o que faria emergir o prestígio encoberto. Vejamos os resultados para esse atributo com as notas agrupadas por escola e por informante na tabela 48.

Tabela 48: Média do atributo rica por país dos respondentes

Média de rica	Língua falada pela informante			Média geral
	Espanhol	Guarani	Português	
Escolas brasileiras				
Aline	3,96	3,35	4,39	3,90
Carolina	3,80	3,84	4,66	4,10
Gabriela	3,30	3,04	3,60	3,31
Samanta		3,04		3,04
Escolas paraguayas				
Aline	3,58	2,98	4,49	3,69
Carolina	3,90	3,72	4,51	4,04
Gabriela	3,21	3,04	3,42	3,22
Samanta		2,63		2,63
Média geral	3,62	3,20	4,18	3,62

Os dados mostram que, com exceção da avaliação da gravação de Carolina nas escolas brasileiras (cuja diferenciação entre o guarani e o espanhol não chega a ser significativa), todas as demais seguem o parâmetro mais recorrente encontrado até então: o guarani recebe as notas mais baixas, o espanhol, notas intermediárias, e o português, as notas mais altas. Em algumas gravações, a diferenciação entre notas é

ainda maior do que a dos atributos em geral, como ocorre com a de Aline nas escolas paraguaias (3,58 – 2,98 – 4,49). As médias geralmente conferidas a esse atributo são menores que as atribuídas aos demais, do que se infere que seus falantes não seriam identificados como muito ricos.

Acompanhando a direção da avaliação observada para os outros atributos, o registro de Samanta é avaliado com notas ainda mais baixas. A partir desses dados, parece claro que o brasileiro ou o falante de português é cognitivamente associado a posições socioeconomicamente mais favorecidas do espectro, ainda que sem graus potencialmente extremos (6 ou 7). Com base nisso, parece razoável supor serem os brasileiros que ocupam posições mais favorecidas socioeconomicamente, restando aos falantes de espanhol ou guarani as ocupações de menor prestígio.

Resta-nos verificar se as características de diferentes escolas influenciam nas notas coneridas aos informantes com base nesse atributo. Vejamos tais dados na tabela 49.

Tabela 49: Médias do atributo rica por escola

Média de rica	Língua falada pela informante			Média geral
	Espanhol	Guarani	Português	
Escolas brasileiras	3,69	3,40	4,22	3,77
Escola 1	3,74	3,32	4,32	3,79
Escola 2	3,57	3,33	4,12	3,68
Escola 3	3,20	3,17	4,05	3,47
Escola 4	4,41	3,85	3,96	4,07
Escola 5	4,12	3,92	4,58	4,21
Escolas paraguaias	3,56	3,24	4,14	3,65
Escola 6	3,30	3,39	4,41	3,70
Escola 7	3,62	3,17	4,26	3,68
Escola 8	3,51	3,22	3,77	3,50
Escola 9	3,54	3,27	3,91	3,57
Escola 10	3,79	3,32	4,44	3,85
Média geral	3,62	3,33	4,18	3,71

O parâmetro é quase unânime nas escolas, com o português sendo avaliado mais positivamente e o guarani, menos. A única escola brasileira que não o segue o padrão é novamente a escola 4 (pública rural), que avalia o português com nota mais baixa em relação ao espanhol, e com diferenciação pouco significativa em relação ao guarani. Acreditamos que isso se deva a uma valorização das línguas com base no trabalho da docente em relação aos preconceitos dos alunos, ou seja, discutir o tema pode ser

relevante e fundamental para que opiniões pré-concebidas deem espaço ao respeito com os outros idiomas. Seria mais comum, por outro lado, que esse tipo de abordagem levasse a uma avaliação similar dos dois idiomas, o que de fato não ocorre.

Em geral, o atributo riqueza ativa uma reação subjetiva que correlaciona os falantes de português às classes mais privilegiadas socioeconomicamente. Nesse aspecto, o guarani se aloja no outro extremo, mantendo o valor de estigmatização, inclusive por ser relacionado a ocupações rurais ou a outras posições menos influentes socioeconomicamente. O espanhol mantém sua avaliação em um nível intermediário, o que representaria o valor simbólico de corresponder aos paraguaios de classes mais abastadas ainda que isso não os faça ser tão bem avaliados quanto os brasileiros.

Quase a totalidade das informantes, independentemente do atributo considerado na dimensão da aparência, tem seu registro em português mais bem avaliado pelos alunos de escolas brasileiras e paraguaias. A exceção se dá com Gabriela no atributo força, ainda que a diferenciação entre guarani (que tem a melhor média) e o português não seja nítida. Carolina se destaca por ter seu registro em guarani, e não em espanhol, com notas intermediárias em dois dos atributos para as escolas brasileiras e em um para as escolas paraguaias, o que permite entrever certo grau de prestígio encoberto. A informante representativa do guarani indígena continua a receber em geral as piores notas.

Considerando a avaliação por escolas, à exceção da escola 4 (pública rural brasileira), que tende a avaliar mais positivamente o espanhol, as médias mais altas continuam sendo atribuídas à língua portuguesa. O atributo forte é o único em que aparecem reações em termos de notas mais altas para o espanhol, embora não chegue a consolidar-se como mais prestigiado que o português. A escola 6 (pública central paraguaia) merece menção em virtude de não diferenciar de maneira significativa as três línguas em relação à força, assim como ocorreu com trabalhadora e alegre, o que demonstra não haver atribuição de prestígio ou estigma a qualquer das línguas.

Também o procedimento de Ward permitiu agrupar as escolas calculando a média aritmética de cada resposta. Com base nesse procedimento, formaram-se quatro grupos, assim organizados:

Grupo 1: Escola 4 (pública rural brasileira);

Grupo 2: Escola 8 (pública de periferia paraguaia);

Grupo 3: Escola 2 e Escola 3 (ambas públicas de periferia brasileira);

Grupo 4: Escola 1 (pública central brasileira), Escola 5 (particular brasileira), Escola 6 (pública central paraguaia), Escola 7 (pública de periferia paraguaia) Escola 9 (pública rural paraguaia) e Escola 10 (particular paraguaia).

Apesar dos grupos serem formados a partir da semelhança de avaliação, os dados estatísticos mostram que a Escola 4 diverge tanto que é possível contrapô-la a todas as demais. Como vimos, a discussão dos dados relativos às qualificações apontou para uma valorização do espanhol, algumas vezes em detrimento do português. Certamente esse ponto mereceria investigação mais profunda.

Nesse agrupamento, chama a atenção a constituição do grupo 3, composto por duas escolas de periferia brasileiras. Essas duas escolas são, entre as brasileiras, as que mais recebem alunos paraguaios, o que deve ter exercido alguma influência sobre seu enquadramento por grupo fazendo-os avaliar mais positivamente o guarani em relação ao espanhol em alguns atributos, ainda que esse idioma não chegue a ultrapassar o português.

As escolas paraguaias dispõem de um grau maior de semelhança nos resultados da avaliação, já que, das cinco escolas, apenas a 8 (pública de periferia) se identifica como um grupo separado. É justamente nessa escola, juntamente com a 9 (pública rural), que o guarani parece estar presente de maneira mais ostensiva. Uma evidência disso pode ser imputada a uma série de conversas nessa língua entre alunos e entre alunos e direção escolar presenciada por nós, o que não testemunhamos nas demais.

A localização das escolas também é significativa, já que, em ambas, a aplicação do questionário teve que ser adiada em virtude do tempo chuvoso, que impede os alunos (e algumas vezes também os professores) de chegarem para a aula. Os alunos matriculados são predominantemente residentes da área rural (mesmo na escola 8, que não chega a pertencer a zona rural, mas está em uma zona bem distante do centro da cidade), área que concentra a maioria dos lares monolíngues em guarani. Entretanto, os próprios índices discutidos na análise dos atributos mostram que nenhuma dessas duas escolas se destaca pela demonstração de identificação com a provável língua veicular no seio familiar, o guarani, que os fizesse conferir-lhe as notas mais positivas. O que provavelmente diferencia as duas é o fato de que a escola 8, em alguns atributos, fornece índices muito semelhantes para a avaliação do espanhol e do português ou então para a avaliação do guarani e do espanhol, demonstrando conferir prestígio também a um dos idiomas paraguaios, o que não se verifica com tanta frequência para os alunos da escola 9.

Visualizadas as tendências de avaliação para cada um dos atributos em todas as quatro dimensões, vejamos como se comportaram os alunos ao atribuir possíveis ocupações às gravações das informantes.

4.2.5. Ocupação da informante

Como já mencionado, inserimos em nosso teste de atitudes, após os atributos, uma questão sobre a possível ocupação da informante cuja gravação haviam acabado de ouvir. Utilizamos, para tanto, as ocupações que se relacionam ao uso linguístico utilizadas no estudo de Labov (2008 [1972]): apresentadora de TV, secretária executiva, recepcionista, telefonista, vendedora, faxineira/empregada doméstica ou nenhuma das alternativas.

O interesse em inserir essa questão vincula-se a uma possível correlação entre as tendências de notas atribuídas aos atributos e a escolha de profissões mais ou menos prestigiadas. Assim, nossa hipótese apontaria, a princípio, para a associação do guarani, que foi estigmatizado no teste de atitudes, às ocupações mais baixas na escala de prestígio, tais como faxineira/empregada doméstica e vendedora. Além disso, será possível vislumbrar se a alegação de Hutchinson e Castaldi (1960) é correta quando afirmam que as ocupações situadas nos extremos da hierarquia seriam as que geram maior concordância.

Os resultados em percentuais e números absolutos para a informante Aline em cada uma das três gravações estão organizados nas tabelas 50, para os alunos de escolas brasileiras e 51, para alunos de escolas paraguaias.

Tabela 50: Percentuais de ocupação atribuídos por alunos de escolas brasileiras para a informante Aline

Possível ocupação	Língua falada pela informante					
	Espanhol		Guarani		Português	
	%	n°	%	n°	%	n°
Apresentadora de TV	10,6	17	8,1	13	19,8	32
Secretária executiva	16,1	26	3,7	6	26,7	43
Recepcionista	13,1	21	9,9	16	23	37
Telefonista	16,8	27	5,6	9	12,4	20
Vendedora	18,6	30	20,5	33	5	8
Faxineira/empregada doméstica	9,9	16	32,3	52	5	8
Nenhuma das alternativas	14,9	24	19,9	32	8,1	13
Total	100	161	100	161	100	161

Tabela 51: Percentuais de ocupação atribuídos por alunos de escolas paraguaias para a informante Aline

Possível ocupação	Língua falada pela informante					
	Espanhol		Guarani		Português	
	%	n°	%	n°	%	n°
Apresentadora de TV	6,8	11	5,5	9	38	62
Secretária executiva	12,9	21	3,1	5	11,6	19
Recepcionista	11	18	3,7	6	12,9	21
Telefonista	12,9	21	2,5	4	9,8	16
Vendedora	17,8	29	19,6	32	9,2	15
Faxineira/empregada doméstica	14,1	23	33,1	54	2,5	4
Nenhuma das alternativas	24,5	40	32,5	53	16	26
Total	100	163	100	163	100	163

Analisando as tendências de associação de cada registro da informante Aline com uma ocupação, é possível afirmar que tanto os alunos de escolas brasileiras quanto os de escolas paraguaias distribuem-se pelas ocupações de maneira semelhante. No caso do registro em espanhol, o maior percentual de respostas (excetuando aqueles que marcaram “nenhuma das alternativas”) concentra-se em vendedora para ambos os países. Entretanto, os alunos de escolas brasileiras acreditam mais frequentemente que o registro pode identificar uma telefonista ou secretária executiva, enquanto os alunos de escolas paraguaias a identificam mais frequentemente como faxineira/empregada doméstica.

O registro em guarani foi associado, na maior parte das vezes e por alunos de ambos os países, com faxineira/empregada doméstica, seguido por vendedora. Essa tendência certamente aponta para a confirmação da hipótese inicial de correlacionar as notas mais baixas do teste de atitudes com a ocupação mais desprestigiada socialmente e, portanto, mais baixa na escala ocupacional.

Já a gravação em português, que recebeu em geral as notas mais altas no teste de atitudes, foi correlacionada com maior frequência às três primeiras profissões da hierarquia: os alunos de escolas paraguaias a associam mais frequentemente à apresentadora de TV, enquanto os de escolas brasileiras com secretária executiva e recepcionista. Essas correlações materializam, sem dúvidas, os dados observados nas médias atribuídas no teste de crenças: o português se associa mais frequentemente às ocupações mais privilegiadas e o guarani, à mais desprestigiada, enquanto o espanhol aponta para uma posição intermediária que se relaciona fortemente à realidade local, visto ser o comércio a maior fonte de empregos na região.

Analisemos a seguir as tabelas 52 e 53, que apresentam os percentuais de ocupação atribuídos por alunos de escolas brasileiras e paraguaias às gravações de Carolina.

Tabela 52: Percentuais de ocupação atribuídos por alunos de escolas brasileiras para a informante Carolina

Possível ocupação	Língua falada pela informante					
	Espanhol		Guarani		Português	
	%	n°	%	n°	%	n°
Apresentadora de TV	11,2	18	5,6	9	14,9	24
Secretária executiva	13	21	10,6	17	16,7	27
Recepcionista	12,4	20	15,5	25	19,3	31
Telefonista	22,4	36	7,5	12	19,3	31
Vendedora	14,9	24	26,1	42	9,3	15
Faxineira/empregada doméstica	5,6	9	16,1	26	3,1	5
Nenhuma das alternativas	20,5	33	18,6	30	17,4	28
Total	100	161	100	161	100	161

Tabela 53: Percentuais de ocupação atribuídos por alunos de escolas paraguaias para a informante Carolina

Possível ocupação	Língua falada pela informante					
	Espanhol		Guarani		Português	
	%	n°	%	n°	%	n°
Apresentadora de TV	23,3	38	6,1	10	27	44
Secretária executiva	13,5	22	6,7	11	18,4	30
Recepcionista	17,8	29	11,6	19	15,3	25
Telefonista	12,9	21	8	13	7,4	12
Vendedora	3,1	5	25,2	41	7,4	12
Faxineira/empregada doméstica	1,8	3	16,6	27	1,8	3
Nenhuma das alternativas	27,6	45	25,8	42	22,7	37
Total	100	163	100	163	100	163

As gravações de Carolina não mostram uma distribuição tão clara quanto as de Aline. O registro em espanhol é avaliado em ocupações intermediárias na hierarquia pelos alunos de escolas brasileiras, mas concentra a maior parte das respostas na primeira ocupação da hierarquia para os alunos de escolas paraguaias (apresentadora de TV). Nesse sentido, devemos ressaltar que, em todos os atributos avaliados, Carolina foi a que recebeu as notas mais altas entre as informantes, o que pode estar relacionado à clareza e sonoridade de seu timbre. Certamente a atribuição de médias mais elevadas está associada à tendência de atribuir-lhe profissões de maior prestígio. Nesse mesmo

sentido, sua gravação em guarani não concentra a maior parte das respostas em faxineira/empregada doméstica, mas na opção vendedora para alunos dos dois países.

Já a gravação em português tem a maior parte das respostas concentradas na opção apresentadora de TV para os alunos de escolas paraguaias, com índice inclusive maior que na gravação em espanhol; e nas opções telefonista e recepcionista para os alunos de escolas brasileiras. Ainda que haja levemente a tendência de maior valorização da gravação em português para essa informante, os resultados são muito mais sutis do que os apresentados para Aline.

Consideremos, a seguir, as ocupações atribuídas à informante Gabriela, para alunos de cada um dos países.

Tabela 54: Percentuais de ocupação atribuídos por alunos de escolas brasileiras para a informante Gabriela

Possível ocupação	Língua falada pela informante					
	Espanhol		Guarani		Português	
	%	n°	%	n°	%	n°
Apresentadora de TV	4,3	7	2,5	4	7,5	12
Secretária executiva	6,8	11	4,3	7	6,2	10
Recepcionista	5	8	4,3	7	8,1	13
Telefonista	5	8	2,5	4	8,1	13
Vendedora	16,8	27	28,6	46	15,5	25
Faxineira/empregada doméstica	34,2	55	42,3	68	21,1	34
Nenhuma das alternativas	27,9	45	15,5	25	33,5	54
Total	100	161	100	161	100	161

Tabela 55: Percentuais de ocupação atribuídos por alunos de escolas paraguaias para a informante Gabriela

Possível ocupação	Língua falada pela informante					
	Espanhol		Guarani		Português	
	%	n°	%	n°	%	n°
Apresentadora de TV	5,5	9	1,8	3	4,9	8
Secretária executiva	6,7	11	6,1	10	9,2	15
Recepcionista	6,7	11	2,5	4	13,5	22
Telefonista	8	13	5,5	9	6,8	11
Vendedora	20,9	34	11,7	19	14,1	23
Faxineira/empregada doméstica	7,4	12	33,7	55	15,3	25
Nenhuma das alternativas	44,8	73	38,7	63	36,2	59
Total	100	163	100	163	100	163

A informante Gabriela foi avaliada com as menores notas entre as três informantes trilingües em todos as qualidades, o que novamente se relaciona à atribuição das ocupações alocadas nas tabelas 54 e 55. Mesmo em seu registro em

português, ela concentra a maior frequência de respostas na ocupação de menor prestígio na escala: faxineira/empregada doméstica. Ainda assim, é possível notar que, considerando as atribuições para cada uma das línguas, a gravação em português é a que tem um número sutilmente maior de alunos que distribuíram sua avaliação entre as outras ocupações de maior prestígio. No caso da gravação em espanhol para os alunos de escolas paraguaias, o maior percentual de respostas concentrou-se em vendedora, que foi a segunda ocupação mais selecionada pelos de escolas brasileiras.

Sua gravação em guarani é a mais convergente dentre todas as informantes e todas as gravações, no sentido de apresentar a maior concentração de respostas na ocupação faxineira/empregada doméstica, o que evidencia alto grau de associação entre esse registro e a ocupação mais desprestigiada socialmente.

Vale a pena mencionar novamente que as notas mais baixas atribuídas às gravações dessa informante, e também a seleção das ocupações menos prestigiadas, provavelmente se relacionam às reações observadas durante a aplicação dos testes nas escolas. Por diversas vezes, quando os alunos ouviam sua voz nas gravações, fomos questionados no sentido de tratar-se mesmo de uma mulher, já que seu timbre é rouco e mais grave que os das outras informantes. De qualquer forma, é possível afirmar que não só a língua falada pela informante influencia a atribuição de notas e ocupações, mas outros fatores também entram em jogo e têm relevância para os alunos.

Finalizando essa seção, apresentamos, na tabela 56, os dados de ocupação para a informante Samanta, que não nos permitem comparações em relação a cada registro, mas certamente merecem ser visualizados.

Tabela 56: Percentuais de ocupação atribuídos por alunos de escolas brasileiras e paraguaias para a informante Samanta

Possível ocupação	Guarani indígena			
	Escolas brasileiras		Escolas paraguaias	
	%	n°	%	n°
Apresentadora de TV	1,3	2	1,2	2
Secretária executiva	5,6	9	0,6	1
Recepcionista	3,7	6	3,7	6
Telefonista	6,2	10	1,8	3
Vendedora	12,4	20	13,5	22
Faxineira/empregada doméstica	14,9	24	22,7	37
Nenhuma das alternativas	55,9	90	56,5	92
Total	100	161	100	163

É interessante assinalar que a informante Samanta, voz preenchedora representativa do guarani indígena, concentra a maioria esmagadora de respostas na opção “nenhuma das alternativas”, o que confirma novamente que os alunos reconhecem sua variedade de guarani como diferente das de outras informantes e, diante disso, se mostram bastante incertos quanto à sua possível ocupação.

Entre os que selecionaram alguma das ocupações, a maior parte se concentra nas duas ocupações mais baixas da escala: faxineira/empregada doméstica e vendedora, independentemente do país considerado, o que certamente se correlaciona às médias baixas atribuídas no teste de atitudes, demonstrando a estigmatização da fala dessa informante, ainda maior que a do guarani paraguaio.

É possível depreender, dos resultados apresentados para as ocupações atribuídas aos registros das informantes, que eles seguem a tendência de médias dos atributos elencadas no teste de atitudes de relacionar as informantes com médias superiores a profissões mais prestigiadas e, por outro lado, de registros com médias inferiores serem associados a ocupações de menor prestígio social. Concordamos, a partir dos resultados, com a alegação de Hutchinson e Castaldi (1960) ao afirmarem que ocupações situadas nos extremos da hierarquia são as que geram maior concordância, questão materializada nesta investigação principalmente em relação à associação de médias mais baixas com a ocupação de faxineira/empregada doméstica.

Verificadas e analisadas as tendências de avaliação em relação às possíveis ocupações das informantes, vejamos como se comportam os resultados com base na correlação entre fatores sociais e notas atribuídas pelos respondentes.

4.3. Análise de correlações entre sexo, idade, grau de bilinguismo e notas dos avaliadores

Analisamos estatisticamente possíveis correlações entre variáveis sociais que coletamos no questionário de dados sociais e as notas atribuídas pelos respondentes a fim de verificar se elas teriam alguma influência na atribuição de notas. Vejamos primeiramente se a variável sexo se mostra relevante para a análise em tela.

4.3.1. Sexo

Ainda que diversos estudos sociolinguísticos tenham alegado ser a mulher mais sensível ao uso de formas prestigiadas (LABOV, 1972; PAIVA, 2004; MORENO FERNÁNDEZ, 2005); nos estudos sobre atitudes, nem sempre essa variável é considerada. Os trabalhos de Lambert et al. (1960), Wölck (1973), Cyranka (2007) e Barbosa (2009), adotados como suporte teórico para este estudo, não consideraram essa variável como potencialmente capaz de influenciar as atitudes. Já Santos (1996) e Oushiro (2014), que se debruçaram sobre casos de variação intralíngua de natureza morfológica ou fonológica, a elencaram entre suas variáveis, sem que, entretanto, os resultados finais mostrassem diferenças significativas. Santos (1996) alega, mesmo assim, que as mulheres demonstram maior facilidade em perceber as diferenças fonéticas em seus testes.

O total de avaliadores se distribuiu de maneira semelhante entre os sexos, com predomínio de mulheres. Somamos, entre os avaliadores que informaram seu sexo, 154 mulheres e 134 homens⁷⁷. Organizamos três tabelas para verificar como esses indivíduos conferiram notas a cada atributo separadas em função das línguas. A primeira tabela traz os resultados para o espanhol.

Tabela 57: Relação entre médias por atributo e sexo do aluno para o espanhol

Atributo	Feminino	Masculino	Média geral ⁷⁸
Inteligente	4,93	4,86	4,86
Competente	4,62	4,63	4,59
Rica	3,46	3,79	3,62
Honesta	4,65	4,67	4,63
Simpática	4,20	4,43	4,30
Boa pessoa	4,79	4,80	4,80
Bonita	3,91	4,10	4,00
Forte	4,18	3,91	4,06
Responsável	5,06	4,97	5,01
Confiável	4,38	4,56	4,47
Sociável	4,45	4,57	4,52
Alegre	4,31	4,63	4,47
Trabalhadora	5,19	5,21	5,20

Como podemos verificar pelos índices da tabela 57, seis dos atributos propostos (inteligente, competente, honesta, boa pessoa, responsável e trabalhadora) não mostram

⁷⁷ Trinta e seis alunos não informaram o sexo no questionário de dados pessoais.

⁷⁸ A média geral considera também os trinta e seis alunos que não informaram seu sexo no questionário.

diferença significativa na avaliação dos indivíduos separados de acordo com sexo. Vale a pena ressaltar que esses seis atributos pertencem ao primeiro e ao segundo agrupamento, a saber, o do caráter e o da competência. Dos quatro atributos da dimensão do caráter, apenas confiável não apareceu nesse grupo. Mesmo assim, seu grau de diferenciação entre os respondentes masculinos e femininos não é tão alto (0,18). Nesses atributos com pequena diferenciação, são quase sempre os homens (com exceção de inteligente e responsável) que atribuem notas pouco mais altas que as das mulheres.

Também nos outros sete atributos, são quase sempre os homens que conferem notas ligeiramente mais elevadas às gravações, com exceção apenas de forte. Para esses sete atributos, a diferenciação parte de pouco mais de um décimo (0,12 para sociável) e chega a 0,33 para rica. Os atributos com maior grau de diferenciação são rica (0,33), alegre (0,32) e forte (0,27), cujas diferenças, todavia, consideramos pouco significativas. Esses dados nos permitem generalizar que homens e mulheres têm atitudes similares quando avaliam as gravações em espanhol.

A tabela 58 apresenta as médias das notas por atributo para as gravações em guarani com os respondentes agrupados por sexo. Vejamos seus índices.

Tabela 58: Relação entre médias por atributo e sexo do aluno para o guarani

Atributo	Feminino	Masculino	Média geral
Inteligente	4,49	4,32	4,41
Competente	4,43	4,41	4,43
Rica	3,23	3,45	3,33
Honesta	4,54	4,55	4,55
Simpática	4,33	4,48	4,37
Boa pessoa	4,85	4,83	4,82
Bonita	3,49	3,73	3,60
Forte	4,25	4,00	4,16
Responsável	4,90	4,62	4,77
Confiável	4,38	4,40	4,37
Sociável	4,23	4,44	4,32
Alegre	4,38	4,56	4,45
Trabalhadora	5,39	5,17	5,28

Dos treze atributos, apenas quatro recebem avaliação similar de homens e mulheres em termos de médias. São eles: competente, honesta, boa pessoa e confiável. Os três primeiros atributos pertencem à dimensão do caráter, enquanto o último, à da competência.

O nível de diferenciação entre os respondentes para o guarani é ainda mais baixo do que para o espanhol, destacando-se os que mais se diferenciam na avaliação entre sexos as notas atribuídas a responsável (0,28), forte (0,25) e bonita (0,24). Não acreditamos, novamente, que esse grau de diferenciação permita prever correlação com comportamentos distintos de homens e mulheres em relação às atitudes linguísticas; tampouco é possível entrever uma avaliação com notas mais baixas conferidas por homens ou por mulheres, já que há um revezamento entre os dois grupos.

Vejamos, por fim, como atribuem as notas de acordo com o sexo para a língua portuguesa.

Tabela 59: Relação entre médias por atributo e sexo do aluno para o português

Atributo	Feminino	Masculino	Média geral
Inteligente	5,51	5,22	5,35
Competente	5,16	5,00	5,02
Rica	4,28	4,11	4,18
Honesta	5,05	4,95	4,98
Simpática	4,96	4,81	4,84
Boa pessoa	5,20	5,09	5,13
Bonita	4,55	4,58	4,53
Forte	4,55	4,10	4,34
Responsável	5,45	5,15	5,27
Confiável	4,82	4,74	4,77
Sociável	4,90	4,83	4,84
Alegre	4,92	4,92	4,88
Trabalhadora	5,58	5,33	5,45

Para cinco dos atributos (honesta, bonita, confiável, sociável e alegre) não flagramos diferenciação para sexo em relação ao português. Diferentemente das avaliações das outras duas línguas, todas as dimensões estão representadas por algum desses atributos.

É justamente em relação ao português que detectamos um grau maior de variações entre as médias atribuídas pelos respondentes femininos e masculinos. Com efeito, o índice para forte atinge 0,45, seguido de responsável com 0,30, inteligente, com 0,29 e trabalhadora, com 0,25. Os atributos trabalhadora e confiável pertencem à dimensão do caráter, inteligente, à dimensão da competência e forte, à dimensão da aparência.

Também em direção oposta ao comportamento avaliativo em relação às outras duas línguas (em espanhol, os homens conferiram notas mais altas; em guarani, houve

equilíbrio), são as mulheres que atribuem as notas mais altas, com exceção do adjetivo bonita, que apresenta diferenciação sutil.

Se for válido o princípio amplamente defendido nos estudos variacionistas de que as mulheres dispõem de maior sensibilidade linguística, é razoável supor que os dados aqui discutidos deem suporte a essa hipótese, se considerarmos que as mulheres conferem notas mais elevadas ao português, em sintonia com a atribuição correspondente de maior grau de prestígio aberto e mais baixas às línguas faladas no Paraguai, mesmo que a diferenciação nem sempre seja tão nítida.

Vejamos como outro fator social, a idade, se relaciona com as avaliações obtidas em nosso teste de atitudes.

4.3.2. Idade

A idade do respondente foi também enfocada na análise de Santos (1996) sobre a influência da escola na percepção e avaliação de seis variáveis morfológicas, mas não produziu diferenciação consistente. Ainda que não haja diferenciação etária, Santos defende que, desde cedo, os adolescentes das quatro séries do segundo ciclo do Ensino Fundamental são sensíveis às variáveis linguísticas analisadas, demonstrando, inclusive, padrões próximos aos dos adultos, em suporte ao que diz Labov (1974 [1964]).

Vejamos, então, como se comporta esse grupo de fatores em nossos dados, começando pelas médias dadas por adolescentes de cada idade ao espanhol na tabela 60.

Tabela 60: Relação entre médias por atributo e idade do aluno para o espanhol

Atributo	Idade do respondente							Média geral ⁷⁹
	13	14	15	16	17	18	19	
Inteligente	5,43	4,69	4,83	5,31	5,29	5,67	5,00	4,86
Competente	5,29	4,61	4,34	4,78	5,35	3,67	4,67	4,59
Rica	4,50	3,50	3,66	3,75	3,79	2,33	3,00	3,62
Honesta	5,29	4,60	4,54	4,77	5,06	4,67	4,67	4,63
Simpática	5,09	4,34	4,01	4,61	4,34	3,67	5,00	4,30
Boa pessoa	5,42	4,83	4,61	5,01	4,85	3,67	5,67	4,80
Bonita	4,50	3,96	3,91	4,26	3,76	3,33	4,33	4,00
Forte	4,00	4,06	3,92	4,32	4,33	4,00	2,67	4,06
Responsável	5,54	4,94	4,93	5,25	5,44	4,00	5,67	5,01
Confiável	5,04	4,39	4,43	4,75	4,42	3,33	5,33	4,47
Sociável	5,17	4,48	4,44	4,58	4,82	4,00	5,00	4,52
Alegre	5,04	4,42	4,31	4,74	5,06	4,33	5,33	4,47
Trabalhadora	5,75	5,15	5,17	5,48	5,22	5,00	5,00	5,20

⁷⁹ A média geral considera também os seis alunos que não responderam sua idade no questionário.

Chama a atenção, primeiramente, os graus muito abaixo dos demais imputados pelos alunos de 18 e 19 anos. Entretanto, devemos lembrar que procurávamos, ao aplicar os questionários a alunos de 9º ano, que as idades se concentrassem entre 14 e 15 anos, o que de fato ocorreu. Identificamos a seguinte quantidade de alunos por idade: 8 alunos de 13 anos, 154 alunos de 14 anos, 97 alunos de 15 anos, 45 alunos de 16 anos, 12 alunos de 17 anos, e apenas 1 aluno de 18 e 1 aluno de 19 anos. Essa distribuição mostra que as notas baixas não têm poder de generalização, visto tratar-se da opinião de apenas um aluno. Também as idades de 13 e 17 anos não dispõem de muita representatividade, motivo pelo qual centraremos nossas observações nos informantes enquadrados nas faixas de 14, 15 e 16 anos.

Para dez dos treze atributos propostos, a diferença entre as médias atribuídas por alunos de 14 e 15 anos não chega a 0,2, o que demonstra que avaliam os falantes de espanhol de maneira muito similar. Os outros três atributos (competente, simpática e boa pessoa) tiveram diferenças um pouco maiores, sendo a maior a conferida à simpática (0,33) que, ainda assim, não chega a ser significativa. O grupo de 14 anos tende a avaliar com notas menores as gravações ouvidas em relação à maioria dos atributos, se comparado aos alunos de 15.

Por outro lado, são mais pronunciadas as diferenças entre as idades de 14 e 15 e o grupo de 16 anos. Este grupo, inclusive, avalia todos os atributos com notas maiores que os outros dois. A diferenciação é maior que 0,5 apenas para o atributo inteligente (0,62 entre a média dos alunos de 14 e 16 anos), o que nos leva a afirmar que, ainda assim, não parece fazer sentido defender que adolescentes de 16 anos se comportam nos testes diferentemente dos demais.

Para verificar ainda o peso do fator idade, vejamos a tabela 61, que apresenta os dados para o guarani.

Novamente, os índices atribuídos por adolescentes de 14 e 15 anos são muito semelhantes, ficando a maior diferença circunscrita à avaliação referente ao atributo simpática (0,25), novamente com a tendência de o grupo de menor idade atribuir notas ligeiramente mais altas. Também o grupo de 16 anos tende a avaliar as gravações com notas mais altas que as dos outros dois grupos, embora a única diferença razoavelmente significativa (que supera 0,5) seja atribuída ao atributo inteligente (0,51 entre os adolescentes de 14 e 16 anos) similarmente ao que se vê em relação ao espanhol.

Tabela 61: Relação entre médias por atributo e idade do aluno para o guarani

Atributo	Idade do respondente							Média geral
	13	14	15	16	17	18	19	
Inteligente	5,21	4,28	4,39	4,79	4,42	3,00	4,00	4,41
Competente	5,17	4,45	4,27	4,55	4,94	2,00	4,67	4,43
Rica	3,75	3,20	3,40	3,53	3,06	2,33	3,00	3,33
Honesta	4,88	4,59	4,43	4,60	4,81	3,00	5,00	4,55
Simpática	5,00	4,41	4,16	4,45	4,95	4,67	3,67	4,37
Boa pessoa	4,92	4,84	4,72	4,99	4,81	3,67	5,00	4,82
Bonita	3,92	3,53	3,63	3,81	3,11	2,00	3,33	3,60
Forte	4,08	4,20	4,02	4,35	4,25	2,00	3,00	4,16
Responsável	5,33	4,77	4,65	4,93	4,91	3,33	4,33	4,77
Confiável	4,79	4,30	4,34	4,56	4,43	3,00	4,67	4,37
Sociável	4,71	4,27	4,24	4,59	4,56	2,33	4,00	4,32
Alegre	4,17	4,45	4,35	4,73	4,78	3,00	4,67	4,45
Trabalhadora	5,96	5,32	5,11	5,53	5,42	2,33	5,67	5,28

Vejam os, por fim, se essas tendências também se confirmam na avaliação atribuída à língua portuguesa, cujos dados estão organizados na tabela 62.

Tabela 62: Relação entre médias por atributo e idade do aluno para o português

Atributo	Idade do respondente							Média geral
	13	14	15	16	17	18	19	
Inteligente	6,04	5,26	5,28	5,68	5,53	5,67	4,33	5,35
Competente	5,79	5,08	4,85	5,08	5,33	2,67	4,33	5,02
Rica	4,88	4,19	4,21	4,21	3,63	2,67	4,67	4,18
Honesta	5,63	5,00	4,90	5,00	5,03	4,00	3,67	4,98
Simpática	5,46	4,90	4,67	4,93	5,30	3,33	5,00	4,84
Boa pessoa	6,00	5,14	5,04	5,13	5,36	3,67	4,33	5,13
Bonita	4,67	4,52	4,57	4,71	4,25	3,33	4,33	4,53
Forte	4,33	4,42	4,26	4,29	4,53	2,33	3,00	4,34
Responsável	5,96	5,27	5,29	5,33	4,97	5,00	6,00	5,27
Confiável	5,26	4,77	4,77	4,72	4,40	4,33	5,00	4,77
Sociável	5,26	4,89	4,77	4,85	4,56	4,33	5,67	4,84
Alegre	5,25	4,93	4,75	4,88	5,36	3,33	4,67	4,88
Trabalhadora	5,92	5,42	5,34	5,65	5,87	5,33	5,00	5,45

Os dados relativos ao português também não mostram diferenciação nítida entre as médias atribuídas pelos adolescentes de 14 e 15 anos, e a amplitude máxima se aplica aos atributos competente e simpática (0,23), com a tendência de notas mais elevadas dadas pelos alunos de 14 anos. O grupo de 16 anos apresenta valores ainda mais próximos do que os outros dois casos, exceto na diferenciação significativa de 0,42 em relação ao grupo de 14 anos do índice atribuído ao atributo inteligente. A diferenciação

aplicada ao atributo inteligente não parece ter explicação plausível, por isso a tratamos como ocasional.

Fica claro, portanto, que as faixas etárias enfocadas, justamente por disporem de um índice razoável de representantes, não apresentam diferenças notáveis de atitude em relação a cada um dos atributos quando aplicados a cada uma das línguas consideradas.

Interessa-nos, como outro fator social dos respondentes, verificar se o grau de bilinguismo exerce influência na avaliação que fazem das gravações, o que será tratado na próxima seção.

4.3.3. Grau de bilinguismo

Buscamos aferir o grau de bilinguismo de nossos respondentes inspirados no que fez Lambert et al. (1960). Para tanto, inserimos no questionário doze questões, quatro das quais relacionadas a cada uma das três línguas analisadas:

1. Você diria que, em relação ao português, você fala

a) Bem	b) Razoavelmente	c) Pouco	d) Quase nada.
--------	------------------	----------	----------------
2. Você diria que, em relação ao português, você lê

a) Bem	b) Razoavelmente	c) Pouco	d) Quase nada.
--------	------------------	----------	----------------
3. Você diria que, em relação ao português, você escreve

a) Bem	b) Razoavelmente	c) Pouco	d) Quase nada.
--------	------------------	----------	----------------
4. Você diria que, em relação ao português, você compreende

a) Bem	b) Razoavelmente	c) Pouco	d) Quase nada.
--------	------------------	----------	----------------

Com base nas respostas dos alunos a essas questões, atribuímos pontuação de 0 para a opção “quase nada”, 1 para “pouco”, 2 para “razoavelmente” e 3 para “bem”. Para a questão que aborda a habilidade de falar, assim como na investigação de Lambert et al. (1960), esses pontos foram duplicados, em virtude de ser essa a habilidade mais relevante para este tipo de estudo. Assim, a pontuação máxima que um aluno poderia atingir a partir de cada língua é 15 pontos (somando as respostas das questões acima: 6 + 3 + 3 + 3). Somando-se as pontuações máximas para as três línguas, obteríamos 45 pontos.

Diante disso, classificamos aqueles que obtiveram até 15 pontos, alunos com grau baixo de bilinguismo, aqueles que obtiveram entre 16 e 30 pontos, alunos com grau médio e os que obtiveram acima de 31 pontos, alunos com grau alto.

A hipótese que buscamos testar em relação ao grau de bilinguismo tem suporte no trabalho de Lambert et al. (1960), e nos faz esperar que os alunos com maior experiência com as línguas fronteiriças devem diferenciá-las menos. Ainda que a pesquisa de Lambert et al. (1960) não tenha produzido diferenciação significativa em relação ao grau de bilinguismo, o estudo de Wölck (1973) demonstrou que falantes bilíngues mais estáveis⁸⁰ diferenciam menos espanhol e quéchua com base em atributos da dimensão referencial (classe baixa-classe alta, alfabetizado-analfabeto, urbano-rural), embora a predominância do espanhol acabe apontando para uma avaliação mais baixa do quéchua em atributos da escala afetiva (feio-bonito, fraco-forte, amável-grosseiro).

Vejam, então, como se comportam os respondentes deste estudo considerando o grau de bilinguismo e a atribuição de notas a cada um dos atributos. A tabela 63 refere-se às médias atribuídas ao espanhol.

Tabela 63: Relação entre médias por atributo e grau de bilinguismo do aluno para o espanhol

Atributo	Baixo	Médio	Alto	Média geral⁸¹
Inteligente	5,00	4,94	4,79	4,86
Competente	4,47	4,86	4,40	4,59
Rica	3,33	3,57	3,69	3,62
Honesta	4,38	4,75	4,57	4,63
Simpática	3,77	4,53	4,15	4,30
Boa pessoa	4,69	4,86	4,75	4,80
Bonita	3,15	3,95	4,10	4,00
Forte	3,39	3,90	4,24	4,06
Responsável	4,61	5,05	5,02	5,01
Confiável	3,86	4,54	4,46	4,47
Sociável	4,40	4,54	4,50	4,52
Alegre	3,77	4,58	4,43	4,47
Trabalhadora	4,66	5,33	5,15	5,20

Primeiramente devemos ressaltar que os alunos não se distribuem equitativamente de acordo com os diferentes graus de bilinguismo. Há apenas 12 alunos com baixo grau de bilinguismo, sendo que 11 deles estudam em escolas brasileiras. Identificamos 136 alunos com grau médio de bilinguismo e a maioria, 170, tem grau alto de bilinguismo e são exatamente os últimos que se concentram nas escolas paraguaias.

⁸⁰ Considera-se bilíngue estável o indivíduo que não está em processo de aquisição de uma segunda ou terceira língua.

⁸¹ Houve 6 alunos que não puderam ser classificados em relação ao grau de bilinguismo por terem deixado de responder uma ou mais das 12 questões sobre as línguas. As notas desses alunos são consideradas em termos de média geral.

Analisando os índices disponíveis na tabela 63, para o espanhol, verificamos que a avaliação aplicada aos atributos inteligente, competente, rica, boa pessoa, responsável e sociável não produz diferenciação significativa entre a maior e menor média, não atingindo 0,5, motivo pelo qual consideramos que o grau de bilinguismo não interfere na avaliação dos respondentes.

Por outro lado, considerando os sete adjetivos restantes, em que as diferenciações são maiores, o índice que mais destoava se refere justamente ao dos jovens com baixo grau de bilinguismo, categoria para a qual temos poucos representantes, o que influencia negativamente o poder de generalização.

Vale apontar que a avaliação conferida à grande maioria dos atributos tem as menores médias conferidas por alunos com menor grau de bilinguismo, o que não deixa de dar suporte à nossa hipótese. Vai na mesma direção a avaliação aplicada aos atributos rica, bonita e forte, justamente os que compõem a dimensão da aparência, em que as médias são diretamente proporcionais ao aumento do grau de bilinguismo dos avaliadores. A maior amplitude de diferenciação das respostas se dá justamente quando a avaliação das falas se aplica a dois desses atributos: bonita (0,95) e forte (0,85).

Por outro lado, as notas mais elevadas se concentram nos alunos com grau médio de bilinguismo, embora na maioria dos casos, elas não sejam significativamente diferentes das atribuídas por alunos com grau alto de bilinguismo.

Esses resultados permitem afirmar que os alunos, de acordo com seu grau de bilinguismo, parecem ser mais sensíveis aos atributos da dimensão da aparência (rica, bonita e forte). Entretanto, a generalização requer a ampliação do escopo da investigação com a inclusão de um número maior de representantes do grupo de alunos com baixo grau de bilinguismo.

Verifiquemos como se dá a correlação do grau de bilinguismo com a atribuição de notas pelos respondentes considerando, agora, o guarani. Os dados estão dispostos na tabela 64.

Tabela 64: Relação entre médias por atributo e grau de bilinguismo do aluno para o guarani

Atributo	Baixo	Médio	Alto	Média geral
Inteligente	4,33	4,41	4,43	4,41
Competente	4,50	4,57	4,33	4,42
Rica	3,22	3,26	3,41	3,32
Honesta	4,61	4,53	4,57	4,54
Simpática	4,03	4,36	4,43	4,37
Boa pessoa	4,47	4,71	4,96	4,81
Bonita	2,89	3,49	3,74	3,60
Forte	3,54	4,01	4,33	4,16
Responsável	4,44	4,82	4,76	4,77
Confiável	3,31	4,34	4,48	4,37
Sociável	4,22	4,30	4,36	4,32
Alegre	3,56	4,27	4,68	4,45
Trabalhadora	4,75	5,28	5,32	5,27

Ainda que a diferenciação entre os índices não seja nítida em relação a seis dos treze atributos, está na dimensão da aparência a correlação esperada: os dados mostram haver um aumento da média conforme aumenta o grau de bilinguismo e, no caso do guarani, essa ordenação também ocorre para a avaliação com base nos atributos inteligente (da dimensão da competência); simpática, sociável e alegre (da dimensão do relacionamento); e boa pessoa, confiável e trabalhadora (da dimensão do caráter). Isso significa dizer que nossa hipótese se confirma, nesse caso, para a maioria dos atributos propostos. Por isso, é razoável supor que esse princípio tem um funcionamento variável de acordo com a variação das línguas consideradas, correlacionando-se possivelmente ao seu grau de estereotipia.

Vejamos, por fim, na tabela 65, como se comportam as médias consignadas aos atributos por avaliadores com diferentes graus de bilinguismo considerando agora a língua portuguesa.

Diferentemente do que ocorre com o guarani, a avaliação em relação à maioria dos adjetivos (10) não se comporta da maneira esperada. Os três atributos que novamente seguem essa direção são exatamente os da dimensão da aparência (rica, bonita e forte), exatamente como ocorreu com o espanhol.

Não deixa de suportar a hipótese de base o fato de encontrarmos as médias mais baixas conferidas a oito atributos pelos indivíduos com baixo grau de bilinguismo. Em compensação, as notas dos respondentes com grau médio de bilinguismo superam a dos outros dois grupos na maior parte das vezes, o que provavelmente ocasiona a divergência dos resultados em relação à hipótese inicialmente formulada.

Tabela 65: Relação entre médias por atributo e grau de bilinguismo do aluno para o português

Atributo	Baixo	Médio	Alto	Média geral
Inteligente	5,61	5,36	5,30	5,35
Competente	4,94	5,24	4,86	5,02
Rica	3,94	4,17	4,22	4,18
Honesta	4,94	5,04	4,94	4,98
Simpática	4,61	5,05	4,70	4,84
Boa pessoa	4,89	5,15	5,11	5,13
Bonita	4,00	4,51	4,58	4,53
Forte	4,03	4,25	4,43	4,34
Responsável	5,22	5,35	5,22	5,27
Confiável	4,47	4,86	4,71	4,77
Sociável	5,03	4,94	4,76	4,84
Alegre	4,69	4,91	4,87	4,88
Trabalhadora	5,22	5,56	5,37	5,45

Encontramos as diferenças mais pronunciadas na avaliação relacionada aos atributos bonita (0,58) e simpática (0,44), o que equivale a afirmar que as médias em geral não apresentam diferenças tão expressivas.

Concluimos a análise da correlação entre avaliação das línguas em relação ao grau de bilinguismo com a constatação de haver uma tendência de indivíduos com médio e alto grau a atribuírem notas mais altas. A ordenação esperada, de aumento de nota conforme aumenta o grau de bilinguismo se apresenta claramente na avaliação que envolve os atributos da dimensão da aparência (bonita, forte e rica), independentemente da língua considerada, o que permite inferir ser essa dimensão a mais sensível à influência do grau de bilinguismo dos respondentes.

Para o guarani, talvez em virtude do estereótipo negativo comumente associado, o grau de bilinguismo afeta mais consistentemente também a avaliação que envolve atributos de outras dimensões. Mas, ainda que a maioria dos atributos seja sensível à atuação do grau de bilinguismo dos respondentes, apenas um atributo da dimensão da competência obedece a essa ordenação, o que não deixa de ser significativo. Embora os julgadores com maior grau de contato com essa língua mostrem uma tendência para avaliá-la mais positivamente, nenhum falante de guarani é considerado por eles como mais honesto ou competente que os falantes das outras línguas enfocadas neste estudo. Os dados corroboram, portanto, o estigma atribuído ao guarani, e que certamente deveria ser alvo do trabalho escolar.

4.3.4. Nível socioeconômico

Antes de aplicar nossos questionários aos alunos, vislumbramos a possibilidade de relacionar o nível socioeconômico com as notas atribuídas. Por isso, inserimos uma questão sobre a renda familiar no questionário de dados pessoais. Entretanto, a maioria dos alunos respondeu desconhecer a renda familiar, o que nos fez desconsiderar esse dado em um primeiro momento.

A análise dos resultados dos testes de atitudes e de crenças novamente fez emergir a dúvida sobre a possível correlação desses fatores, em virtude de termos encontrado, por diversas vezes, comportamentos distintos das escolas privadas, que representam um nível socioeconômico mais elevado (como pode ser inclusive confirmado na breve descrição feita de cada escola na seção 3.2).

Embora reconheçamos que qualquer medida de estratificação social seja parcial, visualizamos, tanto na tentativa de construção de estratificação social de Ferrante, Vertuan e Toledo (1976) quanto em classificações de diferentes países arroladas por Kamakura e Mazzon (2016), o critério “escolaridade do chefe de família” assinalado como relevante. Também a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) utiliza esse critério como um dos indicadores para estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas (PAIVA, SILVA e FEIJÓ, 2013). Diante da importância desse fator, associado ao conhecimento de que ele é de fundamental importância quando se trata de dados linguísticos, optamos por utilizar os dados sobre escolaridade dos pais dos alunos de forma a obter níveis socioeconômicos.

Em nosso questionário de dados pessoais, dispúnhamos de duas questões sobre as escolaridades dos pais de alunos, replicadas abaixo em português e em espanhol.

22. Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- | | |
|--|---|
| a) Não alfabetizado. | b) Lê e escreve, mas nunca esteve na escola |
| c) Ensino fundamental: de 1ª a 4ª série. | d) Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série. |
| e) Ensino médio incompleto. | f) Ensino médio completo. |
| g) Ensino superior incompleto. | h) Ensino superior completo. |
| i) Pós-graduação. | |

23. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- | | |
|--|---|
| a) Não alfabetizada. | b) Lê e escreve, mas nunca esteve na escola |
| c) Ensino fundamental: de 1ª a 4ª série. | d) Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série. |
| e) Ensino médio incompleto. | f) Ensino médio completo. |
| g) Ensino superior incompleto. | h) Ensino superior completo. |
| i) Pós-graduação. | |

22. ¿Cuál es el grado de escolaridad de su padre?

- | | |
|--|--|
| a) No está alfabetizado. | b) Lee y escribe, pero nunca ha estado en la escuela |
| c) Educación escolar básica: 1º ciclo. | d) Educación escolar básica: 2º ciclo. |
| e) Educación escolar básica: 3º ciclo. | f) Educación secundaria no terminada |
| g) Educación secundaria terminada. | h) Educación superior no terminada. |
| i) Educación superior terminada | j) Estudios de posgrado. |

23. ¿Cuál es el grado de escolaridad de su madre?

- | | |
|--|--|
| a) No está alfabetizada. | b) Lee y escribe, pero nunca ha estado en la escuela |
| c) Educación escolar básica: 1º ciclo. | d) Educación escolar básica: 2º ciclo. |
| e) Educación escolar básica: 3º ciclo. | f) Educación secundaria no terminada |
| g) Educación secundaria terminada. | h) Educación superior no terminada. |
| i) Educación superior terminada | j) Estudios de posgrado. |

Resolvemos, em seguida, atribuir pontuação de 1 a 9 para cada um dos genitores brasileiros e de 1 a 10 para os paraguaios. A partir do somatório das notas atribuídas a cada genitor, teríamos uma classificação socioeconômica, que distribuimos da seguinte maneira:

Alunos de escolas brasileiras:

2 a 4: Baixo;

5 a 8: Médio-baixo;

9 a 12: Médio-alto; e

13 ou mais: Alto.

Alunos de escolas paraguaias:

2 a 4: Baixo;

5 a 10: Médio-baixo;

11 a 14: Médio-alto; e

15 ou mais: Alto.

Os índices são distintos para os dois países em virtude de o ensino fundamental ser dividido em três ciclos no Paraguai, e não em dois, como no Brasil. Como, em geral, a tendência é a de que os pais tenham níveis de escolaridade próximos, os alunos considerados de nível socioeconômico baixo seriam aqueles cujos pais não frequentaram a escola, ainda que sejam alfabetizados; o nível médio-baixo corresponderia aos alunos cujos pais cursaram ensino fundamental; o nível médio-alto abriga pais que cursaram pelo menos parte do ensino médio e os de nível alto envolvem pais que tenham tido contato com o nível superior.

Do universo total de alunos que responderam a pesquisa (324), apenas 18 foram desconsiderados por não terem respondido uma ou as duas questões sobre escolaridade dos pais. Os alunos se dividem de maneira similar nos três níveis mais altos: 31,4% (96/306) no nível alto; 33,3% (102/306) no nível médio-alto; 30,1% (92/306) no nível médio-baixo; mas o nível baixo concentra apenas 5,2% (16/306) dos alunos. Esse último nível está, portanto, representado por uma parcela pequena de estudantes, motivo pelo qual nosso poder de generalização fica prejudicado.

Na tabela 66, que segue, relacionamos as médias de cada atributo com o nível socioeconômico dos alunos para a língua espanhola. Focaremos nossas observações nos três níveis em que há maior representatividade de participantes.

Em oito dos treze atributos, os alunos de nível socioeconômico mais alto são os responsáveis por atribuir médias mais baixas, os de nível médio-baixo, as médias intermediárias e os de nível médio-alto, as mais elevadas, ainda que a diferenciação nem sempre seja significativa. No caso dos atributos forte, responsável e trabalhadora, os alunos de nível médio-baixo concentram não as médias intermediárias, mas as mais altas. O atributo cujo comportamento não coincide com nenhum outro é rica, já que é justamente o nível médio-baixo o responsável por atribuir as notas mais baixas.

Tabela 66: Relação entre médias por atributo e nível socioeconômico do aluno para o espanhol

Atributo	Baixo	Médio-baixo	Médio-alto	Alto	Média geral ⁸²
Inteligente	5,38	4,88	5,05	4,52	4,86
Competente	5,15	4,58	4,80	4,34	4,59
Rica	3,44	3,49	3,73	3,64	3,62
Honesta	4,90	4,61	4,71	4,54	4,63
Simpática	4,48	4,26	4,38	4,19	4,30
Boa pessoa	5,21	4,78	4,90	4,65	4,80
Bonita	4,27	3,92	4,18	3,85	4,00
Forte	4,15	4,24	4,08	3,83	4,06
Responsável	5,40	5,19	5,07	4,76	5,01
Confiável	5,00	4,51	4,47	4,39	4,47
Sociável	4,52	4,53	4,61	4,41	4,52
Alegre	4,94	4,54	4,57	4,23	4,47
Trabalhadora	5,23	5,35	5,24	5,06	5,20

A amplitude de diferenciação das respostas para os três níveis que concentram a maior parte dos respondentes só ultrapassa 0,5 para o atributo inteligente. Em quatro dos atributos (honesta, simpática, confiável e sociável), inclusive, a amplitude de diferenciação não ultrapassa 0,2 e não há diferenciação significativa entre os três níveis socioeconômicos distintos.

Não é possível entrever, portanto, nem diferenciação significativa entre os alunos de diferentes níveis, nem um padrão único que os caracterize, embora haja a tendência de alunos de nível mais alto atribuírem médias sutilmente mais baixas.

Vejamos se esse comportamento se mantém quando consideradas as outras duas línguas fronteiriças. A tabela 67 apresenta os resultados dos alunos distribuídos por níveis socioeconômicos para as médias atribuídas ao guarani.

A tendência mais comum ocorrida para o espanhol se repete para seis dos atributos também para o guarani: notas mais baixas conferidas por alunos de nível mais alto, intermediárias por aqueles de nível médio-baixo e mais altas pelos de nível médio-alto. Novamente há pouca amplitude de diferenciação entre os três níveis com maior representatividade para a maioria das respostas. A maior diferenciação se dá para o atributo responsável (0,47), mesmo assim não ultrapassando 0,5. A maioria dos atributos tem amplitude de cerca de 0,2, o que novamente nos permite dizer que não há significativa diferenciação entre as médias atribuídas por níveis socioeconômicos distintos.

⁸² A média geral considera também a resposta dos dezoito alunos que não responderam às questões sobre escolaridade dos pais e, em virtude disso, não foram classificados em relação ao nível socioeconômico.

Tabela 67: Relação entre médias por atributo e nível socioeconômico do aluno para o guarani

Atributo	Baixo	Médio-baixo	Médio-alto	Alto	Média geral
Inteligente	4,96	4,42	4,50	4,21	4,41
Competente	4,61	4,42	4,60	4,29	4,43
Rica	3,43	3,25	3,46	3,25	3,33
Honesta	4,69	4,59	4,59	4,48	4,55
Simpática	4,17	4,40	4,45	4,35	4,37
Boa pessoa	4,83	4,91	4,89	4,69	4,82
Bonita	3,73	3,61	3,76	3,45	3,60
Forte	3,77	4,24	4,26	4,02	4,16
Responsável	5,00	4,93	4,89	4,46	4,77
Confiável	4,59	4,49	4,43	4,24	4,37
Sociável	4,27	4,38	4,37	4,24	4,32
Alegre	4,73	4,47	4,57	4,35	4,45
Trabalhadora	5,02	5,45	5,39	5,08	5,28

Por fim, consideremos a correlação entre os alunos agrupados por nível socioeconômico e as médias para a língua portuguesa.

Tabela 68: Relação entre médias por atributo e nível socioeconômico para o português

Atributo	Baixo	Médio-baixo	Médio-alto	Alto	Média geral
Inteligente	5,88	5,46	5,53	4,92	5,35
Competente	5,04	5,03	5,27	4,80	5,02
Rica	3,98	4,08	4,38	4,18	4,18
Honesta	5,25	4,92	5,24	4,76	4,98
Simpática	5,29	4,78	5,03	4,67	4,84
Boa pessoa	5,40	4,95	5,36	5,01	5,13
Bonita	5,02	4,40	4,66	4,47	4,53
Forte	4,75	4,45	4,34	4,18	4,34
Responsável	5,55	5,46	5,43	4,93	5,27
Confiável	5,02	4,88	4,89	4,54	4,77
Sociável	4,80	4,85	4,99	4,75	4,84
Alegre	5,41	4,93	5,00	4,70	4,88
Trabalhadora	5,58	5,63	5,62	5,09	5,45

Novamente, a tendência de adolescentes de nível mais alto avaliarem com as notas mais baixas, os de nível médio-baixo com notas intermediárias e os de médio-alto com as mais altas é a mais comum, ocorrendo para sete dos treze atributos. Nos atributos que não seguem tal parâmetro, há uma inversão entre os níveis alto e médio-baixo em três casos (rica, boa pessoa e bonita) e, nos outros três atributos, as notas dos adolescentes de nível médio-baixo são superiores aos outros dois níveis, embora não se diferenciem significativamente das notas intermediárias atribuídas pelo nível médio-alto. Diferentemente do que ocorreu com as outras línguas, no entanto, o grau de diferenciação é aqui um pouco maior.

Ainda que sejam poucos os atributos cuja amplitude de diferenciação supera 0,5: inteligente (0,61), trabalhadora (0,54) e responsável (0,53), as menores amplitudes agora são sociável (0,24), bonita (0,26) e forte (0,27), enquanto nas outras línguas havia pelo menos três atributos com diferenciação próxima de 0,1. É possível dizer, portanto, que as diferenciações são mais acentuadas para o português, que dispõe de prestígio aberto na comunidade como um todo, do que para as outras línguas.

A partir das três tabelas apresentadas nesta seção, podemos dizer que não há diferenciação significativa que chegue a representar uma tendência única em correlação com os níveis socioeconômicos dos adolescentes, embora haja a tendência de adolescentes de nível socioeconômico mais alto conferirem notas sutilmente mais baixas. Tampouco é possível verificar que a diferenciação se dê apenas em atributos de uma ou outra dimensão.

5. AS CRENÇAS SOBRE AS LÍNGUAS

5.1. Introdução

O teste de crenças foi constituído, como já mencionado, por 36 afirmações, com as quais os alunos deveriam demonstrar concordância ou discordância (total ou parcial). Para as respostas possíveis, utilizamos a escala Likert (1932), com suas versões em português e em espanhol: concordo totalmente; concordo em parte; nem concordo nem discordo; discordo totalmente; discordo em parte; totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

O objetivo desse teste é fornecer evidências para buscar correlações com dados encontrados no teste de atitudes, agora de uma maneira mais direta, com base na reflexão explícita sobre a língua. Tem, portanto, a função de complementar o teste de atitudes, da mesma forma que as entrevistas individuais e em grupo realizadas nas escolas. Decidimos inserir os comentários das entrevistas relacionados às crenças no decorrer de sua apresentação, e não em outra seção, já que acreditamos que elas exemplificam ou explicitam as questões aqui levantadas, além de se relacionarem a elas no sentido de terem sido acionadas de forma direta, por meio da sugestão da pesquisadora dos tópicos relacionados às línguas.

Para fins de organização, separamos as afirmações elencadas no teste de crenças em cinco grupos (inspirados em BAKER, 1992): crenças em relação à língua, crenças em relação a uma variedade linguística, crenças em relação às pessoas que as falam, crenças em relação ao uso das línguas, crenças em relação ao bilinguismo. As 36 afirmações, todavia, não se distribuem igualmente por esses grupos, já que, como explicitado anteriormente, procuramos basear nosso teste de crenças em afirmações que fazem parte do repertório de pessoas fronteiriças anteriormente entrevistadas.

O primeiro grupo, o maior deles, é constituído por 13 afirmações relacionadas às características das línguas (beleza, dificuldade, importância) e posteriormente à existência de estigma em relação a elas. As frases são:

1. O guarani é feio;
2. O espanhol é bonito;
3. O português é feio;
4. O guarani é uma língua muito difícil;
5. O espanhol é uma língua muito difícil;
6. O português é uma língua muito difícil;

7. É importante aprender guarani;
8. É importante aprender português;
9. É importante aprender espanhol;
10. O espanhol, o português e o guarani têm igual importância na fronteira;
11. Há preconceito em relação ao espanhol;
12. Há preconceito em relação ao português;
13. Há preconceito em relação ao guarani.

O segundo grupo é composto por apenas três afirmações que consideram especificamente os sentimentos sobre variedades. São elas:

1. O espanhol paraguaio é muito ruim;
2. O espanhol fronteiriço é portunhol, não é o espanhol correto.
3. O guarani tem influências do espanhol e do português.

Ainda que a última sentença não especifique que se trate do guarani paraguaio, supomos que os respondentes reagiram ao teste considerando essa variedade em oposição ao guarani indígena.

O terceiro grupo de afirmações é constituído de crenças em relação aos falantes. Inserimos também nesse grupo afirmações sobre brasileiros e paraguaios por julgar que eles também se caracterizam com base nas línguas que falam, ainda que essa identificação nem sempre seja clara, como já discutido na seção 1.4. São 10 as afirmações dessa categoria:

1. As pessoas misturam as línguas na fronteira.
2. Os brasileiros se esforçam para aprender espanhol.
3. Os brasileiros se esforçam para aprender guarani.
4. Os paraguaios se esforçam para aprender português.
5. O brasileiro precisa aprender guarani.
6. O brasileiro precisa aprender espanhol.
7. O paraguaio precisa aprender português.
8. No Paraguai, as classes média e baixa falam apenas guarani.
9. Há muitos alunos que negam saber guarani.
10. Há pais que não querem que os filhos aprendam guarani.

O quarto grupo, que inclui crenças em relação ao uso das línguas, contém nove afirmações:

1. A língua mais usada na fronteira é o espanhol;
2. A língua mais usada na fronteira é o guarani;

3. A língua mais usada na fronteira é o português;
4. O espanhol é a língua mais útil na fronteira;
5. O português é a língua mais útil na fronteira;
6. O guarani é a língua mais útil na fronteira;
7. O guarani é a língua mais usada pelos paraguaios;
8. Na escola, há alunos que falam guarani quando querem que os outros não compreendam.
9. Faz falta saber as outras línguas da fronteira.

A última categoria, também a menor, é constituída por apenas uma afirmação relacionada a crenças sobre o bilinguismo:

1. Aprender duas línguas ao mesmo tempo prejudica a criança.

A análise de cada um desses agrupamentos constitui as próximas subseções deste capítulo. Começaremos, então, com as afirmações que compõem o primeiro grupo.

5.2. Afirmações relacionadas às características das línguas

As primeiras frases dessa categoria consideram o conceito de beleza das línguas oficiais da fronteira Porã. Obviamente que esse tipo de afirmação tem pouco sentido para um linguista, já que permitiria inferir graus relevantes de preconceito e discriminação; entendemos, no entanto, ser comum que as pessoas se refiram a línguas e a variedades com esse grau de subjetividade discriminatória. Os dados para a primeira afirmação desse tipo, “O guarani é feio”, que foi ouvida exatamente nessa forma durante visitas anteriores a escolas fronteiriças, estão na tabela 69.

Os índices expostos na tabela 69 permitem afirmar que os participantes de quatro das escolas brasileiras discordam da afirmação e os de uma única, que é justamente a particular (5), mostram-se de acordo com ela. Dentre as escolas paraguaias, a esmagadora maioria dos participantes de todas as escolas discorda da afirmação. Percebemos, portanto, que em quase todas as escolas os alunos-respondentes demonstram, senão uma ideia totalmente positiva, que se depreende da grande quantidade de participantes que marcaram “discordo totalmente”, a menor recorrência de ideia negativa em relação à beleza da língua, ainda que ela exista.

Tabela 69: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O guarani é feio"/ "El guaraní es feo"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam ⁸³
Escola 1	16% (8)	14% (7)	25% (12)	10% (5)	31% (15)	4% (2)
Escola 2	11% (7)	13% (8)	33% (21)	14% (9)	27% (17)	2% (1)
Escola 3	10% (2)	24% (5)	14% (3)	14% (3)	34% (7)	4% (1)
Escola 4	(0)	(0)	33% (3)	22% (2)	45% (4)	(0)
Escola 5	31% (6)	11% (2)	26% (5)	11% (2)	21% (4)	(0)
Escola 6	(0)	14% (3)	(0)	43% (10)	43% (10)	(0)
Escola 7	2% (1)	7% (4)	20% (12)	22% (13)	46% (28)	3% (2)
Escola 8	6% (2)	6% (2)	12% (4)	43% (14)	24% (8)	9% (3)
Escola 9	(0)	15% (4)	8% (2)	35% (9)	42% (11)	(0)
Escola 10	(0)	14% (3)	24% (5)	24% (5)	38% (8)	(0)

Olhando, por outro lado, para os participantes em concordância, vê-se que a maioria pertence a escolas brasileiras, o que demonstra que esse tipo de preconceito provavelmente não seja tratado nas escolas, ainda que os participantes estejam imersos numa realidade plurilíngue. Alguns poucos participantes paraguaios, mesmo em contato estreito com o idioma, ao menos em seu contexto escolar, julgam-no negativamente. As entrevistas realizadas em escolas brasileiras confirmam a existência de alunos que julgam a língua feia, o que ocorre mesmo para alguns que a dominam e a utilizam como variedade veicular no meio familiar, como mostra o exemplo (2).

(2) *Doc: ... e a mais feia?*

Inf1: o guarani ((risos))

Inf2: guarani ((risos))

Doc: o guarani poxa vida

Inf2: guarani é feia

(Inf1: A, 15 anos; Inf2: B, 14 anos, Escola 3)

No sentido contrário, merece menção a resposta do aluno entrevistado da escola 4, pública rural brasileira, ao ser questionado sobre a língua fronteiriça mais feia, que demonstra que realmente o trabalho de conscientização linguística, já mencionado no capítulo 4, surtiu efeito.

⁸³ Nessa coluna estão considerados alunos que deixaram a questão em branco ou que assinalaram mais de uma alternativa na mesma questão.

(3) *Doc: ((risos)) e qual é a mais feia?*

Inf: mais feia... eu acho que num tem mais feia né ... que nem pra:: que nem eu nasci sou brasileiro né... português é bonito mas... que nem pra ELES LÁ... claro que o espanhol o guarani vai sê(r) mais bonito pra cada um tem um gosto né

(G, 14 anos, escola 4)

Fica latente, ainda, uma associação da falta de beleza e, em alguns casos, da existência de preconceito, com a ausência de compreensão, o que pode ser exemplificado pelo trecho 4.

(4) *Doc: qual é a mais FEIA?...*

Inf1: eu num entendo nada do guarani

Inf2: o guarani... eu num entendo nada tam(b)ém

(Inf1: J, 16 anos ; Inf. 2: G, 15 anos, Escola 2)

Também na escola particular brasileira, parece ser essa associação que fazem ao concordarem com a falta de beleza do guarani, já que um dos alunos menciona, depois de dizer que o guarani seria a língua mais feia, que

(5) *Inf2: eu num entendo e tipo a questão de tipo se eu soubesse alguma coisa eu saberia dizê(r) se é difícil ou não mas eu acho que pra mim o difícil agora é o guarani até mesmo porque o português e o espanhol são um... po(u)co parecidos (V, 14, anos, Escola 5)*

É visível nessa afirmação que o aluno contrapõe o espanhol e o português, que têm origem latina comum, ao guarani. Relacionando, entretanto, com o que afirma Labov,

Todas as pessoas adquirem essas normas cedo na adolescência, mas as crianças de classe média alta exibem uma reação mais forte e mais permanente. (...) Meninos de escolas da elite exibiram avaliações mais próximas das dos avaliadores adultos do que outros meninos, indicando que as normas adultas são adquiridas mais cedo entre os jovens da classe média alta (LABOV, 2008 [1972], p. 356).

é possível afirmar que essa opinião reflita mais proximamente o que pensam os adultos brasileiros, já que a reação a ela é mais forte do que para os alunos de outras escolas.

Outra associação que fica sugerida a partir da análise do conteúdo das entrevistas, e que pode estar relacionada à falta de beleza com a qual alguns alunos concordaram, refere-se ao um uso específico do guarani para falar palavras de baixo

calão. Esse uso aparece citado várias vezes por alunos de ambos os países, como se vê nos exemplos (6) e (7).

- (6) *Doc: quantos anos você tem quais línguas você fala*
Inf: eu tenho dezesseis... falo português... mais ou menos espanhol e
palavrão em guarani
Doc: só palavrão em guarani?
Inf: é só o que dá pra aprendê(r)...
 (F, 16 anos, Escola 2)
- (7) *Doc: aquí en la escuela con los amigos... ¿cuál es la lengua que tú usas?*
Inf: el español
Doc: ¿no hablan en guaraní acá?
Inf: hablamos así (por ejemplo)
Doc: ¿y cuándo usas el guaraní?
Inf: eh:: para hablar... vulgarmente
Doc: ¿vulgarmente sí? ((risos))
Inf: a veces hablamos de...
Doc: ¿palabras feas palabras feas? no ((risos))
Inf: a veces ((risos))⁸⁴
 (C, 14 anos, Escola 10)

No exemplo (6), estávamos no início da entrevista com um grupo de alunos e eles estavam se apresentando. Não só um deles, mas dois, se apresentaram afirmando usar o guarani apenas para palavras de baixo calão. Já no exemplo (7), um aluno da escola particular paraguaia também menciona usar a língua apenas para falar vulgarmente.

A próxima afirmação que discutimos se refere à beleza da outra língua paraguaia. Os percentuais e números totais obtidos estão organizados na tabela 70.

⁸⁴ (7) *Doc: aqui na escola com os amigos... qual a língua que você usa?*

Inf: o espanhol

Doc: não falam guarani aqui?

Inf: falamos assim (por exemplo)

Doc: e quando você usa o guarani?

Inf: éh:: para falar... vulgarmente

Doc: vulgarmente sim? ((risos))

Inf: as vezes falamos de...

Doc: palavras feias palavras feias? não ((risos))

Inf: às vezes ((risos))

(C, 14 anos, Escola 10)

Tabela 70: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O espanhol é bonito"/ "El español es bonito"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	33% (16)	43% (21)	12% (6)	4% (2)	6% (3)	2% (1)
Escola 2	59% (37)	20% (13)	14% (9)	(0)	5% (3)	2% (1)
Escola 3	24% (5)	58% (12)	10% (2)	(0)	4% (1)	4% (1)
Escola 4	22% (2)	22% (2)	34% (3)	11% (1)	(0)	11%(1)
Escola 5	31% (6)	11% (2)	42% (8)	5% (1)	11% (2)	(0)
Escola 6	53% (12)	39% (9)	4% (1)	(0)	4% (1)	(0)
Escola 7	33% (20)	55% (33)	7% (4)	3% (2)	(0)	2% (1)
Escola 8	18% (6)	55% (18)	9% (3)	3% (1)	3% (1)	12%(4)
Escola 9	42% (11)	50% (13)	8% (2)	(0)	(0)	(0)
Escola 10	29% (6)	66% (14)	5% (1)	(0)	(0)	(0)

A grande maioria dos participantes de todas as escolas concorda pelo menos parcialmente com essa afirmação, sendo possível inferir, portanto, que o espanhol tem prestígio para eles. Vale ressaltar que todas as escolas brasileiras oferecem curso de espanhol. Há pouquíssimos participantes que discordam dessa afirmação, e um número razoável dos que preferiram manter-se neutros. Há, inclusive, alunos de escolas brasileiras que acreditem ser o espanhol a língua mais bonita, como podemos observar no exemplo que segue, de alunos da escola 3, pública de periferia.

(8) e qual que é a mais boNIta?

Inf1: o espanhol

Inf2: espanhol

(Inf1: A, 15 anos; Inf2: B, 14 anos, Escola 3)

Esses índices mostram não haver rejeição em relação ao espanhol, ainda que, algumas vezes, tenhamos presenciado algumas opiniões desfavoráveis, como relatado na descrição da escola 1 (pública central brasileira), em que o participante demonstra não querer aprendê-la, pleiteando que a língua estrangeira a ser ensinada deveria ser o inglês.

Vejamos agora qual é a opinião dos participantes sobre a língua portuguesa com os dados da tabela 71.

Tabela 71: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O português é feio"/ "El portugués es feo".

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	4% (2)	2% (1)	25% (12)	16% (8)	47% (23)	6% (3)
Escola 2	2% (1)	5% (3)	17% (11)	10% (6)	63% (40)	3% (2)
Escola 3	4% (1)	(0)	14% (3)	10% (2)	67% (14)	4% (1)
Escola 4	(0)	(0)	33% (3)	11% (1)	45% (4)	11% (1)
Escola 5	11% (2)	(0)	31% (6)	11% (2)	47% (9)	(0)
Escola 6	(0)	9% (2)	26% (6)	26% (6)	39% (9)	(0)
Escola 7	5% (3)	8% (5)	22% (13)	30% (18)	32% (19)	3% (2)
Escola 8	9% (3)	15% (5)	18% (6)	25% (8)	18% (6)	15% (5)
Escola 9	4% (1)	27% (7)	27% (7)	19% (5)	23% (6)	(0)
Escola 10	(0)	10% (2)	14% (3)	43% (9)	33% (7)	(0)

Como chamam a atenção os índices em negrito, a grande maioria dos participantes de todas as escolas discorda totalmente dessa afirmação, o que nos faz perceber que o português goza de prestígio ainda maior que o próprio espanhol. Há uma escola, a 9, cujos participantes concentram os maiores índices na opinião intermediária e na concordância; mesmo assim, se somados, os percentuais de discordância total e parcial, chegam ao índice de 42%, ou seja, quase a metade dos participantes. Em nossas entrevistas com alunos de escolas paraguaias, como mostra o exemplo (9) a seguir, o português é mais citado que o espanhol como língua mais bonita, o que certamente se relaciona ao prestígio de que goza na região fronteiriça.

(9) *Doc: ¿y la más bonita?*

*Inf: para mí el portugués*⁸⁵

(D, 15 anos, Escola 7)

Dentre a pequena parcela de participantes que mostra concordar com essa afirmação, a maioria está no Paraguai. No mesmo sentido, é a 2, a escola brasileira que concentra um número maior desses participantes (4), que concorda com a afirmação, justamente a que tem a maior parcela de população paraguaia. É possível deduzir, portanto, que esses participantes demonstram certa “rebeldia” em assumir a posição que lhes é imposta pelos pais, materializada pela opção de matriculá-los em uma escola brasileira, cuja língua oficial difere da que é mais usada em seu contexto familiar.

⁸⁵ (9) Doc: e a mais bonita?

Inf: para mim o português.

(D, 15 anos, Escola 7).

Esses resultados sobre a beleza das línguas se relacionam, de modo geral, com os resultados do teste de atitudes. Considerar uma língua mais bonita que outras, como é o caso do português, pode levar o respondente a conferir notas mais elevadas às informantes gravadas quando usam essa língua, em detrimento das outras. Em direção oposta seguem os resultados do guarani, que não é considerado em geral uma língua feia, mas, mesmo assim, obteve médias baixas em comparação com as outras duas línguas. Parece, nesse sentido que, ainda que a atitude de estigma seja mais frequentemente associada ao guarani, os alunos tendem a amenizar tal avaliação quando inquiridos diretamente. Vejamos se outras características, tais como a utilidade, a importância ou mesmo o preconceito que podem estar a ela vinculados guardam relação com os baixos índices atribuídos no teste de atitudes.

As próximas três afirmações referem-se à dificuldade dos idiomas fronteiriços. A frase original ouvida durante as visitas preliminares refere-se ao guarani. Observemos na tabela 72 os resultados para a frase “O guarani é uma língua muito difícil”.

Os percentuais negritados mostram que quase todas as escolas concordam (a maioria totalmente) com a afirmação sobre a dificuldade do guarani. Conforme já explicitado na subseção 1.2.1, que trata do bilinguismo paraguaio, o guarani passou recentemente por uma simplificação ortográfica, processo que, todavia, não apaga as diferenças que conserva em termos de origem, de pronúncia e de morfossintaxe em comparação com as outras duas línguas fronteiriças.

Tabela 72: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O guarani é uma língua muito difícil"/ "El guaraní es una lengua muy difícil"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	57% (28)	23% (11)	8% (4)	2% (1)	6% (3)	4% (2)
Escola 2	59% (37)	22% (14)	8% (5)	3% (2)	5% (3)	3% (2)
Escola 3	57% (12)	14% (3)	5% (1)	(0)	14% (3)	10% (2)
Escola 4	56% (5)	(0)	22% (2)	22% (2)	(0)	(0)
Escola 5	79% (15)	11% (2)	5% (1)	(0)	5% (1)	(0)
Escola 6	13% (3)	39% (9)	26% (6)	18% (4)	4% (1)	(0)
Escola 7	30% (18)	30% (18)	9% (5)	13% (8)	15% (9)	3% (2)
Escola 8	21% (7)	28% (9)	18% (6)	12% (4)	12% (4)	9% (3)
Escola 9	20% (5)	15% (4)	27% (7)	23% (6)	15% (4)	(0)
Escola 10	33% (7)	33% (7)	29% (6)	(0)	5% (1)	(0)

Relembramos que o guarani é, de acordo com a descrição de Lustig (1996), uma língua de estrutura aglutinante e incorporante. Guasch (1983 apud JIMÉNEZ, 2011)

assinála que, em termos sintáticos, ele se parece com o japonês e línguas polinésicas, já que se antepõe a parte regida à regente, o específico ao genérico e o determinado ao determinante. Guasch ressalta, ainda, a grande quantidade de monossílabos que, no início ou no final de vocábulos, se repete indefinidamente na língua. Como exemplo, Jiménez (2011) cita o verbo *ha* (ir), que pode combinar-se com várias partículas, variando seu significado com cada uma delas: *a-ha* (*a*: partícula prefixada de primeira pessoa do singular, “eu vou”), *a-ha-se* (*se*: sufixo que indica volição, “eu quero ir”); *a-há-se-eterei* (*eterei*: muito; “quero muito ir”); *a-há-se-eterei-ma* (*ma*: sufixo de passado traduzido como “já”: “já tenho urgência por ir”).

Jiménez (2011) descreve, ainda, como uma característica distintiva em relação à outra língua paraguaia, a nasalidade do guarani, que se compõe em termos fonológicos de doze sons vocálicos, “a”, “e”, “i”, “o”, “u” e “y”, cada um com sua correspondente nasal. Parece razoável afirmar, com base nessas características gerais que a fazem tão distinta das outras duas línguas fronteiriças, que o guarani demande maior esforço dos alunos para sua aquisição. Some-se a isso algumas experiências relatadas por alunos paraguaios (uma delas mencionada na descrição da escola 10, particular) em atestar a dificuldade de aprendê-la, como se pode verificar no excerto da entrevista transcrito em (10), em que o entrevistado falava sobre a alfabetização em guarani.

- (10) *Inf: el guaraní me hizo más difícil (sí)*
Doc: el guaraní es muy difícil
Inf: sí... era difícil entender tipo como como:: leer era más peor lo para mí... todo mundo lo sabía leer hasta ahora algunos no entienden leer porque:... eh:: yo hablaba super bien el guaraní pero leer ((inint.))
Doc: porque es MUY difícil
Inf: difícil... para nosotros que somos paraguayos también
Doc: también creen que es difícil...
Inf: difícil⁸⁶
 (D, 15 anos, Escola 7)

⁸⁶ (10) Inf: o guarani foi mais difícil (sim)

Doc: o guarani é muito difícil

Inf: sim... era difícil entender tipo como como:: ler era o pior para mim... todo mundo sabia ler em guarani até agora alguns não sabem ler porque:... eh:: eu falava super bem o guarani mas ler ((inint.))

Doc: porque é MUITO difícil

Inf: difícil... para nós que somos paraguaios também

Doc: também acham que é difícil

Inf: difícil

(D, 15 anos, Escola 7)

Por outro lado, se o aluno cresce em um lar em que é essa a língua veicular, tal conceito pode não fazer sentido, como se vê em relação à escola 9 (pública rural paraguaia), que é a única que mostra alguma discordância dessa afirmação, já que a soma de respostas discordantes é maior do que a soma de respostas concordantes e, mesmo assim, concentra a maior parte das respostas na neutralidade. A razão para essa pequena margem de discordância (apenas 1 aluno), deve assentar-se, provavelmente, na ligação forte entre o guarani e a população rural. É justamente na zona rural paraguaia que se concentra a maior parte da população monolíngue falante de guarani, em oposição à zona urbana, onde se concentra a maior parte dos falantes bilíngues, com a ressalva de que, embora seja trlíngue a maior parte dos respondentes dessa escola, é provável que esse traço não se estenda a todos os membros das famílias. Desse fato provavelmente advém a discordância da afirmação, já que essa escola deve concentrar, de acordo com estudos anteriores e resultados do Censo paraguaio, a população que usa mais a língua guarani; por conseguinte, por seu uso e identificação, não deve ser considerada estranha ou difícil para eles.

Apesar da identificação entrevista nesse índice de discordância, os alunos dessa escola não mostram diferenciação com os resultados do teste de crenças. É razoável supor, por isso, que a reflexão explícita sobre aspectos linguísticos revele aspectos diversos daqueles inferidos com base em estímulos indiretos. Vejamos agora como os alunos se comportaram ao responderem a afirmação sobre a dificuldade do espanhol na tabela 73.

Apenas a escola 3 (pública de periferia brasileira) concorda com a afirmação sobre a dificuldade do espanhol. Todas as demais escolas demonstram discordância, ainda que não se atinja a totalidade das respostas na maioria dos casos. Embora predomine a tendência para a discordância, os alunos das escolas paraguaias demonstram diferenciação mais visível entre concordância e discordância. Tal explicitude na diferenciação pode estar relacionada à comparação entre as línguas paraguaias, o espanhol e o guarani, este último considerado difícil pela maioria dos alunos.

Tabela 73: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O espanhol é uma língua muito difícil"/ "El español es una lengua muy difícil"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	16% (8)	21% (10)	21% (10)	14% (7)	24% (12)	4% (2)
Escola 2	10% (6)	17% (11)	24% (15)	27% (17)	19% (12)	3% (2)
Escola 3	5% (1)	43% (9)	9% (2)	19% (4)	19% (4)	5% (1)
Escola 4	11% (1)	(0)	33% (3)	23% (2)	33% (3)	(0)
Escola 5	5% (1)	10% (2)	16% (3)	53% (10)	16% (3)	(0)
Escola 6	(0)	17% (4)	13% (3)	35% (8)	31% (7)	4% (1)
Escola 7	2% (1)	13% (8)	15% (9)	39% (23)	28% (17)	3% (2)
Escola 8	3% (1)	12% (4)	18% (6)	34% (11)	18% (6)	15% (5)
Escola 9	(0)	15% (4)	19% (5)	27% (7)	35% (9)	4% (1)
Escola 10	5% (1)	9% (2)	14% (3)	48% (10)	24% (5)	(0)

Já nas escolas brasileiras, a dificuldade do espanhol se compara com a dificuldade do português, língua oficial da escola em que os alunos estudam que, como se sabe, tem a mesma origem que o espanhol; a proximidade de línguas irmãs, provindas da mesma fonte latina, deve representar menor grau de dificuldade na concepção dos alunos, como confirma o excerto (11), transcrito a seguir.

- (11) *Inf: aprendi na escola português e espanhol... em casa aprendi mais guarani*
Doc: tá entendi... foi difícil pra você?
Inf: não
Doc: quando você entrou na escola? cê sempre estudou no Brasil?
Inf:: sim porque o espanhol e o português são... parecidos
Doc: sim
Inf: então não é difícil
 (D, 15 anos, Escola 2)

Vejamos em seguida o que os alunos pensam em relação à dificuldade da língua portuguesa, na tabela 74.

Quase todos os alunos de todas as escolas discordam totalmente que seja difícil a língua portuguesa. Como seria de se esperar, a rejeição total dessa afirmação se dá nas escolas brasileiras, o que faz com que os resultados sejam mais concentrados no extremo da discordância. As escolas paraguaias 6 (pública central), 7 (pública de periferia) e 10 (particular) também discordam da afirmação, ainda que a maior parte das respostas se concentre na coluna da discordância parcial.

Tabela 74: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O português é uma língua muito difícil"/ "El portugués es una lengua muy difícil"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	8% (4)	12% (6)	17% (8)	14% (7)	43% (21)	6% (3)
Escola 2	6% (4)	10% (6)	16% (10)	10% (6)	55% (35)	3% (2)
Escola 3	5% (1)	9% (2)	14% (3)	5% (1)	62% (13)	5% (1)
Escola 4	(0)	(0)	22% (2)	33% (3)	45% (4)	(0)
Escola 5	21% (4)	26% (5)	11% (2)	11% (2)	31% (6)	(0)
Escola 6	9% (2)	9% (2)	21% (5)	35% (8)	26% (6)	(0)
Escola 7	3% (2)	20% (12)	25% (15)	35% (21)	14% (8)	3% (2)
Escola 8	9% (3)	21% (7)	25% (8)	21% (7)	6% (2)	18% (6)
Escola 9	15% (4)	27% (7)	31% (8)	8% (2)	19% (5)	(0)
Escola 10	(0)	14% (3)	19% (4)	38% (8)	24% (5)	5% (1)

As escolas 8 (pública de periferia) e 9 (pública rural), por outro lado, concordam com ideia de dificuldade da língua portuguesa, apesar de a maioria das respostas iguais apontar neutralidade em relação à afirmação. Como já mencionado, a zona rural paraguaia é onde se concentra a maior parte de monolíngues em guarani, o que pode se refletir em um menor contato com a língua portuguesa e, conseqüentemente, na consideração de que ela seja difícil.

As próximas afirmações relacionam as línguas fronteiriças com a importância de seu aprendizado. Começaremos novamente expondo os dados referentes ao guarani na tabela 75.

Tabela 75: Dados das escolas em resposta à afirmação: "É importante aprender guarani"/ "Es importante aprender guaraní"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	23% (11)	30% (15)	23% (11)	12% (6)	10% (5)	2% (1)
Escola 2	27% (17)	36% (23)	32% (20)	2% (1)	3% (2)	(0)
Escola 3	38% (8)	33% (7)	14% (3)	5% (1)	5% (1)	5% (1)
Escola 4	56% (5)	22% (2)	22% (2)	(0)	(0)	(0)
Escola 5	21% (4)	16% (3)	42% (8)	(0)	21% (4)	(0)
Escola 6	48% (11)	43% (10)	(0)	(0)	(0)	9% (2)
Escola 7	36% (22)	55% (33)	5% (3)	2% (1)	(0)	2% (1)
Escola 8	40% (13)	24% (8)	3% (1)	9% (3)	6% (2)	18% (6)
Escola 9	54% (14)	34% (9)	8% (2)	(0)	(0)	4% (1)
Escola 10	24% (5)	66% (14)	5% (1)	5% (1)	(0)	(0)

Apesar da estigmatização do guarani apontada nas notas do teste de atitudes, a maior parte dos alunos julga importante aprendê-la. A única escola que concentra as

respostas neutras é a particular brasileira, mas, ainda assim, considerando a taxa de concordância e de discordância, é a concordância que se aplica à maior parte das respostas. Os alunos entrevistados não foram questionados diretamente sobre a importância de aprender cada uma das línguas individualmente, mas justamente na entrevista com alunos da escola particular brasileira (escola 5), um dos alunos reflete acerca da importância de aprender essa língua quando questionado sobre ter vontade de aprendê-la. Vejamos esse trecho da entrevista em (12).

- (12) *Doc: uhum entendi... e vocês tem vontade de aprendê(r) o guarani? o espanhol vocês já sabem um po(u)quinho né? tem vontade de aprendê(r) Inf2: ai o guarani eu num/quê(r) dizê(r)... num sei deve tê(r) uma importância assim mas eu num vejo que tipo... que se eu aprende(r) o guarani vai mudá(r) alguma coisa vai adicioná(r)/quê(r) dizê(r) vai adicioná(r) a questão da língua eu sabê(r) alguma coisa podê(r) me comunicá(r) ali na fronte(i)ra... mas:: num sei eu acho que tipo eu vejo que tipo... eu num vo::(u) tipo continuá(r) aqui entendeu? então eu acho que eu num vejo a necessidade de aprendê(r)*
(V, 14 anos, Escola 5)

Como se vê, o aluno demonstra ter consciência de que as outras línguas fronteiriças terão maior utilidade se considerado o contexto global, já que o português e o espanhol teriam, para ele, uma importância que transcende a região de fronteira, enquanto o guarani não. Fica muito clara, portanto, a posição de não se importar com seu aprendizado.

Embora os alunos de todas as escolas apontem para a mesma tendência, a taxa de concordância é total nas escolas paraguaias. É relevante apontar, ainda, que a escola brasileira 4 (pública rural) e as escolas paraguaias 6 (pública central) e 9 (pública rural) não dispõem de nenhum aluno que discorde da importância de aprender guarani. Por outro lado, os alunos da escola 1 (pública central brasileira) e os da 8 (pública de periferia paraguaia) apresentam a maior taxa de discordância.

Esses resultados não deixam de conflitar não só com as notas do teste de atitudes, em que o guarani foi avaliado com as notas mais baixas para a maioria dos atributos, mas com a própria realidade fronteiriça, já que constatamos e ouvimos por diversas vezes que os brasileiros não se interessam pelo aprendizado das línguas paraguaias. Mesmo assim, quando inquiridos diretamente no questionário, os alunos afirmam considerar importante aprendê-lo. Parece, nesse sentido, que, implicitamente, os alunos refletem o estereótipo presente na sociedade em geral de preconceito social,

que, em nossa opinião, é o que vale de fato, mas dão uma resposta amena quando perguntados diretamente sobre o assunto.

Esse descompasso pode ser indício de desprestígio do guarani, embora as respostas dadas acima do nível da consciência reflitam, em algum grau, a ideologia positiva. Consideramos, entretanto, que as atitudes descritas no capítulo 4, que emanam de maneira inconsciente, são as que de fato refletem o grau de estigma e de prestígio atribuídos às línguas. Por outro lado, afirmações que levam à reflexão explícita, como as que ocorrem no teste de crenças e nas entrevistas, podem fazer emergir a repetição e reafirmação de ideologias que não refletem a atitude real. É o que demonstra essa afirmação. Nesse sentido, vale também ressaltar o que afirma Lagabaster (2004 apud KAUFMANN, 2011),

É um fato constatado que as pessoas mentem para não parecerem preconceituosas, o que leva os pesquisadores a discutirem se devem considerar as atitudes expressas ou o comportamento como o indicador mais válido para as reais atitudes de um indivíduo (LAGABASTER, 2004 apud KAUFMANN, 2011, p. 130).

A importância de aprender uma língua estigmatizada no contexto fronteiriço faz com que esperemos que a tendência de resposta se repita, talvez com maior grau de adesão, para as outras duas línguas. Os resultados para o espanhol e para o português estão nas tabelas 76 e 77, a seguir.

Tabela 76: Dados das escolas em resposta à afirmação: "É importante aprender espanhol"/ "Es importante aprender español"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	49% (24)	27% (13)	10% (5)	4% (2)	6% (3)	4% (2)
Escola 2	52% (33)	29% (18)	17% (11)	% (0)	2% (1)	(0)
Escola 3	52% (11)	33% (7)	5% (1)	5% (1)	(0)	5% (1)
Escola 4	45% (4)	22% (2)	33% (3)	(0)	(0)	(0)
Escola 5	42% (8)	47% (9)	11% (2)	(0)	(0)	(0)
Escola 6	48% (11)	44% (10)	4% (1)	(0)	(0)	4% (1)
Escola 7	46% (28)	50% (30)	2% (1)	(0)	(0)	2% (1)
Escola 8	46% (15)	18% (6)	12% (4)	3% (1)	9% (3)	12% (4)
Escola 9	50% (13)	34% (9)	8% (2)	(0)	4% (1)	4% (1)
Escola 10	43% (9)	52% (11)	5% (1)	(0)	(0)	(0)

Tabela 77: Dados das escolas em resposta à afirmação: "É importante aprender português"/ "Es importante aprender portugués"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	57% (28)	16% (8)	19% (9)	4% (2)	2% (1)	2% (1)
Escola 2	49% (31)	26% (16)	22% (14)	(0)	(0)	3% (2)
Escola 3	67% (14)	14% (3)	5% (1)	(0)	5% (1)	9% (2)
Escola 4	67% (6)	22% (2)	11% (1)	(0)	(0)	(0)
Escola 5	58% (11)	26% (5)	16% (3)	(0)	(0)	(0)
Escola 6	26% (6)	61% (14)	9% (2)	(0)	(0)	4% (1)
Escola 7	23% (14)	63% (38)	10% (6)	(0)	2% (1)	2% (1)
Escola 8	30% (10)	40% (13)	9% (3)	3% (1)	6% (2)	12% (4)
Escola 9	27% (7)	38% (10)	27% (7)	4% (1)	(0)	4% (1)
Escola 10	19% (4)	71% (15)	10% (2)	(0)	(0)	(0)

As respostas confirmam o esperado, os alunos de todas as escolas concentram suas respostas na concordância em relação ao aprendizado de português e espanhol. É relevante assinalar, entretanto, que os das escolas paraguaias concentram suas respostas sobre o português na concordância parcial, enquanto os alunos de todas as escolas brasileiras as concentram na concordância total.

Da perspectiva do espanhol, os alunos de sete das dez escolas concordam totalmente com a afirmação e os de apenas 3 concordam apenas parcialmente. Dentre essas três, estão as duas de ensino privado, uma de cada país e uma escola de periferia paraguaia. É relevante assinalar, ainda, que a taxa de discordância é muito baixa, chegando mesmo a ser nula para cinco escolas em cada uma das línguas.

Com base nessas três tabelas, podemos afirmar que os alunos em geral reconhecem a importância das três línguas oficiais fronteiriças, embora o português e o espanhol sejam levemente alvos de maior grau de concordância em relação à importância de seu aprendizado, o que não deixa de estar em sintonia com as avaliações de maior prestígio no teste de atitudes. A importância do aprendizado de língua portuguesa é, nas entrevistas, associada por mais de uma vez a uma necessidade de trabalho no comércio, setor que mais emprega na região, como se vê no trecho (13).

- (13) *Doc: y tus padres ¿hablan más español o guaraní?*
Inf: mi papá/mi mamá es de otra ciudad ella ((inint.)) aprendiendo ((inint.))
Doc: sí
Inf: directo trabajaba ((inint.)) hablaba mucho el portugués
Doc: en el comercio tiene que hablar portugués
Inf: sí

Doc: ¿ para trabajar em comercio tiene que saber portugués sí?

*Inf: sí*⁸⁷

(D, 15 anos, Escola 7)

Já em relação ao espanhol, um dos alunos entrevistados, justamente da escola 5 (particular brasileira), acredita ser ele importante em virtude de ser uma língua mundial, como relata no excerto (14).

(14) *Doc: vocês gostam do espanhol?... de falá(r) espanhol?*

Inf1: sim... é olha... eu acho que é uma língua meio diferente não é muito

Fácil... nem muito... boni::ta de se dizendo assim ah mais ou menos...

mas::... eu eu gosto bastante do espanhol eu acho que... se colocá(r) no currículo de qualquer pessoa valoriza bastante

Doc: sim::

Inf1: que é a segunda língua mais falada no mundo então... eu acho que

sim é uma língua bem importante

(V, 14 anos, Escola 5)

Ainda considerando a importância das línguas fronteiriças, a afirmação a ser analisada é se “O espanhol, o português e o guarani têm igual importância na fronteira”. Os índices de respostas dos alunos estão organizados na tabela 78, a seguir.

Os alunos de todas as escolas concordam com a afirmação, sendo que os alunos de seis escolas são unânimes no grau de concordância. A concordância total ocorre com maior frequência entre os alunos das escolas brasileiras, enquanto os das paraguaias inclinam-se mais comumente para a concordância parcial. É possível reconhecer, com base nesses dados que, apesar de a maioria dos alunos reconhecerem igualmente a importância das três línguas, os respondentes das escolas paraguaias mostram-se menos seguros dessa equivalência.

⁸⁷ (13) *Doc: e seus pais falam mais espanhol ou guarani?*

Inf: meu pai/minha mãe é de outra cidade ela ((inint.)) aprendendo ((inint.))

Doc: sim

Inf: trabalha direto ((inint.)) falava muito o português

Doc: no comércio tem que falar português

Inf: sim

Doc: para trabalhar no comércio tem que saber português sim?

Inf: sim

(D, 15 anos, Escola 7)

Tabela 78: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O espanhol, o português e o guarani têm igual importância na fronteira"/ "El español, el portugués y el guaraní tienen igual importancia en la frontera"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	49% (24)	23% (11)	10% (5)	10% (5)	(0)	8% (4)
Escola 2	54% (34)	24% (15)	17% (11)	3% (2)	2% (1)	(0)
Escola 3	48% (10)	38% (8)	(0)	(0)	9% (2)	5% (1)
Escola 4	45% (4)	22% (2)	22% (2)	(0)	11% (1)	(0)
Escola 5	32% (6)	37% (7)	16% (3)	10% (2)	5% (1)	(0)
Escola 6	52% (12)	31% (7)	9% (2)	(0)	4% (1)	4% (1)
Escola 7	22% (13)	42% (25)	17% (10)	11% (7)	3% (2)	5% (3)
Escola 8	24% (8)	24% (8)	28% (9)	9% (3)	(0)	15% (5)
Escola 9	23% (6)	39% (10)	8% (2)	15% (4)	15% (4)	(0)
Escola 10	38% (8)	38% (8)	19% (4)	5% (1)	(0)	(0)

É provável que o menor grau de concordância dos alunos brasileiros reflita a própria realidade fronteiriça: ainda que considerem serem relevantes os três idiomas, têm a consciência de que, sabendo apenas português, conseguem comunicar-se suficientemente bem no sentido de usufruir do serviço que utilizam do lado paraguaio, o comércio.

As últimas três afirmações desta subseção referem-se à existência de preconceito em relação às línguas. Vejamos os resultados, primeiramente em relação ao guarani.

Tabela 79: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Há preconceito em relação ao guarani"/ "Hay prejuicio en relación al guaraní"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	31% (15)	27% (13)	22% (11)	2% (1)	12% (6)	6% (3)
Escola 2	22% (14)	35% (22)	21% (13)	6% (4)	11% (7)	5% (3)
Escola 3	19% (4)	24% (5)	14% (3)	9% (2)	29% (6)	5% (1)
Escola 4	33% (3)	11% (1)	33% (3)	(0)	23% (2)	(0)
Escola 5	26% (5)	21% (4)	11% (2)	26% (5)	16% (3)	(0)
Escola 6	13% (3)	17% (4)	53% (12)	17% (4)	(0)	(0)
Escola 7	11% (7)	27% (16)	35% (21)	17% (10)	8% (5)	2% (1)
Escola 8	9% (3)	21% (7)	37% (12)	12% (4)	3% (1)	18% (6)
Escola 9	27% (7)	31% (8)	23% (6)	15% (4)	4% (1)	(0)
Escola 10	(0)	43% (9)	38% (8)	14% (3)	5% (1)	(0)

Com base na distribuição das respostas na tabela 79, a maior parte dos alunos concorda com a existência de preconceito em relação ao guarani. A escola 5 (particular brasileira) é a única em que a maioria discorda, ainda que a diferenciação seja ínfima. Chama a atenção o fato de que, em quatro das escolas analisadas, as respostas se

concentrem mais frequentemente na neutralidade. Além disso, as respostas se distribuem entre todas as opções, o que parece indicar falta de consenso claro em relação à existência de preconceito. Ressalte-se que, em pelo menos duas escolas paraguaias, alguns alunos pediram esclarecimentos à pesquisadora sobre o significado da palavra *prejuicio* (“preconceito”, em português). Diante da dúvida, fornecemos exemplos de situações preconceituosas, que parecem tê-los satisfeito. A insegurança com o uso do termo pode, entretanto, ter causado uma distribuição disparatada das respostas.

Durante as entrevistas também houve casos em que os alunos pediram esclarecimento do termo *prejuicio*, embora em um deles, um dos alunos presentes tenha se incumbido de explicar ele próprio a resposta. Ainda que vários alunos tenham relatado haver preconceito em relação ao guarani, na maioria das vezes eles não souberam explicar sua origem. Aparecem nas entrevistas apenas duas possíveis explicações para a existência de preconceito em relação às línguas. A primeira delas, que foi ouvida mais de uma vez, encontra-se relatada no trecho (15).

- (15) *Doc: ta vocês acham que existe preconceito em relação às línguas ao português ao espanhol e ao guarani?*
Inf2: existe
Doc: existe? quais línguas?
Inf2: TOdas
Doc: TOdas?
Inf2: acho que com todas
Inf1: eu penso assim quando quando uma pessoa não entende a língua que a outra pessoa tá falan(d)o... aí sim... entendeu?... ma/
Doc: você já sofreu preconceito alguma vez?
Inf1: já
Doc: falando qual língua?
Inf1: guarani
Doc: guarani?
Inf1: aham... foi lá em São Paulo
Doc: lá em São PAULO?... que que tu foi fazê(r) em São Paulo?
Inf1: fui jogá(r) futebol lá e::
Doc: ah ele joga futebol ainda por isso que ele é pegador ((risos))
Inf2: uhum ((risos))
Doc: e aí o que como/você tava falan(d)o com um colega como que foi?
Inf1: não é que... não eu fui expulso aí eu tava torcendo né... time do Paraguai... tava gritan(d)o em guarani... aí um senhor lá saiu... xingou né
Doc: que abSURdo!...
Inf1: senhor de idade já me(s)mo
 (Inf1: L, 16 anos; Inf2: J, 14 anos, Escola 1)

Como se vê, na opinião desse aluno, a motivação do preconceito com o guarani seria a falta de compreensão e, como ele próprio relatou, já sofreu esse tipo de preconceito. A outra explicação levantada vincula-se à questão já mencionada do uso de palavras de baixo calão em guarani. A esse respeito, merece menção o trecho de entrevista exibido em (16).

- (16) *Doc: sí... una preguntita más... ¿ya sufriste prejuicio alguna vez por hablar guaraní?*
Inf: ya
Doc: ¿ya? ¿por qué piensas que hay prejuicio em relación al guaraní?
Inf: dice que... es muy fuerte::... como eh:: la palabra guaraní tipo::... el idioma guaraní es muy fuerte... y muchas persona::s no le gusta tanto porque:: se habla más grosería
Doc: ¿sí? ¿se habla grosería?
Inf: sí... mal/la la grosería... tipo:: em guaraní la grosería es más fuerte que castellano y portugués... super más fuerte
Doc: sí... ¿entonces piensa que es por esto que hay prejuicio em relación al guaraní?
Inf: sí
Doc: ¿y en relación al español hay prejuicio?
Inf: no hay tanto
Doc: no... ¿y portugués?
*Inf: no también*⁸⁸
 (D, 15 anos, Escola 7)

É relevante assinalar que o aluno chega a mencionar que os palavrões em guarani seriam mais fortes do que os de outros idiomas. Não deixa de identificar um mecanismo de reconhecimento de preconceito, já que todas as línguas dispõem de um vocabulário informal de palavrões, empregados em situações de desabafo, não apenas o

⁸⁸ (16) Doc: sim... mais uma perguntinha... você já sofreu preconceito alguma vez por falar guarani?

Inf: já

Doc: já? por que você acha que há preconceito em relação ao guarani?

Inf: dizem que... é muito forte::... como eh:: la palabra guarani tipo:: o idioma guarani é muito forte... e muitas pessoa::s não gostam muito porque:: se fala mais grosseria

Doc: sim? se fala grosseria?

Inf: sim... mal/a a grosseria... tipo:: em guarani a grosseria é mais forte que castelhano e português... muito mais forte

Doc: sim... então você acha que é por isso que há preconceito em relação ao guarani?

Inf: sim

Doc: e em relação ao espanhol há preconceito?

Inf: não há tanto

Doc: não... e português?

Inf: não também

(D, 15 anos, Escola 7)

guarani. A posição desse aluno reflete também as tendências de respostas para as próximas duas afirmações, como se observa nas tabelas 80 para o espanhol e 81 para o português.

Tabela 80: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Há preconceito em relação ao espanhol"/ "Hay prejuicio en relación al español"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	10% (5)	31% (15)	25% (12)	12% (6)	16% (8)	6% (3)
Escola 2	9% (6)	38% (24)	29% (18)	8% (5)	14% (9)	2% (1)
Escola 3	(0)	28% (6)	42% (9)	10% (2)	10% (2)	10% (2)
Escola 4	11% (1)	33% (3)	23% (2)	(0)	33% (3)	(0)
Escola 5	(0)	26% (5)	16% (3)	21% (4)	37% (7)	(0)
Escola 6	13% (3)	13% (3)	52% (12)	13% (3)	9% (2)	(0)
Escola 7	2% (1)	25% (15)	37% (22)	28% (17)	6% (4)	2% (1)
Escola 8	3% (1)	6% (2)	61% (20)	15% (5)	(0)	15% (5)
Escola 9	15% (4)	35% (9)	31% (8)	8% (2)	11% (3)	(0)
Escola 10	(0)	14% (3)	48% (10)	33% (7)	5% (1)	(0)

Ainda que novamente as respostas se distribuam por todas as opções, o grau de certeza do preconceito em relação ao espanhol é menos acentuado do que em relação ao guarani, em razão da grande concentração de alunos neutros; e, mesmo no que toca à concordância, os índices mostram que ela é em geral apenas parcial. Os alunos das escolas 5, particular brasileira, e 7, pública de periferia paraguaia, discordam da afirmação. Vale lembrar que os alunos da escola 5 foram os únicos a discordar da existência de preconceito em relação ao guarani.

Vejamos, por fim, o que os alunos acreditam a respeito do preconceito em relação ao português, cujos dados estão dispostos na tabela 81.

Tabela 81: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Há preconceito em relação ao português"/ "Hay prejuicio en relación al portugués"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	4% (2)	23% (11)	23% (11)	10% (5)	34% (17)	6% (3)
Escola 2	8% (5)	14% (9)	33% (21)	10% (6)	32% (20)	3% (2)
Escola 3	5% (1)	9% (2)	19% (4)	19% (4)	43% (9)	5% (1)
Escola 4	11% (1)	22% (2)	11% (1)	(0)	45% (4)	11% (1)
Escola 5	(0)	16% (3)	11% (2)	26% (5)	47% (9)	% (0)
Escola 6	26% (6)	17% (4)	31% (7)	22% (5)	(0)	4% (1)
Escola 7	5% (3)	21% (13)	42% (25)	25% (15)	5% (3)	2% (1)
Escola 8	6% (2)	24% (8)	40% (13)	12% (4)	3% (1)	15% (5)
Escola 9	23% (6)	46% (12)	23% (6)	4% (1)	4% (1)	(0)
Escola 10	(0)	14% (3)	53% (11)	33% (7)	(0)	(0)

Os alunos da maioria das escolas discordam da existência de preconceito em relação à língua portuguesa. Novamente, as respostas se distribuem pelas várias opções, e metade das escolas concentra a maior parte das respostas na neutralidade. É interessante observar que os alunos de todas as escolas brasileiras e de mais duas paraguaias se mostram discordantes, mas o índice de discordância total só é relevante para os alunos das escolas brasileiras. Os das escolas paraguaias 6 (pública central), 8 (pública de periferia) e 9 (pública rural) concordam com a existência de preconceito. Nas entrevistas, entretanto, não há nenhum indício que explicita a razão ou origem dessa crença.

Ainda considerando a questão do preconceito, faz-se necessário ressaltar que, em uma das entrevistas em grupo, questionamos aos alunos se haveria preconceito em relação aos paraguaios, e eles deram inclusive exemplos de aspectos que ouviram em relação a esses. Vejamos a título de ilustração o trecho (17).

- (17) *Doc: cês acham que há preconceito com os paraguaios?*
Inf1: [sim]³
Inf2: [sim]³
Inf4: com certeza
Doc: sim por quê?
Inf1: porque:: tem muito aquele negócio de falá(r)... ah - “paraguaio num faz serviço”’-...
Inf4: paraguaio é preguiçoso
Inf5: trabalha mais que brasile(i)ro... e chama ele de preguiçoso
Inf1: meu padraastro fala paraguaio que... - “paraguaio é pé sujo”- “paraguaio é num sei quê”-...

Como se vê, os alunos indicam, por meio de suas falas, que paira na sociedade uma ideia preconceituosa em relação aos paraguaios como um todo, embora eles não estejam de acordo com isso. Vale lembrar que também no estudo de Castanho (2016) os dados indicaram essa concepção e, certamente, essa visão estereotipada influencia nas atitudes e julgamentos feitos em relação às línguas fronteiriças.

Comparando os dados expostos nas três tabelas sobre a existência de preconceito, é possível entrever que os resultados apontam para a mesma direção dos obtidos com base nas respostas do teste de atitudes: se, por um lado, não há indício de preconceito em relação ao português, o espanhol assume, por outro, uma posição intermediária, ficando o guarani na posição estatística que aponta para uma tendência mais acentuada de aceitação de preconceito.

Discutidos os dados obtidos com base em afirmações que tratam de características atribuídas às línguas, passemos ao segundo grupo, que trata de variedades linguísticas.

5.3. Afirmações relacionadas a variedades linguísticas

Este agrupamento é composto por três sentenças que fornecem uma caracterização de determinada variedade linguística. Duas afirmações se referem à língua espanhola, uma delas tratando da variedade paraguaia e a segunda, especificamente da variedade fronteiriça. A primeira sentença, “O espanhol paraguaio é muito ruim”, afirma claramente que a variedade falada no país seria estigmatizada em comparação a alguma outra variedade mais prestigiada, como a peninsular. Essa afirmação foi por nós ouvida em contexto de entrevista durante participação no PEIF e, ao fazê-la, o informante se justificou alegando estar o espanhol paraguaio muito distante do espanhol peninsular e, além disso, ser o espanhol paraguaio uma mistura de espanhol com o guarani e até mesmo com o português. Vejamos os percentuais de resposta para essa afirmação pelos alunos de cada uma das escolas.

Tabela 82: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O espanhol paraguaio é muito ruim"/ "El español paraguayano es muy malo"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	8% (4)	31% (15)	18% (9)	10% (5)	27% (13)	6% (3)
Escola 2	65% (41)	30% (19)	5% (3)	(0)	(0)	(0)
Escola 3	(0)	34% (7)	34% (7)	14% (3)	14% (3)	4% (1)
Escola 4	(0)	22% (2)	34% (3)	11% (1)	22% (2)	11% (1)
Escola 5	5% (1)	5% (1)	31% (6)	38% (7)	21% (4)	(0)
Escola 6	8% (2)	22% (5)	22% (5)	26% (6)	22% (5)	(0)
Escola 7	5% (3)	18% (11)	28% (17)	18% (11)	28% (17)	2% (1)
Escola 8	3% (1)	12% (4)	15% (5)	34% (11)	21% (7)	15% (5)
Escola 9	12% (3)	27% (7)	19% (5)	19% (5)	23% (6)	(0)
Escola 10	(0)	29% (6)	29% (6)	23% (5)	19% (4)	(0)

Os índices percentuais permitem observar que os alunos de três escolas do Brasil (de 1 a 3) mostram concordância com essa afirmação, e, portanto, certo preconceito em relação à variedade de espanhol falada no país vizinho. É provável que, nessas escolas, o espanhol ensinado deixe ressaltar as mesclas e, portanto, as diferenças da variedade peninsular.

A tendência dos alunos da escola 4 (escola rural brasileira) é pela discordância, mas é reduzida a taxa de diferença entre discordância e concordância (apenas um aluno), além de a maioria ter se mostrado neutra. Lembramos que, no teste de atitudes, os alunos da escola 4 se distanciaram das demais justamente por caracterizar o espanhol como superior ao português com base em vários atributos, fenômeno que relacionamos ao desenvolvimento de projetos liderado pela docente para lidar com o preconceito que mantinham em relação à língua. Esses resultados apontam, então, para a mesma direção que o teste de atitudes.

Já a escola 5 (particular brasileira) difere do padrão, e se iguala às paraguaias na demonstração de maior grau de discordância. Nas escolas paraguaias, predomina uma tendência para a discordância, já que, se somados os índices de concordância e de discordância, o índice quantitativamente mais expressivo incide sobre a discordância. Essa distribuição ocorre mesmo entre os alunos da escola 10 (particular paraguaia), embora o maior índice encontrado (em negrito) seja de concordância parcial.

É necessário ressaltar uma tendência dos alunos brasileiros por demonstrarem preconceito em relação ao espanhol paraguaio, tratando-o como uma variedade menos prestigiada que outra. Já os índices dos alunos paraguaios mostram que estes estão conscientes de que a variedade que empregam não pode ser considerada menos prestigiada apenas por ser diferente, demonstrando, portanto, um alto grau de consciência linguística, que, todavia, não é capaz de tornar similares as avaliações que fazem das línguas paraguaias e do português no teste de atitudes. Não houve, durante as entrevistas, menção à variedade paraguaia ou fronteiriça. A única afirmação das entrevistas que leva em conta a variedade paraguaia é a exposta em (18).

- (18) *Inf: mezclar el portugués y el guaraní por eso se va el acento más diferente... porque de España sólo tienen el español es por eso todavía hablan así super bien porque no mezclaron*⁸⁹
(D, 15 anos, Escola 7)

Nesse excerto, novamente de um aluno da escola 7 (pública de periferia paraguaia) que demonstrou alta conscientização linguística, vemos que ele compara a variedade peninsular com a local, afirmando que aquela seria melhor por não conter

⁸⁹ (18) Inf: misturar o português e o guarani por isso há o sotaque mais diferente... porque na Espanha só tem o espanhol é por isso que ainda falam assim super bem porque não misturaram
(D, 15 anos, Escola 7)

mistura com outros idiomas. A questão da mistura realmente aparece por diversas vezes não somente levantada pela pesquisadora, mas pelos próprios entrevistados.

A próxima afirmação referente a uma variedade trata especificamente do espanhol fronteiriço (“O espanhol fronteiriço é portunhol, não é o espanhol correto”), novamente trazendo um traço de inferioridade em virtude de sua mistura com o português e/ou com o guarani. Vejamos como os alunos de cada escola se comportam em relação a essa afirmação.

Tabela 83: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O espanhol fronteiriço é portunhol, não é o espanhol correto"/ "El español fronterizo es portuñol, no es el español correcto"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	33% (16)	18% (9)	33% (16)	4% (2)	6% (3)	6% (3)
Escola 2	16% (10)	21% (13)	51% (32)	5% (3)	6% (4)	1% (1)
Escola 3	19% (4)	52% (11)	14% (3)	10% (2)	(0)	5% (1)
Escola 4	22% (2)	11% (1)	45% (4)	11% (1)	11% (1)	(0)
Escola 5	21% (4)	21% (4)	32% (6)	16% (3)	10% (2)	(0)
Escola 6	31% (7)	39% (9)	22% (5)	4% (1)	4% (1)	(0)
Escola 7	25% (15)	45% (27)	23% (14)	3% (2)	2% (1)	2% (1)
Escola 8	12% (4)	27% (9)	37% (12)	3% (1)	9% (3)	12% (4)
Escola 9	19% (5)	42% (11)	12% (3)	8% (2)	19% (5)	(0)
Escola 10	10% (2)	28% (6)	33% (7)	19% (4)	10% (2)	(0)

Ainda que a neutralidade concentre a maior parte das respostas, a tendência geral é pela concordância que é, no entanto, predominantemente parcial. Exceto na escola 10, em que há um número considerável de alunos discordantes, nas outras escolas, o índice de discordância é reduzido em comparação com o de concordância.

Apesar dessa tendência à discordância em relação à inferioridade presumida da variedade paraguaia de espanhol, os alunos consideram problemática a variedade fronteiriça, que dispõe de traços de mescla com o português, o que nos leva a deduzir pela atribuição de estigma à variedade que usam, como mencionado no exemplo (18). Esse aspecto também aponta para a necessidade de discutir com os alunos as atitudes sobre as línguas, a fim de não menosprezarem sua própria variedade ou língua(s).

Parece relevante observar que várias pesquisas sobre o ensino de espanhol no Brasil apontam para a existência de forte preconceito dirigido às variedades americanas de espanhol (BUGEL, 1998; IRALA, 2004; SILVA e CASTEDO, 2008) e nossos dados não deixam de confirmar que a variedade paraguaia e, sobretudo, fronteiriça, é um desses alvos.

A última afirmação deste grupo refere-se à outra língua paraguaia, o guarani. Como já mencionado, ainda que não se faça referência ao termo “guarani paraguaio”, supomos que os alunos tenham considerado essa variedade em contraposição ao guarani indígena, por exemplo, na resposta à questão. A afirmação se refere também à mescla fronteiriça ao dizer que: “O guarani tem influências do espanhol e do português”. Vejamos como se distribuem as respostas dos alunos na tabela 84.

Tabela 84: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O guarani tem influências do espanhol e do português"/ "El guaraní tiene influencias del español y del portugués"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	12% (6)	20% (10)	31% (15)	10% (5)	25% (12)	2% (1)
Escola 2	6% (4)	27% (17)	48% (30)	9% (6)	8% (5)	2% (1)
Escola 3	14% (3)	24% (5)	24% (5)	28% (6)	5% (1)	5% (1)
Escola 4	(0)	45% (4)	11% (1)	22% (2)	22% (2)	(0)
Escola 5	(0)	21% (4)	32% (6)	10% (2)	37% (7)	(0)
Escola 6	4% (1)	26% (6)	35% (8)	26% (6)	9% (2)	(0)
Escola 7	2% (1)	23% (14)	42% (25)	25% (15)	6% (4)	2% (1)
Escola 8	6% (2)	37% (12)	18% (6)	24% (8)	3% (1)	12% (4)
Escola 9	8% (2)	42% (11)	23% (6)	19% (5)	8% (2)	(0)
Escola 10	(0)	33% (7)	14% (3)	38% (8)	10% (2)	5% (1)

As respostas estão distribuídas pelas alternativas. De cinco escolas brasileiras, duas concordam, duas outras discordam e uma é neutra. Das paraguaias, três discordam e duas concordam. Três escolas demonstram diferenciação entre concordância e discordância de apenas um aluno, o que permite dizer que não há consenso em relação a essa questão.

Talvez a pulverização das opiniões se dê em função de termos sugerido que tanto o espanhol quanto o português exercem influência sobre o guarani. A influência do espanhol é nítida, tendo sido inclusive já amplamente documentada por diversos autores (JIMÉNEZ, 2011; KALLFELL, 2009) e, também nas entrevistas, aparece claramente mencionada pelos alunos, como se vê no excerto (19). Entretanto, a influência do português pode não ser um fenômeno suficientemente claro para os respondentes.

(19) *Doc: ¿hay mezcla de lenguas?*

Inf: sí

Doc: ¿sí?... ¿mezcla de qué con qué?...

Inf: y:: la mayoría con:: mezclan el de:: español en guaraní... por ejemplo yo te hablo en guaraní/o sea yo te hablo en español ¿verdad? y ahí cosas que no sé decir en español ya te meto en gua/en guaraní (eso es lo normal)⁹⁰
(T, 16 anos, Escola 9)

Em outra ocasião em que tratamos sobre mistura de línguas, fica também sugerido que as três línguas não se mesclam diretamente, mas em pares: espanhol e guarani, de um lado; e espanhol e português, de outro, o que é ilustrado pelo trecho (20).

(20) *Doc: ¿crees que hay mezcla de lenguas acá?*
Inf: sí hay... el español con el portugués
Doc: lo que llamamos portuñol en Brasil
Inf: ham... sí... éh:: acá los paraguayos usan mucho el yopará que:: el guaraní con el español... ((inint.)) en el comercio de Paraguay... usan mucho⁹¹
(C, 14 anos, Escola 10)

Passemos ao terceiro grupo de afirmações para tratar das opiniões dos alunos em relação às pessoas que falam as línguas fronteiriças.

5.4. Afirmações relacionadas às pessoas que falam as línguas

Esse agrupamento é composto por dez afirmações a respeito de pessoas que falam ou se identificam com determinadas línguas. Consideramos, assim, que dizer “brasileiro” ou “paraguaio” está necessariamente ligado a uma ou mais línguas, ainda que saibamos, como foi discutido no capítulo 1, que a questão da identidade fronteiriça é naturalmente híbrida e, por vezes, controversa. A primeira afirmação dessa categoria se refere ao mesmo tópico abordado na seção anterior, a mistura de línguas, embora aqui seja enfocada não a variedade, mas a atitude das pessoas: “As pessoas misturam as

⁹⁰ (19) Doc: há mistura de línguas?

Inf: sim

Doc: sim?... mistura de que com quê?...

Inf: e:: a maioria com:: misturam o de:: espanhol no guarani.... por exemplo eu falo com você em guarani/ou seja eu falo com você em espanhol sim? e aí coisas que não sei dizer em espanhol coloco em gua/em guarani (isso é o normal)

(T, 16 anos, Escola 9)

⁹¹ (20) Doc: você acha que há mistura de línguas aqui?

Inf: sim há... o espanhol com o português

Doc: o que chamamos portunhol no Brasil

Inf: ham... sim... éh:: aqui os paraguayos usam muito o jopará que:: o guarani com o espanhol... ((inint.)) no comércio do Paraguai... usam muito

(C, 14 anos, Escola 10)

línguas na fronteira”. Vejamos as tendências de concordância e discordância dessa afirmação na tabela 85.

Tabela 85: Dados das escolas em resposta à afirmação: "As pessoas misturam as línguas na fronteira"/ "Las personas mezclan las lenguas en la frontera"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	63% (31)	27% (13)	4% (2)	(0)	(0)	6% (3)
Escola 2	65% (41)	30% (19)	5% (3)	(0)	(0)	(0)
Escola 3	38% (8)	52% (11)	5% (1)	(0)	(0)	5% (1)
Escola 4	78% (7)	(0)	22% (2)	(0)	(0)	(0)
Escola 5	53% (10)	37% (7)	10% (2)	(0)	(0)	(0)
Escola 6	78% (18)	13% (3)	9% (2)	(0)	(0)	(0)
Escola 7	56% (34)	35% (21)	5% (3)	2% (1)	2% (1)	(0)
Escola 8	18% (6)	27% (9)	37% (12)	3% (1)	(0)	15% (5)
Escola 9	42% (11)	50% (13)	(0)	8% (2)	(0)	(0)
Escola 10	29% (6)	52% (11)	19% (4)	(0)	(0)	(0)

Os resultados mostram estar suficientemente clara para todos os alunos a existência de mescla nas línguas de fronteira. Seis das dez escolas concentram seus índices na concordância total, e as demais, na concordância parcial, o que corrobora o apontamento que fizemos em relação à influência do português e do espanhol sobre o guarani. A mistura, portanto, é vista como inerente ao contexto fronteiriço, mas nem sempre com bons olhos, conforme as respostas dos alunos em relação ao espanhol paraguaio discutidas na seção 5.3. Ressaltamos que, muitas vezes, a questão da mistura aparece nas entrevistas a partir das falas dos próprios alunos, e não somente quando é inserido diretamente pela pesquisadora. O excerto (21) ilustra essa questão.

- (21) *Doc: aquí en la escuela... ¿los alumnos en general hablan más guaraní o hablan más español?*
Inf: mezclado
Doc: ¿mezclado?
*Inf: mezclado guaraní y castellano*⁹²
 (H, 15 anos, Escola 6).

As próximas três afirmações dizem respeito à constatação de uma realidade observada e comentada anteriormente: o interesse de brasileiros e paraguaios pelo

⁹² (21) Doc: aqui na escola... os alunos em geral falam mais guarani ou falam mais espanhol?

Inf: misturado

Doc: misturado?

Inf: misturado guarani e castelhano

(H, 15 anos, Escola 6)

aprendizado da(s) língua(s) do outro. As opiniões dos alunos a respeito do esforço brasileiro em relação à aprendizagem do guarani estão expostas na tabela 86.

Tabela 86: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Os brasileiros se esforçam para aprender guarani"/ "Los brasileños se esfuerzan para aprender guaraní"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	12% (6)	14% (7)	24% (12)	23% (11)	23% (11)	4% (2)
Escola 2	19% (12)	21% (13)	25% (16)	24% (15)	11% (7)	(0)
Escola 3	33% (7)	14% (3)	29% (6)	5% (1)	14% (3)	5% (1)
Escola 4	11% (1)	22% (2)	56% (5)	(0)	11% (1)	(0)
Escola 5	(0)	11% (2)	21% (4)	21% (4)	47% (9)	(0)
Escola 6	22% (5)	22% (5)	13% (3)	30% (7)	9% (2)	4% (1)
Escola 7	12% (7)	15% (9)	28% (17)	15% (9)	28% (17)	2% (1)
Escola 8	9% (3)	37% (12)	15% (5)	21% (7)	3% (1)	15% (5)
Escola 9	23% (6)	31% (8)	23% (6)	11% (3)	4% (1)	8% (2)
Escola 10	5% (1)	19% (4)	33% (7)	14% (3)	29% (6)	(0)

Não há uma tendência única na distribuição das respostas. Em seis escolas, predominam alunos concordantes, algo não esperado, diga-se de passagem. Como já observado, muitas vezes ouvimos falar sobre a falta de interesse do brasileiro em aprender guarani, questão que também foi relatada por Nascimento (2014).

Em outras quatro escolas, duas brasileiras (1 e 5) e duas paraguaias (7 e 10), a maioria dos alunos se mostra discordante. É necessário mencionar que as duas escolas particulares estão enquadradas nesse grupo, o que parece sugerir que a falta de interesse pelo guarani se dê em grau mais elevado quanto mais elevada socialmente for a camada da população.

Em metade das escolas, a concentração de respostas ocorre na zona neutra, o que novamente sugere não ser essa uma questão consensual entre os alunos pesquisados. Esse posicionamento não unânime é bem representado em um trecho da entrevista realizada na escola 7, pública paraguaia de periferia, em que, se um dos alunos aponta a vontade e a dificuldade de alguns amigos brasileiros em falarem as línguas paraguaias, o outro ressalta que nem todos têm essa postura.

- (22) *Doc: ¿y cuál lengua piensan que es la lengua más imporTANte aqui en esta zona de frontera donde vivimos?*
Inf2: el guaraní...
Doc: el guaraní
Inf2: el español también

Inf1: lo digamos que los tres porque los tres ((inint.)) más... hay mucho que lo brasileiros que quieren aprender español y hay... paraguayos que quieren aprender el... el portugués... y también ellos quieren también aprender dicen que es muy difícil yo tengo amigos también que son brasileiros... y dicen que es muy difícil el guaraní pero inTENTan por lo menos

Doc: sí... pe/entonces consiguen ver que los brasileños también inTENTan hablar las lenguas de Paraguay

Inf1: sí... yo tengo amigos

Inf2: pero no todos... algunos no no quieren hablar

Inf1: no todos es natural hay unos conozco muchos brasileiros y sabe... no le sale... no le sale el guaraní⁹³

(Inf1: A, 14 anos; Inf2: L, 15 anos, Escola 7)

A tabela 87 apresenta agora os resultados sobre o esforço dos brasileiros em aprender a outra língua paraguaia, o espanhol. Segundo Castanho (2016), essa língua goza de certo prestígio para os fronteiriços de ambos os países, motivo pelo qual esperamos que as respostas se concentrem na concordância.

Tabela 87: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Os brasileiros se esforçam para aprender espanhol" / "Los brasileños se esfuerzan para aprender español"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	24% (12)	31% (15)	31% (15)	6% (3)	6% (3)	2% (1)
Escola 2	25% (16)	41% (26)	19% (12)	8% (5)	5% (3)	2% (1)
Escola 3	33% (7)	33% (7)	19% (4)	10% (2)	(0)	5% (1)
Escola 4	33% (3)	33% (3)	23% (2)	11% (1)	(0)	(0)
Escola 5	6% (1)	21% (4)	26% (5)	26% (5)	21% (4)	(0)
Escola 6	13% (3)	31% (7)	31% (7)	21% (5)	4% (1)	(0)
Escola 7	12% (7)	38% (23)	20% (12)	8% (5)	20% (12)	2% (1)
Escola 8	12% (4)	31% (10)	24% (8)	21% (7)	3% (1)	9% (3)
Escola 9	23% (6)	46% (12)	19% (5)	8% (2)	4% (1)	(0)
Escola 10	9% (2)	29% (6)	24% (5)	24% (5)	14% (3)	(0)

⁹³ (22) Doc: e qual língua vocês acham que é a língua mais importante aqui nesta zona de fronteira onde vivemos?

Inf2: o guarani...

Doc: o guarani

Inf2: o espanhol também

Inf1: digamos que os três porque os três ((inint.)) mais... há muito que os brasileiros que querem aprender espanhol e há... paraguaios que querem aprender o... o português... e também eles querem também aprender dizem que é muito difícil eu tenho amigos também que são brasileiros... e dizem que é muito difícil o guarani mas TENTam pelo menos

Doc: sim... pe/então conseguem ver que os brasileiros também TENTam falar as línguas do Paraguai

Inf1: sim... eu tenho amigos

Inf2: mas não todos... alguns não não querem falar

Inf1: não todos é natural há uns conheço muitos brasileiros e sabe... não conseguem... não conseguem o guarani

(Inf1: A, 14 anos; Inf2: L, 15 anos, Escola 7)

A concentração de respostas na maioria das escolas se dá realmente na concordância. É relevante apontar que apenas uma escola brasileira, justamente a particular, mostra-se discordante. Relacionando com o que afirma Labov (2008 [1972], já mencionado na seção 5.2, é possível que essa opinião reflita o que pensam os adultos brasileiros e, ainda, que essa seja uma reação forte e permanente. É justamente na entrevista da escola 5, particular brasileira, que um aluno assume serem os brasileiros egoístas e desinteressados em aprender a(s) língua(s) do país vizinho. Esse trecho está transcrito em (23).

- (23) *Doc: qual é a língua que vocês acham aqui pensando na nossa região de fronte(i)ra qual que é a língua que vocês acham que é mais útil?...*
Inf2: eu acho que o espanhol
Inf1: eu acho que seria o espanhol mas normalmente falam o português porque... os brasile(i)ros são um po(u)quinho egoístas não gostam de aprendê(r) a língua dos o(u)tros
 (Inf1: V, 14 anos; Inf2: W, 14 anos, Escola 5)

É interessante observar que o aluno não nega a importância do espanhol, atribuída provavelmente em razão de ser essa uma língua mundial (como ele afirma em outro trecho da entrevista) mas, ainda assim, explicita a postura do brasileiro em não se esforçar para aprender a(s) língua(s) do país vizinho.

Também os alunos paraguaios mostram tendência para a concordância e a única escola paraguaia cujas respostas incidem equitativamente sobre concordância e discordância é também a particular.

As respostas para essa pergunta indiciam que classe socioeconômica parece ser um fator relevante para a avaliação de questões linguísticas. Entretanto, como visualizado na seção 4.3.4, as respostas dos alunos agrupados por níveis socioeconômicos não demonstram diferenciação significativa que permita depreender uma tendência particular de avaliação.

Considerando agora a língua portuguesa, vejamos como se distribuem as respostas dos alunos sobre o esforço de aprendizagem dela por parte dos paraguaios na tabela 88.

Tabela 88: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Os paraguaios se esforçam para aprender português"/ "Los paraguayos se esfuerzan para aprender portugués"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	23% (11)	47% (23)	20% (10)	(0)	10% (5)	(0)
Escola 2	28% (18)	24% (15)	38% (24)	2% (1)	8% (5)	(0)
Escola 3	19% (4)	38% (8)	24% (5)	(0)	14% (3)	5% (1)
Escola 4	11% (1)	45% (4)	33% (3)	(0)	11% (1)	(0)
Escola 5	32% (6)	37% (7)	21% (4)	10% (2)	(0)	(0)
Escola 6	13% (3)	44% (10)	26% (6)	13% (3)	(0)	4% (1)
Escola 7	15% (9)	52% (31)	28% (17)	3% (2)	(0)	2% (1)
Escola 8	12% (4)	49% (16)	21% (7)	(0)	6% (2)	12% (4)
Escola 9	19% (5)	38% (10)	27% (7)	(0)	8% (2)	8% (2)
Escola 10	10% (2)	76% (16)	14% (3)	(0)	(0)	(0)

Os índices expostos mostram unanimidade de concordância, tanto nas escolas brasileiras quanto nas paraguaias. Há inclusive várias categorias de discordância que aparecem zeradas. Claramente percebemos, com base na comparação entre as três tabelas, que o esforço em aprender português é maior que o esforço para aprender as duas outras línguas, o que novamente se correlaciona ao prestígio atribuído ao português, bem como a sua funcionalidade, principalmente considerando relações profissionais e acadêmicas. Destacamos, a esse respeito, uma questão repetida e explicitada no exemplo (13) sobre a necessidade de aprender português para comunicar-se no comércio, principal setor gerador de empregos da região.

As três próximas afirmações relacionam-se não mais ao esforço para aprender os idiomas fronteiriços, mas à necessidade desse aprendizado. Vejamos os índices de respostas para a afirmação "O brasileiro precisa aprender guarani" na tabela 89.

Tabela 89: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O brasileiro precisa aprender guarani"/ "El brasileño necesita aprender guaraní"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	23% (11)	16% (8)	37% (18)	8% (4)	14% (7)	2% (1)
Escola 2	27% (17)	30% (19)	24% (15)	13% (8)	6% (4)	(0)
Escola 3	38% (8)	28% (6)	10% (2)	10% (2)	10% (2)	4% (1)
Escola 4	56% (5)	11% (1)	11% (1)	22% (2)	(0)	(0)
Escola 5	5% (1)	21% (4)	16% (3)	21% (4)	37% (7)	(0)
Escola 6	43% (10)	22% (5)	22% (5)	13% (3)	(0)	(0)
Escola 7	23% (14)	42% (25)	25% (15)	5% (3)	3% (2)	2% (1)
Escola 8	34% (11)	30% (10)	12% (4)	(0)	12% (4)	12% (4)
Escola 9	27% (7)	39% (10)	15% (4)	19% (5)	(0)	(0)
Escola 10	14% (3)	33% (7)	43% (9)	10% (2)	(0)	(0)

Os índices mostram que quatro das escolas brasileiras e todas as paraguaias concordam com a necessidade de aprender guarani. O comportamento divergente é atribuído novamente aos alunos da escola 5, a particular brasileira. É interessante verificar que, apesar do estigma revelado indiretamente por meio do teste de atitudes, mesmo os brasileiros acreditam ser necessário aprender guarani, o que pode significar que, explicitamente, repitam posições não preconceituosas, embora implicitamente acreditem ser a língua alvo de estigmatização. Some-se a isso a situação já observada e mencionada em outras pesquisas de que o brasileiro não parece se mostrar disponível para aprender as línguas paraguaias, sobretudo o guarani.

A esse respeito, relembremos o posicionamento de um aluno da escola 5, já mencionado e retomado a seguir, em que afirma não haver necessidade de aprender o guarani em contraposição com o aprendizado de espanhol, que seria benéfico em virtude de ser uma língua mundial.

- (24) *Doc: uhum entendi... e vocês tem vonTade de aprendê(r) o guarani? o espanhol vocês já sabem um po(u)quinho né? tem vontade de aprendê(r)*
Infl: ai o guarani eu num/quê(r) dizê(r)... num sei deve tê(r) uma importância assim mas eu num vejo que tipo... que se eu aprende(r) o guarani vai mudá(r) alguma coisa vai adicioná(r)/quê(r) dizê(r) vai adicionÁ(r) a questão da língua eu sabê(r) alguma coisa podê(r) me comunicá(r) ali na frente(i)ra... mas:: num sei eu acho que tipo eu vejo que tipo... eu num vo::(u) tipo continuá(r) aqui entendeu? então eu acho que eu num vejo a necessidade de aprendê(r)
 ...
Doc: vocês gostam do espanhol?... de falá(r) espanhol?
Infl: sim... é olha... eu acho que é uma língua meio diferente não é muito FÁcil... nem muito... boni::ta de se dizendo assim ah mais ou menos... mas::... eu eu gosto bastante do espanhol eu acho que... se colocá(r) no currículo de qualqué(r) pessoa valoriza bastante
Doc: sim::
Infl: que é a segunda língua mais falada no mundo então... eu acho que sim é uma língua bem importante
 (V, 14 anos, Escola 5)

Em virtude do exposto nesse excerto e também da consideração geral de que o brasileiro deva aprender o guarani, supõe-se que haverá maior concordância em relação à outra língua paraguaia, cujos índices estão organizados na tabela 90.

Tabela 90: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O brasileiro precisa aprender español"/ "El brasileño necesita aprender español"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	49% (24)	27% (13)	10% (5)	2% (1)	8% (4)	4% (2)
Escola 2	45% (28)	35% (22)	14% (9)	3% (2)	3% (2)	(0)
Escola 3	42% (9)	38% (8)	5% (1)	5% (1)	5% (1)	5% (1)
Escola 4	33% (3)	23% (2)	11% (1)	33% (3)	(0)	(0)
Escola 5	42% (8)	42% (8)	16% (3)	(0)	(0)	(0)
Escola 6	26% (6)	70% (16)	(0)	4% (1)	(0)	(0)
Escola 7	30% (18)	63% (38)	3% (2)	2% (1)	(0)	2% (1)
Escola 8	30% (10)	34% (11)	9% (3)	9% (3)	3% (1)	15% (5)
Escola 9	31% (8)	61% (16)	(0)	8% (2)	(0)	(0)
Escola 10	29% (6)	52% (11)	19% (4)	(0)	(0)	(0)

Como esperado, os alunos de todas as escolas concordam sobre a necessidade de aprender espanhol. É interessante, no entanto, que os alunos das escolas brasileiras (com exceção da escola 5, particular, que distribui igualmente as respostas entre as concordâncias total e parcial) mostram concordância total, enquanto os das escolas paraguaias estão apenas parcialmente de acordo. Esses resultados demonstram a importância e a valorização atribuída ao espanhol, que certamente não se refere apenas à comunicação na zona de fronteira, como já foi mencionado.

Vejamos agora como se comportam os adolescentes sobre a necessidade de aprendizado do português na tabela 91.

Tabela 91: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O paraguaio precisa aprender português"/ "El paraguayo necesita aprender português"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	51% (25)	20% (10)	23% (11)	(0)	2% (1)	4% (2)
Escola 2	42% (27)	35% (22)	16% (10)	2% (1)	3% (2)	2% (1)
Escola 3	33% (7)	43% (9)	(0)	4% (1)	10% (2)	10% (2)
Escola 4	45% (4)	33% (3)	(0)	22% (2)	(0)	(0)
Escola 5	37% (7)	47% (9)	16% (3)	(0)	(0)	(0)
Escola 6	35% (8)	52% (12)	9% (2)	4% (1)	(0)	(0)
Escola 7	18% (11)	67% (40)	8% (5)	2% (1)	2% (1)	3% (2)
Escola 8	33% (11)	37% (12)	9% (3)	6% (2)	3% (1)	12% (4)
Escola 9	35% (9)	39% (10)	11% (3)	11% (3)	4% (1)	(0)
Escola 10	19% (4)	62% (13)	19% (4)	(0)	(0)	(0)

Novamente, o padrão de resposta se concentra na concordância para todas as escolas, com as brasileiras tendendo à concordância total e as paraguaias, à parcial.

Todos os índices são bastante semelhantes aos da tabela anterior, exceto os da escola 3 (pública de periferia brasileira), que agora concentra o maior número de respondentes na concordância parcial. De qualquer maneira, fica claro o reconhecimento do prestígio atribuído ao português inferido pela resposta afirmativa à necessidade de aprendê-lo.

A próxima afirmação sujeita ao inquérito, “No Paraguai, as classes média e baixa falam apenas guarani”, foi um assunto recorrente durante as visitas. Parece haver uma ideia geral de que essa afirmação seja verdadeira, pois ela foi ouvida repetidamente de professores e funcionários de escola (inclusive pessoas da direção ou coordenação). Vejamos na tabela 92 se o que pensam os participantes da pesquisa coincide com essa afirmação.

Tabela 92: Dados das escolas em resposta à afirmação: "No Paraguai, as classes média e baixa falam apenas guarani"/ "En Paraguay, las clases media y baja hablan sólo guaraní"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	12% (6)	12% (6)	37% (18)	14% (7)	23% (11)	2% (1)
Escola 2	13% (8)	29% (18)	36% (23)	8% (5)	14% (9)	(0)
Escola 3	19% (4)	24% (5)	10% (2)	29% (6)	14% (3)	4% (1)
Escola 4	45% (4)	11% (1)	11% (1)	22% (2)	11% (1)	(0)
Escola 5	11% (2)	(0)	21% (4)	47% (9)	21% (4)	(0)
Escola 6	13% (3)	13% (3)	22% (5)	31% (7)	17% (4)	4% (1)
Escola 7	8% (5)	27% (16)	27% (16)	25% (15)	10% (6)	3% (2)
Escola 8	12% (4)	15% (5)	18% (6)	31% (10)	9% (3)	15% (5)
Escola 9	11% (3)	24% (6)	39% (10)	11% (3)	11% (3)	4% (1)
Escola 10	(0)	10% (2)	33% (7)	43% (9)	14% (3)	(0)

Os dados não permitem depreender nenhum padrão regular como ocorreu com a maioria das afirmações anteriores. Enquanto os alunos das escolas 1 (pública central brasileira), 5 (particular brasileira), 6 (pública central paraguaia), 8 (pública periférica paraguaia) e 10 (particular paraguaia) concentram a maior parte das respostas na discordância, as escolas 2 (pública periférica brasileira), 4 (rural brasileira) e 9 (rural brasileira) concentram-nas na concordância; apresentam distribuição equitativa as escolas 3 (pública periférica brasileira) e 7 (pública periférica paraguaia). Além disso, muitos alunos mostram-se neutros, concentrando, inclusive, o maior número de respostas iguais em quatro das escolas. Não parece haver, portanto, uma predominância quantitativa de concordância em relação a essa afirmação.

Muitos aspectos podem ter conduzido a esse resultado. Um deles pode ser atribuído ao uso de “apenas”. Por conhecermos a situação paraguaia, sabemos que todos

os alunos têm acesso aos dois idiomas oficiais na escola, o que nos faz inferir que nenhum aluno que frequente a escola seja monolíngue, ainda que o contato com a outra língua seja pouco constante.

Outro aspecto que pode ser questionado diz respeito à expressão “classe média” que, se, por um lado, recobre grande parte da população, por outro, é difuso, por ser gradual o conceito social envolvido com o significado dessa expressão; a resposta a essa pergunta, como se vê, envolve uma multiplicidade de diferentes aspectos para que os alunos tenham condições de decidir sobre que resposta fornecer.

Talvez, se a afirmação pudesse ser reelaborada em termos de predominância, como em “No Paraguai, as classes média e baixa falam mais guarani”, teria sido realmente possível depreender a atitude predominante. Parece, portanto, que o caráter exclusivo da afirmação pode ter induzido os participantes à inferência de que o fato não ocorra realmente.

Devemos assinalar, entretanto, que na entrevista realizada na escola 5 (particular brasileira), os alunos, após serem questionados sobre a língua mais usada na fronteira, refletem sobre o uso das línguas e chegam a associar o guarani com a faxineira/empregada doméstica. Vejamos esse excerto em (25).

- (25) *Inf2: eu acho que é um po(u)co misturado alguma coisa tipo guarani espanhol e português*
Doc: tudo misturado?
Inf1: é::.... que entre SI os paraguaios normalmente falam o guarani quando eles querem que a gente entenda
Doc: ((risos))
Inf1: é BEM verdade isso porque toda vez que... pelo menos a secretaria lá de casa toda vez que ela fala guarani... ela tá tentando falando mal de mim...
Doc: ((risos))
Inf1: pelo menos é o que eu acho... que parece muito... e:: entre si eles normalmente falam mesmo ce vai no shopping qualquer coisa ce vê que eles tão falando entre si É o guarani... já com você eles falam o português grande parte das pessoas que traBALham no Paraguai... TENDe a falá(r) o português porque
Doc: uhum
Inf1: quem compra muito no Paraguai são os brasile(i)ros
 (Inf1: V, 14 anos; Inf2: W, 14 anos, Escola 5)

Além das constatações dos alunos que indicam a impressão que têm sobre o fato de o guarani ser bastante falado em certos contextos, de sua função de não permitir que todos entendam o que se diz, funcionando como um código sigiloso, reconhece-se a

materialização de quem fala guarani próximo a eles: a faxineira ou empregada doméstica, o que certamente nos remete à questão sobre possível ocupação do falante e exemplifica a relação mais comum de associar o guarani a essa ocupação no teste de atitudes. Próximo a eles, portanto, quem fala a língua estigmatizada são aqueles que ocupam posições mais baixas da escala ocupacional.

A próxima afirmação deste grupo refere-se à ocultação de alguns alunos sobre o fato de falarem guarani. Ouvimos afirmações desse teor algumas vezes durante nossas visitas e Fernandes (2013) também relata esse tipo de ocorrência na escola onde desenvolveu sua pesquisa de mestrado. Refletindo, entretanto, com maior cuidado, talvez a afirmação não faça tanto sentido para os alunos de escolas paraguaias, já que essa disciplina faz parte da grade escolar. Vejamos se os alunos concordaram ou discordaram dessa questão com base nos dados dispostos na tabela 93.

Tabela 93: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Há muitos alunos que negam saber guarani"/ "Hay muchos alumnos que niegan saber guaraní"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	27% (13)	22% (11)	39% (19)	6% (3)	4% (2)	2% (1)
Escola 2	33% (21)	33% (21)	30% (19)	% (0)	4% (2)	(0)
Escola 3	24% (5)	47% (10)	14% (3)	5% (1)	5% (1)	5% (1)
Escola 4	22% (2)	45% (4)	33% (3)	(0)	(0)	(0)
Escola 5	21% (4)	27% (5)	42% (8)	5% (1)	5% (1)	(0)
Escola 6	39% (9)	22% (5)	13% (3)	4% (1)	18% (4)	4% (1)
Escola 7	27% (16)	48% (29)	16% (10)	5% (3)	2% (1)	2% (1)
Escola 8	34% (11)	21% (7)	12% (4)	15% (5)	6% (2)	12% (4)
Escola 9	19% (5)	42% (11)	31% (8)	4% (1)	(0)	4% (1)
Escola 10	10% (2)	57% (12)	23% (5)	10% (2)	(0)	(0)

Para nossa surpresa, não só os alunos de escolas brasileiras, mas também os das escolas paraguaias concordam com a afirmação, o que nos permite depreender a existência de preconceito em relação a essa língua também nas escolas paraguaias. O estigma atribuído à língua perpassa também o ambiente escolar, ainda que a legislação descreva o Paraguai como país bilíngue e multicultural.

Correlacionando a estereotipia do guarani principalmente com as classes socioeconomicamente menos privilegiadas e com a zona rural, podemos afirmar, como Camacho (2013), ao tratar de variedades que são alvos de estigmatização, que parece inevitável que o preconceito se instale em uma sociedade em que a distribuição de bens materiais e simbólicos se dá de maneira desigual. Entretanto, parece “inadmissível que

setores responsáveis pela educação formal compartilhem esse tipo de preconceito” (CAMACHO, 2013, p. 55), o que de fato nossos resultados parecem apontar.

Ainda que os alunos não tenham sido diretamente inquiridos sobre esse tópico durante as entrevistas, presenciamos uma situação relevante na escola 2, pública de periferia brasileira, ilustrada no excerto (26). Nessa ocasião, a entrevista foi realizada com um grupo de cinco alunos. No início, pedimos aos alunos que dissessem seu primeiro nome, sua idade e a língua que falavam. Durante essas apresentações, apenas uma garota relatou saber o guarani, mas no decorrer da entrevista, descobrimos que não era essa a realidade.

- (26) *Doc: você que fala guarani só você que fala guarani mesmo né? você já sofreu alguma vez já aconteceu alguma vez ou você já sofreu alguma vez preconceito ou bullying por falá(r) guarani?*
((risos))
Inf1: óh tô sofrendo agora
Doc: que que aconteceu D.?... pessoal ri como que é?... fica bravo com você te dá bronca
((risos))
Inf1: não eles ficam rindo de mim...
Doc: e você fa/você fala guarani com quem aqui na escola?
Inf1: aqui tem um monte de guris que falam
Inf3: a P. ((inint.)) pra traduzi(r)
Doc: então... então cê tem que aprendê(r)
Inf3: ela num ensina ela fala ((inint.))
Inf2: os ((inint.)) quando qué(r) fazê(r) plano eles ficam falando tudo em guarani a gente fica
Doc: AH É?... então na sala tem bastante gente que fala então aí você se comunica com eles em guarani sem problema
Inf1: é eles ficam aqui eu fico bem lá
 (Inf1: D, 15 anos; Inf2: P, 17 anos; Inf3: A, 14 anos, Escola 2)

Também durante as várias visitas que fizemos às escolas brasileiras, falas sobre essa negação dos alunos mostraram-se recorrentes. Entretanto, nessa escola, esperávamos que isso fosse minimizado em virtude de haver uma maior quantidade de alunos de origem paraguaia, somado à atitude da coordenação e direção em inclusive se comunicar em espanhol e guarani com alunos e pais de alunos. Vale frisar que, apesar do clima amistoso que sempre imperou durante nossas visitas, a própria presença da pesquisadora deve ter provocado receio nos alunos ao tratarem dessa questão, embora tenha sido nessa mesma escola que ouvimos a declaração exposta em (27) em uma outra entrevista, durante a apresentação dos alunos:

- (27) *Inf2: aí parei (à toa)... mas o guarani eu sou paraguaio puro*
(Inf2: G, 15 anos, Escola 2).

Como se vê por essa afirmação, a língua é certamente uma maneira muito importante para a identificação do aluno que, nesse caso, afirma abertamente, sem receio, ser paraguaio, mesmo desconhecendo a entrevistadora. Ainda que haja alunos dispostos a identificar-se dessa maneira, as respostas dos alunos para essa afirmação assinalam a necessidade de se promover um debate seriamente conduzido, envolvendo não apenas os alunos, mas também docentes, coordenadores, direção e demais funcionários.

A última afirmação guarda relação com a anterior, e também se refere ao estigma atribuído ao guarani, dessa vez pelos pais de alunos. Essa afirmação foi ouvida de docentes, que relataram que “Há pais que não querem que os filhos aprendam guarani”. Os dados dispostos na tabela 94 mostram a reação dos alunos em relação a ela.

Tabela 94: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Há pais que não querem que os filhos aprendam guarani"/ "Hay padres que no quieren que sus hijos aprendan guaraní"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	18% (9)	25% (12)	31% (15)	12% (6)	12% (6)	2% (1)
Escola 2	21% (13)	24% (15)	44% (28)	6% (4)	3% (2)	2% (1)
Escola 3	14% (3)	33% (7)	29% (6)	19% (4)	(0)	5% (1)
Escola 4	22% (2)	11% (1)	34% (3)	(0)	22% (2)	11% (1)
Escola 5	5% (1)	26% (5)	47% (9)	11% (2)	11% (2)	(0)
Escola 6	18% (4)	34% (8)	13% (3)	13% (3)	18% (4)	4% (1)
Escola 7	12% (7)	30% (18)	21% (13)	18% (11)	17% (10)	2% (1)
Escola 8	18% (6)	25% (8)	18% (6)	18% (6)	9% (3)	12% (4)
Escola 9	15% (4)	46% (12)	15% (4)	8% (2)	12% (3)	4% (1)
Escola 10	(0)	19% (4)	38% (8)	29% (6)	14% (3)	(0)

Os índices na tabela 94 mostram haver uma tendência pela concordância, ainda que cinco escolas concentrem seu maior número de respostas na neutralidade. Se levarmos em conta a soma dos alunos que concordam e dos que discordam total e parcialmente, em nove escolas o índice de concordância é mais elevado. A única escola que difere do padrão é a 10 (particular paraguaia), em que predominam respostas discordantes.

A concentração de respostas concordantes levanta, sem dúvida, um ponto muito problemático, se levarmos em conta que os alunos têm consciência de que os pais prefeririam que eles não aprendessem o guarani. Tal fato por si só, sem considerar a situação mais ampla de diglossia defendida por autores como Fishman (1968), Jiménez (2011) e Zarratea (2012), já é suficiente para que os alunos atribuam estigma à língua e aponte, sem dúvida, para a necessidade de implementar uma discussão desse tema não somente na escola, mas também na comunidade como um todo. Soma-se a isso, ainda, a opção de muitos pais em matricularem seus filhos em escolas brasileiras, ainda que eles vivam em lar em que a língua veicular seja uma das duas ou mesmo as duas línguas paraguaias. Todos esses fatores certamente exercem influência na atribuição de estigma ao idioma.

Os alunos não foram diretamente questionados a esse respeito durante as entrevistas, mas houve inúmeros casos em que os alunos de escolas brasileiras relatavam que seus pais, avós ou parentes próximos falavam o idioma e que, mesmo assim, eles não o teriam aprendido, embora não tenham chegado a apontar razões explícitas para tanto, como mostra o trecho (28).

- (28) *Doc: éh:: vocês tem parentes assim que falam as o(u)tras línguas que falam espanhol que falam guarani?*
Inf1: cê vai dá(r) risada minha mãe fala
Doc: tua mãe fala e você num aprendeu? num acredito
Inf2: minha mãe também ((risos))
Doc: ((risos)) e por que você num quis aprendê(r)?
Inf1: minha mãe fala tudo só que eu num entendo eu tento só que... num pego de jeito nenhum
 (Inf1: J, 16 anos; Inf2: G, 15 anos, Escola 2).

Passemos, então, ao próximo grupo de afirmações, dessa vez relacionadas ao uso linguístico.

5.5. Afirmações relacionadas ao uso das línguas

As três primeiras afirmações alocadas nessa categoria referem-se à predominância de uso na fronteira. Vejamos, nos dados da tabela 95, como reagem os alunos a respeito de ser a língua mais usada o guarani.

Tabela 95: Dados das escolas em resposta à afirmação: "A língua mais usada na fronteira é o guarani"/ "La lengua más usada en la frontera es el guaraní"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	12% (6)	35% (17)	29% (14)	16% (8)	2% (1)	6% (3)
Escola 2	21% (13)	28% (18)	27% (17)	17% (11)	5% (3)	2% (1)
Escola 3	14% (3)	33% (7)	19% (4)	19% (4)	10% (2)	5% (1)
Escola 4	(0)	34% (3)	22% (2)	22% (2)	22% (2)	(0)
Escola 5	16% (3)	21% (4)	26% (5)	16% (3)	21% (4)	(0)
Escola 6	9% (2)	17% (4)	26% (6)	39% (9)	9% (2)	(0)
Escola 7	8% (5)	18% (11)	27% (16)	34% (20)	10% (6)	3% (2)
Escola 8	9% (3)	15% (5)	40% (13)	21% (7)	3% (1)	12% (4)
Escola 9	15% (4)	42% (11)	8% (2)	27% (7)	8% (2)	(0)
Escola 10	(0)	5% (1)	28% (6)	67% (14)	(0)	(0)

As escolas brasileiras 1 (pública central), 2 e 3 (públicas de periferia) e as escolas paraguaias 6 (pública central) e 9 (pública rural) concordam com a afirmação, já que os valores somados de concordância superam os de discordância. Parece relevante apontar que apenas duas escolas paraguaias concordam com essa afirmação, ainda que três das brasileiras, inclusive as duas que têm maior população de origem paraguaia, também estejam de acordo com seu conteúdo.

Por outro lado, são discordantes os alunos da escola brasileira 4 (pública rural) e das escolas paraguaias 7 (pública de periferia) e 10 (particular). Já os das escolas 5 (particular brasileira) e 8 (pública de periferia) se distribuem igualmente entre concordância e discordância, com maior concentração de alunos na neutralidade.

Não há, portanto, uma única direção que permita esboçar uma generalização.

É, por outro lado, possível afirmar que grande parte dos alunos de escolas brasileiras demonstra ter a impressão de que o uso do guarani seja predominante, mais do que os próprios alunos de escolas paraguaias, talvez motivados pelo reconhecimento da presença marcante dessa língua na escola. Se considerarmos, entretanto, os dados de todas as entrevistas em relação à questão sobre qual a língua mais falada na região, apenas dois alunos citam o guarani como mais usada, um deles ao lado do português.

A próxima afirmação refere-se ao uso predominante do espanhol. Vejamos o que responderam os alunos na tabela 96.

Tabela 96: Dados das escolas em resposta à afirmação: "A língua mais usada na fronteira é o espanhol"/ "La lengua más usada en la frontera es el español"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	31% (15)	33% (16)	16% (8)	10% (5)	(0)	10% (5)
Escola 2	27% (17)	38% (24)	17% (11)	11% (7)	5% (3)	2% (1)
Escola 3	19% (4)	24% (5)	29% (6)	14% (3)	9% (2)	5% (1)
Escola 4	23% (2)	33% (3)	33% (3)	(0)	11% (1)	(0)
Escola 5	5% (1)	37% (7)	26% (5)	11% (2)	21% (4)	(0)
Escola 6	17% (4)	31% (7)	35% (8)	17% (4)	(0)	(0)
Escola 7	8% (5)	38% (23)	30% (18)	17% (10)	5% (3)	2% (1)
Escola 8	37% (12)	21% (7)	21% (7)	3% (1)	3% (1)	15% (5)
Escola 9	23% (6)	42% (11)	19% (5)	16% (4)	(0)	(0)
Escola 10	10% (2)	33% (7)	33% (7)	24% (5)	(0)	(0)

Diferentemente dos resultados apresentados para o guarani, os alunos de todas as escolas concordam com a afirmação. Fica claro, a esse respeito, que o espanhol é mais frequente que o guarani na zona fronteiriça, opinião que também aparece repetidamente nas entrevistas, como mostram os trechos (29) para uma escola brasileira e (30) para uma escola paraguaia.

(29) *Doc: qual língua que vocês acham que é a mais USADA aqui na fronteira?*

Inf1: o espanhol

Inf2: o espanhol...

(Inf1: L, 16 anos; Inf2: J, 14 anos, Escola 1).

(30) *Doc: ¿y cuál crees que es la lengua más USADA en la frontera pensando en nuestra zona de frontera en que vivimos?*

Inf: y:: el español⁹⁴

(J, 18 anos, Escola 8).

Considerando, agora, o português, vejamos a tabela 97.

⁹⁴ (30) Doc: e qual você acha que é a língua mais USADA na fronteira pensando na nossa zona de fronteira em que vivemos?

Inf: e:: o espanhol

(J, 18 anos, Escola 8)

Tabela 97: Dados das escolas em resposta à afirmação: "A língua mais usada na fronteira é o português"/ "La lengua más usada en la frontera es el portugués"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	10% (5)	51% (25)	17% (8)	10% (5)	4% (2)	8% (4)
Escola 2	17% (11)	40% (25)	19% (12)	17% (11)	5% (3)	2% (1)
Escola 3	19% (4)	38% (8)	28% (6)	5% (1)	5% (1)	5% (1)
Escola 4	(0)	45% (4)	33% (3)	(0)	22% (2)	(0)
Escola 5	21% (4)	52% (10)	11% (2)	11% (2)	(0)	5% (1)
Escola 6	31% (7)	26% (6)	22% (5)	4% (1)	13% (3)	4% (1)
Escola 7	11% (7)	50% (30)	20% (12)	17% (10)	(0)	2% (1)
Escola 8	15% (5)	12% (4)	24% (8)	31% (10)	3% (1)	15% (5)
Escola 9	11% (3)	35% (9)	42% (11)	8% (2)	4% (1)	(0)
Escola 10	14% (3)	43% (9)	43% (9)	(0)	(0)	(0)

Novamente, os dados apontam para uma tendência de concordância, como se pode observar no número de escolas que se concentram nessa resposta (nove das dez escolas). Também as entrevistas caminham nesse sentido, como mostra o excerto (31).

(31) *Doc: ¿cuál piensas que es la lengua más uSAda? aquí en la frontera*
Inf: el portugués
(H, 15 anos, Escola 6)⁹⁵

Há uma única discordante, a escola 8 (pública de periferia paraguaia). Vale observar que, na verdade, os dados das três tabelas mostram que os alunos da escola 8 são extremamente coerentes em virtude de terem fornecido respostas com o mesmo padrão para cada afirmação, mas cada qual numa direção. Em relação ao guarani, a incidência de respostas entre concordância e discordância é equivalente; em relação ao espanhol, as respostas tendem à concordância, e, em relação ao português, para a discordância. Por essa razão, é possível afirmar que os alunos dessa escola têm o espanhol como a língua predominante na fronteira (como confirma o excerto de entrevista alocado em (30)), enquanto o comportamento dos alunos de todas as outras escolas sugere uma situação de semelhança em relação ao uso do espanhol e do português, como exemplificado pelo excerto (32), embora alguns também apontem uso extensivo do guarani.

⁹⁵ (31) Doc: qual você acha que é a língua mais uSAda? aqui na fronteira
 Inf: o português
 (H, 15, anos, Escola 6)

- (32) *Doc: qual que vocês acham que é a língua MAIS usada aqui onde a gente mora?... na região aqui de fronte(i)ra*
Inf1: ah o espanhol e o português
Doc: espanhol e português e você?
Inf2: o guarani e o português
 (Inf1: J, 16 anos; Inf2: G, 15 anos, Escola 2).

As próximas três afirmações referem-se à utilidade das línguas, e novamente colocam cada uma delas em posição de predominância. Ainda que não deixem de se relacionar com as anteriores, essas afirmações dizem respeito ao aspecto funcional das línguas, ou seja, qual delas permitiria uma comunicação mais eficaz na área fronteiriça. Os resultados para “O guarani é a língua mais útil na fronteira” estão organizados na tabela 98.

Tabela 98: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O guarani é a língua mais útil na fronteira"/ "El guaraní es la lengua más útil en la frontera"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	12% (6)	21% (10)	39% (19)	14% (7)	8% (4)	6% (3)
Escola 2	19% (12)	29% (18)	35% (22)	8% (5)	9% (6)	(0)
Escola 3	19% (4)	28% (6)	28% (6)	15% (3)	5% (1)	5% (1)
Escola 4	(0)	56% (5)	33% (3)	(0)	11% (1)	(0)
Escola 5	(0)	5% (1)	48% (9)	5% (1)	42% (8)	(0)
Escola 6	4% (1)	31% (7)	35% (8)	13% (3)	13% (3)	4% (1)
Escola 7	5% (3)	15% (9)	28% (17)	40% (24)	10% (6)	2% (1)
Escola 8	3% (1)	43% (14)	21% (7)	12% (4)	6% (2)	15% (5)
Escola 9	23% (6)	19% (5)	23% (6)	31% (8)	(0)	4% (1)
Escola 10	(0)	19% (4)	38% (8)	38% (8)	5% (1)	(0)

A maior parte das escolas concentra seu índice mais elevado de respostas na neutralidade, embora a soma das respostas conduza a uma tendência à concordância para os alunos de quatro escolas brasileiras (todas as públicas) e para os de três das escolas paraguaias (escola 6, pública central, 8, pública de periferia e 9, pública rural).

Considerando os dados obtidos a partir das entrevistas, destaca-se um aluno da escola 4, pública rural brasileira, em virtude de defender como mais útil apenas o guarani (trecho 33).

- (33) *Doc: qual você acha que é a língua mais útil?*
Inf: mais útil

Doc: é que você acha assim que se eu tivesse que aprende(r) só Uma língua eu gostaria de aprende(r) só essa língua porque eu tenho certeza que eu me viraria bem assim na fronte(i)ra

Inf: que nem assim na fronte(i)ra era bom aprendê(r) mais o guarani né... porque basTANte gente vixi nossa... é cê chega lá já começa a falá(r) em guarani com você aí cê fala – “não senhor” - num sei quê vamos conversá(r) por alguém porque eu num entendo né... E:: SE eu soubesse o guarani VIXI... já me:: ia se desenvolvê(r) bem mais rápido entendeu? que nem eles conversa mais em guarani aí cê chega em português tem uns que num sabe falá(r) né... entendeu? aí se desenvolve mais assim eu acho
(G, 14 anos, escola 4)

Como se depreende do trecho acima, o aluno considera que, caso tivesse que aprender apenas uma língua para viver na região, deveria ser o guarani em virtude de ser amplamente falado. Também dois alunos da escola 7, pública de periferia paraguaia, apontam essa língua como mais útil, embora um deles a coloque ao lado do espanhol (trecho 34).

- (34) *Doc: ¿cuál es la lengua más ÚTIL... aquí en nuestra frontera?*
Inf2: el español... y el guaraní también
*Inf1: el guaraní de la parte de nosotros paraguayos es el guaraní*⁹⁶
(Inf1: A, 14 anos; Inf2: L, 15 anos, Escola 7).

É muito relevante apontar que se incluem as duas de ensino particular dentre as três escolas em que predominam respostas discordantes (escola brasileira 5 e escolas paraguayas 7 e 10). Embora, como já afirmamos, muitos alunos não tenham fornecido respostas para a pergunta sobre a renda familiar, é a escola 7 que se destaca entre as paraguayas públicas por conter maior percentual de pais de alunos com diploma universitário e até de pós-graduação, o que provavelmente se correlaciona com o alto nível socioeconômico.

Esse quadro sugere que esse fator provavelmente esteja correlacionado tanto à percepção de uso predominante de uma língua, quanto à percepção diferenciada em relação aos demais, embora no teste de atitudes as diferenças em relação à avaliação dos alunos agrupados em função de seu nível socioeconômico não tenham apontado diferenciação significativa. Talvez seja possível sinalizar, nesse sentido, que o nível

⁹⁶ (34) Doc: qual é a língua mais ÚTIL... aqui na nossa fronteira?
Inf2: o espanhol... e o guarani também
Inf1: o guarani para nós paraguayos é o guarani
(Inf1: A, 14 anos; Inf2: L, 15 anos, Escola 7)

socioeconômico mais alto conduza a certos domínios e situações em que o uso do espanhol parece mais extensivo e, portanto, o guarani tenha menor funcionalidade.

Consideremos a seguir, então, os dados em relação à utilidade do espanhol na zona fronteiriça, dispostos na tabela 99.

Tabela 99: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O espanhol é a língua mais útil na fronteira"/ "El español es la lengua más útil en la frontera"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	36% (18)	25% (12)	25% (12)	6% (3)	4% (2)	4% (2)
Escola 2	33% (21)	30% (19)	24% (15)	10% (6)	3% (2)	(0)
Escola 3	19% (4)	33% (7)	33% (7)	10% (2)	(0)	5% (1)
Escola 4	23% (2)	33% (3)	33% (3)	(0)	11% (1)	(0)
Escola 5	21% (4)	42% (8)	26% (5)	(0)	11% (2)	(0)
Escola 6	26% (6)	44% (10)	17% (4)	4% (1)	(0)	9% (2)
Escola 7	18% (11)	40% (24)	32% (19)	8% (5)	(0)	2% (1)
Escola 8	21% (7)	37% (12)	21% (7)	3% (1)	3% (1)	15% (5)
Escola 9	23% (6)	54% (14)	23% (6)	(0)	(0)	(0)
Escola 10	5% (1)	52% (11)	33% (7)	10% (2)	(0)	(0)

Os alunos de todas as escolas investigadas fornecem respostas concordantes. É possível notar, inclusive, que estão zeradas várias das respostas discordantes. Parece consensual, independentemente das características peculiares das escolas, que o espanhol seja claramente mais útil que o guarani para os adolescentes investigados, tendência que se repete nas entrevistas, tanto em escolas brasileiras como paraguaias, embora predomine nas últimas. Os excertos (35) e (36) corroboram as respostas à afirmação.

- (35) *Doc: qual língua vocês acham aqui onde a gente mora na região de fronTE(i)ra é a língua mais ÚTIL*
Inf1: [espanhol]¹
Inf2: [espaNHOL]¹
 (Inf1: L, 16 anos; Inf2: J, 14 anos, Escola 1)

- (36) *Doc: ¿cuál es la lengua más útil para ti? pensando aquí en esta zona donde vivimos que es una zona de frontera sí que tenemos un montón de lenguas... ¿cuál es la que piensas que es más útil?... de las lenguas*
Inf: el español⁹⁷
 (C, 14 anos, Escola 10).

⁹⁷ (36) Doc: qual é a língua mais útil para você? pensando aqui nesta zona onde vivemos que é uma zona de fronteira sim que temos um monte de línguas... qual é a que você acha que é mais útil?... das línguas
 Inf: o espanhol
 (C, 14 anos, Escola 10)

Considerando o comportamento dos alunos em relação à utilidade do português, vejamos os dados que foram alocados na tabela 100.

Tabela 100: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O português é a língua mais útil na fronteira"/ "El portugués es la lengua más útil en la frontera"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	23% (11)	38% (19)	23% (11)	8% (4)	2% (1)	6% (3)
Escola 2	19% (12)	30% (19)	38% (24)	11% (7)	2% (1)	(0)
Escola 3	33% (7)	33% (7)	24% (5)	5% (1)	(0)	5% (1)
Escola 4	(0)	56% (5)	22% (2)	(0)	11% (1)	11% (1)
Escola 5	16% (3)	47% (9)	26% (5)	11% (2)	(0)	(0)
Escola 6	26% (6)	26% (6)	17% (4)	31% (7)	(0)	(0)
Escola 7	5% (3)	45% (27)	33% (20)	15% (9)	(0)	2% (1)
Escola 8	12% (4)	27% (9)	27% (9)	22% (7)	(0)	12% (4)
Escola 9	8% (2)	46% (12)	27% (7)	11% (3)	8% (2)	(0)
Escola 10	14% (3)	29% (6)	52% (11)	5% (1)	(0)	(0)

Ainda que novamente haja predominância de respostas favoráveis em todas as escolas, a tendência mais forte é para uma distribuição entre a concordância e a neutralidade, que concentra o índice mais elevado de respostas em três escolas.

Uma comparação entre os dados das três tabelas acima permite afirmar que o grau de utilidade do espanhol parece ser levemente mais elevado que o do português, ficando o guarani na posição mais baixa. De fato, apenas em uma entrevista realizada em escola brasileira, o português é apontado sozinho como língua mais útil; em outros dois casos, um de escola brasileira e o outro de paraguaia, é assinalado como útil ao lado do espanhol e, nessas ocasiões, sugere-se uma mistura dos dois idiomas, como mostram os exemplos (37) e (38).

(37) *Doc: qual é a língua então mais ÚTIL pra vocês aqui na fronteira que vocês acham?*

Inf4: espanhol

Doc: espanhol?

Inf5: o espanhol e o:: português... o espanhol principal/principalmente porque a maioria dos comércios dos trabalhos espanhol

Inf3: portunhol é que eles falam tudo misturado porque... paraguaio trabalha aqui brasile(i)ro trabalha lá e fica tudo assim

(Inf3: A, 14 anos; Inf4: G, 15 anos; Inf5: D, 14 anos, Escola 2)

(38) *Doc: ¿cuál crees que es la lengua más útil?*

Inf: ¿acá en la frontera?

Doc: sí... en la frontera
*Inf: sería portugués ((inint.)) portugués y español... mezclado*⁹⁸
 (H, 15 anos, Escola 6).

A próxima afirmação relacionada ao uso diz respeito à língua mais frequentemente falada não na fronteira, mas pela população paraguaia como um todo. Os resultados para a afirmação “O guarani é a língua mais usada pelos paraguaios” estão organizados na tabela 101.

Tabela 101: Dados das escolas em resposta à afirmação: "O guarani é a língua mais usada pelos paraguaios"/ "El guaraní es la lengua más usada por los paraguayos"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	37% (18)	33% (16)	18% (9)	4% (2)	6% (3)	2% (1)
Escola 2	44% (28)	27% (17)	21% (13)	8% (5)	(0)	(0)
Escola 3	38% (8)	42% (9)	5% (1)	5% (1)	5% (1)	5% (1)
Escola 4	44% (4)	12% (1)	44% (4)	(0)	(0)	(0)
Escola 5	(0)	26% (5)	26% (5)	42% (8)	6% (1)	(0)
Escola 6	39% (9)	26% (6)	18% (4)	4% (1)	9% (2)	4% (1)
Escola 7	27% (16)	38% (23)	25% (15)	10% (6)	(0)	(0)
Escola 8	43% (14)	21% (7)	15% (5)	3% (1)	6% (2)	12% (4)
Escola 9	54% (14)	31% (8)	7% (2)	(0)	4% (1)	4% (1)
Escola 10	5% (1)	29% (6)	52% (11)	14% (3)	(0)	(0)

Os alunos das escolas brasileiras 1 (pública central), 2 e 3 (públicas de periferia), 4 (pública rural) e os de todas as escolas paraguaias concordam com a afirmação. Uma divergência está localizada nas respostas dos alunos da escola 5 (particular brasileira). Já os alunos da escola particular paraguaia tendem também à concordância, mas concentram a maior parte das respostas na neutralidade, o que também é significativo. De qualquer forma, o uso do guarani realmente parece predominar entre os paraguaios. Nem todos os entrevistados foram questionados nesse sentido, mas os que o foram apontaram o guarani como mais falada à exceção dos alunos da escola particular brasileira, que optaram pelo espanhol.

Vale a pena mencionar que, nas duas entrevistas realizadas na escola 2 (pública de periferia brasileira), em que há quantidade considerável de alunos de origem paraguaia, os alunos contrapõem a língua mais falada na fronteira, que seria uma

⁹⁸ (38) Doc: qual você acha que é a língua mais útil?

Inf: aqui na fronteira?

Doc: sim... na fronteira

Inf: seria português ((inint.)) português e espanhol... misturado

(H, 15 anos, Escola 6)

variedade mais misturada, com o guarani, falado mais no interior do Paraguai. Os excertos (39) e (40) ilustram essa constatação.

- (39) *Doc: qual vocês acham que é a língua mais falada pelos paraguaios?*
Inf4: [guarani]²
Inf5:[guarani]²
Inf3: guarani
Doc: o guarani?
Inf5: óbvio
Inf4: é porque aqui aqui na fronteira é mais utilizado o espanhol com o guarani uma mistura... mas quando você vai mais pra dentro... é mais usado o.: o guarani
Inf3: mas tipo aqui na fronteira é tudo misturado meio... português com espanhol
 (Inf3: A, 14 anos; Inf4: G, 15 anos; Inf5: D, 14 anos, Escola 2)
- (40) *Doc: qual que vocês acham que é a língua MAIS usada aqui onde a gente mora?...*
na região aqui de fronte(i)ra
Inf1: ah o espanhol e o português
Doc: espanhol e português e você?
Inf2: [o guarani e o português]⁴
Inf1: [lá acho que mais po fundo do Paraguai tem]⁴ ... eles usam o guarani
Doc: português... aqui você acha que não é o guarani?
Inf2: não... mas um po(u)quinho mais lá po fundo é
 (Inf1: J, 16 anos; Inf2: G, 15 anos, Escola 2).

Nas escolas 8 (pública de periferia paraguaia) e 9 (pública rural paraguaia), que parecem concentrar a maior parte de alunos que têm como primeira língua o guarani, os alunos também selecionaram essa língua como a mais falada pelos paraguaios, embora tenham colocado o espanhol como mais usada na fronteira, como mostra o excerto (41).

- (41) *Doc: ¿cuál piensa que es la lengua más hablada por los paraguayos?*
Inf: creo que el guaraní
Doc: el guaraní
Inf: sí
Doc: ¿y cuál crees que es la lengua más USADA en la frontera pensando en nuestra zona de frontera en que vivimos?

*Inf: y:: el español*⁹⁹
(J, 18 anos, Escola 8)

A próxima afirmação diz respeito a uma situação habitual nas escolas brasileiras em que os alunos de origem paraguaia usam sua língua veicular, o guarani, para que os falantes de outras línguas não compreendam o conteúdo das conversas. A afirmação pode não fazer sentido para os alunos de escolas paraguaias, mesmo assim decidimos utilizá-la em nosso teste. Os resultados estão disponíveis na tabela 102.

Tabela 102: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Na escola, há alunos que falam guarani quando querem que os outros não compreendam"/ "En la escuela, hay alumnos que hablan guaraní cuando quieren que los otros no les comprendan"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	70% (34)	14% (7)	8% (4)	2% (1)	4% (2)	2% (1)
Escola 2	70% (44)	19% (12)	8% (5)	3% (2)	(0)	(0)
Escola 3	71% (15)	14% (3)	5% (1)	(0)	5% (1)	5% (1)
Escola 4	56% (5)	22% (2)	11% (1)	11% (1)	(0)	(0)
Escola 5	26% (5)	21% (4)	11% (2)	16% (3)	26% (5)	(0)
Escola 6	17% (4)	44% (10)	9% (2)	17% (4)	13% (3)	(0)
Escola 7	18% (11)	48% (29)	17% (10)	8% (5)	7% (4)	2% (1)
Escola 8	18% (6)	31% (10)	21% (7)	15% (5)	6% (2)	9% (3)
Escola 9	12% (3)	19% (5)	15% (4)	27% (7)	27% (7)	(0)
Escola 10	9% (2)	53% (11)	9% (2)	24% (5)	5% (1)	(0)

Como os índices apontam, todos os alunos das escolas brasileiras concordam, inclusive concentrando suas respostas na resposta “concordo totalmente”, resultado pouco comum em relação às respostas das outras afirmações. A única escola em que os alunos dividem as opiniões quase igualmente é a 5 (particular). Realmente, em virtude de evidências levantadas em relação ao guarani, é menos provável ocorrer essa situação de falar guarani como mecanismo de sigilo no domínio da escola particular (como também os alunos entrevistados corroboraram); é provavelmente essa a causa da distribuição, embora a predominância ocorra na concordância. Na entrevista realizada nessa escola, os alunos entrevistados afirmam haver na sala alunos que usam outras

⁹⁹ (41) Doc: qual você acha que é a língua mais falada pelos paraguaios?

Inf: acho que o guarani

Doc: o guarani

Inf: sim

Doc: e qual você acha que é a língua mais USADA na fronteira pensando em nossa zona de fronteira em que vivemos?

Inf: e:: o espanhol

(J, 18 anos, Escola 8)

línguas, embora apontem o espanhol como sendo mais usado, enquanto o guarani ficaria relegado a brincadeiras (trecho 42).

- (42) *Doc: aqui na escola tem alguém que use outras línguas ces escutam alguém*
Inf2: eu escuto
Inf1: eu escuto
Inf2: a gente escuta
Doc: como me contem quem?
Inf2: então éh::
Doc: na sala de vocês de outras salas
Inf1: na nossa sala só que normalmente eles num falam pra se comunicá(r) mesmo eles falam mais tipo... zoeira brincando
Doc: eles usam que língua?
Inf1: o guarani o espanhol
Inf2: e tipo
Inf1: o espanhol não muito
Inf2: não tipo eu vejo muito o P. ah:: cês num vão conhece(r)... mas você coNHEce eu vejo muito o P. o R. o E. falando em espanhol... só que no CAso eu acho que eles falam mais o o tipo/eles falam espanhol mas o guarani ele tipo/... eles falam mais na zoe(i)ra mas o espanhol eles falam pra se comunicá(r) principalmente na aula de espanhol
 (Inf1: V, 14 anos; Inf2: W, 14 anos, Escola 5)

Já na escola brasileira 2 (pública de periferia brasileira), em que se concentram muitos alunos de origem paraguaia, em duas ocasiões diferentes os entrevistados relatam casos em que se usa o guarani para que outros não compreendam o que dizem. Um dos alunos chega, inclusive, a apontar o uso dessa língua como um benefício nesse sentido, como mostra o excerto (43).

- (43) *Doc: o que vocês acham... do guarani vocês acham da língua guarani?*
Inf2: a única coisa que do guarani é que as pessoas ficam me xingando em guarani
Inf4: em que sentido?
Doc: qual sua opinião a reação que vocês tem diante dela
Inf4: legal eu posso falá(r) e ninguém entende
Inf2: eu fico só assim tipo - "traduz"-
Doc: aí legal pronto achou uma função posso falá(r) e as pessoas não entendem...
 (Inf2: P, 17 anos ; Inf.4: G, 15 anos, Escola 2)

Nas escolas paraguaias, independentemente de todos os alunos terem contato com o guarani, a afirmação também recebeu respostas favoráveis dos alunos de quatro das cinco escolas. Os únicos alunos discordantes são os que frequentam a escola 9, que

é justamente uma escola rural. A razão disso é que, como já mencionado, o uso do guarani tem uma forte ligação cultural com os habitantes da zona rural, onde se concentra a maior parte dos monolíngues nesse idioma. É provável que, para eles, tal afirmação faça pouco sentido.

A última afirmação deste grupo refere-se à importância de saber os três idiomas fronteiriços quando diz que “Faz falta saber as outras línguas da fronteira”. Vejamos o que pensam os alunos com base nos dados da tabela 103.

Tabela 103: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Faz falta saber as outras línguas da fronteira"/ "Hace falta saber las otras lenguas de la frontera"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	45% (22)	16% (8)	21% (10)	6% (3)	8% (4)	4% (2)
Escola 2	64% (40)	17% (11)	17% (11)	0% (0)	2% (1)	(0)
Escola 3	48% (10)	24% (5)	9% (2)	9% (2)	5% (1)	5% (1)
Escola 4	67% (6)	33% (3)	(0)	(0)	(0)	(0)
Escola 5	53% (10)	37% (7)	5% (1)	(0)	5% (1)	(0)
Escola 6	26% (6)	57% (13)	13% (3)	(0)	(0)	4% (1)
Escola 7	36% (22)	45% (27)	12% (7)	3% (2)	2% (1)	2% (1)
Escola 8	31% (10)	27% (9)	15% (5)	6% (2)	6% (2)	15% (5)
Escola 9	35% (9)	38% (10)	15% (4)	8% (2)	(0)	4% (1)
Escola 10	28% (6)	57% (12)	5% (1)	5% (1)	(0)	5% (1)

É interessante observar que os alunos de todas as escolas brasileiras concordam totalmente com a afirmação, o que nos faz supor que já vivenciaram situações em que tenham se ressentido da falta de conhecimento de algum dos idiomas paraguaios. Mesmo assim, sabemos que a realidade aponta para a falta de esforço do brasileiro em aprender as línguas do país vizinho. Em apenas uma das entrevistas, um aluno discorre sobre esse assunto, embora em todos os outros casos eles tenham se mostrado concordantes em relação à importância de saber os três idiomas.

- (44) *Doc: e vocês acham que é importante aqui onde a gente mora... é importante saber as outras línguas*
Inf1: é porque você chega assim pra comprar alguma coisa você fala assim a pessoa não entende daí você fica - “e agora como é que eu vou falar?” -
Inf2: verdade
Inf1: você vai conversar com alguma pessoa ali e ela não entende - “e agora como é que faço?” - não sei... tem várias coisas que ((inint.))
Doc: então faz falta entender as outras línguas
Inf2: faz
 (Inf1: J, 16 anos; Inf2: G, 15 anos, Escola 2).

Os alunos de todas as escolas paraguaias também se mostram concordantes, ainda que com uma incidência parcial. É menos provável ocorrer uma situação em que não pudessem interagir linguisticamente com outras pessoas, já que é trilingue a maior parte dos alunos de todas as escolas, diferentemente do que ocorre nas escolas brasileiras, o que pode ter levado a um menor grau de respostas taxativas.

Vejamos, por fim, a última afirmação de nosso teste de crenças, que se relaciona ao bilinguismo.

5.6. Afirmações relacionadas ao bilinguismo

A última categoria de afirmações é composta de uma crença relacionada ao bilinguismo. Essa afirmação foi ouvida, durante nossas visitas no ano de 2014, de um casal de pais de alunos que, embora dominassem as três línguas fronteiriças, acreditavam ser melhor que seus filhos as aprendessem uma sequencialmente a outra, e não de maneira concomitante, entendida como prejudicial. Veremos como se comportam os alunos em relação a essa crença.

Tabela 104: Dados das escolas em resposta à afirmação: "Aprender duas línguas ao mesmo tempo prejudica a criança"/ "Aprender dos lenguas al mismo tiempo perjudica al niño"

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
Escola 1	12% (6)	6% (3)	21% (10)	18% (9)	39% (19)	4% (2)
Escola 2	6% (4)	8% (5)	29% (18)	16% (10)	41% (26)	(0)
Escola 3	(0)	29% (6)	9% (2)	19% (4)	38% (8)	5% (1)
Escola 4	(0)	11% (1)	56% (5)	(0)	33% (3)	(0)
Escola 5	(0)	(0)	11% (2)	11% (2)	78% (15)	(0)
Escola 6	4% (1)	13% (3)	31% (7)	26% (6)	22% (5)	4% (1)
Escola 7	8% (5)	13% (8)	23% (14)	27% (16)	27% (16)	2% (1)
Escola 8	24% (8)	15% (5)	31% (10)	3% (1)	15% (5)	12% (4)
Escola 9	12% (3)	15% (4)	27% (7)	23% (6)	19% (5)	4% (1)
Escola 10	(0)	19% (4)	14% (3)	29% (6)	38% (8)	(0)

Apesar dos índices somados das concordâncias total e parcial apontarem para a discordância, é possível notar uma diferenciação entre as escolas brasileiras e paraguaias. Enquanto os alunos das escolas brasileiras tendem a discordar totalmente da afirmação, os de três escolas paraguaias concentram suas respostas na neutralidade. Há,

ainda, a escola 8 (pública de periferia) cujos alunos, diferentemente dos de todas as outras escolas, mostram concordância.

É difícil precisar se a concordância dos alunos da escola 8 advém de alguma situação vivida ou da influência do que pensam seus pais que, como ficou demonstrado, têm certa resistência sobre a aquisição do guarani. De qualquer forma, essa questão merece ser investigada com mais cuidado, já que não foi alvo direto de nossas observações nem assunto das entrevistas.

Analisados os resultados do teste de atitudes, passemos às nossas considerações finais.

6. GENERALIZAÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

É tempo de fecharmos este trabalho, mas, antes, fornecer um balanço das principais deduções. Para iniciá-lo, diríamos, então, que a situação multilíngue e multicultural na zona fronteiriça, que permeia a vida de seus habitantes em todos os domínios, não poderia deixar de impor suas marcas no contexto escolar. As instituições de ensino recebem crianças e adolescentes, cuja identidade não pode ser definida de maneira simples e única, porque os pais são de nacionalidades diferentes, eles próprios têm dois registros de nascimento, moram fisicamente ou vivem sob a cultura de um país e/ou frequentam a escola atravessando a Avenida Internacional.

O que nos inquietou, a princípio, foi a realidade das escolas brasileiras, que recebem, algumas delas, uma quantidade expressiva de crianças paraguaias para serem alfabetizadas em língua portuguesa sem dominá-la completamente. Como os professores não se mostram preparados para enfrentar essa realidade, muitas vezes acabam eles próprios por fomentar a (in)diferença, o descaso e o preconceito.

Desconhecíamos, entretanto, que também no país vizinho, inquietações do mesmo tipo rondam a realidade escolar e as agências administrativas relacionadas à educação. O país, bilíngue oficialmente há pouco mais de duas décadas, ainda não conseguiu implantar instrumentos e práticas pedagógicas eficazes para promover uma educação bilíngue compatível que respeite a realidade linguística de seus alunos. O ensino continua sendo ministrado apenas em espanhol, e o guarani aparece relegado a um segundo plano não só nos cartazes escolares, mas também no consciente dos alunos, que o empregam somente em situações de intimidade.

Considerando esse contexto, em que relações linguísticas conflituosas acabam por emergir, lançamos mão de aporte teórico de natureza sociolinguística sobre atitudes e crenças, e de diversos estudos sobre fronteiras, para constituir nossos instrumentos de coleta de dados. Nossos procedimentos envolveram técnicas da etnografia, tais como a observação participante e entrevistas, e análises estatísticas, que nos forneceram os dados quantitativos e suas correlações a fim de materializar as atitudes e crenças.

A elaboração do teste de atitudes baseou-se na técnica dos falsos pares desenvolvida por Lambert et al. (1960), que permite coletar informações dos respondentes de maneira indireta, a partir do julgamento da voz de um mesmo informante falando línguas diferentes com base numa lista de atributos previamente organizados. Para tanto, obtivemos um total de dez gravações de fala de três

informantes trilingües e uma voz preenchedora, representativa do guarani indígena, todas relacionadas a um texto previamente entregue, para garantir que não fosse o conteúdo o referencial da análise. Para a constituição do teste de crenças, em que os alunos refletem explicitamente sobre questões relacionadas às línguas, utilizamos entrevistas gravadas anteriormente para extrair delas as afirmações que muito provavelmente circundam o senso comum.

Tomamos a decisão de aplicar os testes em dez escolas, cinco de cada país. A seleção das escolas baseou-se em características de natureza geográfica (central, de periferia, rural) e de natureza socioeconômica (pública e privada). A pesquisa foi programada para atingir um número significativo de respondentes, que acabaram por constituir um total de 324, sendo 161 estudantes de escolas brasileiras e 163, de escolas paraguaias, o que nos dá a certeza de termos alcançado um grau elevado de generalização e de potencial explanatório. Além dos testes, gravamos 14 entrevistas individuais ou em grupo, a depender do interesse dos alunos de cada escola em dela participar.

Os dados estatísticos gerais do teste de atitudes, quando considerados todos os alunos independentemente do lado fronteiriço em que estudam, mostram em geral um sentimento de estigmatização do guarani, e de prestígio do português, com o espanhol ocupando uma posição intermediária. Os métodos empregados pela análise estatística revelaram que os atributos, em virtude da similaridade de avaliação nos testes, podem ser consistentemente agrupados em quatro dimensões: caráter (trabalhadora, confiável, boa pessoa e responsável), competência (competente, honesta e inteligente), relacionamento (alegre, simpática e sociável) e aparência (bonita, forte e rica).

Para a dimensão do caráter, os alunos de escolas brasileiras classificam em geral o português como superior às outras duas línguas, com o espanhol recebendo uma nota intermediária e o guarani, as notas menos elevadas. Já os paraguaios mostram tendência por avaliar melhor uma de suas línguas, embora não se possa afirmar a existência de uma direção única de avaliação.

Os atributos da dimensão da competência demonstram, por seu lado, uma tendência mais clara de privilegiar o português independentemente do país em que os respondentes estudam, o que deve estar relacionado ao fato de ser mais provável encontrar brasileiros em posições mais privilegiadas socioeconomicamente e que requeiram níveis mais elevados de estudos.

Na análise da reação com base nos atributos relacionados à dimensão do relacionamento, que denotam valor emocional em algum grau, é possível verificar uma ascensão do guarani para os alunos de escolas paraguaias. Ainda que o guarani não chegue a ultrapassar a avaliação do português em alguns casos, a essa língua indígena atribuem-se notas mais elevadas que às atribuídas ao espanhol, o que faz transparecer traços de certo grau de prestígio encoberto. Nas escolas brasileiras, o português recebe também nessa dimensão uma apreciação maior, embora, em relação à gravação de uma das informantes, o guarani tenda a superá-lo.

A dimensão da aparência, por sua vez, mostrou também uma tendência das escolas brasileiras pela avaliação mais positiva da gravação das informantes em português, seguida normalmente da do espanhol e, por fim da do guarani. Também os adolescentes de escolas paraguaias demonstram certa preferência pelo português em relação a esses atributos, ainda que o guarani tenha recebido uma avaliação mais positiva que o espanhol na maior parte dos casos.

Esses resultados demonstram que, em geral, é o português a língua de fronteira mais prestigiada na zona fronteiriça. Em atributos que denotam maior valor emocional, há reações positivas favoráveis ao guarani, considerando que em alguns casos é mais bem avaliado que o espanhol. As notas pouco favoráveis atribuídas à gravação de Samanta, que representa o guarani indígena, mostram que os alunos são capazes de perceber diferenças entre essa variedade de guarani e a sua própria e, ao que parece, estigmatizá-la em comparação a ela.

Considerando os resultados por escola, há um comportamento divergente da 4, pública rural brasileira, que tende a favorecer o espanhol, algumas vezes em detrimento do português. Entretanto, por ser uma escola diferenciada em virtude da convivência com população indígena, chega a ser deplorável o fato de o guarani continuar a ser menosprezado. As outras escolas apresentam comportamento semelhante, havendo maior proximidade na avaliação dos alunos das escolas paraguaias que na dos alunos das escolas brasileiras.

A influência das variáveis sociais sexo, idade, grau de bilinguismo e nível socioeconômico não se manifesta claramente como uma tendência única. Em geral, são reduzidas as diferenciações com base em sexo e idade, embora seja possível apontar uma tendência sutil de maior sensibilidade das mulheres à variedade de prestígio.

O grau de bilinguismo se mostra muito relevante na apreciação dos atributos da dimensão da aparência (bonita, forte e rica), na medida em que se entrevê uma relação

diretamente proporcional entre aumento progressivo das médias e grau crescente de bilinguismo, o que nos leva a deduzir ser essa dimensão mais sensível à correlação com a variável grau de bilinguismo. Em relação aos outros atributos, os resultados variam conforme varia a língua enfocada. É razoável afirmar que, em virtude do estereótipo negativo associado ao guarani, o grau de bilinguismo afeta de maneira mais consistente também atributos de outras dimensões.

O nível socioeconômico, por sua vez, não fornece resultados que permitam esboçar uma tendência única de diferenciação com base nos atributos. É possível entrever, entretanto, a inclinação de adolescentes de nível mais alto por imputarem notas ligeiramente mais baixas que os de outros níveis a qualquer das línguas analisadas.

O teste de crenças, em geral, acompanha a atribuição de prestígio e estigma revelada pelo de atitudes. O português e o espanhol são considerados mais bonitos, mais importantes, mais usados e menos alvos de preconceito. Entretanto, o guarani também não deixa de ser considerado funcional e importante, o que se contrapõe ao encontrado no teste de atitudes. Atribuímos essa oposição entre atitudes e crenças a um comportamento socialmente manifesto de ocultar opiniões explicitamente preconceituosas, um preconceito velado, embora ele persista fortemente abaixo do nível da reflexão explícita sobre a língua.

Emergem, do teste de crenças, pelo menos três questões que precisam ser analisadas com maior cuidado. A primeira se refere ao comportamento distinto das escolas particulares, principalmente nas afirmações que envolvem o guarani, o que pode significar a existência de alguma correlação com o estatuto socioeconômico dos alunos, que passa a exercer algum papel na expressão das crenças. A segunda relaciona-se à percepção dos alunos de que, embora o espanhol seja uma língua com importância que se estende além da comunicação fronteiriça, a variedade ali falada não seria tão positiva, sobretudo em razão da mistura com os outros dois idiomas locais.

O outro ponto digno de menção se refere a afirmações que renegam o guarani. As afirmações “Há muitos alunos que negam saber guarani” e “Há pais que não querem que os filhos aprendam guarani”, geraram concordância da maior parte dos alunos de quase todas as escolas, não só das brasileiras, como supúnhamos. Essa situação preocupante se relaciona à origem e à manutenção do preconceito em relação ao guarani. Reconhece-se preconceito não só nas escolas, mas no interior da própria

família desses alunos, em que pese a importância fundamental dessa língua na zona fronteira em foco. A esse respeito, afirma Erickson que

As práticas hegemônicas não estão somente ramificadas na sociedade em geral e na comunidade local fora da escola, elas estão também vivas e bem dentro das salas de aula. Elas penetram e emolduram a experiência escolar de estudantes que são membros de grupos sociais estigmatizados. Essas práticas são legalizadas por atores sociais particulares¹⁰⁰ (ERICKSON, 1987, p. 352, tradução nossa).

Por “prática hegemônica”, o autor entende ações cotidianas e crenças pré-concebidas em harmonia com o sistema cultural de significados que sistematicamente limitam as chances de grupos estigmatizados e, certamente, podemos estender tal conceito às atitudes abertas de prestígio e preconceito que ocorrem dentro de sala de aula, na sociedade como um todo e, de acordo com as respostas dos alunos, também no seio familiar.

Dos princípios do trabalho de Lambert et al validados por Labov (2008 [1972]) e retomados a seguir elencamos os seguintes:

1. As avaliações subjetivas de dialetos sociais são notavelmente uniformes por toda a comunidade de fala. (...)
2. As avaliações da língua não estão disponíveis, em geral, à elicitación consciente, mas são rápida e conscientemente expressas em termos de juízos de personalidade sobre falantes diferentes (Lambert, Anisfeld & Yeni-Komdhisn, 1965). (...)
3. Todas as pessoas adquirem essas normas cedo na adolescência, mas as crianças de classe média alta exibem uma reação mais forte e mais permanente. (...) Meninos de escolas da elite exibiram avaliações mais próximas das dos avaliadores adultos do que outros meninos, indicando que as normas adultas são adquiridas mais cedo entre os jovens da classe média alta (2008 [1972], p. 356).

Pudemos confirmar na análise dos dados que 1 e 2 são válidos para a área por nós enfocada, em virtude de termos encontrado avaliações subjetivas muito similares, independentemente do país onde estudam os alunos a partir do julgamento baseado em traços de personalidade sobre informantes falando línguas diferentes. Também foi possível observar que os adolescentes investigados, independentemente da idade considerada neste trabalho (entre 14 e 16 anos), demonstram consistência na avaliação

¹⁰⁰ “Hegemonic practices are not only ramified throughout the general society and in the local community outside the school, they are also alive and well inside the classroom. They permeate and frame the school experience of students who are members of stigmatized social groups” (ERICKSON, 1987, p. 352).

das gravações, e que os de classe mais alta (representados especialmente pelas duas escolas particulares) realmente apresentam reações mais fortes, principalmente quando se trata do guarani, uma língua estereotipada na sociedade como um todo.

O quarto princípio adicionado por Labov a partir de seus estudos assinala que:

4. Falantes que exibem o mais alto índice de uso de um traço estigmatizado em sua própria fala espontânea apresentam a maior tendência a estigmatizar os outros pelo uso dessa mesma forma (2008 [1972], p. 357).

Considerando que o guarani é a língua mais estigmatizada na zona fronteiriça em foco, e ainda que as escolas paraguaias 8 (pública de periferia) e 9 (pública rural) tendem a uma ligação mais forte com essa língua, que se identifica sobremaneira com um estrato menos favorecido da população e de origem rural, seria de esperar uma reação de estigmatização mais consistente. Entretanto, não é possível entrever uma reação verdadeiramente diferente em relação às outras escolas, já que, para os atributos das dimensões da competência e da aparência, há quase sempre estigmatização do guarani.

Em dois dos três atributos da dimensão do relacionamento, há certa aproximação das três línguas, o que permite dizer que não há atribuição de prestígio ou estigma a nenhuma delas. Já a dimensão do caráter permite, inclusive, entrever certo grau de prestígio encoberto atribuído ao guarani no sentido de conferirem os respondentes notas mais elevadas que ao espanhol, ainda que somente no atributo trabalhadora, uma dessas escolas confira ao guarani avaliação superior à do português, do qual se depreende algum grau de lealdade afetiva dos alunos que se identificam de maneira mais forte com o guarani, à semelhança dos resultados de Wölck (1973). Em sentido oposto, no atributo boa pessoa, é a escola 9, pública rural, a única das paraguaias que confere ao guarani as notas mais baixas, enquanto todas as demais o colocam acima do espanhol.

Nossos resultados parecem sugerir, portanto, que o princípio laboviano não se aplica indistintamente a todos os atributos em relação à língua estigmatizada na fronteira enfocada. Entretanto, para conclusões mais precisas, seria necessário obter dados sobre o uso efetivo dessa língua pelos indivíduos (que não foram alvos diretos de nossa investigação) para, então, correlacioná-los às suas atitudes.

É relevante, a essas alturas retomarmos as perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação, aqui repetidas por conveniência:

1. Há correlação entre o preconceito linguístico mencionado por professores e pais de alunos e as crenças dos alunos que estudam em escolas brasileiras e paraguaias?
2. São divergentes as atitudes linguísticas dos alunos que estudam em escolas com características diferentes?
3. Em que medida o grau de bilinguismo dos alunos influencia suas atitudes?
4. Levando-se em conta (1), (2) e (3), é possível observar, através de teste de atitudes, algum vestígio de prestígio encoberto?

Em relação à primeira pergunta, acreditamos termos comprovado, tanto por meio do teste de atitudes, quanto pelas reflexões suscitadas pelo teste de crenças, a existência de preconceito linguístico em relação ao guarani, arraigado não só no fazer escolar, mas também nos próprios lares e na sociedade como um todo. Por outro lado, ficou claramente demonstrada a atribuição de prestígio ao português e ao espanhol, com dominância da primeira sobre a segunda.

A segunda pergunta realmente teve resposta favorável, ainda que não em uma medida muito acentuada em termos de frequência. A escola que se destacou das demais em virtude de suas tendências avaliativas foi justamente a única em que soubemos ter havido algum trabalho de reflexão e conscientização linguística, o que não deixa de apontar para o acerto de adotar essa estratégia.

Em relação à terceira pergunta, a análise permitiu verificar que os alunos se mostram mais sensíveis na seleção dos atributos da dimensão da aparência como indício de correlação com o grau de bilinguismo. Esse resultado foi crucialmente relevante para consolidar a proposta de agrupamento de atributos aqui proposta.

Por fim, a última de nossas perguntas sobre a existência ou não de prestígio encoberto (LABOV, 2008 [1972]), obteve uma resposta mais convincente em relação a alguns atributos organizados em torno da dimensão do relacionamento (alegre, simpática e sociável), em que foi possível entrever certa atribuição de prestígio ao guarani, sem força suficiente, no entanto, para que a avaliação dessa língua se sobreponha à avaliação do português. Não obstante, não deixa de configurar atribuição de prestígio encoberto, de lealdade com a língua vernácula, o fato de as médias a ele atribuídas superarem as atribuídas ao espanhol, que, independentemente do bilinguismo oficial, ainda é, no Paraguai, a língua de atos governamentais e o principal veículo dos estudos de nível superior. Em função disso, seria necessário tomar medidas educacionais que levassem em consideração esse caráter multilíngue da região da fronteira, especialmente pelo governo paraguaio.

Feito esse balanço geral, passemos, agora, a fazer algumas reflexões sobre o ensino num contexto multilíngue como o da fronteira Porã. Uma das opções viáveis, não a única certamente, seria a adoção de uma abordagem pedagógica culturalmente sensível que, segundo Erickson (1987), é um meio adequado de transformação em contextos de diferenças culturais entre alunos e professores. Essa abordagem permite o estabelecimento de confiança entre os atores escolares a partir da acomodação de fazeres pedagógicos às normas culturais familiares dos aprendizes, o que é percebido pelos próprios alunos como uma afirmação simbólica. Nas palavras do autor,

A pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial da escola que pode reduzir as falhas de comunicação entre alunos e professores, alimentar a confiança e evitar a gênese de conflitos que vão rapidamente além do mal-entendido intercultural a lutas amargas de troca de identidade negativa entre estudantes e seus professores. Ela é somente uma peça de um grande quebra-cabeças, mas oferece uma opção positiva para os educadores que desejam, por meio de uma prática criticamente reflexiva, melhorar as chances de aprendizagem de seus alunos e sua própria vida profissional. A pedagogia culturalmente sensível não é uma solução total. Pode, entretanto, ser vista como parte de uma solução total que também inclua o trabalho de transformar a sociedade em geral dentro da qual a escolarização ocorre¹⁰¹ (ERICKSON, 1987, p. 355, tradução nossa).

Também Bagno (2002), Bortoni-Ricardo (2003, 2004, 2006) e Pinto & Cyranka (2010) advogam a favor de uma pedagogia culturalmente sensível mesmo em situações diglósicas sem bilinguismo, como é o caso do português brasileiro. Trata-se, portanto, de considerar de maneira respeitosa as línguas (ou dialetos) trazidas pelos alunos e discutir, com eles próprios, os valores sociais atribuídos a elas. Para tanto, é tarefa do professor, num sistema de ensino culturalmente sensível, descobrir práticas de interação que sejam familiares aos alunos e adotá-las com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de aprendizagem. Caso isso não ocorra, o aluno poderá resistir ao processo de aprendizagem e mesmo rebelar-se em relação aos valores que lhe são impostos.

¹⁰¹ “Culturally responsive pedagogy is one kind of special effort by the school that can reduce miscommunication by teachers and students, foster trust, and prevent the genesis of conflict that moves rapidly beyond intercultural misunderstanding to bitter struggles of negative identity exchange between some students and their teachers. (...) It is only one more piece in a large puzzle, yet it provides a positive option for educators who wish, through critically reflective practice, to improve the chances for learning by their students and to improve their own work life as well. Culturally responsive pedagogy is not a total solution. It can, however, be seen as part of a total solution that also includes work to transform the general society within which schooling takes place (ERICKSON, 1987, p. 355).

Com efeito, um dos obstáculos que oferecem maior resistência à aquisição de uma variedade padrão, em situação mono ou multilíngue, segundo Labov (1974 [1964]), é a barreira levantada por conflitos entre diferentes sistemas de valores. Esse tipo de interferência, que, segundo Camacho (2013) resvala na questão ideológica embutida no próprio processo de padronização linguística, é seguramente um obstáculo que nem sempre se deseja transpor.

Conforme afirma Camacho (2013), a variedade linguística que se emprega é fator concorrente para a construção de identidade social, com base no diz Eckert (2005 apud CAMACHO, p. 2013) sobre ser a variação linguística o lugar da construção do significado social da linguagem.

Assim, se uma variedade ou uma língua, como o guarani na situação fronteiriça, é considerada socialmente estigmatizada, em contraposição à variedade ou língua padrão, veiculada principalmente pelo sistema de ensino, pode-se instaurar um conflito entre os valores que a instituição escolar pretende inculcar e os que o aprendiz compartilha com sua própria comunidade que, em última instância, identificam-no simbolicamente como membro dela.

Segundo Camacho (2013), recusar-se a aprender a norma padrão, especialmente a variedade prestigiada em situação multilíngue, pode significar, para um membro de uma comunidade socialmente marginalizada, rejeitar os valores culturais próprios da classe mais alta que se acham implícitos na expressão verbal e, ao mesmo tempo, preservar sua própria identidade social. O estudo de Labov sobre a organização sociolinguística da Ilha Martha's Vineyard apresenta evidências que sustentam a hipótese de conflito de sistemas de valores entre adquirir a variedade de prestígio e preservar a própria variedade social.

A centralização dos ditongos /ay/ e /aw/ em contraposição à forma padrão vigente, não centralizada, é um recurso linguístico de manifestação de identidade social. Trata-se claramente de um processo de afirmação de integração na comunidade, que faz do indivíduo um representante legítimo do grupo social que vive uma situação de perda econômica e, conseqüentemente, de seu espaço físico e social na ilha (cf. CAMACHO, 2013).

Esse aspecto do processo de atribuição de valores sociais é o recurso usado por Camacho (2013) para explicar o comportamento manifestado num teste de percepção social, por ele aplicado a jovens de classe baixa em situação escolar, contendo variantes com grau reconhecidamente estigmatizado por informantes adultos. Os resultados

obtidos tenderam para um padrão de desempenho cuja relação entre reconhecimento e maturidade etária é simplesmente inversamente proporcional: 12 anos: 72,2%; 13 anos: 69,0%; 14 anos: 64,7%; 15 anos: 63,2%; 16 anos: 63,1 (CAMACHO, 2013, p. 78). Sua explicação para esse resultado é a de que uma possível rejeição das regras normativas pode significar paralelamente uma possível recusa desses alunos de se identificarem com valores sociais de outros grupos sociais.

Esse é um tipo de comportamento provocado por prestígio encoberto, que, como se viu, também se aplica ao guarani em certas circunstâncias sociais. Evitar essa situação de repulsa deve ter uma estratégia de ensino assentada numa pedagogia culturalmente sensível, que, como tal, não faz distinção social entre variedades numa situação monolíngue e línguas numa situação multilíngue. Uma perspectiva em contrário, se considerarmos os postulados de Blommaert et al. (2005), é a situação escolar da fronteira Porã aqui investigada, que, assentada em valores de classe, pressupõe a existência de um sistema normativo, que fornece à comunidade uma taxonomia de lugares considerados “bons” e de lugares considerados “ruins”.

Deixar de seguir essa norma de uma determinada classe é visto como deixar de seguir as normas, o que implicaria deixar de cumprir o único percurso possível para o sucesso na sociedade, mediante ascensão aos lugares “bons”. Os que deixam de seguir as normas são logo qualificados como “problemáticos”, “anormais”, “marginais” etc (FOUCAULT, 2003 apud BLOMMAERT, 2005, p. 379). Está diretamente envolvida com esse conceito a educação como um sistema destinado à reprodução social e cultural, na visão de Bourdieu e Passeron (1975).

Blommaert et al. (2005) defendem que o caráter homogeneizador vinculado a essas práticas políticas, que só admitem enxergar diferenças em sociedades desiguais, obscurece a visão e a avaliação acurada das dinâmicas locais ocorrendo em partes desse sistema. A “margem”, por assim dizer, não é necessariamente um espaço onde as pessoas falham em seguir as normas, mas deve ser vista como um espaço onde se produzem normas diferentes, mas relacionadas entre si, em resposta às limitações e às possibilidades locais, uma posição que coincide com a visão de escola culturalmente sensível postulada por Erickson (1987) e também defendida aqui.

Acreditamos, nesse sentido, que os achados deste estudo podem contribuir para a geração de reflexão e análise crítica e, talvez mesmo, transformação do fazer pedagógico na direção de um sistema educacional que respeite a diversidade linguística e cultural dos alunos fronteiriços.

Certamente, este trabalho não se esgota aqui com essas reflexões. Não obstante o caráter permanentemente provisório de todo o texto científico, mesmo o de uma tese, temos a esperança de que esses resultados provoquem um alarme na administração das escolas da zona fronteiriça, bem como nos órgãos que regem o sistema educacional, no sentido de deixar a inércia para levar seriamente em consideração a realidade híbrida e múltipla inerente a situações multilíngues como essa, e passar a adotar medidas que contribuam para que todos os seus alunos se sintam efetivamente participantes do contexto social em que atuam.

7. REFERÊNCIAS

- ALVES, L. B.; BELDERRAIN, M. C. N.; SCARPEL, R. A. Tratamento multivariado de dados por análise de correspondência e análise de agrupamentos. *Anais do 13º Encontro de Iniciação Científica e Pós-Graduação do ITA – XIII ENCITA*, 2007. Disponível em: <<http://www.bibl.ita.br/xiiiencita/MEC17.pdf>>. Acesso em 27 jan 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 35. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- BAGNO, M. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. *Veredas, revista de estudos linguísticos*. Juiz de Fora, V. 5, n. 2, p. 71-83, 2009.
- BAKER, C. *Attitudes and language*. Adelaide, Australia: Multilingual Matters, 1992.
- BALDAUF JUNIOR, R. B.; KAPLAN, R. B. Language Policy and Planning in Ecuador, Mexico and Paraguay: Some Common Issues. In: BALDAUF JUNIOR, R. B.; KAPLAN, R. B. (ed.). *Latin America, vol. 1: Ecuador, Mexico and Paraguay*. Ontario: Multilingual Matters, 2007.
- BARBOSA, G. Atitudes em fronteira: o caso de Tabatinga e Letícia. *Cadernos do CNLF*. Vol. XI, nº 15. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xicnlf/15/atitudes_em_fronteras.pdf> Acesso em: 07 maio 2015.
- BARRETTO, M. M. G. S. Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual. In: BARRETTO, M. M. G. S.; SALGADO, A. C. P. (org.). *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- BATISTA GONÇALVES, K. A fronteira e seus paradigmas: identidade e alteridade. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, nov 2011. Disponível em: <www.eumed.net/rev/cccscs/15/>. Acesso em 22 nov 2016.
- BERGER, I. R. Experiências e ações de política linguística no âmbito do Observatório da Educação na Fronteira. *Revista do GEL*. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 138-163, 2015.
- BLOMMAERT, J. et al. Peripheral normativity: Literacy and the production of locality in a South African township school. *Linguistics and Education*, v. 16, p. 378–403, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Reações dos falantes do português à concordância verbal não-padrão*. 1977. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 1977.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *The urbanization of rural dialects speakers: a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. *Polifonia*. Cuiabá: EdUFMT, n. 7, 2003, p. 119-136. Disponível

em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/1141/905>>

Acesso em: 1 fev 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. R. Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Portaria n° 125, de 21 de março de 2014. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 56, p. 45, 21 mar 2014. Seção 1.

BRITO, A. M. de S.; BARROS, A. L. de E. C. Preconceito linguístico dentro da sala de aula da fronteira Brasil-Paraguai. *Revista Philologus*. Ano 20, n° 60, Supl. 1, *Anais da IX JNLFLP*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/60supl/174.pdf>>. Acesso em 04 dez 2016.

BUGEL, T. *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1998.

BUMLAI, D. U. M.; OLIVEIRA NETO, A. F.; BILANGE, E. M. A. Escolas de fronteira: espaço de construção intercultural da identidade fronteiriça. *Revista GeoPantanal*. V. 9, p. 45-57, 2014.

CAMACHO, R. G. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CASTANHO, E. G. *Entre a tradição e a tradução: representações sobre identidades e línguas da fronteira Brasil/Paraguai*. 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2016.

CHACAROSQUI TORCHI, G. F.; SILVA, C. P. A expansão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira no Estado de Mato Grosso do Sul. *Revista Geopantanal*. n. 17, p. 33-46, jul/dez 2014.

COLOGNESE, S. A. Brasiguaios: uma identidade na fronteira Brasil/Paraguai. *Tempo de Ciência*. vol. 19, n. 38, 2º semestre 2012.

COLOMA, G. Caracterización fonética de las variedades regionales del español y propuesta de transcripción simplificada. *Revista de Filología Románica*, 2011, vol. 28, p. 11-27. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/viewFile/37217/36019>>. Acesso em: 12 jan 2017.

CONNER, M. T. et al. Relations between Implicit and Explicit Measures of Attitudes and Measures of Behavior: Evidence of Moderation by Individual Difference Variables. *Personality and Social Psychology of Language*, 187/188, p. 1727-1740, 2007.

CYRANKA, L. F. de M. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora - MG*. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

DALINGHAUS, I. V. Uma reflexão imprescindível e inadiável sobre políticas linguísticas em contextos fronteiriços. *Web revista de debates: questões de linguística e linguagem*. V. 6, jun. 2009. Disponível em: <<http://cepad.net.br/linguisticaelinguagem/EDICOES/06/Arquivos/06.pdf>>. Acesso em: 27 nov 2016.

DOKKO, R. K.; LAMOSO, L. P. Serviços de saúde privada na fronteira de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). *Ciência Geográfica*, Bauru, vol. XVIII - (1): Janeiro/Dezembro - 2014. Disponível em: <http://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXVIII_1/agb_xviii1_versao_interne/agb_15_jandez2014.pdf>.

DUTRA, D. M. M.; GOETTERT, J. D. Precarização do trabalho: apontamentos a partir da mobilidade na fronteira Brasil-Paraguai. *12º Encontro de Geógrafos da América Latina – EGAL*, 2009, Montevideu – Uruguai. Disponível em: <<http://dutracarlito.com/daline1.pdf>>. Acesso em: 13 dez 2014.

ERICKSON, F. Transformation and School Success. *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 8, n. 4, 1987, p. 335-356.

FASOLD, R. The politics of language. In: FASOLD, R.; CONNOR-LINTON, J. (Ed.). *An Introduction to Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 373-400.

FERNANDES, E. A. A. *Experiências linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implantação da metodologia do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados, Ponta Porã, 2013.

FERRANTE, V. L. S. B.; VERTUAN, V.; TOLEDO, B. E. C. de. Um modelo de análise sócio-econômica: construção e resultados obtidos. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, 10: 177-190, 1976.

FERRARO JÚNIOR, V. G.; BUITONI, M. M. S. A integração na fronteira seca: Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUC-SP, 19, 2010. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. *Artigos premiados da 19ª*. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/iniciacaocientifica/20encontro/downloads/artigos/vicente_ferraro.pdf>, 2010, p. 1-10. Acesso em: 25 nov 2016.

FIORIN, J. L. Língua, identidades e fronteiras. *Diversitas*, mar-set/2013, p. 147-164.

FISHMAN, J. A. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 1967, 23 (2), p. 29-38.

FISHMAN, J. A. Nationality-Nationalism and Nation-Nationism. In: FISHMAN, J. A.; FERGUSON, C. A.; GUPTA, J. Das (Ed.). *Language Problems of Developing Nations*. New York: John Wiley and Sons, 1968, p. 39-51.

GAONA VELÁZQUEZ, I. A. El bilingüismo guaraní castellano y su incidencia en la producción escrita de los alumnos al final del primer ciclo de la EEB. Trabalho final de pós-graduação. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*, 2013. Disponível em: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.834/te.834.pdf>>. Acesso em: 27 nov 2016.

GOBIERNO DEPARTAMENTAL PEDRO GONZALEZ AMAMBAY. Pedro Juan Caballero. Disponível em: < <http://www.amambay.gov.py/index.php/2014-04-24-19-00-38/2014-04-24-19-16-04/pedro-juan-caballero>>. Acesso em: 23 nov 2016.

GOIRIS, F. A. J. *Descubriendo la frontera: historia, sociedade y política em Pedro Juan Caballero*. Ponta Grossa: INPAG, 1999.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 98-119.

GYNAN, S. N. Language Planning and Policy in Paraguai. In: BALDAUF JUNIOR, R.B.; KAPLAN, R. B. (ed.). *Latin America, vol. 1: Ecuador, Mexico and Paraguay*. Ontario: Multilingual Matters, 2007.

HENGEVELD, K. MACKENZIE, J. L. *Functional Discourse Grammar: a typologically based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HUTCHINSON, B.,; CASTALDI, C. A hierarquia de prestígio das ocupações. In: HUTCHINSON, B. et al. (org.). *Mobilidade e trabalho: um estudo na cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960, p. 19-51.

IRALA, V. B. A opção da variedade de espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, Nº 2, 2004, p. 99-120. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/art_valesca.pdf>. Acesso em: 20 jun 2017.

JIMÉNEZ, D. A. *El bilingüismo paraguayo por dentro: influencias de la lengua española sobre el guaraní hablado en Paraguay*. Asunción, Paraguay: Servilivro, 2011.

KALLFELL, G. Fonética y fonología del español paraguayo: efectos concomitantes del contacto con el guaraní. *UniverSOS*, 2009, n. 6, p. 81-104. Disponível em: <<http://www.uv.es/~calvo/amerindias/numeros/n6.pdf>>. Acesso em: 12 jan 2017.

KAMAKURA, W.; MAZZON, J. A. Critérios de estratificação e comparação de classificadores econômicos no Brasil. *Rev. Adm. Empres.*, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 55-70, fev. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902016000100055>. Acesso em 08 jun 2017.

KAUFMANN, G. Atitudes na sociolinguística: aspectos teóricos e metodológicos. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (Org.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2011.

LABOV, W. Estágios na aquisição do inglês standard. In: FONSECA, M.; NEVES, M. (org.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAMBERT, W. et al. Evaluation reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal Social Psychology*, n. 60, p. 44-51, 1960.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. n. 140, p. 44-53, 1932.

LUSTIG, W. Mba'éichapa oiko la guarani? Guarani y jopará en el Paraguay. *Papía*, 4 (2), 1996, p. 19-43. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/viewFile/1792/1603>>. Acesso em: 31 jan 2017.

MANÉ, D. As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico. *Via Litterae*, v. 4, n.1, jan./jun. 2012, p. 39-51. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/volume_revista/vol_4_num_1/Via_Litterae_4-1_2012_3-DJIBY_MANE_Lingua_dialeto_e_preconceito.pdf>. Acesso em: 10 abr 2017.

MARTINS, P. C. S. *A formação do território turístico de Pedro Juan Caballero (Paraguai)*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2007.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v.3, n.5, agosto de 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 26 nov 2016.

MENDES, R.B.; OUSHIRO, L. O paulistano no mapa sociolinguístico brasileiro. *Alfa*, São Paulo, v. 56, n.3, p. 973-1001, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Escolas de Fronteira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12586&Itemid=836> Acesso em: 14 dez 2014.

MOLLICA, M.C. Como o brasileiro fala, percebe e avalia alguns padrões linguísticos. In: HEYE, J. (org.). *Flores verbais*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 2. ed. Barcelona: Editorial Ariel, 2005.

NASCIMENTO, V.A. do. Fronteiriço, Brasileiro, Paraguaio ou Brasiguai? Denominações identitárias na Fronteira Pedro Juan Caballero (PY) e Ponta Porã (BR). *ILHA*. v. 16, n.1, p. 103-137, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2014v16n1p105>>. Acesso em: 24 nov 2016.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*. São Paulo,

OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PAIVA, G. F. dos S.; SILVA, D. B. do N.; FEIJÓ, C. A. Consumo e critérios de classificação socioeconômica: um estudo aplicado à pesquisa de orçamentos familiares. *Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento*. Texto para discussão n° 75, Abril 2013. Disponível em: <<http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD75.pdf>>. Acesso em: 08 jun 2017.

PAIVA, M. C. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 33-42.

PETTER, M. M. T. Morfologia. In: FIORIN, J.L. (org.). *Introdução à linguística: II – Princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, C. D. M.; CYRANKA, L. F. de M. Aportes sociolinguísticos à prática do professor – implicações na sala de aula. *Cadernos de CNLF*, Vol. XIV, n. 2, t. 1, 2010. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/501-513.pdf>. Acesso em 1 fev 2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

RONCARATI, C. Prestígio e preconceito linguísticos. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*, n° 36, p. 45-56, 1. Sem. 2008.

SALDANHA, M. Células de cultura. In: ROSSI, M. *Ponta Porã 100 anos*. Ponta Porã: Horizonte Verde, 2012.

SANTOS, E. dos. *Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SEBRAE/MS. Conselho Deliberativo Estadual. *Desenvolvimento econômico territorial Mato Grosso do Sul*: Ponta Porã, Centro Sul. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/MS/Anexos/Mapa%20Oportunidades/Livreto_PONTA%20POR%C3%83.pdf>. Acesso em: 25 nov 2016.

SEBRAE NACIONAL. *Mato Grosso do Sul sem fronteiras: características e interações territoriais*. Bolívia. Brasil. Paraguai. 1.ed. Campo Grande/MS: Editora Visão, 2010.

SCHILLING-ESTES, N. Dialect variation. In: FASOLD, R.; CONNOR-LINTON, J. (Ed.). *An Introduction to Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 311-341.

SILVA, B. R. C. V. da; CASTEDO, T. M. de. Ensino do Espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas. *Holos*, Ano 24, Vol. 3, p. 67-74. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/145/164>>. Acesso em: 20 jun 2017.

SILVA, R. M. *Articulações transfronteiriças: o caso da conurbação Ponta Porã e Pedro Juan Caballero*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Aquidauana, 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, G. M. da; TRISTONI, R. H. P. Diversidade cultural e linguística nas escolas de fronteira Brasil/Paraguai. *Revista Travessias*. Ed. XIV, 2010.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, Vol. 1, nov. 2006.

TRUDGILL, P. Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. *Language in Society*, vol. 1, n. 2, out. 1972, p. 179-195. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S0047404500000488>>. Acesso em: 25 jan 2017.

WÖLCK, W. Attitudes toward Spanish and Quechua in bilingual Peru. In: SHUY, R.W.; FASOLD, R.W. (ed.). *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*. Washington: Georgetown University Press, 1973.

ZARRATEA, T. *Aspectos del bilinguismo paraguayo*. Barcelona: 30ª Liber, Feria Internacional del Libro, outubro de 2012. Palestra na Feira Internacional do Livro de Barcelona, Espanha. Disponível em: <<http://mbatovi.blogspot.com.br/2012/10/aspectos-del-bilinguismo-paraguayo.html>>. Acesso em: 19 dez 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TRANSCRIÇÃO DAS GRAVAÇÕES UTILIZADAS NO TESTE DE CRENÇAS

Gravação 1: Carolina (espanhol)

dicen que el jaguar siempre ha querido comer al mono... hace mucho tiempo que estaba buscando una manera de comerlo... pero el mono no es TONto... un día en el bosque... el sol estaba alto... de repente el jaguar escuchó un ruido... ALguien estaba golpeando un árbol para cortarlo... así el jaguar habló consigo mismo... –“voy a ver quién lo está haciendo”-... y fue... al llegar a la selva el jaguar vio al mono que estaba derribando un árbol para hacer su casa... y el jaguar llegó allí y lo encontró trabajando duro... quería partir la madera pero no conseguía nada... sólo tenía un hacha... el jaguar se acercó y le dijo... –“voy a coMERte... ahora te voy a comer... pagarás TOdo lo que me debes”-... el MOno así que sabía qué hacer con el jaguar le dijo –“este trabajo es muy difícil de lograr... voy a pedirle un favor... aYÚdeme con esta madera y luego me coma... haga lo que quiere hacer... el jagua::r estuvo de acuerdo –“está BIEN”-... el jaguar dijo entonces al mono –“para partir una madera::... necesita DOS hachas... cuando una racha la otra entra para no cerrar la BREcha”-... el mono tenía sólo UN hacha y por eso no conseguía partir la madera... así que le pidió ayuda al jaguar... el mono no es TONto... él sabe qué hacer para que el jaguar no lo coma... dijo al jaguar... –“ahora voy a cortar aquí con mi ha::cha y al abrir la brecha... pondrá sus manos para no cerrar el corte... así lo terminaremos pronto... DESPUÉS me come”-... el mono metió su hacha en la madera... la madera se abrió bien... luego dijo al jaguar... –“ponga sus dos manos en la brecha de la madera y no las saque de allí”-... el jaguar se puso las manos en la ranura... el mono retiró el hacha... la madera cerró y las dos manos del jaguar quedaron BIEN prendIDAS en la madera... el jaguar se quedó llorando allí... el mono saltó sobre una rama de árbol y dijo... –“¿qué le ha paSado mi hermanito?... ¿sólo es por eso grita TAN::to?”-... luego subió MÁs ALto en el árbol... RÁpido como un RAYo el mono se escondió de nuevo del jaguar... el jaguar estuvo allí trabajando para sacar las manos del medio de la madera... el mono una vez más se escondió del jaguar que no lo comió... el mono es MÁs inteligente que el jaguar¹⁰²

¹⁰² Dizem que a onça sempre quis comer o macaco. Há muito tempo estava procurando uma maneira de comê-lo. Mas o macaco não é bobo. Um dia, na mata, o sol já estava alto, de repente a onça ouviu um ruído. Alguém estava golpeando uma árvore para cortá-la. Assim a onça falou consigo: “Vou ver quem o está fazendo”. E foi. Ao chegar à mata, a onça viu o macaco que estava derrubando uma árvore para fazer sua casa, e a onça chegou ali e o encontrou trabalhando duro, queria partir a madeira, mas não conseguia, só tinha um machado. A onça se aproximou e disse: -“Vou te comer, agora vou te comer, pagarás tudo o que me deves?”. O macaco já sabia o que fazer com a onça lhe disse -“Este trabalho é muito difícil de conseguir, vou te pedir um favor, me ajude com esta madeira e depois me comas, faça o que queres fazer?”. A onça concordou -“Está bem?”. A onça então disse ao macaco -“Para partir uma madeira precisa de dois machados, quando um racha o outro entra para não fechar a abertura?”. O macaco só tinha um machado e por isso não conseguia partir a madeira. Por isso pediu ajuda à onça. O macaco não é

Gravação 2: Gabriela (guarani)

jaguareTE::... oiko:: anan/peteĩ ñanandýpe ha:: ha'e ho'useterei ka'ípe... aréma ho'use chupe... ha peteĩ árape... ohekajeýma chupe hína... ha otopa hese ka'aguýpe... kuarahy ijavaté::ma uperamo... ha oma'ẽvo hese:: ohecha hína ojapo peteĩ:: peteĩhy::apu ombohyapu hína pe hembiaapo... he'i toc toc toc toc ((reduzindo o volume)) hembiaapo... upemarõ ha'e otopa ka'íre... ha he'i ka'ípe: -“che ro'úta... he'i chupe”-... ha:: ka'i he'i chupe -“che::rembiapo hetaitereingo ága che:: pytyvõmína... tajapopa raẽ che rembiapo ha upéi katu che'úta... upéi katu rejapo che rehe rejaposéa”-... ha he'i chupe jaguaretê... -“che roajuda haguã... nde reguerekoarã... mokõi HAcha”-... ha ha'e he'i chupe... -“peteĩnte che”- areko... -“ha mokõi rereko va'erã... remoĩ arã peteĩ nde hacha ojupi aja pe otro ojokova'erã hína iguýpe pe eabríma va'ekue”-... ha upemarõ ka'i:: he'i chupe... -“ndarekõi mokõi hacha che ahupi aja che hacha... aabríta pe vyvra ha upépe nde emoĩta mokõi nde po... ha ejokóta upépe che amboguejy aja che hacha jey upépe eipe'a nde po”-... ontende porã pe jaguaretê... ha ka'i ohupi hi'ácha ha jaguerete:: omoinge mokõi ipo... pe:: vyvra pa'ũme ha upépe ka'i ohuPI hi'ácha ha pe vyvra... ojopy jaguarete PO... ha'e opyta upépe hasẽ hasẽ hasẽ... ha ka'i katu opuka... -“he'i hese ndache'u mo'ãi ndache'u mo'ãi”- odipara ohóma ha'e ojupi vyvra yvate rehe oheja jaguaretépe hasẽ... aratiRÍcha ha'e ipya'e... aratiRÍcha ipya'e pe ka'i ha jaguarete katu opyta... opyta upépe pe... vyvra pa'ũme omba'apo heTA onohẽ haguã ohekýi haguã ipo... vyvra pa'ũgui¹⁰³

bobo. Ele sabe o que fazer para que a onça não o coma. Disse à onça -“Agoravou cortar aqui com meu machado e, ao abrir a brecha, colocarás tuas duas mãos para não fechar o corte. Assim acabaremos rápido. Depois me comes”-. O macaco meteu o machado na madeira. A madeira se abriu bem. Logo disse à onça: -“Ponha tuas duas mãos na abertura da madeira e não as tire daí”-. A onça colocou as mãos na abertura. O macaco retirou o machado. A madeira fechou e as duas mãos da onça ficaram bem presas na madeira. A onça ficou chorando ali. O macaco saltou sobre um galho de árvore e disse: -“Que aconteceu, minha irmãzinha? Só por isso grita tanto?”. Logo subiu mais alto na árvore. Rápido como um raio, o macaco se escondeu outra vez da onça. A onça ficou ali trabalhando para tirar as mãos do meio da madeira. O macaco mais uma vez se escondeu da onça, que não o comeu. O macaco é mais inteligente que a onça.

¹⁰³ A onça mora na selva y queria muito comer o macaco, há um bom tempo queria comê-lo. Um dia o estava procurando novamente e o encontrou em um monte, quando o sol já estava alto, e ao olhar o viu golpeando, fazendo seu trabalho que fazia toc toc toc... Nesse momento encontra o macaco e lhe disse -“eu te comerei” - disse para ele e o macaco lhe disse - “tenho muito trabalho neste momento, ajude-me por favor para terminar primeiro meu trabalho e depois já podes me comer e depois faça o que queres de mim. E a onça lhe disse: “para que eu te ajude debes ter dois machados”- e o macaco respondeu-lhe - “tenho só um machado”- disse-lhe -“e dois debes ter um debes colocar para que enquanto sobe um sobe o outro e sustenta abaixo o que já abriu, então o macaco lhe disse -“não tenho dois machados, enquanto eu levanto meu machado abrirás a madeira e ali colocas tuas duas mãos e debes colocar ali enquanto eu baixe o machado e ali tirarás tuas mãos. A onça compreendeu muito bem e o macaco levantou seu machado e a onça colocou suas duas mãos na abertura da madeira e aí o macaco tirou seu machado e a madeira apertou as mãos da onça que ficou ali chorando, chorando, chorando e o macaco ri e diz dela: “não vai me comer, não vai me comer” e correndo subiu na árvore mais alto deixando a onça em pranto. O macaco é rápido como um raio. A onça ficou na abertura da madeira e trabalhou bastante para tirar as mãos dali.

Gravação 3: Aline (português)

Dizem que a onça sempre quis comer o macaco... há muito tempo ela procurava um modo de comê-lo... mas o macaco não é bo::bo... um DIa na mata... o sol já estava alto... de repente a onça ouviu um TOC... TOC... alguém estava golpean::do uma árvore para cortá-la... então a onça pensou consigo... -“vou ver quem está fazendo isso”-... e FOI... chegando à ma::ta... a onça viu o macaco... ele estava derruBANdo uma árvore para fazer sua ca::sa... e a onça chegou ali e o encontrou trabalhando mu::ito... ele queria partir a made::ira... mas não estava conseguindo na::da... ele só tinha UM machado... a ONça cheGO::U e disse a ele... -“vou te come::r!... aGOra vou te comer!... pagarás TUdo o que me deves::... o maca::co LOGo já sabia o que fazer com a onça e disse... -“esse trabalho é muito difícil de realizar... vou te pedir um favor... ajude-me a partir esta made::ira... e depois me comas::... faça o que queres fazer”-... a onça boboeu... -“EsTÁ BEM”-... a onça disse então para o macaco... -“para partir uma madeira precisa de dois macha::dos... quando uma racha o outro entra para não fechar a abertura”-... o macaco tinha SÓ um machado e por isso não estava conseguindo rachar a madeira... por isso pediu à onça para ajudá-lo... o macaco NÃO é bobo... ele SAbe o que fazer para a onça não comê-lo... disse à onça... -“agora vou cortar aqui com meu machado... e quando abrir a BREcha tu pões tuas duas mãos... para não fechar o corte... assim vamos acabar logo... depois tu me comerás”-... o macaco enfiou seu machado na made::ira... a madeira abriu-se BEM... então ele disse para a onça -“ponha tuas duas mãos no vão da madeira e não tires dali”-... a onça colocou as mãos na fenda... o macaco tirou o macha::do... a madeira fechou-se e as duas mãos da onça ficaram BEM presas na madeira... a onça ficou chorando ali... o macaco saltou em um galho da árvore e falou... -“o que aconteceu contigo meu irmãozi::nho!... apenas por isso está gritando tanto?”-... então foi para o alto da árvore... RÁpido como um raio o macaco escondeu-se... OUTRA VEZ da onça... a onça ficou lá trabalhando... para tirar as mãos do meio da madeira... o macaco... MAIS UMA VEZ escondeu-se da onça e ela não o comeu... o maCAco é mais esperto que a onça

Gravação 4: Carolina (guarani)

jaguarete jeko ho'use hapicha:: ka'ípe... yma::guare ha'e ojeka... mba'éichapa ho'u haguã ichupe... ha ka'i ningo:: ndaitaví oi... peteĩ Á::ra... ka'aguýpe... kuarahy yvate jevýma hína... jaguarete ohendu:: sapy'a peteĩ TOC TOC... peteĩ tekove ombota... oí:: hápe yvyra... oikyĩ haguã... upéramo he'i ijupe... -“Che ahechá::ta mba'e piko la oikóva hína”-... ha oho... oguhẽ ka'aguýpe ha omaña ka'ípe... ha'e nipo:: oi::kyĩ oĩ hápe yvyra ojapo haguã hógarã... jaguarete oguhẽ... ha:: he'i chupe... -“che ro'úta... ko'ágã nde repagapaitéta nde chéve”-... ka'i oikuaa voi mba'épa oja'póta jaguaretére... ka'i ha he'i ichupe... -“ko tembiapo kóva hasyeteréi jajapo arã... ajerureta ndéve peteĩ mba'e... epytyvõmi chéve ambo::ja'o ko yvyra ha upéi che'u... REJAPO:: reja'poséva”-... jaguarete oñembotavy kuri... -“iporã”-... jaguarete he'i ka'ípe... -“amboja'o haguã yvyra... tekotevẽ mokõi HÁcha... peteĩ ohekýi haguã... omoĩ::... pono oñemboty ichugui”-... ka'i peteĩ oguereko hácha ha upearã ndaikatúi ojoko... ha:: upeicharã he'i jaguaretépe... oipytyvõ haguã ichupe... ka'i ningo ndaitaví voi... ha'e:: oikuaa mba'épa oja'póta jaguarete rehe... ndo'úi haguã ichupe... ka'i he'i jaguaretépe... -“ágã aityta che hácha ko'ápe... ha ko yvyra ojejurupe'a jave emoĩ mokõive nde po/pono oñemboty... upéicharamo mante jajapóta kóva... upéi katu che'úta.”-... ha ka'i oity ihácha umi yvyra rehe... pe yvyra ojejurupe'a porã... ha'e he'i jaguaretépe... -“emoĩ katu nde po mokõive pe yvyra pa'ũme... ani:: rehekýi nde po”-...jaguarete omoĩ ipo yvyra pa'ũme... upe jave ka'i ohekýi pe ihácha... há:: yvyra oñemboty jaguarete po... mokõive ha:: ojopy yvyrápe... jaguarete opyta hasẽ:: hína... upépe... ka'i katu opo yvyra rakã rehe ha oñe'ẽ... -“mba'éiko ojehu ndéve che:: ryke'yimi... upea rehente piko repurahéi eterei”-... uperamo ohoma yvyra yvate...aratirícha ipy'ae ka'i okañy jevýma jaguaretéi... jaguarete katu opyta upépe... omba'apo oipe'a haguã ipo pe yvyra pa'ũmegui... ka'i peteĩ jey okañy... jaguarete há:: ha'e ndo'úi ka'ípe... ka'i katu imba'ekuaave jaguaretégui¹⁰⁴

¹⁰⁴ Dizem que a onça sempre quis comer o macaco. Há muito tempo estava buscando uma maneira de coê-lo. Mas o macaco não é bobo. Um dia, no bosque, o sol já estava alto, de repente o tigre escutou um ruído toc, toc. Alguém estava golpeando uma árvore para cortá-la. O tigre falou consigo mesmo: “Vou ver o que está acontecendo”. E foi. Ao chegar ao bosque, a onça viu o macaco que estava derrubando uma árvore para construir sua casa. A onça chegou ali e disse-lhe: “Vou te comer. Agora você me paga”. O macaco já sabia o que fazer com a onça e disse-lhe: “Este trabalho é muito difícil de realizar. Vou pedir-lhe uma coisa. Ajude-me a cortar esta madeira e depois me comerás. Faça o que queres fazer comigo”. A onça não queria ajudá-lo. “Está bem”, disse a onça ao macaco: “Para cortar a madeira necessita-se de dois machados. Para tirar um machado deve-se colocar o outro para evitar a abertura se feche”. O macaco só tinha um machado e por isso não conseguia cortar a madeira. Por isso pediu ajuda à onça. O macaco não é bobo. Ele sabe o que fazer para que a onça não o coma. O macaco disse à onça: “Agora vou cortar a madeira com meu machado e ao abrir a brecha, você vai colocar suas duas mãos para que o corte não feche. Assim terminaremos logo. Depois me comerás”. O macaco meteu o machado na madeira. A madeira se abriu. Disse logo à onça: “Ponha suas duas mãos na brecha da madeira e não as tire daí”. A onça colocou suas duas mãos na abertura da madeira. Nesse momento o macaco retirou o machado. A madeira se fechou e as duas mãos da onça ficaram presas na madeira. A onça ficou chorando ali. O macaco saltou sobre um galho de árvore e disse: “O que lhe aconteceu, irmãzinha? Só por isso gritas tanto? Logo subiu mais alto na árvore. Rápido como um raio, o macaco se escondeu outra vez da onça. A onça ficou ali tentando tirar as mãos da brecha da madeira. O macaco mais uma vez se escondeu da onça que não o comeu. O macaco é mais inteligente que a onça.

Gravação 5: Gabriela (português)

dizem que a onça vivi::a querendo comer o macaco... vivia perseguindo o macaco querendo pegá-lo na epre/espreita... e UMA VEZ... a onça ouviu... UM baRULho estranho... que vinha da ma::ta... um barulho de toc toc toc toc toc ((reduzindo o volume))... e foi atrás... e DiSse... quando encontrou... de onde vinha o barulho... - “AHAM... é o maca::co”-... olhou pra o macaco e disse pra ele -“eu vou te comer agora você não escapa eu vou te come::r”-... o macaco disse pra ele... -“Olha você pode me comer mas vai me ajudar primeiro... eu estou fazendo este serviço aqui:: que é diFÍcil terminar sozinho... você pode me ajuda::r... eu to abrindo aqui esta made::ira... preciso de muita ajuda”-... a/a ONça foi na conversa do macaco e disse pra ele -“AH mas pra te ajudar você precisa DOis machados”-... e o macaco disse -“NÃO eu só tenho UM machado”-... -“mas você precisa DOis machados”-... o macaco disse -“não... você vai me ajudar só colocando a tua mão... nessa... abertura que eu to fazendo com meu machado na madeira... põe as duas mãos enquanto eu subo o machado”-... a onça... colocou suas duas mãos... QUANdo... o macaco tiro::u o machado... da fenda da madeira... a madeira... se fecho::u... na MÃO da onça... e a onça ficou lá presa... o maca::co... Ágil veloz::... como um relâmpago... ele subi::u nas árvores mais altas... e foi pulando de galho em galho... festejando que mais uma vez se livro::u... da onça... e ele dizia... -“você não vai me come::r você não vai me come::r você não vai me come::r”-... e a onça... tava lá muito brava tentando tirar a sua mão da fenda da madeira

Gravação 6: Samanta (guarani indígena)

jaguarete jeko ho'úse tapia ka'i... yma::guare ha'e... ojeka mba'éichapa ho'u... haguã ichupe... ha ka'i ningo nda/ndaitavýi voi... peteĩ ára... ka'aguýpe... kuarahy ijyvate jevýma hína jaguarete:: ohendu sapi'a peteĩ TOC TOC... peteĩ tekóva ombota oĩ... hápe yvyra... oikyĩ haguã... upemáramo he'i ojeupe... -“che aháta ahecha... máva piko ojapo hína upéa”-... ha oho... oguahẽ ka'aguýpe ha omaña ka'ípe... ha'e nipooikyĩ oĩ... hápe yvyra ojapo haguã hógarã... jaguarete oguahẽ upépe ha ojuhu ka'i omba'apo heta... ha'e omboja'óse hína yvyra rehe... ndo::hupytýi mba'eve ha'e peteĩminte ningo ihá::cha... ha jaguarete he'i ichupe... -“che ro'úta! ko'agã... che rou'úta! ko'agã... repagata odeve chéve”-... ka'i pya'e voi oikuaáma mba'épa ojpota jaguarete rehe... ha he'i ichupe... -“ko tembiapo kóva hasyeteri ijapópa... ajerureta ndéve peteĩ mba'e... epytyvõmi chéve... amboja'o ko yvyra ha upéi che'u rejapo... rejaposéva”- jaguarete oñembo::tavý kuri... -“iporã”-... jaguarete he'i ka'ípe... -“amboja'o haguã yvyra tekotevẽ mokõi hácha... peteĩ... ohekýi aja ambue... omoĩ pono... oñemboty ichugui”-... ka'i peteĩnte oguereko hácha ha upearã ndaikatúi... ojoka... ha upéarehe he'i jaguaretépe oipytyvõ haguã ichupe... ka'i ningo ndaitavýi voi... ha'e oikuaa mba'épa ojpota jaguarete rehe ndo'úi ichupe... ka'i he'i jaguaretépe... -“ágã aityta che hácha ko::'ápe ha ko yvyra ojejurupe'a jave emoĩ mokõive nde po pono oñemboty... upéicharamo mante::... jajapópa voíta... upéi katu che'úta”-... ha ka'i oity ihácha umi yvyra rehe... pe yvyra:: ojejurupe'a porã... ha'e he'i:: jaguaretépe... -“emoĩ katu nde po mokõive... pe yvyra pa'ũme... ani rehekýi nde po”-... jaguarete omoĩ ipo yvyra pa'ũme... upe jave ka'i ohekýi pe ihácha... ha yvyra oñemboty'pe jaguarete po mokõive... rehe hatã ojopy yvyrápe... jaguarete:: opyta hasẽ hína upépe... ka'i katu opo yvyra rakã rehe ha oñe'ẽ... -“mba'éiko ojehu ndéve che::... ryke'yumi upéarehente piko resapukai eterei?”-... uperõ ohoma yvyra yvate... aratirícha ipy'ae ka'i... okañy jevýma jaguaretégui... jaguarete katu opyta upépe omba'apo... oipe'a haguã... ipo pe yvyra pa'ũmegui... ka'i peteĩ jevy okañy jaguaretépe ha ha'e ndo'úi ka'i... ka'i katu imba'ekuaáve jaguaretégui¹⁰⁵

¹⁰⁵ Dizem que a onça sempre quis comer o macaco. Há muito tempo estava buscando uma maneira de comê-lo. Mas o macaco não é bobo. Um dia no bosque, o sol estava alto, de repente a onça escutou um ruído: toc, toc. Alguém estava golpeando uma árvore para cortá-lo. Então, a onça falou consigo mesmo: “Vou ver quem o está fazendo”. E foi. Ao chegar à selva, a onça viu o macaco, que estava cortando uma árvore para fazer sua casa. E a onça chegou ali e o encontrou trabalhando duro. Queria partir a madeira, mas não conseguia nada. Porque só tinha um machado. A onça se aproximou e lhe disse: “Vou te comer! Agora vou te comer! Pagarás tudo o que me deves”. O macaco, assim que já sabia o que fazer com a onça, lhe disse: “Este trabalho é muito difícil de conseguir. Vou te pedir um favor. Ajude-me com esta madeira e depois me coma. Faça o que queres fazer.” A onça desentendida concordou: “Está bem”. A onça disse então ao macaco: “Para partir uma madeira necessita-se de dois machados. Quando um racha, o outro entra para não fechar a abertura”. O macaco só tinha um machado e por isso não conseguia partir a madeira. Por isso pediu ajuda à onça. O macaco não é bobo. Ele sabe o que fazer para que a onça não o coma. O macaco disse à onça: “Agora vou cortar aqui com meu machado e ao abrir a brecha, colocará tuas duas mãos para não fechar o corte. Assim terminaremos logo. Depois me come”. O macaco meteu seu machado na madeira. A madeira se abriu bem. Logo disse à onça: “Ponha tuas duas mãos na brecha da madeira e não as tire dali”. A onça pos as duas mãos na abertura. O macaco retirou o machado. A madeira fechou e as duas mãos da onça ficaram bem presas na madeira. O macaco ficou chorando ali. O macaco saltou sobre um galho de árvore e disse: “O que aconteceu, minha irmãzinha! Só por isso grita tanto?” Logo subiu mais alto na árvore. Rápido como um raio, o macaco se escondeu de novo da onça. A onça esteve ali trabalhando para tirar as mãos do meio da madeira. O macaco, mais uma vez, se escondeu da onça que não o comeu. O macaco é mais inteligente que a onça.

Gravação 7: Aline (espanhol)

dice que el jaguar siem::pre ha querido comer el mono... hace mucho tiempo que estaba buscando una manera de comerlo... pero el mono no es ton::to... un día en el bosque el sol estaba alto... de repente el jaguar escuchó un ruido... alguien estaba golpeando un árbol para cortarlo... así el jaguar habló consigo mismo... -“voy a ver quién lo está haciendo”-... y FUE... al llegar a la selva el jaguar vio el mo::no... que estaba derribando un árbol para hacer su casa... y el jaguar llegó allí:: y lo encontró trabajando duro... quería partir la madera pero no conseguía nada... sólo tenía un HAcha... el ja/el jaguar se acercó y le dijo... -“voy a comerte... ahora voy a comer!... pagarás TOdo lo que me debes”-... el MOno así que sabía qué hacer con el jaguar le dijo... -“este trabajo es MUY difícil de lograr... voy a pedirle un favor... aYÚdeme con esta madera y LUEgo me comas... haga lo que quiere hacer”-... el jaguar acordó: -“está BIEN”-... el jaguar dijo entonces al mono... -“para partir una madera necesita DOS hachas... cuando una raja la otra entra para no cerrar la brecha”-... el mono tenía SÓlo un hacha y por eso... no conseguía partir la madera... así que le pidió ayuda a el jaguar... el mono no es ton::to... él sabe qué hacer para que el jaguar NO lo coma... dijo el jaguar -“ahora voy a cortar aquí con mi hacha y al abrir la brecha pondrá sus dos ma::nos... para no cerrar el corte... así lo terminaremos pron::to... después me come”-... el mono metió su HAcha en la madera... la madera se abrió bien... luego dijo al jaguar... -“ponga sus dos manos en la brecha de la madera... y no lo/las saque de allí”-... el jaguar se puso las manos en la ranu::ra... el mono retiró el ha::cha... la madera cerró las dos manos del jaguar... quedaron BIEN prendidas en la madera... el jaguar se quedó llorando allí... el mono saltó sobre una rama de árbol y dijo... -“¿qué ha pasado, mi hermanito! ¿sólo por esos grita tanto?... luego subió más alto en el árbol... rápido como un rayo el mono se escondió de nuevo del jaguar... el jaguar estuvo allí trabajan::do para sacar las manos del medio de la madera... el mono una vez más... se escondió del jaguar que no lo comió... el mono es MÁs inteligente que el jaguar¹⁰⁶

¹⁰⁶ Dizem que a onça sempre quis comer o macaco. Há muito tempo ela buscava uma maneira de comê-lo. Mas o macaco não é bobo. Um dia na mata, o sol estava alto, de repente a onça escutou um ruído: -“Vou ver quem o está fazendo”-. E foi. Ao chegar à mata a onça viu o macaco que estava derrubando uma árvore para fazer sua casa. E a onça chegou ali e o encontrou trabalhando duro. Queria partir a madeira, mas não conseguia nada. Só tinha um machado. A onça se aproximou e lhe disse -“Vou te comer. Agora vou te comer. Pagarás tudo o que me deves”-. O macaco já sabia o que fazer com a onça e disse: -“Este trabalho é muito difícil de fazer. Vou te pedir um favor. Me ajude com esta madeira e depois me comas. Faça o que queres fazer”-. A onça concordou -“Está bem”-. A onça disse então ao macaco -“Para partir uma madeira precisa de dois machados. Quando um racha, o outro entra para não fechar a abertura. O macaco só tinha um machado e por isso não conseguia partir a madeira. Por isso pediu ajuda à onça. O macaco não é bobo. Ele sabe o que fazer para que a onça não o coma. Disse à onça: “Agora vou cortar aqui comeu machado e, ao abrir a brecha, colocarás tuas duas mãos para não fechar o corte. Assim terminaremos rápido. Depois me comes”-. O macaco meteu seu machado na madeira. A madeira se abriu bem. Logo disse à onça: -“Ponha tuas duas mãos na abertura da madeira e não as tire daí”-. A onça colocou as mãos na abertura. O macaco tirou o machado. A madeira fechou as duas mãos da onça ficaram bem presas na madeira. A onça ficou chorando ali. O macaco saltou sobre um galho de árvore e disse -“Que aconteceu, minha irmãzinha? Só por isso gritas tanto?”-. Logo subiu mais alto na árvore. Rápido como um raio, o macaco se escondeu de novo da onça. A onça ficou ali trabalhando para tirar as mãos do

Gravação 8: Carolina (português)

Dizem que a onça sempre quis comer o macaco... há muito tempo ela procurava um modo de comê-lo... mas o macaco não é BObo... um dia na mata... o sol já estava alto... de repente a onça ouviu um TOC TOC... alguém estava... golpeando uma árvore para cortá-la... então a onça pensou consigo... -“vou ver quem está fazendo isso”... e foi... chegando à mata a onça viu o macaco... ele estava derrubando uma árvore para fazer sua casa... e a onça chegou ali... e o encontrou trabalhando muito... ele queria partir a madeira mas não estava conseguindo nada... ele só tinha UM machado... a onça chegou e disse a ele... -“vou te comer! agora vou te comer! pagarás tudo o que me deves... o macaco logo já sabia o que fazer com a onça... e disse-lhe -“este trabalho é muito difícil de realizar vou te pedir um favor... ajude-me a partir esta madeira e depois me comas Faça o que queres fazer”... a onça bobeeu... -“está bem”... a onça disse então para o macaco... -“para partir uma madeira precisa-se de dois machados quando um racha o outro entra pra não fechar a abertura... o macaco tinha só um machado e por isso não estava conseguindo rachar a madeira... por isso pediu à onça para ajudá-lo... o macaco não é BObo ele SABe o que fazer para a onça não comer... disse à onça...-“agora vou cortar aqui com meu machado e quando abrir a brecha... tu pões suas duas mãos para não fechar o corte... assim vamos acabar logo... depois tu podes me comer”... o macaco enfiou seu machado na madeira... a madeira abriu-se bem... então ele disse para a onça... -“ponha tuas duas mãos no vão da madeira e NÃO Tires dali”... a onça colocou as mãos na fenda... o macaco tirou o machado... a madeira fechou-se e as duas mãos da onça ficaram BEM presas na madeira... a onça ficou chorando ali... o macaco saltou em um galho de árvore e falou... -“o que aconteceu contigo meu irmãozinho!... apenas por isso estás gritando tanto?”... então foi para o alto da árvore... rápido como um raio o macaco escondeu-se outra vez da onça... a onça ficou lá trabalhando para tirar as mãos do meio da madeira... o macaco mais uma vez escondeu-se da onça e ela não o comeu... o macaco é mais esperto que a onça

Gravação 9: Gabriela (espanhol)

el jaguar:: viví::a con unas ANsias terribles de comer... el mono... y el mono... siempre muy ágil... se escondí::a se escapaba... casi se burlaba del jaguar... cierto dí::a el jaguar escuchó un barullo muy::... extraño en el bosque... un barullo que hacía toc toc toc toc ((reduzindo o volume))... y se fue a ver... y para su sorPREsa... encontró al mono... con un hacha... queriendo abrir una madera... al verlo... exclamó -“AHAM:: ahí estás vos de esta vez no me escapas te voy a comer”-... y el mono... muy ágil... reaccionó... diciendo... -“ME PUEdes comer pero ANtes te pido un favor que me ayudes a terminar este trabajo”-... -“BUENO para terminar tu trabajo necesitas de DOS hachas”-... y el mono le dice -“pero sólo tengo uno”- - “pero necesitas dos HACHas”- -“pero sólo tengo uno”... y al fina::l... el mono/al mono se le ocurre... -“en cuanto yo levanto mi/el hacha... vos ponés tus dos manos en la grieta de la made::ra... para mantenerla abierta... de modo que cuando baje mi hacha... yo pueda... continuar el trabajo”-... a/el jaguar muy son::so... PUSo sus manos... en la grieta de la madera... CUANdo el mono levantó el hacha... se le ceRRÓ la madera en las manos... y él se puso a grita::r a llorar mientras... el mono... saltiteaba de... árbol en árbol... en los árboles más altos en sus ramas... divirtiéndose... que MÁs una vez LE jodiÓ...al jaguar... y el jaguar... se quedaba llorando intentando librar sus manos de la grieta de la madera¹⁰⁷

¹⁰⁷ A onça vivia com um desejo intenso de comer o macaco e o macaco sempre muito ágil se escondia, escapava, quase ridicularizava a onça. Certo dia a onça escutou um barulho muito estranho que vinha da mata, um barulho de toc toc e foi ver e, para sua surpresa, encontrou o macaco com um machado querendo abrir uma madeira. Ao vê-lo exclamou: “Aham, aí está você, desta vez não me escapas, vou te comer” e o macaco, muito esperto, reagiu dizendo: “Você pode me comer mas antes te peço um favor, que me ajude a terminar este trabalho”. “Bom, para terminar teu trabalho, você precisa de dois machados” e o macaco lhe diz: “Mas só tenho um”. “Mas precisa de dois machados”. “Mas só tenho um”. Por fim, o macaco tem uma ideia: “Imediatamente depois que eu levante o machado você coloca tuas duas mãos na abertura da madeira para mantê-la aberta de maneira que quando abaixe meu machado eu possa terminar o trabalho”. A onça, muito sonsa, pôs as suas mãos na abertura da madeira. Quando o macaco levantou o machado, a madeira se fechou nas mãos e ela se pôs a gritar, a chorar enquanto o macaco saltitava de árvore em árvore, nas árvores mais altas, em seus galhos se divertindo porque mais uma vez irritou a onça, e a onça estava chorando e tentando tirar suas mãos da abertura da madeira.

Gravação 10: Aline (guarani)

he'i que la jaguar siempre ho'useha la ka'ípe... ymaiTE guie::... oheka chupe ho'u haguã... pero la ka'i ndaitaví... peteĩ día ka'aguype la kuarahy yvatéma oĩ... ha ojekuaa:: la jaguar ohendu peteĩ persona la ombotáva la:: la yvyramátare... oikytĩ haguã PÉicha la jaguar oñe'ẽ... hendie voi... -“aháta ahecha mba'épa la oikóa”-... ha oho... oguahẽ la sélvape ha la jaguar... ohecha la ka'ípe... omba'apo:: hína la:: yvyramátare ojapo haguã la hóga... ha la jaguar oguahẽ pépe... ha otopa la ka'ípe omba'APO:: hína... ha'e oikytĩse la madera... pero ndaikatúí... peteĩnte ha'e la ihácha... ha la jaguar oguahẽ ha he'i chupe... -“che aju ro'u haguã... ko'agã che ro'úta... ha epagapaitéta la edevéa chéve”-... ha la ka'i... oikuaáma mba'épa la ojapota la jaguar ndie ha he'i chupe... -“kóa ko trabajo hasy:: la ajapo haguã... hajeruréta ndéve peteĩ favor... che ajudamína aikytĩ haguã ko yvyramáta... ha upéi katu ikatu kuaáma che'u... ha eja póna entonces la eja poséva”-... la jaguar... ojapo... oconcorDA hendive... ha la jaguar entonces... he'i la ka'ípe... -“egueru chéve taparti ndéve ko made::ra... aikotevéta la nde háchare... ha che peteĩnte areko... la otrango:: solo areko aserra haguã la brecha... la madera”-... ha la ka'i oreko solo peteĩ la hácha... ha upéare ha'e... nda/ndaikatúí oikytĩ la madera... ja péicha ha'e ojerure ichupe la ajuda la jaguárpe... ha la ka'i ningo ndaitaví voi ha'e ningo oikuaa la jaguar... mba'éichapa ojapóta la ho'u haguã chupe... he'i chupe la jaguar... -“che ko'agã aikytĩta ndéve... la che háchape la ne madera... emoĩ ápe la mokõi nde po pono reikytĩ... ha péicha pya'eterei ñatermináta... ha upéi katu ikatu kuaa che che'u”-... ja la ka'i... ojaaRRA la ihácha... ha omoĩ la madérape... la madera péicha ojabri porã... ha he'i chupe la jaguar -“emoĩ pépe la nde po la ne madérape la nde brechape la ne madera pa'ũme... ha ani eguenohẽ pégui”-... la jaguar omoĩ pépe la ipo la::... madera... pa'ũme... ha la ka'i... orretira pégui la ihácha eguenohẽ la ihácha ha la madera oñemboty... oñemboty la:: jaguar póre... ha pépe opyta la jaguar... po la madera... la madera ryepýpe oñetranka ha la jaguar opyta pépe hasẽ... la ka'i oPO... la yvyramátare ha he'i... -“mba'éiko la oikóa nde rehe che hermanito... ndéiko upéarente la esapukái eterei”-... ha upemarõ ningo la ka'i ojupi la yvyramáta... yvate porã:: opyta... ipya'emi ningo rájoicha oho la ka'i... ha okañy.. jey la jaguárgui... ha la jaguar pépe opyta... omba'apo la onohẽ haguã la ipo la madéragui... ha la ka'i... más una vez ha'e okañy la jaguar pono la jaguar ho'u chupe... ha la ka'i ningo ñinteligenteve la jaguaretégui¹⁰⁸

¹⁰⁸ Dizem que a onça sempre quis comer o macaco. Há muito tempo estava procurando uma maneira de comê-lo. Mas o macaco não é bobo. Um dia, na mata, quando o sol já estava alto, de repente apareceu a onça. Escutou que alguém estava golpeando uma árvore para cortá-la. A onça disse a si mesma “Vou ver o que está acontecendo”. E foi. Ao chegar ao bosque, a onça viu o macaco, que estava derrubando uma árvore para construir sua casa. A onça chegou ali e o encontrou trabalhando. Ele queria cortar a madeira mas tinha só um machado e não podia cortá-la. A onça chegou e disse-lhe: “Vim para te comer. Agora vou te comer. E vai me pagar”. O macaco já sabia o que fazer com a onça. E disse-lhe: “Este trabalho é muito difícil de fazer. Vou te pedir um favor. Ajude-me a cortar esta madeira e depois me comerás. Faça o que queres fazer comigo”. A onça concordou com ele e disse-lhe: “Vou cortar a madeira. Preciso do teu machado. Para cortar a madeira são necessários dois machados. Para tirar um machado deve-se colocar o outro para evitar que a abertura se feche. O macaco tinha só um machado e por isso não conseguia cortar a madeira. Por isso pediu ajuda à onça. O macaco não é bobo. Ele sabe o que fazer para a onça não comê-lo. O macaco disse à onça: “Agora vou cortar aqui com meu machado e, ao abrir a brecha, colocarás tuas duas mãos para que o corte não feche. Assim terminaremos logo. Depois me comerás”. O macaco enfiou

seu machado na madeira. A madeira se abriu. Depois disse à onça: “Ponhas tuas duas mãos na abertura da madeira e não as tire daí”. A onça pôs as duas mãos na brecha. Nesse momento o macaco retirou o machado. A madeira se fechou e as duas mãos da onça ficaram presas na madeira. A onça ficou chorando ali. O macaco saltou sobre um galho de árvore e disse: “Que aconteceu com você, minha irmãzinha? Só por isso gritas tanto?”. Logo subiu mais alto na árvore. Rápido como um raio, o macaco se escondeu de novo da onça. A onça ficou ali tentando tirar as mãos da brecha da madeira. O macaco, uma vez mais, se escondeu da onça que não o comeu. O macaco é mais inteligente que a onça.

APÊNDICE II

Quando ouvimos a voz de uma pessoa, sem vê-la, formamos impressões sobre ela. É o que provavelmente acontecerá com você quando ouvir os trechos gravados que lhe serão apresentados agora. São dez pequenas gravações, cada uma delas trazendo a voz de uma pessoa diferente. Depois de ouvir cada um desses pequenos trechos, indique a impressão que lhe causou a partir dos adjetivos abaixo.

Você deve atribuir uma nota de 1 a 7 em relação a cada adjetivo. Se acredita, por exemplo, que a pessoa é muitíssimo inteligente, deve escolher a nota 7. Se acredita que é muito pouco inteligente, deve escolher a nota 1. Há 13 adjetivos, cada um com 7 notas. Ao final dos adjetivos, há uma questão que você deve responder com a possível ocupação da informante.

Você vai escutar uma gravação de cada vez e, depois de escutá-las, terá um tempo para selecionar as notas. Quando terminar, ouvirá a gravação seguinte.

Informante 1

Inteligente

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Honesta

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Competente

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Simpática

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Rica

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Boa pessoa

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Bonita

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Forte

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Responsável

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Confiável

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Sociável

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Alegre

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Trabalhadora

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Possível ocupação da informante:

- a) Apresentadora de TV
- c) Recepcionista
- e) Vendedora
- f) Nenhuma das alternativas

- b) Secretária executiva
- d) Telefonista
- e) Faxineira/empregada doméstica

Cuando escuchamos la voz de una persona sin verla tenemos impresiones sobre ella. Es lo que probablemente le ocurrirá cuando escuche los fragmentos de audio que le serán presentados ahora. Son 10 pequeñas grabaciones, cada una con la voz de una persona diferente. Después de escuchar cada una de las muestras, señale la impresión que le causó a partir de los adjetivos que siguen.

Usted deberá elegir una nota entre 1 y 7 en relación a los adjetivos. Si cree, por ejemplo, que la persona es muchísimo inteligente, elegirá la nota 7. Si cree que es muy poco inteligente, elegirá la nota 1. Tiene 13 adjetivos, cada uno con las 7 notas. Al final de los adjetivos, hay una cuestión que debe contestar con la posible ocupación de la hablante.

Escuchará una grabación de cada vez. Después de escucharla, le daremos un tiempo para que pueda poner las notas. Sólo cuando termine, oír la muestra siguiente.

Hablante 1

Inteligente

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Honesta

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Competente

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Simpática

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Rica

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Buena persona

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Bonita

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Fuerte

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Responsable

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Confiable

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Sociable

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Alegre

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Trabajadora

- a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) 6 g) 7

Posible ocupación de la hablante:

- | | |
|--------------------------------|-------------------------|
| a) Presentadora de tele | b) Secretaria ejecutiva |
| c) Recepcionista | d) Telefonista |
| e) Vendedora | f) Empleada doméstica |
| g) Ninguna de las alternativas | |

APÊNDICE III

Escolha apenas uma alternativa para cada uma das afirmações:

1. As pessoas misturam as línguas na fronteira.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

2. O espanhol paraguaio é muito ruim.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

3. Há preconceito em relação ao espanhol.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

4. Há preconceito em relação ao português.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

5. Há preconceito em relação ao guarani.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

6. A língua mais usada na fronteira é o espanhol.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

7. A língua mais usada na fronteira é o guarani.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

8. A língua mais usada na fronteira é o português.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

9. O espanhol, o português e o guarani têm igual importância na fronteira.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

10. O espanhol é a língua mais útil na fronteira.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

11. O português é a língua mais útil na fronteira.

Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo

Discordo em parte Discordo totalmente

12. O guarani é a língua mais útil na fronteira.

Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo

Discordo em parte Discordo totalmente

13. O brasileiro precisa aprender guarani.

Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo

Discordo em parte Discordo totalmente

14. O brasileiro precisa aprender espanhol.

Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo

Discordo em parte Discordo totalmente

15. O paraguaio precisa aprender português.

Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo

Discordo em parte Discordo totalmente

16. O guarani é feio.

Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo

Discordo em parte Discordo totalmente

17. O espanhol é bonito.

Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo

Discordo em parte Discordo totalmente

18. O português é feio.

Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo

Discordo em parte Discordo totalmente

19. O guarani é uma língua muito difícil.

Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo

Discordo em parte Discordo totalmente

20. O espanhol é uma língua muito difícil.

Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo

Discordo em parte Discordo totalmente

21. O português é uma língua muito difícil.

Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo

Discordo em parte Discordo totalmente

22. O espanhol fronteiroço é portunhol, não é o espanhol correto.

Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo

- Discordo em parte Discordo totalmente

23. O guarani tem influências do espanhol e do português.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

24. Na escola, há alunos que falam guarani quando querem que os outros não compreendam.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

25. Os brasileiros se esforçam para aprender espanhol.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

26. Os brasileiros se esforçam para aprender guarani.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

27. Os paraguaios se esforçam para aprender português.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

28. Há pais que não querem que os filhos aprendam guarani.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

29. Aprender duas línguas ao mesmo tempo prejudica a criança.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

30. Faz falta saber as outras línguas da fronteira.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

31. No Paraguai, as classes média e baixa falam apenas guarani.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

32. É importante aprender guarani.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

33. É importante aprender português.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo

- Discordo em parte Discordo totalmente

34. É importante aprender espanhol.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

35. O guarani é a língua mais usada pelos paraguaios.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

36. Há muitos alunos que negam saber guarani.

- Concordo totalmente Concordo em parte Nem concordo nem discordo
 Discordo em parte Discordo totalmente

Señale sólo una alternativa para cada una de las afirmaciones:

1. Las personas mezclan las lenguas en la frontera.

- Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

2. El español paraguayo es muy malo.

- Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

3. Hay prejuicio en relación al español.

- Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

4. Hay prejuicio en relación al portugués.

- Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

5. Hay prejuicio en relación al guaraní.

- Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

6. La lengua más usada en la frontera es el español.

- Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

7. La lengua más usada en la frontera es el guaraní.

- Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

8. La lengua más usada en la frontera es el portugués.

- Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

9. El portugués, el guaraní y el español tienen igual importancia en la frontera.

- Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

10. El español es la lengua más útil en la frontera.

- Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

11. El portugués es la lengua más útil en la frontera.

- Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

12. El guaraní es la lengua más útil en la frontera.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

13. El brasileño necesita aprender guaraní.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

14. El brasileño necesita aprender español.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

15. El paraguayo necesita aprender portugués.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

16. El guaraní es feo.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

17. El español es bonito.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

18. El portugués es feo.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

19. El guaraní es una lengua muy difícil.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

20. El español es una lengua muy difícil.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

21. El portugués es una lengua muy difícil.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

22. El español fronterizo es portuñol, no es el español correcto.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

23. El guaraní tiene influencias del español y del portugués.

- () Totalmente de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 () En desacuerdo () Totalmente en desacuerdo

24. En la escuela, hay alumnos que hablan guaraní cuando quieren que los otros no les comprendan.

- () Totalmente de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 () En desacuerdo () Totalmente en desacuerdo

25. Los brasileños se esfuerzan para aprender español.

- () Totalmente de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 () En desacuerdo () Totalmente en desacuerdo

26. Los brasileños se esfuerzan para aprender guaraní.

- () Totalmente de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 () En desacuerdo () Totalmente en desacuerdo

27. Los paraguayos se esfuerzan para aprender portugués.

- () Totalmente de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 () En desacuerdo () Totalmente en desacuerdo

28. Hay padres que no quieren que sus hijos aprendan guaraní.

- () Totalmente de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 () En desacuerdo () Totalmente en desacuerdo

29. Aprender dos lenguas al mismo tiempo perjudica al niño.

- () Totalmente de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 () En desacuerdo () Totalmente en desacuerdo

30. Hace falta saber las otras lenguas de la frontera.

- () Totalmente de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 () En desacuerdo () Totalmente en desacuerdo

31. En Paraguay, las clases media y baja hablan sólo guaraní.

- () Totalmente de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 () En desacuerdo () Totalmente en desacuerdo

32. Es importante aprender guaraní.

- () Totalmente de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 () En desacuerdo () Totalmente en desacuerdo

33. Es importante aprender portugués.

- () Totalmente de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 () En desacuerdo () Totalmente en desacuerdo

34. Es importante aprender español.

- Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

35. El guaraní es la lengua más usada por los paraguayos.

- Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

36. Hay muchos alumnos que niegan saber guaraní.

- Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

APÊNDICE IV

DADOS PESSOAIS

(Você não será identificado, por isso pedimos que seja sincero ao responder as questões que seguem)

1. Sexo: a) Feminino b) Masculino

2. Idade: _____

3. Cidade e país de nascimento:

4. Em relação à origem, você é:

a) Brasileiro b) Paraguaio c) Tenho dupla nacionalidade
 d) Brasileiro e indígena e) Paraguaio e indígena f) Outra. Qual?

5. Seu pai é, de acordo com a origem:

a) Brasileiro b) Paraguaio c) Tem dupla nacionalidade
 d) Brasileiro e indígena e) Paraguaio e indígena f) Outra. Qual?

6. Sua mãe é, de acordo com a origem:

a) Brasileira b) Paraguaia c) Tem dupla nacionalidade
 d) Brasileira e indígena e) Paraguaia e indígena f) Outra. Qual?

7. Em qual dessas línguas, você é capaz de se comunicar melhor?

a) Português b) Espanhol c) Guarani
 d) Outra. Qual? _____

8. Você diria que, em relação ao português, você fala

b) Bem b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada.

9. Você diria que, em relação ao português, você lê

b) Bem b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada.

10. Você diria que, em relação ao português, você escreve

b) Bem b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada.

11. Você diria que, em relação ao português, você compreende

b) Bem b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada.

12. Você diria que, em relação ao guarani, você fala

c) Bem b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada.

13. Você diria que, em relação ao guarani, você lê

c) Bem b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada.

14. Você diria que, em relação ao guarani, você escreve

- c) Bem b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada.

15. Você diria que, em relação ao guarani, você compreende

- c) Bem b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada.

16. Você diria que, em relação ao espanhol, você fala

- d) Bem b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada.

17. Você diria que, em relação ao espanhol, você lê

- d) Bem b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada.

18. Você diria que, em relação ao espanhol, você escreve

- d) Bem b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada.

19. Você diria que, em relação ao espanhol, você compreende

- d) Bem b) Razoavelmente c) Pouco d) Quase nada.

20. Qual a faixa de renda mensal da sua família?

- a) Até 1 salário mínimo b) De 1 até 3 salários mínimos
 c) De 3 até 5 salários mínimos d) De 5 até 7 salários mínimos
 e) De 7 até 10 salários mínimos f) Entre 10 e 20 salários mínimos
 g) Entre 20 e 30 salários mínimos h) Acima de 30 salários mínimos
 i) Não sei.

21. Qual a principal ocupação do responsável pelo sustento da sua família?

- a) Profissional liberal. b) Empresário.
 c) Servidor público. d) Empregado de empresa privada.
 e) Empregado rural/agricultor. f) Proprietário rural.
 g) Não trabalha. h) Desempregado.

i) Outra(s). Especifique: _____

22. Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- a) Não alfabetizado. b) Lê e escreve, mas nunca esteve na escola
 c) Ensino fundamental: de 1ª a 4ª série. d) Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série.
 e) Ensino médio incompleto. f) Ensino médio completo.
 g) Ensino superior incompleto. h) Ensino superior completo.
 i) Pós-graduação.

23. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- a) Não alfabetizada. b) Lê e escreve, mas nunca esteve na escola
 c) Ensino fundamental: de 1ª a 4ª série. d) Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série.
 e) Ensino médio incompleto. f) Ensino médio completo.
 g) Ensino superior incompleto. h) Ensino superior completo.
 i) Pós-graduação.

DATOS PERSONALES

(Usted no será identificado, por eso le pedimos que sea sincero al responder las siguientes preguntas)

1. Sexo: a) Femenino b) Masculino

2. Edad: _____

3. Ciudad y país de nacimiento:

4. En relación a su origen, usted es:

a) Brasileño b) Paraguayo c) Tengo doble nacionalidad
 d) Brasileño e indígena e) Paraguayo e indígena f) Otra. ¿Cuál?

5. Su padre es, considerando su origen:

a) Brasileño b) Paraguayo c) Tiene doble nacionalidad
 d) Brasileño e indígena e) Paraguayo e indígena f) Otra. ¿Cuál?

6. Su madre es, considerando su origen:

a) Brasileña b) Paraguaya c) Tiene doble nacionalidad
 d) Brasileña e indígena e) Paraguaya e indígena f) Otra. ¿Cuál?

7. ¿En cuál de esas lenguas usted es capaz de comunicarse mejor?

a) Portugués b) Español c) Guaraní
 d) Otra. ¿Cuál? _____

8. Usted diría que, en relación al portugués, usted habla

e) Bien b) Razonablemente c) Poco d) Casi nada.

9. Usted diría que, en relación al portugués, usted lee

a) Bien b) Razonablemente c) Poco d) Casi nada.

10. Usted diría que, en relación al portugués, usted escribe

a) Bien b) Razonablemente c) Poco d) Casi nada.

11. Usted diría que, en relación al portugués, usted comprende

a) Bien b) Razonablemente c) Poco d) Casi nada.

12. Usted diría que, en relación al guaraní, usted habla

a) Bien b) Razonablemente c) Poco d) Casi nada.

13. Usted diría que, en relación al guaraní, usted lee

a) Bien b) Razonablemente c) Poco d) Casi nada.

14. Usted diría que, en relación al guaraní, usted escribe

a) Bien b) Razonablemente c) Poco d) Casi nada.

15. Usted diría que, en relación al guaraní, usted comprende

- a) Bien b) Razonablemente c) Poco d) Casi nada.

16. Usted diría que, en relación al español, usted habla

- a) Bien b) Razonablemente c) Poco d) Casi nada.

17. Usted diría que, en relación al español, usted lee

- a) Bien b) Razonablemente c) Poco d) Casi nada.

18. Usted diría que, en relación al español, usted escribe

- a) Bien b) Razonablemente c) Poco d) Casi nada.

19. Usted diría que, en relación al español, usted comprende

- a) Bien b) Razonablemente c) Poco d) Casi nada.

20. ¿Cuál es aproximadamente la renta media de su familia?

- a) Hasta 1 salario mínimo b) Entre 1 y 3 salarios mínimos
 c) Entre 3 y 5 salarios mínimos d) Entre 5 y 7 salarios mínimos
 e) Entre 7 y 10 salarios mínimos f) Entre 10 y 20 salarios mínimos
 g) Entre 20 y 30 salarios mínimos h) Más de 30 salarios mínimos
 i) No lo sé.

21. ¿Cuál es la principal ocupación del responsable por el mantenimiento financiero de su familia?

- a) Profesional liberal. b) Empresario.
 c) Funcionario público. d) Empleado en una empresa privada.
 e) Empleado rural/agricultor. f) Propietario rural.
 g) No trabaja. h) Desempleado.
 i) Otra(s). ¿Cuál? _____

22. ¿Cuál es el grado de escolaridad de su padre?

- a) No está alfabetizado. b) Lee y escribe, pero nunca ha estado en la escuela
 c) Educación escolar básica: 1º ciclo. d) Educación escolar básica: 2º ciclo.
 e) Educación escolar básica: 3º ciclo. f) Educación secundaria no terminada
 g) Educación secundaria terminada. h) Educación superior no terminada.
 i) Educación superior terminada j) Estudios de posgrado.

23. ¿Cuál es el grado de escolaridad de su madre?

- a) No está alfabetizada. b) Lee y escribe, pero nunca ha estado en la escuela
 c) Educación escolar básica: 1º ciclo. d) Educación escolar básica: 2º ciclo.
 e) Educación escolar básica: 3º ciclo. f) Educación secundaria no terminada
 g) Educación secundaria terminada. h) Educación superior no terminada.
 i) Educación superior terminada j) Estudios de posgrado.

APÊNDICE V

Roteiro das entrevistas

- Quais línguas você fala?
- Como as aprendeu?
- Compreende um pouco das demais?
- Qual prefere falar?
- Como escolhe qual língua usar?
- Seus pais ou outros parentes são brasileiros/paraguaios? O que eles falam?
- Qual(is) língua(s) usam em casa? Com a família? Com os amigos?
- Qual(is) língua(s) usa na escola?
- Qual(is) língua(s) usa no comércio?
- Qual sua opinião a respeito do português?
- Qual sua opinião a respeito do espanhol?
- Qual sua opinião a respeito do guarani?
- Você já sofreu preconceito por falar alguma dessas línguas?
- Com que frequência você visita o país vizinho? Com qual finalidade?
- Que tipo de programas de televisão costuma ver? Vê programas brasileiros e paraguaios?
- Tem o hábito de ouvir rádio? De qual país?
- Você nasceu aqui na região? Sempre morou aqui?
- Você acredita que há preconceito com os paraguaios ou com a língua que falam?
- Qual a língua mais bonita? Qual a mais útil? Qual a mais feia? Qual a mais difícil?
- Qual é, na sua opinião, a língua mais falada na fronteira?
- Há mescla de línguas?

ANEXO

ANEXO I

Textos entregues às informantes para leitura/narração

Jaguarete ha ka'i

Jaguarete jeko ho'úse tapia ka'i. Ymaguare ha'e ojeka mba'éichapa ho'u haguã ichupe. Ha ka'i ningo ndaitaví voi. Peteĩ ára, ka'aguýpe, kuarahy ijyvate jevýma hína, jaguarete ohendu sapi'a peteĩ toc, toc. Peteĩ tekove ombota oĩ hápe yvyra oikytĩ haguã. Upemáramo he'i ojeupe: - Che aháta ahecha máva piko ojapo hína upéa.

Ha oho. Oguahẽ ka'aguýpe ha omaña ka'ípe. Ha'e nipo oikytĩ oĩ hápe yvyra ojapo haguã hógarã. Jaguarete oguahẽ upépe ha ojuhu ka'i omba'apo heta. Ha'e omboja'óse hína yvyra rehe. Ndohupytyí mba'eve. Ha'e peteĩminte ningo ihácha. Ha jaguarete he'i ichupe: - Che ro'úta! Ko'agã che rou'úta! Ko'agã repagata odeve chéve.

Ka'i pya'e voi oikuaáma mba'épa ojapota jaguarete rehe. Ha he'i ichupe: - Ko tembiapo kóva hasyeterai ijapópa. Ajerureta ndéve peteĩ mba'e. Epytyvõmi chéve amboja'o ko yvyra ha upéi che'u. Rejapo rejaposéva. Jaguarete oñembotavy kuri. - Iporã. Jaguarete he'i ka'ípe. Amboja'o haguã yvyra, tekotevẽ mokõi hácha. Peteĩ ohekýi aja ambue omoĩ pono oñemboty ichugui. Ka'i peteĩnte oguereko hácha ha upearã ndaikatúi ojoka. Ha upéarehe he'i jaguaretépe oipytyvõ haguã ichupe. Ka'i ningo ndaitaví voi. Ha'e oikuaa mba'épa ojapota jaguarete rehe ndo'úi ichupe.

Ka'i he'i jaguaretépe: - Ágã aityta che hácha ko'ápe ha ko yvyra ojejurupe'a jave emoĩ mokõive nde po pono oñemboty. Upéicharamo mante japópa voíta. Upéi katu che'úta. Ha ka'i oity ihácha umi yvyra rehe. Pe yvyra ojejurupe'a porã. Ha'e he'i jaguaretépe: - Emoĩ katu nde po mokõive pe yvyra pa'ũme. Ani rehekýi nde po.

Jaguarete omoĩ ipo yvyra pa'ũme. Upe jave ka'i ohekýi pe ihácha. Ha yvyra oñembotyype jaguarete po mokõive rehe hatã ojopy yvyrápe. Jaguarete opyta hasẽ hína upépe. Ka'i, katu opo yvyra rakã rehe ha oñe'ẽ: - Mba'eíko ojehu ndéve, che ryke'yími. Upéarehénte piko resapukai eterei? Uperõ ohoma yvyra yvate.

Aratirícha ipy'ae, ka'i okañy jevýma jaguaretégui. Jaguarete katu opyta upépe omba'apo oipe'a haguã ipo pe yvyra pa'ũmegui. Ka'i peteĩ jevy okañy Jaguaretépe ha ha'e ndo'úi ka'i.

Ka'i katu imba'ekuaáve jaguaretégui.

A onça e o macaco

Dizem que a onça sempre quis comer o macaco. Há muito tempo ela procurava um modo de comê-lo. Mas o macaco não é bobo. Um dia, na mata, o sol já estava alto, de

repente a onça ouviu um toc, toc. Alguém estava golpeando uma árvore para cortá-la. Então a onça pensou consigo: - Vou ver quem está fazendo isso.

E foi. Chegando à mata, a onça viu o macaco. Ele estava derrubando uma árvore para fazer sua casa. E a onça chegou ali e o encontrou trabalhando muito. Ele queria partir a madeira, mas não estava conseguindo nada. Ele só tinha um machado. A onça chegou e disse a ele: - Vou te comer! Agora vou te comer! Pagarás tudo o que me debes.

O macaco, logo, já sabia o que fazer com a onça e disse-lhe: - Este trabalho é muito difícil de realizar. Vou te pedir um favor. Ajude-me a partir esta madeira e depois me comas. Faça o que queres fazer.

A onça bobou: - Está bem.

A onça disse então para o macaco: - Para partir uma madeira precisa-se de dois machados. Quando um racha, o outro entra para não fechar a abertura.

O macaco tinha só um machado e por isso não estava conseguindo rachar a madeira. Por isso pediu à onça para ajudá-lo. O macaco não é bobo. Ele sabe o que fazer para a onça não comê-lo.

Disse à onça: - Agora vou cortar aqui com meu machado e quando abrir a brecha, tu pões tuas duas mãos para não fechar o corte. Assim vamos acabar logo. Depois tu me comerás. O macaco enfiou seu machado na madeira. A madeira abriu-se bem. Então ele disse para a onça: - Ponha tuas duas mãos no vão da madeira e não tires dali.

A onça colocou as mãos na fenda. O macaco tirou o machado. A madeira fechou-se e as duas mãos da onça ficaram bem presas na madeira. A onça ficou chorando ali.

O macaco saltou em um galho de árvore e falou: - O que aconteceu contigo, meu irmãozinho! Apenas por isso estás gritando tanto?

Então foi para o alto da árvore.

Rápido como um raio, o macaco escondeu-se, outra vez, da onça. A onça ficou lá trabalhando para tirar as mãos do meio da madeira. O macaco, mais uma vez, escondeu-se da onça e ela não o comeu.

O macaco é mais esperto que a onça.

El jaguar y el mono

Dicen que el jaguar siempre ha querido comer el mono. Hace mucho tiempo que estaba buscando una manera de comerlo. Pero el mono no es tonto. Un día en el bosque, el sol estaba alto, de repente el jaguar escuchó un ruido. Alguien estaba golpeando un árbol para cortarlo. Así el jaguar habló consigo mismo: - Voy a ver quién lo está haciendo.

Y fue. Al llegar a la selva, el jaguar vio al mono, que estaba derribando un árbol para hacer su casa. Y el jaguar llegó allí y lo encontró trabajando duro. Quería partir la madera, pero no conseguía nada. Sólo tenía un hacha. El jaguar se acercó y le dijo: - Voy a comerte! Ahora te voy a comer! Pagarás todo lo que me debes.

El mono, así que sabía qué hacer con el jaguar, le dijo: - Este trabajo es muy difícil de lograr. Voy a pedirle un favor. Ayúdeme con esta madera y luego me coma. Haga lo que quiere hacer.

El jaguar acordó: - Está bien.

El jaguar dijo entonces al mono: - Para partir una madera necesita dos hachas. Cuando una racha, la otra entra para no cerrar la brecha.

El mono tenía sólo un hacha y por eso no conseguía partir la madera. Así que le pidió ayuda a el jaguar. El mono no es tonto. Él sabe qué hacer para que el jaguar no lo coma.

Dijo el jaguar: - Ahora voy a cortar aquí con mi hacha y al abrir la brecha, pondrá sus dos manos para no cerrar el corte. Así lo terminaremos pronto. Después me come. El mono metió su hacha en la madera. La madera se abrió bien. Luego dijo al jaguar: - Ponga sus dos manos en la brecha de la madera y no las saque de allí.

El jaguar se puso las manos en la ranura. El mono retiró el hacha. La madera cerró y las dos manos del jaguar quedaron bien prendidas en la madera. El jaguar se quedó llorando allí.

El mono saltó sobre una rama de árbol y dijo: - ¿Qué le ha pasado, mi hermanito! ¿Sólo por eso grita tanto?

Luego subió más alto en el árbol.

Rápido como un rayo, el mono se escondió de nuevo del jaguar. El jaguar estuvo allí trabajando para sacar las manos del medio de la madera. El mono, una vez más, se escondió del jaguar que no lo comió.

El mono es más inteligente que el jaguar.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 12/09/2017



Assinatura do autor