

CREENÇA E PRECONCEITO: O CASO DA FRONTEIRA PORÃ

CREENCIAS Y PREJUICIOS: EL CASO DE LA FRONTERA DE PORÃ

BELIEF AND PREJUDICE: THE CASE OF PORÃ BORDER

Roberto Gomes Camacho
Universidade Estadual Paulista
roberto.camacho@unesp.br
0000-0002-8897-7953

Ana Helena Rufo Fiamengui
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
anahelena@ifsp.edu.br
0000-0002-3911-5679

Resumo

Segundo Lópes Morales (2004), em uma situação de bilinguismo e de multilinguismo, crenças e atitudes podem resultar de processos específicos de discriminação social em relação a línguas ou variedades convivendo na mesma comunidade de fala. Essa motivação nos levou a investigar a situação linguística na fronteira Porã, envolvendo, do lado brasileiro, a cidade de Ponta Porã e, do lado paraguaio, a cidade de Pedro Juan Caballero. O teste de crenças, aplicado de acordo com a técnica construída por Lambert *et al.* (1960) e desenvolvida por Barbosa (2009), tomou por base afirmações diversas sobre as línguas fronteiriças, levantadas mediante procedimento etnográfico, em relação às quais os alunos deveriam exprimir concordância ou discordância. Os resultados apontam para uma tendência de atribuição de prestígio ao português em detrimento das línguas do Paraguai.

O espanhol recebeu, com frequência, notas intermediárias entre os extremos de valorização e estigma, atribuídos ao português e ao guarani, respectivamente. Um procedimento viável para amenizar essa situação no ensino seria a adoção de uma abordagem pedagógica culturalmente sensível (Erickson, 1987).

Palavras-chave: multilinguismo; línguas em contato; crenças; preconceito linguístico.

Resumen

Según López Morales (2004), en una situación de bilingüismo y multilingüismo, las creencias y actitudes pueden resultar de procesos específicos de discriminación lingüística en relación con las lenguas o variedades que conviven en una misma comunidad de habla. Esta motivación nos llevó a investigar la situación lingüística en la frontera de Porã, que involucra, del lado brasileño, la ciudad de Ponta Porã y, del lado paraguayo, la ciudad de Pedro Juan Caballero. La prueba de creencia, aplicada según la técnica ideada por Lambert *et al.* (1960) y desarrollada por Barbosa (2009), se basó en diversas afirmaciones sobre las lenguas fronterizas, recogidas mediante un procedimiento etnográfico, en relación con las cuales los alumnos debían expresar acuerdo o desacuerdo. Los resultados apuntan a una tendencia a prestigiar el portugués en detrimento de las lenguas paraguayas.

El español recibió a menudo puntuaciones intermedias entre los extremos de valorización y estigmatización atribuidos al portugués y al guaraní, respectivamente. Un procedimiento viable para paliar esta situación en la enseñanza sería adoptar un enfoque pedagógico culturalmente sensible (Erickson, 1987).

Palabras clave: multilingüismo; lenguas en contacto; creencias; prejuicios lingüísticos.

Abstract

According to López Morales (2004), in a situation of bilingualism and multilingualism, beliefs and attitudes can result from specific processes of linguistic discrimination in relation to languages or varieties living together in the same speech community. This motivation led us to investigate the linguistic situation on the Porã border, involving, on the Brazilian side, the city of Ponta Porã and, on the Paraguayan side, the city of Pedro Juan Caballero. The belief test, applied according to the technique devised by Lambert *et al.* (1960) and developed by Barbosa (2009), was based on various statements about the border languages, collected through an ethnographic procedure, in relation to which the students had to express agreement or disagreement. The results point to a tendency to give prestige to Portuguese to the detriment of Paraguayan languages.

Spanish often received intermediate scores between the extremes of valorization and stigma attributed to Portuguese and Guarani, respectively. A viable procedure to alleviate this situation in teaching would be to adopt a culturally sensitive pedagogical approach (Erickson, 1987).

Keywords: multilingualism; languages in contact; beliefs; linguistic prejudice.

Received: 16/01/2025

Acepto: 9/06/2025

1. Introdução

O enfoque de crenças e atitudes já tem longa tradição na psicologia social e na sociolinguística, especialmente em estudos sobre bilinguismo, que, em termos de política linguística, pode implicar renovação, preservação, declínio ou morte de uma língua (Baker, 1992). Mirando mais especificamente estudos em situações de bilinguismo e multilinguismo, López Morales (2004) argumenta que as crenças podem resultar de processos específicos de discriminação linguística envolvendo línguas ou variedades que convivem em uma mesma comunidade de fala.

Foi essa a principal motivação que nos levou a investigar a situação linguística na fronteira do Brasil com o Paraguai, a fronteira Porã, envolvendo especificamente cidades-gêmeas que formam o que se denomina fronteira seca, já que são separadas apenas por uma larga avenida: de um lado, fica a cidade sul-mato-grossense de Ponta Porã e, de outro, a cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero, capital do departamento de Amambay. Segundo dados disponíveis pelo Estado de Amambay¹, a conurbação tem aproximadamente 220 mil habitantes, com 77.872 abrigados na cidade de Ponta Porã e 140.866, na cidade de Pedro Juan Caballero.

Em sua descrição da região, Ferraro Júnior e Buitoni (2010) afirmam que o fato de Brasil e Paraguai disporem atualmente de diferentes graus de desenvolvimento econômico causa certo impacto nos serviços públicos e nos indicadores sociais, que são, nesse caso, favoráveis ao Brasil. Segundo os autores, a educação paraguaia detém grau mais elevado de deficiência que a brasileira devido à escassez de recursos financeiros, de que resultam também empregos menos qualificados no mercado de trabalho. Essa assimetria pode gerar relações de prestígio, estigma, preconceito e estereotipia.

Embora as relações econômicas tenham um potencial considerável de produzir avaliações linguísticas positivas e negativas, pode haver o envolvimento de outros tipos de parâmetros interferindo na geração de crenças. Para desenvolver essa hipótese, este texto retoma conclusões parciais sobre crenças da pesquisa desenvolvida por Fiamengui (2017), que trata de descrever, da maneira mais rigorosa e consistente possível reações subjetivas dos alunos em relação às línguas da fronteira.

2. O caso paraguaio: bilinguismo com diglossia

Considerando especificamente a situação linguística paraguaia, Fishman (1967) a toma como um exemplo típico de uma tradicional sociedade bilíngue e diglóssica, tendo em vista que as populações rurais originárias falantes do guarani vêm adicionando gradualmente o espanhol a seu repertório linguístico para ter acesso a situações de bem-estar envolvidas com os domínios da educação, da religião, da alta cultura e dos atos governamentais. Essa mudança favorável ao espanhol tem suas raízes fincadas na busca da população por atingir as esferas mais proeminentes de status social, embora a

¹ Ver <http://www.amambay.gov.py/index.php/2014-04-24-19-00-38/2014-04-24-19-16-04/pedro-juan-caballero>

maioria dos moradores da fronteira Porã venha preservando o uso do guarani em situações de intimidade e solidariedade em relação ao grupo primário, mesmo em meio urbano.

Com base nos estudos de Jiménez Aguilera (2011), Zarratea (2012) também defende a posição de diglossia sugerida por Fishman (1967), ao argumentar que as duas línguas rivais não desfrutam do mesmo status ou prestígio social, por ser o espanhol a língua do poder, do governo, da justiça, da imprensa e do sistema educacional e por restar ao guarani a crença preconceituosa que lhe atribui o estatuto de língua inferior e que, como tal, tem o uso circunscrito a situações de intimidade nas relações interpessoais de cumplicidade e de amizade. Zarratea (2012) defende a ideia de que temas culturais, filosóficos, e outros de natureza formal não podem ser abordados em guarani em virtude de faltar a essa língua itens lexicais para cobrir a terminologia política, filosófica, religiosa e cultural.

Zarratea (2012) afirma também ser difícil encontrar bilíngues coordenados ou “perfeitos” na denominação de Macnamara (1967), ou seja, indivíduos que comprehendem, falam, leem e escrevem as duas línguas com a mesma fluência. A razão disso é não ter havido alfabetização na primeira língua, que é o guarani, para grande parte da população; por essa razão, reclama o autor, “todos fuimos traicionados por el sistema educativo nacional” (Zarratea, 2012: 1).

Outros autores, como Gaona Velázquez (2013) e Gynan (2007), recusam-se a admitir uma situação diglóssica, justificando haver antes uma complementaridade entre as duas línguas, conforme as necessidades da situação de interação, motivada por uma alternância em praticamente todas as esferas de uso. A defesa da coexistência não os inibe do reconhecimento explícito de ser o espanhol o mais empregado nos meios de comunicação de massa e em áreas públicas.

Com base nos dados do censo paraguaio de 1992, Gynan (2007) afirma que 59% da população são bilíngues, 33% dos quais têm o guarani como primeira língua, e 26%, o espanhol; 27% são monolíngues em guarani e apenas 8%, em espanhol. Os 6% restantes da população usam outras línguas minoritárias, dentre as quais o português falada por 3% da população.

Fato relevante a ressaltar nessa discussão é o de que o Paraguai foi oficialmente reconhecido como país multicultural e bilíngue depois da promulgação da Constituição Nacional de 1992. Foi apenas então que os documentos oficiais passaram a prever a obrigatoriedade do uso dessa língua materna no início do processo escolar, não só para leitura e escrita, mas também para a aquisição de bens simbólicos em todas as áreas do conhecimento. Em razão disso, houve reformas educacionais e tentativas de implantação de programas de educação bilíngue que, entretanto, não se consolidaram.

A esse respeito, Gynan (2007) afirma que, em 1998, o programa de educação bilíngue atingia o equivalente a 17% da população cuja língua materna é o guarani, percentual que não aumentou até 2000. Segundo esse autor, o Ministério da Educação e Cultura identifica aspectos problemáticos para a implantação desse programa: primeiramente, a não disponibilização do acesso à instrução em guarani em áreas onde seria mais necessário; em

segundo lugar, a consequente desistência de escolas e alunos em boa parte do sistema escolar em que o programa tinha sido iniciado. O que ocorre ainda hoje, em geral, é a submissão a um processo de alfabetização em espanhol, como se fosse primeira língua, o que pode conduzir à rejeição da primeira língua legítima, nesse caso, o guarani, ou mesmo à deflagração de uma crise comunicativa (Gaona Velázquez, 2013: 15-16).

É provável que o rápido processo de urbanização dos últimos trinta anos tenha acentuado a relação de oposição entre os dois idiomas oficiais, já que o país, historicamente de base rural, que é a área onde ainda se concentra a maior parte dos falantes monolíngues em guarani, sofreu transformações econômico-sociais aceleradas com a migração do campo para a cidade.

Ao chegar à capital e sua periferia, a tendência dos migrantes é tomar consciência da importância do espanhol como meio de ligação com o mundo externo e como instrumento eficiente de conseguir trabalho. É comum, nesse contexto, que os falantes adultos interajam em guarani, mas prefiram empregar o espanhol para dirigir-se aos filhos. Essa situação demonstra claramente que eles atribuem grande importância à aprendizagem do espanhol em função da crença de que os filhos não podem prescindir dessa língua se tiverem um grau mínimo de expectativa de ascensão social (Gaona Velásquez, 2013).

Gynan (2007) advoga, entretanto, a favor da permanência vital do monolingüismo em guarani, já que a vitalidade da língua tem crescido nas últimas décadas, não só pelo valor nacionalista que agrega, mas também pela apreciação que tem recebido do mundo letrado, pela simplificação de sua ortografia, o que, por outro lado, não deixa de levantar críticas em virtude de afastá-la do status de língua representativa da identidade originária de seus falantes.

Podem-se levantar diversos pontos de resistência do guarani à convergência com o espanhol em aspectos particulares da língua, como na entonação, por exemplo: é visto como uma vantagem o fato de que, enquanto o guarani codifica a ilocução interrogativa mediante o uso de operadores morfossintáticos, o espanhol a codifica mediante entonação. Em termos tipológicos, a morfologia do guarani o identifica com um sistema aglutinante, enquanto o espanhol é predominantemente um sistema flexional (Petter, 2003).

Essas diferenças não constituem um obstáculo sério à defesa de uma relação de convergência entre as duas línguas. Alguns chegam a reivindicar que o guarani paraguaio tenha sido totalmente substituído pelo *jopará*, palavra indígena usada para identificar uma língua de contato que surgiu da interação entre o Guarani e o Espanhol. Não se trata de um dialeto guarani ou do espanhol padrão, mas sim de uma variedade linguística distinta que combina elementos de ambos. Conforme propõem Dudek e Clements (2021), não se trata de uma mistura estática de duas línguas, mas sim de uma variedade linguística fluida em que a extensão da mistura varia de acordo com os indivíduos e as situações. Isso significa que alguns falantes podem usar mais palavras e estruturas gramaticais espanholas do que outros, e que o tipo específico de mistura pode depender do grau de (in)formalidade da situação de interação verbal.

Se a situação bilíngue paraguaia já é suficientemente complexa, como se vê, adicione-se ainda a esse caldo, um novo ingrediente, que é posição do português em relação à desigualdade econômica e social existente entre os dois países, o que faz com que muitos pais paraguaios optem por matricular seus filhos em escolas brasileiras.

Esse panorama, por si só altamente complexo, parece deixar clara a necessidade de compreender as crenças de alunos fronteiriços sobre as línguas faladas na região, como primeiro passo para a implantação de políticas linguísticas, que realmente possam ajudar a amenizar as concepções equivocadas que a comunidade parece compartilhar sobre as línguas em uso na região de fronteira.

3. Crenças e preconceitos sociais: duas faces da mesma moeda?

Santos (1996) define crença com base na posição de Fishbein e Raven (1962), isto é, como um conceito unidimensional que se relaciona apenas à probabilidade ou à improbabilidade de existir certo objeto ou certa relação (Santos, 1996: 11). Esse autor aponta, assim como Baker (1992), para a necessidade de se tomar um conjunto diversificado de assertivas sobre um mesmo objeto para ser possível explicitar as crenças de um modo inequívoco:

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: 15).

Santos (1996) entende que a escola assume um sistema de crenças ligado diretamente a sua ideologia que, dentre outros aspectos, inclui a imagem que essa instituição tem da língua (ou línguas, no nosso caso). Ainda que essas crenças possam não receber manifestação explícita, haverá, por certo, uma interferência das que os alunos já trazem consigo ao ingressar na escola. Como é possível depreender da realidade já descrita, muitas vezes o sistema de crenças da escola gera no aluno insegurança e conflito.

Um aspecto irrecusável da questão é haver uma relação inequívoca entre crença e preconceito linguístico: muitas crenças estão associadas às línguas e variedades estigmatizadas, por isso mesmo, alvos privilegiados de preconceito, conforme destaca Bagno (2004):

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. (Bagno, 2004: 75-76).

De conformidade com essa posição, são situações de deflagração de conflitos muitos casos particulares observados no trabalho etnográfico. Crianças paraguaias frequentando escolas brasileiras se tornam simplesmente mudas em decorrência de um sentimento de insegurança de manifestar-se em português, língua em que têm de ser alfabetizadas, mas sem fazer parte da vivência cultural delas. Consequentemente, veem reduzida também sua capacidade de êxito em testes envolvendo português e outras disciplinas curriculares por faltar-lhes a compreensão exata dos enunciados. Todos esses problemas decorrem da pressão normativa pela língua de maior grau de prestígio, português ou espanhol, e por extensão de preconceito em relação ao uso da língua estigmatizada, no caso o guarani.

A esse propósito, entra necessariamente em cena o conceito de norma culta ou padrão. A expressão “norma culta” pressupõe, por princípio, o valor implícito de que existiria uma norma popular sem cultura. Para reduzir o grau de ambiguidade e de preconceito associado a essa expressão, Bagno (2009) propõe distinguir “norma padrão”, “variedade de prestígio” (ou prestigiada) e “variedade estigmatizada”, epítetos que podem também ser atribuídos às línguas, como o português, o espanhol e o guarani na fronteira Porã. Norma culta se refere a uma concepção idealizada de língua que, na realidade, não é uma variedade falada por ninguém. Para designar o uso linguístico dos falantes de elevado grau de escolaridade, que vivem na área urbana e detêm poder socioeconômico, é preferível usar o termo “variedade de prestígio”:

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: 79-80).

Esse pressuposto entra em conflito com o princípio constantemente reafirmado de que, em termos especificamente linguísticos, nenhuma variedade ou língua dispõe de alguma característica que a torne melhor ou superior a outras. Não por acaso, Bortoni-Ricardo (2006) afirma ser 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 inherente ou intrínseco, mas, sim, atributos que se desenvolveram ao longo de um processo sócio-histórico de natureza institucional (Bortoni-Ricardo, 2006: 25).

A autora também explicita os valores culturais que, associados às variedades de prestígio, acabam por torná-las índices de estratificação social: “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: 14).

Esse valor social atribuído às línguas é ainda mais evidente nos países bilíngues e multilíngues, onde os falantes de línguas minoritárias são obrigados a usar a língua majoritária mesmo em situações informais por ter consciência de que, com estatuto de minoritária, a língua que falam não serve a propósitos de ascensão social.

Para Giles e Powersland (1975 *apud* Bortoni-Ricardo, 2006), a “variedade padrão” (aqui chamada “de prestígio”) 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 de prestígio nas interações domésticas, o que reforça a situação diglóssica.

Já na situação de língua associada ao grupo de maior poder socioeconômico, é ela que usufrui do grau mais elevado de prestígio. É possível que essas duas situações sejam simultâneas no contexto social multilíngue aqui enfocado em que línguas de prestígio, como o português e o espanhol, convivem com o guarani e o jopará, línguas por definição estigmatizadas no senso comum.

Ainda de um ponto de vista sociolinguístico, entende Roncarati (2008) que o grau de prestígio é mensurável com base na ocupação (prestígio do indivíduo, atributos de sua reputação e de seu posto social) e na atitude (prestígio como conduta, abalizado pelo uso de formas e posturas social e culturalmente valorizadas). Roncarati (2008) argumenta que alguns agentes institucionais, como a escola, o grau de contato com a escrita, a mídia e a origem social, podem exercer influência decisiva na construção de valores de prestígio e estigma.

A construção desses valores tem uma forte vinculação com as crenças e atitudes que os falantes desenvolvem sobre a língua. Na situação específica de multilinguismo da fronteira Porã, entendemos o teste de crenças como o que envolve uma reflexão explícita sobre um conjunto de assertivas positivas e negativas sobre as línguas faladas na fronteira.

4. O conceito de crença na literatura sociolinguística

A abordagem das atitudes linguísticas remonta à década de 60, quando Lambert *et al.* (1960) investigaram a avaliação de jovens canadenses falantes de francês e de inglês sobre sua própria língua. O experimento de Lambert e associados, que passou a ser conhecido como *matched guise technique*, ou “técnica dos falsos pares”, consiste em duas etapas: uma é a gravação de estímulos e a outra a aplicação de questionários com base na audição dos estímulos.

No caso específico desse procedimento, Lambert *et al.* (1960) gravaram quatro falantes bilíngues lendo o mesmo texto em inglês e francês. Incluíram duas outras gravações como forma de controle. As gravações foram apresentadas posteriormente a estudantes de duas universidades de Montreal, distribuídos entre francófonos e anglófonos.

Para cada um dos estímulos, os participantes deveriam julgar os falantes em relação a características pessoais, organizadas em escalas de seis pontos, sempre baseados na suposição de que as vozes ouvidas proviriam de diferentes indivíduos.

Labov (2008) também aplicou procedimentos para a análise de atitudes no estudo realizado sobre a fala de Nova Iorque, constatando que a presença ou ausência de /r/ em posição pós-vocálica está relacionada às atitudes linguísticas. Utilizando a técnica dos falsos pares de Lambert *et al.* (1960), Labov analisou as reações subjetivas em relação à pronúncia de /r/. Os informantes ouviram textos previamente 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 positiva à inserção de /r/ dos informantes mais jovens, enquanto os de mais de 40 anos ainda preservam o padrão mais antigo, o de ausência de /r/.

Labov (2008) considera que a técnica dos falsos pares permite que os informantes demonstrem inconscientemente suas atitudes e julgamentos sociais em relação à variação linguística, fazendo muitas vezes emergirem atitudes sociais extremamente uniformes em relação à língua da comunidade de fala. Essa uniformidade nas reações subjetivas ocorre também no estudo de Lambert *et al.* (1960), que aponta para uma atitude negativa para com o francês canadense tanto na comunidade anglófona como na francófona do Quebec.

Na linguística brasileira, destacam-se os trabalhos de Mendes e Oushiro (2012), que se organizaram em torno da construção de uma amostra da fala paulistana, que permitiu caracterizar o que significa falar como paulistano e as variáveis e variantes linguísticas que o identificam.

Tanto o trabalho de Labov (2008) quanto o de Oushiro (2014) medem as atitudes como indícios de variáveis em processo de mudança linguística. No entanto, o estudo de reações subjetivas pode estar voltado para o desvelamento de atitudes sobre línguas prestigiadas e estigmatizadas em situação bilíngue, como o estudo pioneiro de Lambert *et al.* (1960), ou em relação ao ensino da língua, viga mestra deste trabalho.

Utilizando a metodologia proposta por Lambert *et al.* (1960), Cyranka (2007) aplicou um teste de atitudes linguísticas a alunos de oitava série do Ensino Fundamental de cinco escolas públicas do Município de Juiz de Fora, visando a investigar seu julgamento em relação a três variedades linguísticas, detectadas dentro do contínuo rural-urbano (Bortoni-Ricardo, 2006). Para complementar a investigação, incluiu, nesse universo, uma instituição privada de ensino servindo de contraponto. O teste de atitudes mostrou uma identificação de todos os alunos com a variedade *rurbana*, intermediária entre a *rural* e a *urbana*, não havendo diferença, nesse caso, entre os das escolas públicas e os da privada.

Um estudo mais próximo ao que desenvolvemos aqui, o de Barbosa (2009), analisa as atitudes e crenças linguísticas manifestadas por falantes do português e do espanhol em duas cidades gêmeas, Tabatinga (Brasil) e Letícia

(Colômbia), que se encontram isoladas fisicamente, por serem circundadas pela Floresta Amazônica. O constante compartilhamento social e econômico entre as duas cidades poderia levar a crer na neutralização do sentimento de nacionalidade, ideia reforçada pelo fato de ser muito comum o casamento entre pessoas das duas comunidades, que também dispõem de dupla nacionalidade.

Ainda que o limite físico entre as duas cidades seja quase imperceptível, o imaginário das duas comunidades é o de um nacionalismo bem marcado. Brasileiros e colombianos têm uma clara percepção de nacionalidade com base na expressão de valores e sentimentos que passam em relação ao português e ao espanhol, a despeito do fato de a maioria ser bilíngue.

Cada grupo, tendo a língua como símbolo de identidade nacional, demarca um território geográfico e linguístico mais simbólico que físico como meio de preservação do imaginário de identidade e de fronteira nacional entre os dois países a despeito da forte integração geográfica das duas comunidades.

Outro estudo que nos interessa mencionar ainda é o de Jiménez Aguilera (2011), que traz uma resenha avaliativa de duas investigações sobre atitudes linguísticas desenvolvidas no âmbito paraguaio: o estudo de Rubin (*apud* Jiménez Aguilera, 2011), realizado entre 1960 e 1965, que mostra os sentimentos ambivalentes dos paraguaios em relação ao guarani: 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 Aguilera, 2011: 59).

Jiménez Aguilera (2011) sustenta haver parâmetros interferindo na manifestação de atitudes e crenças, dentre as quais status, peso demográfico e apoio institucional. Certamente é sobre esse último fator que incidem as deficiências das instituições de ensino do país, como foi possível detectar em nosso próprio estudo etnográfico. A maioria das instituições de ensino ignora a possibilidade de oferecer um ensino voltado para falantes de guarani que permita alfabetizá-los primeiramente em sua língua materna. Essa ignorância, talvez consciente e deliberada, é um claro indício do baixo prestígio de que desfruta essa língua, inversamente proporcional ao valor que tem como língua falada pela maioria de população não indígena.

Levantados alguns aspectos relevantes da definição de crenças e de alguns trabalhos que se ativeram a esse tema, passemos, na seção seguinte, a discutir primeiro os procedimentos metodológicos e depois a interação entre crenças e preconceitos no contexto multilíngue de fronteira.

5. Procedimentos metodológicos

Segundo Kristiansen (2020: 13), visões gerais da pesquisa tradicional sobre atitudes linguísticas distinguem três abordagens metodológicas: a abordagem da análise do tratamento social, a abordagem dos métodos diretos e a abordagem dos métodos indiretos. Basicamente, essa divisão é motivada pelo modo como os informantes estão envolvidos na pesquisa.

A análise da abordagem do tratamento social não implica a obtenção de dados dos informantes, mas faz uma coleta e uma análise de todos os outros tipos de dados que podem esclarecer como são tratadas na sociedade todas as línguas e suas variedades. Os métodos direto e indireto envolvem informantes, mas diferem em termos de como os dados são obtidos pelo pesquisador: direta ou indiretamente.

A abordagem dos métodos diretos obtém dados submetendo os informantes a tarefas que os estimulam a oferecer diretamente atitudes relacionadas à língua, normalmente perguntando sobre crenças, sentimentos etc. em relação às línguas ou variedades em foco. A abordagem dos métodos indiretos extraí dados submetendo os informantes a tarefas que os levam a oferecer atitudes que se relacionam indiretamente com as línguas ou variedades, normalmente solicitando reações avaliativas aos falantes das línguas ou variedades em foco em vez de reações avaliativas às línguas e variedades "nomeadas".

Este trabalho aplicou, inicialmente uma abordagem de análise do tratamento social, mediante um procedimento etnográfico em que foram levantadas as principais atitudes dos alunos sobre a situação multilíngue da fronteira Porã. Foram essas atitudes que, numa etapa posterior, serviram de base para o teste de crenças, aplicado de acordo com a abordagem dos métodos indiretos identificada por Kristiansen (2020), mediante a qual os dados extraídos se basearam na submissão dos informantes a tarefas que os levaram a fornecer reações avaliativas indiretamente relacionadas com as línguas ou variedades envolvidas.

O teste de crenças assim aplicado foi constituído por 36 assertivas em relação em relação às quais os alunos deveriam demonstrar concordância ou discordância (total ou parcial) em respostas contendo 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.

A ativação das respostas se baseia em Likert (1932), que formula uma escala de resposta psicométrica usada habitualmente em pesquisas de opinião. Baker (1992) entende que usar itens de múltipla escolha ao invés de um item único, como as contidas na escala de Likert, geralmente aumenta a confiabilidade interna das respostas (Baker, 1992).

A obtenção de uma quantidade confiável de alunos respondentes nos conduziu à aplicação do questionário em dez escolas, cinco de cada país da fronteira, com características sociais comparáveis. O Quadro 1 mostra a caracterização das escolas bem como a quantidade de alunos-respondentes em cada uma delas.

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	Privada	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	Privada	21
Total de participantes			324

Quadro 1: Características das escolas onde foram aplicados os testes

Fonte: Fiamengui (2017: 100)

Estabelecemos por parâmetro a seleção de estudantes de aproximadamente 14 anos que estivessem no 9º ano do Ensino Fundamental, por ser, aproximadamente nessa idade que, segundo Labov (1974: 66-67), os indivíduos se acham no estágio de aquisição por ele denominado de “percepção social”; é nessa fase que os adolescentes começam a manifestar reações subjetivas a fenômenos variáveis de sua língua, que indicam o domínio de padrões similares aos do registro do adulto.

Para permitir o exame das possíveis distinções de crenças correlacionadas à diferente proveniência social dos jovens, incluíram-se na amostra escolas centrais, periféricas e rurais, além de instituições privadas de ensino nos dois países da fronteira. Observe-se que, no final, a pesquisa contou com um total de 324 alunos respondentes, 161 dos quais estudam nas escolas brasileiras e 163 nas escolas paraguaias.

Tanto as escolas brasileiras quanto as paraguaias dispõem de uma origem variada de alunos. É natural que as escolas brasileiras recebam predominantemente alunos de origem brasileira, enquanto as paraguaias, predominantemente alunos de origem paraguaia. Todavia, todas as escolas, seja brasileiras seja paraguaias, mantêm um percentual significativo de alunos de origem diferente e alguns deles chegam a dispor de dupla nacionalidade.

O que não é confiável, justamente por ser difícil de precisar, é indicar exatamente quantos alunos paraguaios estudavam nas escolas brasileiras. Em uma das escolas, a coordenação afirmava ter 90% de alunos de origem paraguaia, mas as informações contidas no questionário social apontaram para menos da metade declarando ter dupla nacionalidade. É possível deduzir desse fato certo grau de temor de se assumirem efetivamente paraguaios, motivado, talvez, pela possibilidade de perder a vaga nas escolas brasileiras.

As gravações que serviram de base para os testes de crenças e atitudes foram executadas por três informantes trilíngues, incluindo uma gravação representando o jopará. A descrição das gravações em guarani contou 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 possíveis empréstimos.

As trinta e seis assertivas empregadas no teste de crenças foram extraídas de entrevistas feitas em 2014, durante a condução da pesquisa etnográfica. Para este trabalho, restringimos, por questão de espaço, a análise de cinco assertivas, relacionadas mais diretamente à questão do preconceito linguístico:

1. O guarani é feio;
2. O espanhol é bonito;
3. O português é feio;
4. O espanhol paraguaio é muito ruim;
5. O espanhol fronteiriço é portunhol, não é o espanhol correto.

Os testes foram aplicados durante o segundo semestre de 2015, especificamente entre os meses de setembro a novembro, quase no final do ano letivo, quando os adolescentes já teriam atingido o grau de maturidade da faixa etária enfocada. Os respondentes receberam instruções breves de preenchimento do questionário, sem esclarecimento específico sobre os objetivos da pesquisa para evitar viés de qualquer grau nas respostas. A seção seguinte discute os resultados obtidos.

6. Crenças e preconceitos no cenário multilíngue da fronteira

As três primeiras assertivas selecionadas se referem à beleza/feiura dos idiomas fronteiriços. Obviamente, esse tipo de assertiva tem pouco sentido para um linguista; entendemos, no entanto, ser comum que as pessoas se refiram a línguas e a variedades com esse grau de subjetividade discriminatória. As reações à assertiva que afirma a feiura do guarani estão dispostas na Tabela 1.

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não responderam
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)

Tabela 1: Dados das escolas em resposta à assertiva: "O guarani é feio" / "El guaraní es feo"
Fonte: Fiamengui (2017: 196)

Os participantes de quatro escolas brasileiras discordam da assertiva e os de uma única, que é justamente a instituição privada (5), mostram concordância com ela. No tocante às escolas paraguaias, discorda da assertiva a esmagadora maioria dos participantes.

Percebe-se, portanto, que, em geral, os alunos-respondentes demonstram, senão uma ideia totalmente positiva, que se depreende da grande quantidade de participantes que marcaram “discordo totalmente”, pelo menos recorrência mais baixa de preconceito ligado a valores de beleza/feiura. Como a maioria dos concordantes com a assertiva se concentra em escolas brasileiras, pode-se inferir que esse tipo de preconceito provavelmente não seja objeto de discussão nas aulas, ainda que os participantes estejam imersos numa realidade multilíngue.

Alguns poucos participantes paraguaios, mesmo em contato estreito com a língua, ao menos em seu contexto escolar, julgam-na negativamente, manifestando o “tipo mais trágico de preconceito, que é o que uma pessoa exerce contra si mesma” (Bagno, 2004: 75-76). Diga-se, de passagem, que a alegada falta de beleza se associa, em mais de uma oportunidade, nas entrevistas realizadas após a aplicação dos testes, à dificuldade de compreensão do guarani além de uso específico para dirigir impropérios ao interlocutor mediante o uso de palavras de baixo calão.

Em relação à assertiva da beleza do espanhol, os resultados estão distribuídos na Tabela 2.

	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)

Tabela 2: Dados das escolas em resposta à assertiva:

“O espanhol é bonito” / “El español es bonito”

Fonte: Fiamengui (2017: 199)

A grande maioria dos participantes de todas as escolas concorda, pelo menos parcialmente, com essa assertiva, do que é possível deduzir, portanto, que, para esses respondentes, o espanhol é dotado de prestígio. Em virtude de todas as escolas brasileiras oferecerem cursos de espanhol, pouquíssimos participantes discordam dessa assertiva, além de haver um número razoável que prefere se manter neutro.

Vejamos as reações à assertiva sobre a beleza/feiura do português, cujos resultados acham-se expostos na Tabela 3.

	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)

Tabela 3: Dados das escolas em resposta à afirmação:

"O português é feio" / "El portugués es feo"

Fonte: Fiamengui (2017: 200)

A grande maioria dos participantes de todas as escolas discorda totalmente dessa assertiva, o que nos permite entender que o português goza de um grau de prestígio ainda mais elevado que o do próprio espanhol. Os participantes da escola 9 concentram os índices mais elevados na opinião intermediária e na concordância parcial; mesmo assim, se somados, os percentuais de discordância total (23%) e de discordância parcial (19%) atingem o índice de 42%, ou seja, quase a metade das respostas.

Vive no Paraguai a maioria dos participantes que concordam com essa assertiva. Na mesma direção, é a 2, a escola brasileira que concentra um número maior de participantes (4) que concorda com a assertiva, justamente a que tem a maior parcela de alunos paraguaios. É possível deduzir, portanto, que esses resultados representam certo grau de rebeldia dos paraguaios em relação a assumir ou não a posição que lhes é imposta pelos pais, materializada na opção de matriculá-los em uma escola brasileira, cuja língua oficial difere da que é mais usada em seu contexto familiar.

Passemos, agora, à análise das duas assertivas relacionadas a variedades linguísticas dos idiomas fronteiriços, nas Tabelas 4 e 5. A primeira delas, "O espanhol paraguaio é muito ruim", tem seus resultados expostos na Tabela 4.

	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)

Tabela 4: Dados das escolas em resposta à assertiva:

"O espanhol paraguaio é muito ruim" / "El español paraguayo es muy malo"

Fonte: Fiamengui (2017: 215)

Essa assertiva reafirma claramente que a variedade falada no país seria estigmatizada em comparação a alguma outra variedade mais prestigiada, como a peninsular. Emitida em situação de trabalho etnográfico numa escola fronteiriça, a justificativa dessa asserção pelos adolescentes tem sua base assentada na distância entre o espanhol paraguaio e o espanhol peninsular, e na mescla não só do espanhol com o guarani, mas também da mescla do espanhol com o português, própria da região investigada.

Os índices da Tabela 4 mostram que os alunos de três escolas do Brasil (de 1 a 3) estão de acordo com essa afirmação, o que pode implicar também certo preconceito em relação à variedade de espanhol falada no país vizinho. É provável que, nessas escolas, o espanhol ensinado deixe à mostra a mescla e, portanto, as diferenças em relação à variedade peninsular.

A tendência dos alunos da escola 4 (escola rural brasileira) é pela discordância, mas é bem reduzida a taxa de diferença entre discordância e concordância, além de a maioria ter-se mostrado neutra. Vale lembrar que foi reportado pela docente de espanhol o desenvolvimento nessa escola de projetos voltados para o preconceito linguístico.

Já os respondentes da escola 5 (privada brasileira) diferem do padrão, igualando-se aos avaliadores paraguaios na demonstração de maior grau de discordância. Nas escolas paraguaias, predomina uma tendência para a discordância, já que, se somadas as médias das reações parcialmente positivas e negativas, o índice quantitativamente mais expressivo incide sobre a discordância. Essa distribuição ocorre mesmo entre os alunos da escola 10 (privada paraguaia), embora o índice mais elevado (destacado em negrito) incida sobre a concordância parcial.

Os alunos brasileiros tendem por demonstrar preconceito em relação ao espanhol paraguaio, tratando-o como uma variedade pouco prestigiada. Já os índices dos alunos paraguaios apontam para a percepção de que a língua que empregam não pode ser considerada menos prestigiada apenas por ser diferente, o que é indício, portanto, de um alto grau de consciência linguística nessa assertiva, mas não em outras. Em uma entrevista da pesquisa etnográfica, por exemplo, um aluno da escola 7 (pública de periferia paraguaia), que demonstrou alta conscientização linguística, compara a variedade peninsular com a local, afirmindo que aquela seria melhor por não conter mescla com outros idiomas.

A assertiva seguinte, que trata especificamente do espanhol fronteiriço, veicula novamente um traço de preconceito com base na inferioridade do espanhol de fronteira em virtude de sua mescla com o português e/ou com o guarani. Vejamos como os alunos de cada escola se comportam em relação a essa assertiva na Tabela 5.

	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)

Tabela 5: Dados das escolas em resposta à assertiva: "O espanhol fronteiriço é portunhol, não é o espanhol correto" / "El español fronterizo es portuñol, no es el español correcto"

Fonte: Fiamengui (2017: 217)

Ainda que a maioria das respostas se concentre na neutralidade, 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, esse índice se reduz.

Apesar da tendência por discordarem da presumida inferioridade da variedade paraguaia de espanhol, os alunos consideram problemática a variedade fronteiriça, que tem traços de mescla com o português, o que nos leva a inferir atribuição de estigma à variedade que eles próprios usam. Esse aspecto também aponta para a urgência de se promoverem discussões sistemáticas nas escolas sobre atitudes linguísticas, evitando-se assim o viés de autodepreciação dos falantes.

É relevante observar, a esse propósito, que várias pesquisas sobre o ensino de espanhol no Brasil apontam para a existência de forte preconceito dirigido às variedades americanas (Irala, 2004; Silva e Castedo 2008). Os resultados dos testes de crenças aqui analisados não deixam de confirmar que a variedade paraguaia e, sobretudo, a fronteiriça, é um desses alvos de preconceito.

7. Palavras finais

A observação das assertivas que explicitam crenças relacionadas à existência de preconceito linguístico forneceu um panorama da percepção dos respondentes sobre as três línguas oficiais na fronteira Porã. No princípio, o que nos levou à investigação foi a realidade do lado brasileiro, cujas escolas recebem quantidade expressiva de crianças paraguaias, que são alfabetizadas em português sem dominá-lo completamente. Como o corpo docente e a organização pedagógica não estão preparados para encarar essa realidade de frente, acaba-se, não deliberadamente é claro, por fomentar a indiferença, o descaso e o preconceito.

O que desconhecíamos, entretanto, era que também no país vizinho, inquietações do mesmo tipo rondam a realidade escolar e as agências administrativas relacionadas à educação.

O país, oficialmente bilíngue há menos de três décadas, ainda não conseguiu implantar instrumentos e práticas pedagógicas capazes de promover uma educação compatível com esse estatuto, respeitando, portanto, a realidade linguística dos 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 na consciência dos alunos, que o empregam somente em situações de intimidade.

Considerando esse contexto, em que acabam por emergir relações linguísticas conflitantes, lançamos mão de aporte teórico de natureza sociolinguística sobre crenças, que envolveram, no entanto, também técnicas da etnografia, como a observação participante e entrevistas pessoais.

As assertivas, cujas reações subjetivas foram aqui analisadas, demonstram que o português e o espanhol estão menos sujeitos a atitudes preconceituosas, o que não se aplica ao guarani. Emergem dos índices pelo menos duas questões, que precisam ser discutidas com maior cuidado.

A primeira se relaciona à percepção dos alunos de que, embora o espanhol estenda sua importância para além da comunicação fronteiriça, a variedade ali falada não teria uma avaliação tão positiva em razão da mescla com os outros dois idiomas locais, um tipo de preconceito relacionado a questões de pureza linguística, que ainda persiste.

O outro ponto digno de menção se refere a assertivas que renegam o guarani como língua materna, que geraram concordância da maioria dos respondentes de quase todas as escolas, não só os das brasileiras, como supúnhamos. Essa situação, um tanto preocupante em termos de ensino, relaciona-se a um valor de estigma atribuído ao guarani, que perpassa não apenas o contexto escolar, mas também os próprios lares e a sociedade como um todo.

Um procedimento viável, não o único certamente, para ao menos amenizar a situação problemática apresentada na fronteira Porã, seria a adoção de uma abordagem pedagógica culturalmente sensível que, segundo Erickson (1987), consiste num meio adequado de transformação em contextos de diferenças culturais entre alunos e professores. Esse procedimento permitiria o estabelecimento de confiança entre os atores escolares com base na acomodação dos fazeres pedagógicos às normas culturais familiares dos aprendizes, o que é percebido pelos próprios alunos como uma afirmação simbólica.

Para tanto, é tarefa do professor, num sistema de ensino culturalmente sensível, descobrir práticas de interação que sejam mais familiares aos alunos e adotá-las com a finalidade de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem sem discriminação. Caso isso não ocorra, o aluno poderá resistir ao processo de ensino e mesmo rebelar-se em relação aos valores que lhe são impostos.

Um dos obstáculos que oferecem maior resistência à aquisição de uma variedade padrão, em situação mono ou multilíngue, segundo Labov (1974), 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.

É a variedade linguística que se emprega fator concorrente para a construção de identidade social, com base no diz Eckert (2005) sobre o estatuto da variação linguística como espaço privilegiado da construção do significado social da linguagem.

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. Em função dessa distribuição de valores, 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.

Recusar-se a aprender a norma padrão, especialmente a variedade prestigiada em situação de multilinguismo, 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 (Camacho, 2013). Evitar essa situação significa ter por base uma estratégia de ensino assentada numa pedagogia culturalmente sensível, que, como tal, não faz distinção social entre variedades numa situação monolíngue e línguas diferentes numa situação multilíngue.

Referências bibliográficas

- Bagno, Marcos. 2004. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 35 ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Bagno, Marcos. 2009. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. *Veredas, revista de estudos linguísticos*, 5, 2: 71-83.
- Baker, Colin. 1992. *Attitudes and language*. Adelaide, Australia: Multilingual Matters.
- Barbosa, G de Campos. 2009. Atitudes em fronteira: o caso de Tabatinga e Letícia. *Cadernos do CNLF*. (XI)15. Rio de Janeiro: CiFEFiL9 [em linha]. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xicnlf/15/atitudes_em_fronteiras.pdf
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. 2006. *Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. 2a. ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- Camacho, Roberto Gomes. 2013. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Cyranka, Lúcia F. de Mendonça. 2007. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora*, Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Inédita.
- Dudek, Elizabeth Herring e J. Clancy Clements. 2021. Jopara as a case of a variable mixed language, en Maria Mazzoli e Eeva Sippola (eds.), *New perspectives on mixed languages: From core to fringe*. Berlin: De Gruyter Mouton: 277-297.
- Eckert, Penelope. 2005. Variation, convention and social meaning. Paper presented at the *Annual Meeting of Linguistic Society of America*. Oakland CA. Jan 7, 2005.

- Erickson, Frederick. 1987. Transformation and School Success. *Anthropology and Education Quarterly*, 8, 4: 335-356.
- Ferraro Júnior, Vicente G. e Marisia M. S. Buitoni. 2010. A integração na fronteira seca: Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). Comunicação apresentada na *Semana De Iniciação Científica da PUC-SP*. São Paulo.
- Fiamengui, Ana Helena R. 2017. *Multilinguismo e preconceito na fronteira Porã: um estudo sobre atitudes e crenças linguísticas*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto [em linha]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/151587>
- Fishbein, Martim e Bertram H. Raven. 1962. The AB scales: An operational definition of belief and attitude. *Human Relations*, 15: 35-44.
- Fishman, Joshua A. 1967. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 2: 29-38.
- Gaona Velázquez, Isidora A. 2013. *El bilingüismo guaraní castellano y su incidencia en la producción escrita de los alumnos al final del primer ciclo de la EEB*. Tese de Doutorado. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires [em linha]. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.834/te.834.pdf>
- Gynan, Shaw N. 2007. Language Planning and Policy in Paraguay, em Baldauf Jr, Richard B. e Robert B Kaplan (eds.), *Latin America*, vol. 1: Ecuador, Mexico and Paraguay. Ontario: Multilingual Matters.
- Irala, Valesca. B. 2004. A opção da variedade de espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & Ensino*, 7, 2: 99-120 [em linha]. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/art_valesca.pdf
- Jiménez Aguilera, Domingo. 2011. *El bilingüismo paraguayo por dentro: influencias de la lengua española sobre el guaraní hablado en Paraguay*. Asunción: Servilivro.
- Kristiansen, Tore. 2020. Methods in language-attitudes research, em Jan-Ola Östman e Jef Verschueren (eds.), *Handbook of Pragmatics: 23rd Annual Installment*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 3-38.
- Labov, William. 1974. Estágios na aquisição do inglês standard, em Fonseca, M. e M. Neves, (orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado.
- Labov, Wiliam. 2008. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial.
- Lambert, Wallace E., R. C. Hodgson, R. C. Gardner e S. Fillenbaum. 1960. Evaluation reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 60: 44-51.
- Likert, Rensis. 1932. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140: 44-53.
- López Morales, Humberto. 2004. *Sociolinguística*. 3a. ed. Madrid: Gredos.
- Macnamara, J. 1967. The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues*, 23: 58-77.
- Mendes, R. Beline e Lívia Oushiro. 2012. O paulistano no mapa sociolinguístico brasileiro. *Alfa*, São Paulo, 56, 3: 973-1001.

- Oushiro, Lívia. 2014. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Petter, Margarida Maria Taddoni. Morfologia, em José Luís Fiorin (org.). *Introdução à Linguística: II – Princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003.
- Roncarati, Cláudia. 2008. Prestígio e preconceito linguísticos. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário, 36: 45-56.
- Santos, Emanoel dos. 1996. *Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Silva, Bruno Rafael Costa Venancio da e Tatiana Maranhão de Castedo. 2008. Ensino do Espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas. *Holos*, 3: 67-74 [em linha]. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/145>
- Zarratea, Tadeu. 2012. *Aspectos del bilingüismo paraguayo*. Barcelona. Palestra apresentada na Feira Internacional do Livro de Barcelona, Espanha [em linha]. Disponível em: <http://mbatovi.blogspot.com.br/2012/10/aspectos-del-bilinguismo-paraguayo.html>

Contribuições dos autores

A concepção teórica, os procedimentos de análise, a discussão dos dados e a redação do artigo como um todo foram indistintamente realizados pelos dois autores.

Disponibilidade de dados

O conjunto de dados que sustenta os resultados deste estudo se acha disponível em Fiamengui (2017).

Editado por:

Este texto foi aceito para publicação pelo único Diretor-Editor da revista, Adolfo Elizaincín, que agiu de acordo com o disposto na "Declaração de comportamento ético" da revista Lingüística (https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/Declaracao_comp_etico.pdf), primeiro parágrafo do capítulo "Obrigações do Diretor-Editor". O Diretor-Editor, os revisores e os autores devem aderir explicitamente a esta declaração.