

Práticas de ensino em comunidades bilíngues: o trânsito entre o guarani e o português

Teaching practices in bilingual communities: the transition between Guarani and Portuguese

Pedro Pablo Velasquez
Universidade Estadual de Maringá
Maringá - Brasil

Resumo

O presente artigo pretende lançar um olhar sobre a dinâmica e a interação entre línguas em atividades de ensino-aprendizagem da língua portuguesa por sujeitos cuja língua materna é o guarani. Observa-se esse fenômeno nos enunciados dos docentes que atuam na comunidade indígena Mbyá-Guarani, da Aldeia Lebre, que pertence à Terra Indígena Rio das Cobras - Paraná. O objetivo é fazer uma análise, em uma perspectiva enunciativa-discursiva, de produções escritas de professores bilíngues do quarto ano das séries iniciais do Colégio (CEI) Carlos Alberto Cabreira Machado (EI-EFM). A comunidade guarani dessa aldeia transita entre as duas línguas em diferentes contextos situacionais de interação, e essa dinamicidade emerge não somente nas práticas orais/faladas, mas também nas produções escritas de professores envolvidos no ensino/aprendizagem das línguas na instituição escolar. A comunidade Mbyá é tradicionalmente oral; para essa comunidade, a escrita faz parte da escolarização e as características linguísticas das duas línguas permitem que os sujeitos envolvidos tenham uma interação peculiar e específica. Os fatos linguísticos do falado/escrito são práticas sociais e estão ligados, portanto, às práticas orais letradas.

Palavras-chave: Bilinguismo; Heterogeneidade; Escrita.

Abstract

The present article aims to analyze the dynamics and interaction between languages in teaching-learning activities of the Portuguese language by individuals whose mother tongue is Guarani. This phenomenon is observed in the statements of teachers working in the Mbyá-Guarani indigenous community of Aldeia Lebre, which belongs to Rio das Cobras Indigenous Land - Paraná. The objective is to analyze, from an enunciative-discursive perspective, the written productions of bilingual teachers from the fourth year of the initial grades at Carlos Alberto Cabreira Machado School (EI-EFM). The Guarani community of this village moves between the two languages in different situational contexts of interaction, and this dynamism emerges not only in oral/spoken practices, but also in the written productions of teachers involved in language teaching/learning at the school institution. The Mbyá community is traditionally oral; for this community, writing is part of schooling, and the linguistic characteristics of both languages allow the involved individuals to have a peculiar and specific interaction. The linguistic facts of spoken/written language are social practices and are therefore linked to literate oral practices.

Keywords: Bilingualism; Heterogeneity; Writing.

Introdução

Esta é uma reflexão inicial, cuja finalidade é dar voz às intersecções, mesclas e relações vistas nos enunciados que são produzidos pelos docentes de língua portuguesa, direcionados aos discentes de uma comunidade de falantes bilíngues, cuja língua materna é o guarani — sendo o português a segunda língua. Essas intersecções e mesclas fazem parte do processo de ensino e não devem ser consideradas erros, nem negligenciadas/invisibilizadas pelos docentes.

As comunidades indígenas, de um modo geral, têm pautado suas vidas na natureza e em todos os fenômenos nela envolvidos. Para a comunidade Mbyá-Guarani, a língua materna constitui a essência da vida; sem ela, as manifestações culturais e tradicionais são afetadas e perde-se a maneira particular de vivência dessas comunidades. A este respeito, a professora indígena Benites afirma: “Geralmente, estas duas palavras (*Nhe’ẽ/aywu*) são entendidas como espírito, ser, vida, palavras, falas, som que vem do *py’a*.” (2020, p.1) e, ainda segundo o indígena Eliel Benites, na sua dissertação de mestrado, explica a língua/oral em referência à educação como: “O termo “educação” para nós, Kaiowá e Guarani, é denominado *ñembo’e*, que podemos traduzir como: “*ñe*” - nós, como autoafirmação, “*mbo*”, como a ponta do corpo que mostra a direção, e “*e*” é a redução do termo “*ñe’ẽ*” (linguagem, palavra, alma).” (Benites, 2014, p.69), ou seja, a oralidade é essencial para a transmissão de conhecimento.

Pode-se observar ainda que os cantos, rezas e danças que se desenvolvem nas *opy* — casas de reza — são feitas a partir do *ohendu/endu*, ouvir, cantar e dançar, segundo Klein, “*Ohendu* é o termo que costuma metaforizar o próprio processo de aprendizagem dos cantos-rezas-danças envolve o ato de escutar, mas também aquilo que poderíamos glosar com a expressão “dar ouvidos” (Klein, 2024, p. 54), Para a docente indígena Benites, o *nhe’ẽ/aywu* (língua/fala) são palavras sagradas, “desse modo, eu pude perceber que a palavra *nhe’ẽ* é entendida por todos os Guarani como sagrada quando se trata de um ser espírito e um sentimento” (Benites, 2020, p.1), ou seja, sem os seus *nhe’ẽ/aywu*, as relações do viver indígena seriam afetadas, uma vez que as práticas orais/faladas da língua materna fazem parte do dia a dia, usa-se essa língua em casa, na aldeia, nas casas de reza (lugar onde o conhecimento é adquirido) e, também, em ambientes escolares. Nessa perspectiva, a relação língua e sujeito é intrínseca e, para tanto, ela assegura a sua identidade com a sua ancestralidade e religiosidade. A língua portuguesa também faz parte do convívio na aldeia e

diferencia-se da língua materna por vários fatores, dentre eles, o contexto de uso, o propósito e a intencionalidade.

O ensino/aprendizagem de línguas tem motivado pesquisadores e professores a olhar de distintas formas as produções de seus alunos para possíveis intervenções, com a intenção de encurtar distâncias entre a L1, guarani, e a L2, português, a ser adquirida. Entendemos que, para cada comunidade indígena, as particularidades e singularidades tanto de ensino quanto de aprendizado são únicas, uma vez que há uma língua minoritária tradicionalmente oral/falada e outra majoritária tradicionalmente letrada/escrita, há os anseios e os desafios que se acentuam ainda mais. Nesse cenário, os fenômenos linguísticos envolvidos são bastante específicos e suas características são, também, especialmente únicas.

Nessa perspectiva, cada momento de ensino/aprendizagem requer uma abordagem diferenciada de acordo com o aprendiz envolvido, com o contexto situacional de aprendizagem, com a capacidade de interagir e com o uso transitório entre uma língua e outra. Deve-se considerar também que a língua materna faz parte do acervo linguístico em uso do falante; é ela que o identifica como ser pertencente de uma determinada comunidade. Nesse contexto, os professores envolvidos no ensino/aprendizagem da língua guarani (L1) e da língua portuguesa (L2) devem pautar sua abordagem a partir das percepções do aluno sobre a sua língua materna e a língua portuguesa, bem como a influência de uma sobre a outra.

É importante destacar que esses aspectos se encontram não só nas línguas propriamente ditas, mas também, e em grande medida, nas relações entre sujeito-língua e língua-sujeito. Esses dois fenômenos estão intrinsecamente ligados e o uso de uma língua em detrimento de outra pode provocar reações diversas no aprendiz e, por sua vez, em sua língua materna. Algumas línguas faladas por comunidades guaranis do Paraná perderam a sua vitalidade; seus falantes passaram a utilizar a língua portuguesa como primeira língua. A pesquisadora Kondoⁱ na sua tese afirma que: “conforme afirmado no PPPI (Projeto Político Pedagógico Indígena) (2019), a língua desses indígenas é a guarani, no entanto, as observações nos revelam que a língua majoritariamente usada por eles é a portuguesa.” (Kondo, 2020, p. 97). Isso demonstra que embora a língua materna seja uma característica identitária essencial para esses povos, na prática, ela se subalterna à língua portuguesa:

deste modo, a língua portuguesa acaba mesmo não sendo uma língua meramente emprestada do branco, já que muitos índios dela se apropriam e a moldam a fim de, através de seu uso, construir e marcar suas identidades (Maher, 1998, p. 135).

Todo esse movimento e os silenciamentos das vozes indígenas no Brasil e, mais especificamente, no Paraná, é resultado da colonialidade imposta na chegada dos europeus à América. “O modelo que surge no começo do século XX é o integracionista, o qual consistia em integrar o indígena à sociedade maior e, para isso, era deixado de lado as suas línguas maternas” (Maher, 2006, p.20). Essa visão sobre os povos originários compreendia as comunidades indígenas como homogêneas em suas culturas e línguas.

O SPI (Serviço de Proteção aos Índios), criado em 1910 para “cuidar” dos indígenas, sem deixar de lado as ações integracionistas, em 1956, reorientam, no âmbito educacional e linguístico, e com a intenção de integrar o indígena à sociedade, permitem o ingresso do SIL (*Summer Institute of Linguistics*) — uma missão evangélica que traduzia o novo testamento, com ajuda de um missionário e um falante de língua materna para as línguas ágrafas. No entanto, na realidade era um instrumento de evangelização por meio de traduções da Bíblia. O objetivo era propor uma educação bilíngue, modelo que permitia a transição da língua materna para a língua da sociedade maior.

Alfabetizava-se em língua materna e, quando se entendia o processo, o estudante era introduzido à língua dos colonizadores até que a língua materna fosse deixada de lado. O modelo de educação indígena, chamado de paradigma assimilacionista de transição, perdurou até 1970. Nesse modelo de submersão, “as crianças eram tiradas de seus lares e colocadas em orfanatos para serem educadas” (Maher, 2006, p. 21).

Esse modelo de educação era opressivo e estigmatizava ainda mais os indígenas, pois eles eram obrigados a “aculturar-se” e aprender sobre religiões europeias enquanto os seus costumes, religiões e sua cultura eram silenciados. Desde a Constituição de 1824 até a Constituição Federal de 1988, as comunidades indígenas sequer são mencionadas sob nenhuma perspectiva em termos educacionais. Foi só com a Constituição de 1988 que estes tiveram o direito de ser “indígenas”, em suas línguas, culturas e suas ancestralidades. Pode-se afirmar que algumas comunidades no Paraná estão ainda na fase de: “língua moribunda a língua agonizante, línguas vivas apenas entre os mais velhos” (D’angelis, 2014, p. 6).

Esse distanciamento da língua materna pode trazer (e ainda traz) perda de autoestima e, também, pode provocar no aluno o desinteresse pelo aprendizado de sua língua ancestral, além de influenciar no aprendizado da língua portuguesa. Para melhor compreensão de nossas reflexões, dividiremos em seções de abordagem. Na seção 2 (dois), intitulada O Contexto Bilíngue, será dedicada ao marco teórico e descrição do contexto bilíngue. Na seção 3 (três), será dedicada a análise do material extraído das proposições de atividades para educação infantil.

É importante destacar que os materiais aqui descritos fazem parte de um acervo adquirido pelas escolas das aldeias mediante o programa Saberes Indígenas na escola (MEC/SECADI), Núcleo UEM/PR, do qual o autor é membro e, também, de material obtido durante o curso de graduação de Pedagogia Indígena da Unicentro, desenvolvido na Terra Indígena Rio das Cobras, onde o autor atualmente ministra aulas de língua guarani.

A busca por melhoria na prática docente leva à necessidade de refletir sobre a própria práxis e questionar, se preciso for, os porquês desta ou de outra prática em sala de aula. Essa reflexão não terá sucesso se não estiver baseada em fundamentos teóricos equivalentes à capacidade de pensar, de raciocinar e de chegar a conclusões justificadas. A sociolinguística, a linguística aplicada, a política linguística e sua aplicabilidade, a educação escolar indígena, a pedagogia indígena, a antropologia, e em especial a educação indígena poderão restaurar as vozes indígenas nas escolas em terras indígenas e permitirão que suas comunidades possam revitalizar, conservar e ampliar os conhecimentos de suas línguas maternas sem deixar de lado o conhecimento universal. Trata-se, portanto, de unir os saberes pelo que se tem em comum entre as línguas e culturas.

Contexto bilíngue

As populações indígenas estão estabelecidas na Terra Indígena Rio das Cobras, onde somam uma população de mais de 3.200 indígenas e, dentre elas, a Comunidade Indígena Lebre, Mbyá-Guarani (variante da família linguística tupi-guarani), que possui aproximadamente 50 famílias, 130 indígenas.

Como já mencionado na seção anterior, o ensino/aprendizagem nessa comunidade é desafiador. Podemos destacar, *a priori*, que os alunos indígenas guaranis são falantes de suas línguas maternas e, de certa forma, têm contato com a língua portuguesa. Mas, antes de

entrar no fenômeno que pretendemos analisar, apresentamos um quadro da composição de docentes da escola mencionada.

Quadro 1: Distribuição das turmas e docentes

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	TURMAS	DOCENTES
CEI – Carlos Alberto Cabreira Machado	Pré – I	Indígena Guarani Bilíngue
CEI - Carlos Alberto Cabreira Machado	Pré – II	Indígena Guarani Bilíngue
CEI - Carlos Alberto Cabreira Machado	1º a 5º Ano	Indígena Guarani Bilíngue
EFM - Carlos Alberto Cabreira Machado	6º 9º Ano	Não Indígenas
CEI – Colégio Estadual Indígena	EFM – Ensino Fundamental e Médio	

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2023.

Como podemos observar, a escola da aldeia tem no seu quadro professores indígenasⁱⁱ até o 5º ano das séries iniciais e, a partir do 6º ano, os alunos saem do “guarda-chuva” do docente indígena/bilíngue e passam a ter aulas com professores não indígenas, a não ser o professor indígena que ministra a disciplina de língua guarani.

Esse contexto de análise sociolinguístico se mostra um tanto complexo, pois, de um lado, temos o oral/escrito em língua guarani; de outro, o oral/escrito em língua portuguesa. Trata-se de dois modos de enunciação, a oral e a escrita, que se mesclam em ambas as línguas. Dessa forma, as comunidades indígenas bilíngues no Paraná lidam com as suas línguas maternas e a língua portuguesa, de forma que, nas produções escritas dos docentes envolvidos, emergem fenômenos das línguas oral/falado e escrito/letrado. Nessa perspectiva, pretendemos dialogar com pesquisadores como Corrêa (2004), Street (2012), Tfouni (1994), que estudam os fenômenos de letramento e aquisição da escrita e a heterogeneidade da escrita.

O escopo teórico dos pesquisadores ora citados é abrangente, contudo, nessa seção propomos tecer algumas considerações sobre cada um deles. Destacamos ainda que os apontamentos teóricos não serão exaustivos por questões de espaço e de linha de observação de interesse do trabalho proposto. Para Corrêa:

Quanto mais forem considerados os fatores co-atuantes na constituição do escrevente e quanto mais a escrita for tomada no seu processo de apreensão não exaustiva da oralidade, menos regulamentação normativa será solicitada e melhores frutos serão colhidos (Corrêa, 2004, p.03).

De acordo com o autor, as observações dos agentes envolvidos no processo de escrita deverão considerar os elementos constitutivos que compõem o aprendiz nos processos de letramento. O destaque, então, seria o de considerar menos a normativa da função da escrita em detrimento da compreensão da oralidade. Nessa perspectiva, é possível observar que se relega os “erros” ou “desvios” normativos para um segundo plano. Outra particularidade da teoria do autor diz respeito ao “princípio dialógico da linguagem e a imagem que o escrevente faz da escrita, tomada como parte de um imaginário, socialmente partilhado, modo de recuperar a presença das práticas sociais na produção discursiva dos seus agentes” (Corrêa, 2004, p. 09).

Embora o autor se refira aos candidatos do vestibular, é importante trazer à luz essa perspectiva dialógica citada por entender que a comunidade bilíngue do artigo em questão transita entre dos mundos linguísticos e um único território. Essa particularidade faz com que os aprendentes tenham práticas sociais letradas distintas e o imaginário do aprendiz, no que tange a escrita das duas línguas, influenciam nas produções discursivas. Ainda segundo o autor:

Essa circulação dialógica é comandada pelo eixo da dialogia com o já falado/escrito, que, além da representação sobre o oral/falado e o letrado/escrito, é também o móvel de toda a circulação, uma vez que não se refere ao modo de enunciação escrito, mas à presença do dialogismo em toda a linguagem (Corrêa, 2004, p. 14).

Nesse sentido, a circulação dialógica faz parte de produções orais e escritas dos aprendizes, sejam eles monolíngues ou bilíngues. Podemos ainda destacar que os movimentos linguísticos/discursivos é um lugar amplo de intercâmbios dialógicos entre o oral/falado e letrado/escrito, no campo linguístico bilíngue, guarani/português, essa circulação é ainda mais ampla. Corrêa destaca que:

[...] não atribuo a imagem sobre o código escrito institucionalizado apenas à escolarização da língua, uma vez que não identifique letramento a alfabetização (esta, no Brasil, em geral, realizada na escola), mas a um processo linguístico e social (não apenas escolar) em que as diversas práticas letradas/escritas estão inseparavelmente ligadas entre si e convivem com as do oral/falado (Corrêa, 2004, p. 59).

Dessa maneira, é possível dizer que pensar as práticas letradas escritas, e orais/faladas, numa comunidade com práticas linguísticas tradicionalmente oral e outra com práticas linguísticas tradicionalmente escritas, nos propõe refletir sobre tais práticas e abordagem de

ensino/aprendizagem diferenciadas, considerando não somente as línguas envolvidas, mas as relações sociolinguísticas de eventos de letramento no contexto social do aprendiz.

A esse respeito, o pesquisador Street (2012) traz reflexões sobre os eventos de letramentos e de suas práticas sociais. Nossa proposta é trazer algumas contribuições teóricas destacadas pelo autor sem que se esgote a discussão. Para este autor, os eventos de letramento são “um conceito útil porque...focalizam uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem” (Street, 2012, p. 7). Isso demonstra que as práticas sociais letradas apontam para uma relação direta entre prática letrada atuante, na qual essas observações podem ser alcançadas mediante um olhar criterioso das ações dos agentes envolvidos em tal prática.

Ainda segundo o autor, “as práticas de letramento referem-se à concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realiza-las em contextos culturais” (Street, 2012, p. 75). Isto é, as práticas referidas pelo autor, dizem respeito ao modo como os sujeitos percebem suas práticas e as relações linguístico-sociais individuais.

E, por fim, sinaliza que “o clássico evento de letramento é aquele em que podemos observar um evento que envolve leitura e/ou escrita e pode-se começar a delinear suas características” (Street, 2012, p. 74). Podemos destacar que, para o autor, os eventos de letramento devem ser observáveis e, ainda, devem ser passíveis de destacar as características próprias de cada evento comunicativo.

Os contextos em que se desenvolvem as línguas poderão conter elementos importantes. Para Tfouni (1994), o conceito de letramento é um processo sócio-histórico, ou seja, o processo destacado pela autora não se refere ao processo de aquisição de conhecimento durante o transcurso de práticas de letramento, senão, ao processo como autor do próprio discurso. Esse fenômeno pode ocorrer em práticas letradas orais e escritas e, ainda, os textos orais podem ter influências escritas ou vice-versa. Para a autora, “...Deve-se se aceitar que pode haver características orais no discurso escrito, como traços de escrita no discurso oral” (Tfouni, 1994, p. 56). Nessa perspectiva, pode-se entender que a língua, seja ela oral ou escrita, se mesclam durante um evento linguístico de diferentes modalidades de letramento. Os relatos da pesquisadora em destaque nos mostram que os gêneros textuais

orais e escritos utilizam materiais linguísticos próprios de cada gênero, sem que os autores/sujeitos sejam necessariamente alfabetizados/escolarizados.

Em observação ao contexto em que as línguas guarani e portuguesa transitam, podemos entender que os registros escritos emergentes desses contextos são específicos e devem ser tratados sob um olhar particular. Outra particularidade destacada pela autora refere-se ao que esses fenômenos: “...provocaria no próprio texto, um retorno constante à forma como aquele sentido está sendo produzido, sem que isso impeça que ele seja constantemente produzido.” (Tfouni, 1994, P. 56). Ou seja, nota-se a relação de coesão e coerência do texto/discurso, oral/escrito.

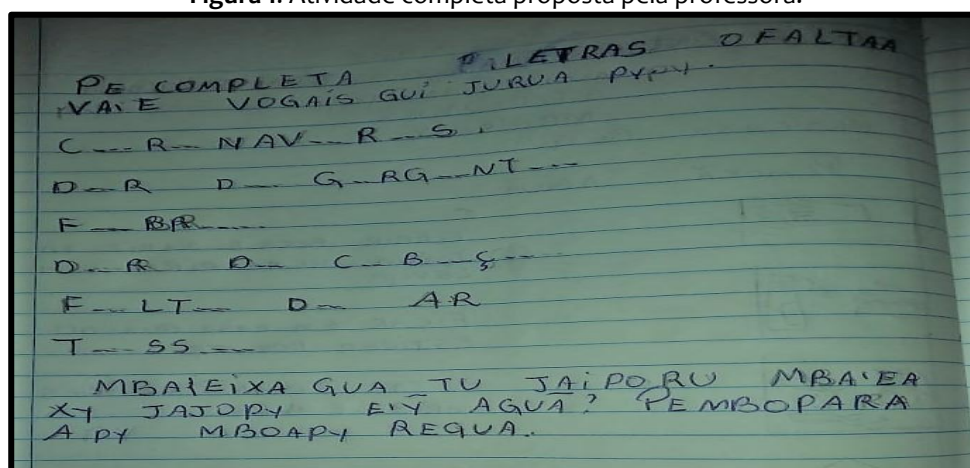
Por fim, entende-se que o letramento faz parte de um conjunto de ações letradas abrangentes e complexas e que as enunciações e enunciados, por vezes, distanciam-se e aproximam-se de acordo com os contextos em que se desenvolvem. Além disso, os fenômenos linguísticos envolvidos nas práticas sociais letradas não se reduzem somente aos planos dos elementos da língua, senão e, talvez em grande parte, às enunciações extralinguísticas.

Observar essas particularidades, permitirá que os agentes envolvidos no ensino/aprendizagem das línguas guarani e portuguesa estabeleçam objetivos particulares e específicos adequados à cada contexto social, considerando sempre que o seu aprendente faz parte de um contexto mais amplo e, principalmente, focalizem suas ações para o entorno do aprendiz. Dessa forma, descentraliza-se o olhar sobre os “erros” ou “desvios” que emergem nas produções escritas dos seus aprendizes.

Escrita bilíngue

Feitas essas observações, passamos à análise de produções escritas de docentes bilíngues guarani/português que ministram aulas das duas línguas em suas comunidades. Trata-se de uma atividade proposta por uma professora bilíngue para uma turma do 4º ano das séries iniciais. No quadro a seguir, apresentamos a atividade completa para melhor compreensão da nossa análise; destacamos, ainda, que a produção tomada como exemplo faz parte de um acervo que contém outros exemplos que, por falta de espaço, não serão analisados neste momento. Apresentaremos a atividade completa com as frases que serão analisadas nos quadros a seguir.

Figura 1: Atividade completa proposta pela professora.

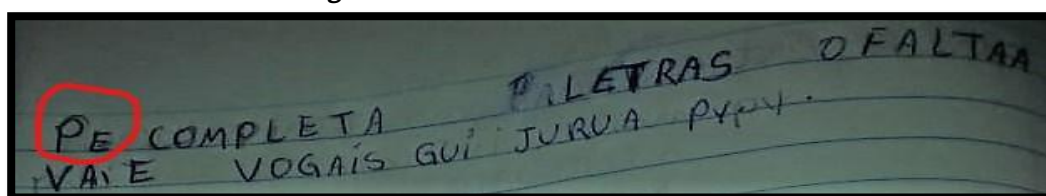


Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

Antes da análise linguística dessa atividade, há alguns fatores que precisam ser esclarecidos. O primeiro ponto diz respeito às línguas: de um lado, a língua guarani; de outro, a língua portuguesa. Ambas fazem parte do acervo linguístico da professora e de seus alunos, de modo que tanto a língua falada quanto a língua escrita emergem nas produções dos docentes envolvidos. O segundo ponto trata da atividade em si: a proposta é de uma atividade em que as crianças deverão completar palavras da língua portuguesa com as vogais faltantes. O terceiro ponto diz respeito aos enunciados: se observamos atentamente, nessa proposta, há dois enunciados, o primeiro em português e o segundo, em guarani.

Passamos, então, a analisar o enunciado *caput* da atividade. Destacamos que, embora a análise não seja exaustiva, ela pode trazer contribuições para observar a dinâmica e a interação entre línguas.

Figura 2: Análise da mescla no enunciado

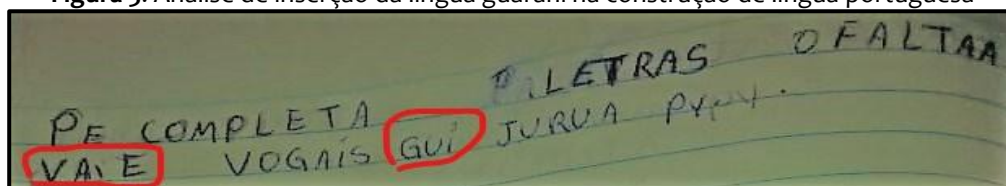


Fonte: Acervo da pesquisa, 2020

Tradução: (fiel à frase) “completem com as letras que faltam das vogais em português”. A frase acima possui quatro vocábulos da língua portuguesa (completa, letras, falta e vogais) e o sujeito bilíngue utiliza cada uma das línguas de acordo com a necessidade de interação comunicativa, fato que permite uma dinamicidade entre línguas. Elencamos, a

seguir, os entrelaçamentos das línguas: quanto à flexão dos sintagmas verbais em língua guarani, por exemplo, a inserção do prefixo pessoal da língua materna guarani em verbos da língua portuguesa: a) na expressão *pe completa* (completem), o dígrafo *pe* (2ª pessoa do plural – vocês) é um prefixo pessoal que precede verbos em língua guarani; b) outro exemplo, com características semelhantes, ocorre em *o falta* (faltam), em que o prefixo *o* indica 3ª pessoa do plural. No dialeto Mbyá, conforme convenções morfossintáticas da língua, as flexões de pessoa e de número são marcadas por meio de prefixos relacionais.ⁱⁱⁱ

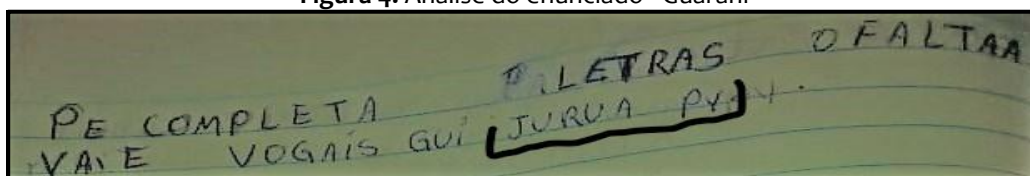
Figura 3: Análise de inserção da língua guarani na construção de língua portuguesa



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020

Quanto ao uso de preposições e de artigos ligados ao sintagma nominal, temos a vogal *gui* (de + as = das): as preposições em língua guarani são pospostas aos nomes; d) *a'e* (que): é um relativizador posposto ao verbo e cumpre a função de conjunção integrante.

Figura 4: Análise do enunciado - Guarani



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020

Nesse exemplo, a palavra *jurua py* (não indígena/em português) é empregada em substituição à expressão língua portuguesa. Questionamos, nesse sentido, qual é a dinamicidade das línguas envolvidas que emergem nas produções escritas de um professor bilíngue? Ou, ainda, como poderíamos compreender as relações sujeito-língua materna e sujeito-língua portuguesa nas produções escritas em uma perspectiva enunciativa de heterogeneidade da escrita?

Acreditamos que esses questionamentos podem ser respondidos a partir de um olhar diferenciado que priorize essas línguas como constituintes do sujeito bilíngue. A nossa proposta é justamente observar o deslocamento das línguas na escrita de uma docente bilíngue, a partir de estudos de aquisição da escrita, tendo-a como heterogênea e constitutiva

do sujeito. Outro fator que destacamos é que as produções escritas pelos docentes bilíngues certamente poderão influenciar nas produções escritas de seus aprendizes.

Para essas reflexões o marco teórico que delineará nosso estudo é o de Corrêa (2004), *O modo heterogêneo de constituição da escrita*, e o de Street (2012)^{iv}, *Eventos de letramentos e práticas de letramentos: teoria e práticas nos novos estudos do letramento*. Em um primeiro momento, fazemos uma análise sobre a aquisição da escrita dos docentes bilíngues, sobre as dinâmicas das línguas contidas nessa produção e a relação sujeito-língua nas atividades propostas para seus alunos na alfabetização em língua portuguesa. Em um segundo momento, analisamos a produção escrita no enunciado em língua materna. A hipótese que defendemos é a de que o escrevente adulto, neste caso, o professor, tem características que fazem parte das práticas sociais, orais e letradas, sejam elas institucionais ou não, as quais certamente terão reflexos nas suas práticas pedagógicas.

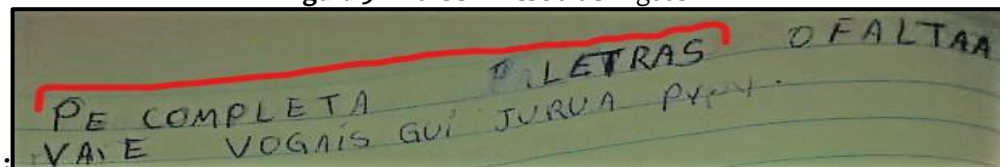
Observar dessa maneira pode contribuir não só para observar as divergências entre as línguas escritas, mas também os pontos comuns às duas línguas. Além disso, entendemos a escrita não como produto encerrado, mas como processo constitutivo do sujeito e de sua relação sujeito-língua-identidade.

A posição teórica deste trabalho tem como parâmetro a pesquisa desenvolvida por Corrêa (2004, p. 02), para quem “os fatos linguísticos do falado/escrito são práticas sociais e estão ligados, portanto, às práticas orais letradas.” No nosso trabalho, definimos que, por serem sujeitos bilíngues, tradicionalmente orais^v, as inserções de uma língua em outra, e vice-versa, podem mostrar-se também na escrita. Na perspectiva do autor, entendemos que os fenômenos envolvidos na escrita são fatos linguísticos e, para tanto, deve-se considerar o sujeito composto de suas línguas que as enunciações por ele descritas não são produtos, e sim processos de produção.

Assim como o pesquisador, pretendemos “reforçar o deslocamento da atenção exclusivamente dirigida ao texto para atenção dirigida a seu produtor ou, em outras palavras, um deslocamento do produto para o processo de sua produção.” (Corrêa, 2004, p. 40). Destacamos, ainda, que os entrelaçamentos das línguas não constituem um “erro” ou um “equivoco”. Pelo contrário, esses entrelaçamentos fazem parte da enunciação na escrita. Os elementos linguísticos da língua materna e da língua portuguesa fazem parte da identidade do bilíngue, de forma que separá-las ou privilegiar uma em detrimento da outra trouxe (e

ainda traz) resultados negativos para as produções escritas dos aprendentes, pois certamente uma das línguas ficará relegada a um segundo plano.

Figura 5: Análise – mescla de línguas - 01

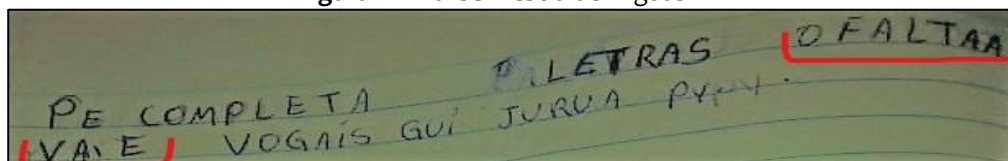


Fonte: Acervo da pesquisa, 2020

A nossa primeira análise diz respeito à concatenação dos elementos constitutivos das línguas. Em língua portuguesa a ordem mais frequente é: SVO (Sujeito + Verbo + Objeto): Sujeito (pe)+ Verbo (completa) + Objeto (letras). A ordem das palavras em língua Mbyá é mais flexível e pode variar em S (Sujeito) V (Verbo) O (Objeto) e ainda, O (Objeto), S (Sujeito), V (Verbo) (Martins, 2003).^{vi} Presumimos que a professora, devido ao contexto escolar e à atividade, utiliza essa ordem por se tratar da língua portuguesa: Pe (Sujeito) completa (Verbo) letras (Objeto). A modo de exemplo destacamos que na língua Mbyá o mais comum seria; Letras - *emoimba py* – Letras (Objeto) e (Sujeito) *moimba* (completa verbo).

Nesse sentido, essa estratégia de uso nos permite observar, segundo Corrêa (2004, p. 9), “o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido.” Corroborando com o autor, podemos dizer que o escrevente utiliza mecanismos linguísticos letrados-escritos em língua portuguesa e em língua guarani. A dialogia defendida pelo autor nos permite evidenciar que o sujeito faz parte de um universo linguístico e atua de acordo com os lugares que ele representa. Em outras palavras, o contexto de uso dessas línguas determinará qual língua utilizar, seja nas práticas sociais do oral/falado e do letrado escrito. O exemplo a seguir, com características semelhantes, mostra-nos a influência da língua guarani em orações subordinadas:

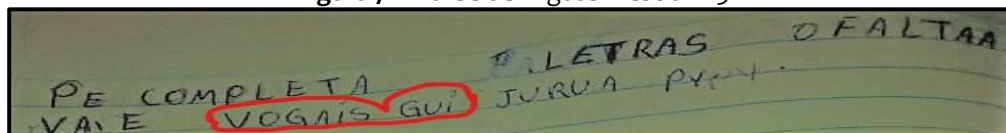
Figura 6: Análise mescla de línguas - 02



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020

O falta *va'e*. O uso do *va'e* (que), relativizador posposto ao verbo, cumpre a função de conjunção integrante. Na ordem SVO (língua portuguesa), a conjunção subordinativa *va'e* (que) precede o verbo, mas, em língua guarani, conjunções, preposições e conectivos em geral são pospostos aos sintagmas verbais ou aos sintagmas nominais. O exemplo 7 ilustra essa situação:

Figura 7: Análise de línguas mescla - 03



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020

Nesse exemplo, temos o *gui* (de + as), conectivo que precederia o sintagma nominal em língua portuguesa. No entanto, aqui está posposto ao sintagma nominal — a ordem dos elementos da língua obedeceu à língua materna da docente, língua guarani, mesmo que a atividade proposta tenha a intenção de alfabetizar em língua portuguesa.

Algumas pistas importantes nos levam a identificar o porquê de utilizar uma ou outra língua no enunciado proposto pela docente. Uma delas diz respeito ao conhecimento que ela tem sobre a sua língua materna, ou seja, o hábito de escrever em língua guarani permite que, em determinados momentos durante a sua produção, transite entre as duas línguas escritas, a língua portuguesa e a língua guarani. Essa interferência de um elemento de uma língua em outra em uma mesma oração é característica do sujeito bilíngue; alguns o fazem com propósitos definidos como estratégia discursiva, mas, na maioria das vezes, isso ocorre involuntariamente.

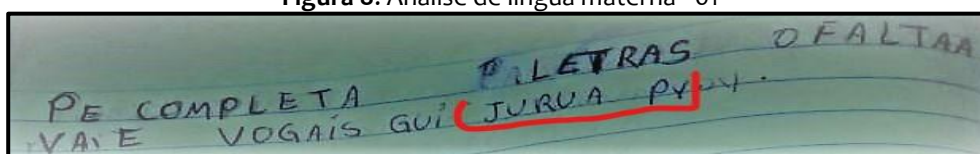
Outra pista que destacamos é que a docente é, antes de tudo, um sujeito bilíngue, que viveu sua infância numa comunidade indígena e as crianças nas comunidades indígenas participam de eventos de letramento antes mesmo de serem escolarizadas, pois participam de rezas, de danças, e de narrativas (mitos, lendas, contos e outras práticas orais contadas pelos mais velhos) que permitem elas adquiram conhecimento de sua cultura por meio de eventos de letramento. Segundo Kleiman (2014, p.18), “em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas”. Isso significa que mesmo que as crianças ainda não conheçam a tecnologia da

escrita, elas participam das práticas socioletradas, que a autora denomina de “oralidade letrada”.

Os processos de letramento (a escrita) não estão relacionados à alfabetização, no sentido de técnica de escrever. Para Tfouni, o letramento “é um processo, cuja natureza é sócio-histórica” (Tfouni, 1994). Segundo ela, o processo sócio-histórico diz respeito à autoria do texto, nesse sentido, o autor pode ter o domínio do seu próprio texto e ser o sujeito do próprio discurso (intradiscurso e interdiscurso). Esse fenômeno “provocaria no próprio texto, um retorno constante à forma como aquele sentido está sendo produzido, sem que isso impeça que ele seja constantemente produzido. (Tfouni, 1994, p. 56). Dessa forma, é possível que o autor revise seu texto várias vezes dependendo das intenções e objetivo do seu discurso.

No caso da professora, certamente ela passou por essas etapas de letramento e participou de práticas letradas em língua portuguesa, conhecimentos que fazem parte do sujeito bilíngue. Não há como separar as duas línguas como códigos absolutos e utilizados de forma independente; elas estão mescladas e emergem nas práticas discursivas. Estar atento a esses fenômenos no processo ensino/aprendizagem das línguas envolvidas, possibilita desviar o olhar para a constituição do sujeito e suas línguas e buscar elementos que permitam a prática de letramento do aprendente a partir dos constituintes e não dos “erros” ou “desvios” que possam surgir na sua produção escrita.

Figura 8: Análise de língua materna - 01

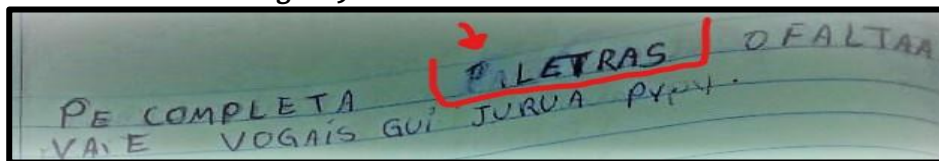


Fonte: Acervo da pesquisa, 2020

O nosso próximo destaque é a palavra *jurua py* (não indígena/em português) em substituição à expressão língua portuguesa. A expressão destacada nos mostra uma pista de como a oralidade aparece nas escritas dos indivíduos bilíngues. A expressão *jurua* (não indígena) *py* (posposição clítica- em) faz parte do oral falado dessa comunidade; ela toma distintas formas em contextos distintos, contudo, quando se faz referência aos não indígenas, brasileiros ou não, eles utilizam *jurua*. Cristalizou-se essa expressão como: “em português ou português,” para destacar que essa língua não é a deles, é a língua dos não

indígenas (dos outros). O exemplo 9 apresenta um fenômeno bastante peculiar: a rasura na escrita de um bilíngue.

Figura 9: Análise de desvios estruturais.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020

O clítico *pa* (apagado), no exemplo acima, precede o sintagma nominal “letras.” As rasuras na escrita são características do aprendente — rasurar durante a produção da escrita faz parte da relação do sujeito com sua língua. A esse respeito, Capristano (2013, p. 677) assinala que “rasuras podem ser pistas de um momento particular da relação sujeito/linguagem, com uma ordem diversa daquela observada em ‘erros’ ortográficos e em ‘acertos’. À luz dessa autora, podemos compreender que esse ‘momento particular’ em nosso trabalho parece ser ainda mais específico por se tratar de um sujeito bilíngue, cujas enunciações estão compostas por quatro fenômenos das línguas envolvidas e, ainda, traz a relação entre língua materna e segunda língua.

Na perspectiva da autora, nos “erros”, ao menos no que diz respeito à segmentação, a escrita da criança parece fluir e deslizar “simplesmente” pelo funcionamento da língua em seu modo de enunciação escrito, refém do esquecimento de pontos sensíveis e de obstáculos com os quais, às vezes, o escrevente se depara. A rasura, ao contrário, é indício do encontro e da negociação do escrevente com esses pontos sensíveis, com esses obstáculos (Capristano, 2013, p. 677).

Nesse sentido, seguindo os conceitos da pesquisadora, entendemos que o escrevente se torna refém do ‘esquecimento de pontos sensíveis e de obstáculos’ para a docente no nosso trabalho na produção escrita. Esses pontos sensíveis seriam as diferenças entre as duas línguas, tanto oral quanto escrita. É provável que esses obstáculos apontados pela autora ocorram também entre línguas, a exemplo do emprego do enclítico *pa* (posposição – completiva – todos/as) equivocadamente anteposto ao sintagma nominal “letras.” Faremos uma análise, ainda que tangencial, sobre o uso do enclítico *pa* (na função de “todas”) para compreender a hipótese de a docente ter desistido de escrevê-lo.

O elemento *pa*, em língua guarani, é posposto ao verbo transitivo indireto^{vii} com o sentido de “todos ou todas”. Dessa forma, como o vocábulo “letras” é um sintagma nominal — e não verbal—, é possível que a dúvida seja esta: em língua portuguesa, ele precede os sintagmas nominais e, em língua guarani, é posposto ao verbo. Essa particularidade nos mostra, segundo Corrêa (2004, p. 09), o “princípio dialógico da linguagem e a imagem que o escrevente faz da escrita, tomada como parte de um imaginário, socialmente partilhado, modo de recuperar a presença das práticas sociais na produção discursiva dos seus agentes.” Como a docente participa de eventos de letramento nas duas línguas, a hipótese seria a de que a incerteza ocorre devido à “imagem que o escrevente faz da escrita.” (Corrêa, 2004, p. 02). Há que se considerar que o ambiente onde se desenvolve a atividade é uma instituição escolar e que os sujeitos envolvidos fazem parte de uma sociedade tradicionalmente oral e que a escrita é um desafio a ser alcançado pelos escreventes e docentes.

Considerações finais

Embora as reflexões sejam um recorte do dinamismo das línguas envolvidas no território indígena, acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para uma reflexão sobre como a educação escolar indígena ainda caminha a passos lentos nessas comunidades. Vários são os fatores que travam e, muitas vezes, impedem uma educação diferenciada. Entre esses fatores estão as vozes que permeiam as políticas linguísticas e, especialmente, a sua aplicabilidade dentro das escolas.

As pesquisas etnográficas desenvolvidas sobre a comunidade indígena Mbyá — objeto de nossa reflexão —, nos mostra que enquanto não soubermos como a língua materna se relaciona com o sujeito, as práticas educativas em sala de aula serão mera imitação da sociedade maior.

As práticas de letramento nas comunidades indígenas têm importância fundamental como influenciadoras nas produções escritas dos aprendizes. Elas podem surgir nos fenômenos de oralidade e de escrita das duas línguas em uso nessas comunidades, isto é, a oralidade de língua materna influencia na escrita da segunda língua e isso pode ocorrer também na língua materna com influência da segunda.

Os primeiros escritos sobre a comunidade Mbyá já nos mostra que a relação dessa comunidade e de outras comunidades orais, está intrinsecamente ligada à sua ancestralidade e religiosidade. Podemos tomar como ponto de partida Cadogán (1958), na sua publicação

Ayvu Rapyta (em aproximação de tradução “da árvore flui a palavra”), no título, o autor já nos apresenta o valor intrínseco da língua falada pelos indígenas Mbyá, os mitos e lendas publicados são fruto da relação do autor com essa comunidade. Kurt Nimuendajú (1987), em seu trabalho *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapokúva*, destaca a relação da língua com a religião. Shaden (1974), na sua obra *Aspectos fundamentais da cultura guarani*, apresenta o povo Mbyá e sua relação nos seus aspectos de religiosidade e ancestralidade. O trabalho da pesquisadora Tatiane Maíra Klein, fruto da pesquisa de doutorado, descreve a relação linguística da comunidade Kaiowá/guarani com a religiosidade nas *opy*, casa de rezas, onde se desenvolvem a vida, identidade e o ser indígena. Além de Klein, a pesquisadora Adriana Queiroz Testa nos apresenta a relação intrínseca da oralidade e escrita Mbyá na aldeia *Tapixi*, localizada em Nova Laranjeira, no centro do estado do Paraná. E, ainda, Meliá (1992), no seu livro *La lengua Guaraní del Paraguay: Historia Sociedad y Cultura*, define essa língua como: “*tan propia es, que, desnudas las cosas en si, las das vestida de naturaleza [...]da las cosas vestidas de historia, sociedad y cultura*” (Meliá, 1992, p. 11).

Após essas considerações, deve-se pensar em construir, ainda que seja num processo lento, mas seguro, uma cultura escolar distinta. O ambiente escolar deve ser ético e ser um lugar, principalmente, do respeito à alteridade. Certamente deve-se construir espaços de diálogo entre professores, alunos e comunidades. Temos muitos trabalhos que apontam para uma mudança de olhar a respeito da educação desses povos, a política linguística, a prática pedagógica e a necessidade de mudança, contudo, os resultados obtidos ainda são incipientes. Na minha relação de pesquisador com esse povo específico, as discussões se centram em deixar que as vozes indígenas ressoem em toda educação escolar indígena.

Conhecimentos universais fazem parte da educação escolar na aldeia indígena ora descrito nesse artigo, mas, as produções em língua materna restringem-se à educação infantil e na demais séries iniciais são introduzidos os conhecimentos universais, ou seja, distancia-se da língua materna no espaço escolar e a subalterna para outros lugares. Nessa perspectiva, há necessidade de reconhecer as características próprias de cada espaço cultural, o diálogo e, principalmente, a participação efetiva dos mais interessados na educação indígena, os próprios indígenas, possibilitará que o desenvolvimento dessas comunidades possa ser respeitoso construtivo e satisfatórios.

O conceito de espaço cultural comum, como lugar de práticas diversas, como junção de valores construídos historicamente, desdobramentos de várias facetas, desenvolvimento de diversas identidades é essencial para que os educadores ultrapassem as concepções fixistas, a-históricas e essencialistas da cultura, que fomentam visões fechadas da identidade há muitas décadas.

A comunidade escolar deve contemplar a possibilidade de cada um expressar-se, coincidir-se, discrepar-se e comprometer-se a observar o outro como um ser com direito à diferença. Defendemos que o processo de educação, como aquisição de conhecimento nos espaços escolares indígenas, seja realmente diferenciado, específico e que a comunidade interessada seja autônoma nos seus desejos e necessidades, para que possam decidir sobre este ou aquele modelo de ensino, segundo suas ancestralidades e religiosidade.

O docente Eliel Benites nos aponta que a sua comunidade, localizada na reserva indígena, *Te'yikue*, na cidade de *ka'arapo*, no Mato Grosso do Sul, tem conquistado os lugares no espaço escolar, pois há muitos docentes bilíngues nas suas escolas. Acreditamos que o processo é político e de suma importância para que as comunidades do Paraná também possam alcançar seus objetivos. E, por fim, para ressignificar a educação escolar indígena nessas aldeias, é imperativo que os diálogos dos saberes tradicionais e os saberes da comunidade maior sejam negociados e estabelecidos a partir de um respeito às suas crenças e conhecimentos com o objetivo de legitimar e valorizar suas ancestralidades.

Referências

BENITES, Eliel. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'yikue**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.

BENITES, Sandra. Nhe'ê para os Guaraní Nhandeva e Mbyá. **Campos - Revista De Antropologia**, v. 21, n. 1, p. 37–41, jan./jun. 2020.

CADOGÁN, León. **Ayvu Rapyta: textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá**. São Paulo: FFCL/USP, 1959.

CALDERONI, M. A. V. O.; NASCIMENTO, Adir C. **Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena**. Joaçaba, SP: Visão Global, 2012. p. 3–318.

CAPRISTANO, Christiane. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 35, p. 171–193, 2010.

CARVALHO, Mauro Luís. **Tempo, aspecto e modalidade na língua Guaraní Mbyá (Tambeopé)**. 2013. f. 197. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

D'ANGELIS, Wilmar R. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In: Anari Braz Bomfim & Francisco Vanderlei F. da Costa (org.). **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador, BA: Egba, 2014. p. 93-117.

DOOLEY, Robert. **Léxico Guaraní, dialeto Mbyá com informações úteis para o ensino médio, a aprendizagem e a pesquisa linguística**. 2006. Disponível em: <https://www.sil.org/resources/archives/16958>. Acesso em: 2 maio 2025.

DOOLEY, Robert. **Léxico Guaraní, dialeto Mbyá: versão para fins acadêmicos**. 1998. Disponível em: http://www.geocities.ws/indiosbr_nicolai/dooley/gndc.html. Acesso em: 28 ago. 2024.

GUASH, Antonio; ORTIZ, D. **Diccionario Castellano-Guarani – Guaraní-Castellano: sintáctico-fraseológico-ideológico**. Assunção: Cepag, 2008.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

KLEIN, Maíra Tathiane. **O que faz a voz: circulação de cantos-vozes kaiowá e guarani**. 2024. 208, f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

KONDO, Hass R. **Diálogos interculturais, currículo próprio e práticas de resistência/reexistência em uma escola guarani**. 2020. f. 250. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2020.

MAHER, John T. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem fronteiras**, v.10, n. 1, p. 33–48, jan./jun. 2010.

MAHER, John T. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONE, Benzi Doniset Luís (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. p. 01-11.

MAHER, John T. **Ser professor sendo índio**: questões de língua(gem) e identidade. 1996. 216 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

MARTINS, Marci Fileti. **Descrição e análise de aspectos da gramática do Guaraní Mbyá**. 2004. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

MEIRA, Sérgio; DRUDE, S. Sobre a origem histórica dos “prefixos relacionais” das línguas Tupí-Guaraní. **Cadernos de Etnolinguística**, v. 5, n. 1, p. 01-30, maio. 2013.

MELIÁ, Bartomeu. **La lengua guaraní del Paraguay**: historia, sociedad y literatura. Madrid: Mapfre, 1992.

NIMUENDAJÚ, Curt. **As lendas da criação e destruição do mundo**: como fundamento da religião dos Apapocúva-Guarani. São Paulo: Hucitec, 1987.

RODRIGUES, Aryon D. Relações internas na família linguística Tupí-Guaraní. **Revista de Antropologia**, Campinas, p. 33–53. 2013. Disponível em: <https://etnolinguistica.wdfiles.com/local-files/biblio%3Arodriques-1985>. Acesso em: 2 maio 2025.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura guarani**. São Paulo: 3ª ed. USP: Edusp, 1974.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. Tradução: Izabel Magalhães. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p.69-92.

TESTA, Queiroz A. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guaraní Mbya. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 555–570, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wgBgfmnQv44XRG6M7DwWZkR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2025.

TFOUNI, Leda Verdiani. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Perspectivas do letramento**, Campinas, p. 49–62, jan./jun. 1994.

Notas

ⁱ A pesquisadora, Kondo Rosana Hass, realizou sua pesquisa etnográfica na terra indígena Pinhalzinho na escola Yvy Porã. Localizada no Norte Pioneiro Paraná.

ⁱⁱ Ressaltamos que os professores das séries iniciais, muitas vezes, estão ainda em formação; outros se formaram no curso Normal Superior específico (Pedagogia), ofertado pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED); há, também, os formados pelas Universidades Públicas do Paraná.

ⁱⁱⁱ Utilizamos a expressão prefixo referencial, conforme Rodrigues (1996), Cabral (2001) e Meira (2013)

^{iv} As pesquisadoras Kleiman (2014), Tfouni (1994) e Soares (1999) também trazem contribuições significativas para a nossa reflexão.

^v Embora haja trabalhos dedicados à língua Mbyá, como a de Dooley (1982, 2006) e outros, na variante linguística Mbyá, existem poucos materiais escritos, a maioria deles são feitos pelos próprios indígenas em programas “Saberes Indígenas na Escola” com apoio do SECADI/MEC.

^{vi} Segundo Dooley (2006, p. 117), “enquanto numa oração independente a ordem padrão dos constituintes é sujeito – verbo – objeto direto (ava ojuka xivi ‘o homem matou a onça), numa oração subordinada a ordem é sujeito – objeto direto – verbo (ava xivi ojuka ma vy oo ju ‘depois que o homem matou a onça ele saiu outra vez)’”.

^{vii} Dooley (2006) assinala que na língua Mbyá os vocábulos “todos/as” fazem referência ao sujeito com verbos transitivos e raramente com intransitivos.

Sobre o autor

Pedro Pablo Velasquez

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. Mestre -Doutorando-Professor efetivo de Língua Espanhola, SET (Secretariado Executivo Trilíngue), Docente convidado da UNICENTRO (Universidade do Centro Oeste Paranaense) Professor de Língua Guarani no curso de Pedagogia Indígena.

E-mail: pfvelasquez@uem.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0933-3437>

Recebido em: 04/06/2025

Aceito para publicação em: 04/08/2025