

Plurilinguismo e saberes originários: relato de experiências extensionistas com comunidades guaranis no oeste do Paraná

RESUMO

Laura Fortes

laura.fortes@unila.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-9099-1802>

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

Mario Ramão Villalva Filho

mario.villalva@unila.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4182-9168>

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

Este artigo resulta da apresentação debatida na mesa-redonda *Vivências em educação plurilíngue*, realizado em 2021 no âmbito da *I Série de Webinars Educação Plurilíngue e Prática Docente*, promovido pelo Departamento de Educação (DEPED) e o Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente – Transmutare, em parceria com o Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba. O principal objetivo foi compartilhar as experiências de educação plurilíngue vivenciadas nos projetos de pesquisa e extensão realizados na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA – em atuação nos territórios indígenas do povo guarani da região Oeste do Paraná. Considerando o contexto plurilíngue das comunidades envolvidas, as ações realizadas contribuíram para a compreensão das políticas de línguas em questão nos processos educacionais construídos em conjunto, impactando a prática docente, ora em alinhamento, ora em tensionamento, com as políticas educacionais e curriculares oficiais. Nesse sentido, a metodologia adotada buscou o protagonismo dos sujeitos participantes das comunidades, constituindo o foco do planejamento, implementação de oficinas audiovisuais, processos de tradução das/entre as línguas, bem como produção de conteúdo para a divulgação de saberes ancestrais. O recorte de pesquisa aqui apresentado se insere em uma proposta de articular, numa perspectiva discursiva, aspectos de um plurilinguismo construído local e historicamente, atravessado por possibilidades e limitações da visibilidade sociocultural das línguas e dos saberes originários, situando o debate no contexto de fronteira e de políticas linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Linguísticas. Educomunicação. Educação Indígena.

INTRODUÇÃO

A I Série de Webinars Educação Plurilíngue e Prática Docente¹ nos apresentou a oportunidade de compartilhar vivências em educação plurilíngue, por meio de um debate envolvendo reflexões sobre a formação e a prática docentes, considerando o contexto de nossa atuação em projetos de ensino, pesquisa e extensão realizados na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA² – em atuação nos territórios indígenas do povo guarani da região Oeste do Paraná.

Desdobrando-se da pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável da UNIOESTE (Campus Marechal C. Rondon), o projeto *Educomunicação: Língua-Cultura Guarani, Sustentabilidade e Teko Porã - Myasãimbo'e: Avañe'e Reko-Ayvu, Ñemoñangareko ha Teko Porã* (PRPPG/UNILA) tem buscado promover e compreender os modos de atuação da comunicação e a circulação de saberes sobre a língua e a cultura guarani, por meio de ações extensionistas voltadas à mediação entre culturas originárias (Villalva Filho, 2020).

Dentre as ações, destacamos o curso de capacitação de professores(as) de língua guarani (*Mbo'esry Avañe'ẽme*) da Escola Estadual Indígena Kuaa Mbo'e e da Escola Estadual Indígena Araju Porã, pertencentes às comunidades guarani Añetete e Itamarã, localizadas em Diamante do Oeste, PR, conforme Figura 1. Ao todo, realizamos oito encontros quinzenais, realizados às terças-feiras, das 13h às 16h, com alternância de locais entre as duas escolas, no período de 21 de agosto a 27 de novembro de 2018.

Figura 1: Mapa do Paraná com destaque para a cidade de Diamante do Oeste.



Fonte: Wikipedia (2025).

A demanda pelo curso de extensão³ partiu dos(as) docentes indígenas de guarani das escolas, que buscaram compreender os usos da língua em outras comunidades do Brasil e de países latino-americanos. Nas oficinas, analisamos materiais didáticos de guarani em variantes escritas e orais, provenientes de Brasil, Paraguai, Argentina e Bolívia, considerando as especificidades da língua em diferentes grupos guarani, como Mbya, Kaiowa (Pãitavyterã) e Ava (Ñandeva), conforme solicitação de líderes indígenas para contemplar a diversidade linguística.

A abordagem adotada foi a Educomunicação, que articula as áreas de Comunicação e Educação, a partir de ideias de Mario Kaplún e dos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire. Assim, as atividades ocorreram de modo dialógico, promovendo a construção de colaborações entre saberes compartilhados por nós e pelos demais participantes. A Educomunicação privilegia a relação entre comunicação e diálogo, entendidos como intercâmbio e interação, como relação comunitária e solidária; uma comunicação que, em vez de privilegiar locutores, favoreça interlocutores(as) e promova um educando que fala (Kaplún, 2001, p. 46).

Paralelamente, nossa participação nas ações extensionistas associou-se a reflexões e articulações com o Projeto de Pesquisa *Discurso, currículo e políticas de línguas: bilinguismo, multilinguismo, translanguagem* (PRPPG/UNILA), que deu continuidade às discussões iniciadas no doutorado (FORTES, 2016) e no projeto *O currículo como instrumento linguístico: ordem e organização de saberes em contextos educacionais multilíngues e translíngues* (UNILA, 2016–2019).

Com base na Análise de Discurso materialista (Pêcheux, 1988; Orlandi, 2002) e na Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003), estudamos discursividades sobre currículo e políticas linguísticas, incorporando enfoques sobre bilinguismo, multilinguismo e práticas translíngues (García, 2009; García; Wei, 2014; Canagarajah, 2013). Considerando a língua como prática local (Pennycook, 2010) e sua historicidade, examinamos as representações de línguas e de seus falantes nas discursividades curriculares, entendidas como instrumentos histórico-políticos que descrevem e instrumentalizam saberes sobre a língua e seu ensino, conferindo-lhes forma, interpretação e abrindo espaços para enunciação e significação pelos sujeitos (Fortes, 2016).

Para atender ao levantamento e à análise de currículos, nossa proposta buscou articular ações de ensino e extensão na UNILA que promovessem a interlocução com comunidades escolares em Foz do Iguaçu e região. As discussões sobre as demandas das comunidades atendidas pelas ações extensionistas têm impulsionado avanços na formação docente e na elaboração de currículos e/ou materiais didáticos com os sujeitos e comunidades escolares participantes da pesquisa. Como prática contínua, realizamos gestos de leitura (Pêcheux, 2010) de contextos educacionais bi/multilíngues e translíngues.

Por fim, é relevante considerarmos como o imaginário do bi/multilinguismo, muitas vezes associado à ideia de equilíbrio, harmonia e completude, atua nesses processos discursivos que respaldam políticas linguísticas. Para compreendê-lo, apoiamos-nos em estudos críticos sobre a questão em diferentes contextos, partindo de uma pesquisa desenvolvida anteriormente, sobre a qual discorreremos a seguir.

PLURILINGUISMO E SABERES ORIGINÁRIOS: POLÍTICAS DE LÍNGUAS: SUJEITO, HISTÓRIA, IDEOLOGIA, DISCURSO⁴

Em uma pesquisa anterior (Fortes, 2016), realizamos um estudo discursivo sobre diversos processos de significação sobre a educação bilíngue, especificamente evocada pelo par linguístico português-inglês, buscando fazer articulações com discussões sobre esse tema na América Latina em geral. Tomando como base o discurso acadêmico-científico, constatamos que a especificidade simbólica, política e histórica das línguas envolvidas na educação bilíngue é significada em diferentes espaços institucionalizados, que acabam por produzir um efeito de legitimação sobre a produção de conhecimento em nossa sociedade.

A partir dessas reflexões, consideramos que a circulação de sentidos de educação bilíngue é regulada por discursividades distintas, a depender das línguas que estão em jogo, que, por sua vez, mobilizam uma memória discursiva, que podemos, com base em Pêcheux (1999), compreender como:

uma rede de implícitos cujo trajeto de leitura perdeu-se, produzindo o efeito de estabilização, de evidência de sentidos; mas, ao mesmo tempo, um jogo de força que coloca em funcionamento uma desregulação dessa rede de implícitos, deixando à mostra espaços de desestabilização, conflito e tensão (Fortes, 2016, p. 122).

Desse modo, a memória discursiva regula, estabiliza e desestabiliza os sentidos de educação bilíngue, a partir da evocação de sentidos sobre a especificidade das línguas. Por exemplo, o sintagma “educação bilíngue português-LIBRAS”⁵ produz/evoca sentidos distintos de “educação bilíngue português-inglês” e “educação bilíngue português-guarani”, colocando-os em um jogo de forças e tensionamentos. Em contextos de educação bilíngue no Brasil, o predomínio do português vem reforçar a estabilização de sentidos dessa língua como “língua nacional” e “língua oficial” no Brasil, em detrimento de outras línguas historicamente em circulação em território nacional, produzindo efeitos de uma memória discursiva em funcionamento em documentos voltados a políticas educacionais.

Tal efeito de apagamento, produzido por matrizes históricas de colonização, também pode ser observado em contextos plurilíngues de outros países da América Latina. É o caso, por exemplo, da Colômbia, que, embora tenha empreendido esforços para reconhecer seu plurilinguismo por meio de políticas educacionais específicas que busquem a manutenção das culturas e das línguas indígenas, não tem garantido sua valorização efetiva. Ao mesmo tempo, o Programa Nacional Bilíngue apenas considera o par linguístico espanhol-inglês, desconsiderando o contexto plurilíngue caracterizado pelo uso de diversas línguas no país (Mejía, 2017).

As a result of globalisation and widespread use of English worldwide, the term ‘bilingüismo’ has acquired a different meaning in the Colombian context. It is used by many... to refer almost exclusively to Spanish/English bilingualism... This focus on Spanish/English bilingualism now predominates and the other dimensions of multilingualism and cultural difference in Colombia are often ignored. The existence of other languages in different regions of the country is overlooked, particularly the languages of indigenous Colombian populations. The teaching of other modern languages (e.g. French...) has also been undermined by the spread of English and by people’s increasing desire to ‘invest’ in English” (Valencia, 2005, p. 1 *apud* Mejía, 2006, p.153)⁶.

No contexto brasileiro, tomando como exemplo a recente proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE/Câmara de Educação Básica)⁷, numa perspectiva discursiva, o documento mobiliza tal memória discursiva, “seja num movimento de confronto com essa memória, pelo resgate da diversidade linguística, seja num movimento contrário, de escamoteação dessa memória, pelo apagamento do imaginário de um país plurilíngue” (Grigoletto; Fortes, 2022, 379).

Ainda no campo de constituição dessa memória discursiva, compreendemos o discurso político-educacional como sustentação desse tensionamento de sentidos – ora de

reconhecimento, ora de apagamento – da diversidade linguística. O reconhecimento oficial, por exemplo, está manifestado na textualidade da LDB de 1996 (Brasil, 1996):

Art. 32, § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1996, Art. 32, § 3º).

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos [...] (Brasil, 1996, Art. 78).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil et al., 2013), ao fazerem referência à educação bilíngue, concebem uma educação escolar indígena focada no ensino bilíngue/multilíngue e intercultural, enfatizando a importância da garantia do direito a uma educação escolar própria, voltada às especificidades dessas comunidades:

Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas é reconhecida sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, **com ensino intercultural e bilíngue**, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (Brasil, 2013, p. 45, com grifos nossos).

Os sentidos de educação bilíngue nas Diretrizes Curriculares são determinados, assim, por espaços do dizível filiados ao reconhecimento dos povos indígenas, assegurando um lugar de oficialidade às suas línguas, culturas e conhecimentos. Entretanto, é importante ressaltar que a oficialidade assegurada pelo discurso político-educacional aos povos indígenas não implica sua maior visibilidade/reconhecimento no imaginário social, considerando o processo histórico de colonização, como analisa a pesquisadora indígena Vanessa Sagica (2024, p. 260):

Percorrer ainda que brevemente esse processo de expropriação, esvaziamento, perseguição e dizimação do ser indígena, de suas complexidades humanas, sociais, culturais e linguísticas nos coloca diante dos inúmeros desafios contemporâneos que os indígenas enfrentam para garantir que suas especificidades sejam respeitadas à luz dos seus anseios e necessidades comunitárias e não se vejam obrigados a se tornarem novamente cópias dos anseios educacionais e civilizatórios que foram/são duramente impostos.

São inúmeras e bem conhecidas as lutas e manifestações de resistência dos povos indígenas no Brasil e no mundo, a fim de reafirmar e reivindicar seu direito por (sobre)vivência diante dessa uma política de destruição arraigada ao colonialismo, historicamente marcado por deslocamentos forçados, violências e extermínios que perduram até nossos dias. Tais demandas têm reclamado uma necessidade urgente de reparação histórica para alcançar uma efetiva implementação de políticas públicas que garantam, efetivamente, os direitos dos povos originários, conforme exposto na Figura 2 e na Figura 3.

Figura 2: Letreiro ilumina a Esplanada em protesto em Brasília



Fonte: Foto de Scarlet Rocha (Instagram/Divulgação)⁸

Figura 3: A maior mobilização indígena dos últimos 35 anos



Fonte: Foto de Jorge Eduardo Oliveira⁹

Mais especificamente quanto ao povo guarani, podemos citar pesquisadores(as) como Padawer e Diez (2015), Villalva Filho (2020), Glauser e Villagra (2021), e Massarenti Hosoya, Brighenti e Oliveira (2023), que têm se dedicado a estudos sobre as historicidades, memórias e estratégias de resistência dos povos guarani habitantes da Argentina, Brasil e Paraguai, contexto que constitui nossas ações de pesquisa e extensão em andamento, conforme mencionamos anteriormente. A aproximação a tais pesquisas nos ajuda a compreender a perspectiva discursiva que temos defendido para dar conta das abordagens interdisciplinares almejadas no desenvolvimento das pesquisas nesse/com esse espaço de

memória que constitui os sujeitos que habitam e/ou circulam no território transfronteiriço no qual estamos inseridos.

Ao analisar as políticas de línguas na América Latina, Guimarães (2001) reflete sobre a “ampliação do espaço enunciativo” (Guimarães, 2001, p. 6) em que circulam sentidos constituídos na(s)/pela(s) língua(s) em complexas relações entre si e entre/nos sujeitos, repondo, assim, “o tempo, a memória, a história” (Guimarães, 2001, p. 6). Esse é o espaço político construído nas discursividades das línguas em que os sujeitos se inscrevem, configurando o que Orlandi (2007) denominou “políticas de línguas”, desafiando e deslocando conceituações de “políticas linguísticas” filiadas à sociolinguística.

Quando falamos de Política Linguística enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos em sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político dos sentidos. § A pergunta que se coloca, na perspectiva em que estamos interrogando a língua como uma questão política é: que discursos sobre a língua são admitidos como verdadeiros determinando um conjunto de práticas? Que práticas são essas? (Orlandi, 2007, p. 8).

Em consonância com Orlandi (2007), Diniz (2012) argumenta que, para além das decisões estatais sobre o uso das línguas em determinada sociedade, é importante considerar igualmente os processos de instrumentalização e institucionalização das línguas, uma vez que produzem efeitos no âmbito das políticas linguísticas, independentemente de ações do Estado, ou tomadas de decisão com implicações explícitas às práticas linguísticas. Nesse sentido, a noção de políticas de línguas vem contribuir com nossa abordagem discursiva para uma compreensão das relações entre as línguas – e, analogamente, uma compreensão do plurilinguismo – enquanto processos de movimentos de sentidos em que estão em jogo o sujeito, a história, a ideologia, o discurso.

Embora não tenha trabalhado com o conceito de política de línguas, Marilda Cavalcanti (1999), em seu artigo seminal sobre as questões do bilinguismo no Brasil, dialoga com essa noção, pois a pesquisadora considera as dimensões históricas e ideológicas em sua análise dos contextos bilíngues de minorias (indígenas, imigrantes, surdos) ou de majorias com tratamento de minorias. Ainda segundo Cavalcanti (1999), tais contextos de educação bilíngue são marginalizados, afetados pelo efeito do mito do monolinguismo, que ainda prevalece no imaginário social¹⁰. São, portanto, situações de bi/multilinguismo e de educação bi/multilíngue estigmatizadas pela sociedade. É sobre esse contexto de pesquisa em torno de uma diversidade invisibilizada que nos debruçaremos a seguir.

SENTIDOS E SABERES DA/NA LÍNGUA GUARANI: PLURILINGUISMO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA

Iniciamos em 2018, na Escola Estadual Indígena Kuaa Mbo'e, na cidade de Diamante D'Oeste (PR), a capacitação de professoras(es) de língua guarani (Mbo'esry Avañee'ëme) com nosso planejamento participativo (Ore raperäre romba'apo oñondive). Utilizamos a matriz FOFA para o levantamento de “Fortalezas”, “Oportunidades”, “Fraquezas” e “Ameaças” pela comunidade, visando mobilizar a população para diagnosticar e priorizar ações a curto, médio e longo prazo, resultando em planos operacionais (KUMMER, 2007).

Buscamos, com isso, construir um espaço de (re)conhecimento da comunidade a partir de seu próprio olhar crítico, reconhecendo-os como sujeitos da pesquisa e do conhecimento, não objetos, conforme Freire (2009). As atividades foram realizadas em guarani, com traduções para o português, e incentivamos o uso da língua guarani em todas as discussões. Apresentamos, no Quadro 1, uma seleção de sequências discursivas (SDs) sobre designações da língua guarani, produzidas a partir das reuniões de planejamento participativo com os docentes:

Quadro 1: Seleção de Sequências Discursivas (SDs) sobre designações da língua guarani

SDs em guarani	SDs traduzidas para o português
<i>Jareko iporáva ayvu</i>	Linguagem; temos a língua boa-bela; ensinamento; o que é ensinado
<i>Xe ajapo kuaa, xe rekohápe ayvu régua</i>	sabemos trabalhar pela nossa língua na nossa aldeia
<i>Ayvu guaranípe ha'e teko porã</i>	falar guarani é o Bem Viver
<i>Areko ñe'ẽ guarani ha jurua mbarete</i>	não abandonamos nossa forma de ser (cultura); temos a língua guarani e a do branco; força.
<i>Mbarete, romotendonde ore ñe'ẽ</i>	força; priorizamos nossa língua
<i>Nhande ayvu, ore ayvu</i>	nossa língua inclusiva/exclusiva
<i>Interculturalidade - jaikuaaveha teko; nhandeva ayvu; mbarete; português, espanhol, inglês.</i>	Interculturalidade - a vida que mais conhecemos; nossa – língua; línguas nossas (português, espanhol, inglês); força (resistência)
<i>Ndahejái xerekoha</i>	não deixamos nossa aldeia/nossa língua.
<i>Ñembo'e ñande ayvúpe</i>	ensino na nossa língua; o lugar do ensino
<i>Anhembo'e ore ayvupe</i>	aprendemos na nossa língua; ensino na Opy; sabedoria dos mais velhos; força da nossa língua; todos juntos somos felizes

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Para entender como essas formulações produzem significação, numa perspectiva de política de línguas em contexto plurilíngue indígena, é essencial reconhecer a singularidade da língua guarani como território simbólico marcado pela história e pela política, que atravessa as subjetividades e convoca sentidos específicos. As políticas de línguas que constituem os processos de educação bi/multilíngue se sustentam a partir de um lugar de significação sobre as línguas, em que se (des)legitimam determinados sentidos, que vão incidir sobre as práticas de ensino e de aprendizagem e sobre os processos de identificação dos sujeitos com as línguas.

Defendemos que línguas são espíritos vivos que estão presentes nas práticas sociolinguísticas e culturais dos que dela compartilham, garantindo assim, aos seus membros, um aprendizado que alcance toda a sua dimensão humana e espiritual, bem como um lugar de pertencimento. Para tanto, é chegado o tempo de apresentarmos a sociedade que a dimensão de uma língua ultrapassa o código e que analisá-la e ensiná-la isoladamente esvazia-a por deslocá-la das práticas sociais dos que dela compartilham. Importa compreender que a língua é viva, e é perpassada no compartilhamento das ações que são realizadas coletivamente por um determinado grupo em/de um determinado lugar e não por codificação. A incompreensão desses fatores faz com que as instituições de ensino não alcancem a compreensão de determinados termos ou conceitos apresentados pelos indígenas (Sagica, 2024, p. 260).

Com base nessa concepção de línguas como “espíritos vivos”, retomemos os termos “ayvu” (SD1–SD3, SD6–SD10) e ñe’ẽ (SD4–SD5, SD10), que aparecem em todas as formulações, e que são frequentemente traduzidos como “língua” em português. Constituem significantes vinculados a sistemas discursivos distintos que produzem sentidos variados, gerando uma complexa opacidade que se perde na tradução para “língua”. Com base em Chamorro (2008) e Villalva Filho (2020), as palavras ayvu e ñe’ẽ carregam também significados como “palavra”, “voz”, “fala”, “linguagem”, “idioma”, “alma”, “vida” e “personalidade”. A língua indígena, viva em nosso território – a “ayvu” e a “ñe’ẽ” refletem uma espiritualidade conectada à cosmovisão guarani e se mostram atuando por meio de práticas linguísticas indo além do conceito restrito de “língua”, aproximando-se de uma prática translíngua (García, 2009).

Igualmente, o termo “mbarete” (SD4, SD5, SD7, SD10), expressa a força e a resistência dos povos originários frente ao apagamento histórico, configurando uma forma de resistir que se manifesta na diferença entre o guarani e outras línguas (português, espanhol, inglês). Além disso, a língua guarani marca uma distinção entre “nhande” (nosso, includente) e “ore” (nosso, excludente), o que evidencia alteridade e interculturalidade, e reforça a ideia de língua como vida compartilhada e forma de ser na comunidade, revelando-se como exercício de agência e de localidade (ou *deep locality*, conforme Pennycook, 2012). É o que podemos analisar em “Nhande ayvu, ore ayvu” [nossa língua (de todos), nossa língua (somente da comunidade)]. Enunciados semelhantes aparecem em SD7: “nhandeva – ayvu” [nossa (de todos) – língua], e em SD9: “Ñembo’e ñande ayvúpe” [ensino na nossa língua (de todos)], bem como em SD10: “ñembo’e nhande opýpe” [Ensino na nossa Opy [Casa de Reza] (de todos)], em que “nhande” funciona como prática translíngua para incluir a sociedade “jurua” — o sujeito não indígena — na língua-cultura guarani.

Esse movimento funciona numa lógica dinâmica e transformadora: os(as) participantes, cientes dos códigos dominantes, exercem criticamente o direito de imprimir suas línguas (sociais), suas vozes, suas subjetividades e identidades (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 432). Nesse movimento de sentidos, a língua guarani é significada como meio de apreender a espiritualidade da Opy [Casa de Reza] (SD10); como experiência de felicidade (SD10) e como expressão de “teko porã” [Bem Viver] (SD3).

Ao fortalecer a comunidade de forma mais endógena, emerge o significante “ore”: em SD5, “Mbarete, romotendonde ore ñe’ẽ” [força, priorizamos a nossa língua (da comunidade)]; em SD9, “Anhembo’e ore ayvúpe” [aprendo/ensino na nossa língua (da comunidade)]; e em SD10, “mbarete ore ñe’ẽ” [a força da nossa língua (da comunidade)]. Esses enunciados expressam o desejo de ensinar e aprender (anhembo’e) na própria língua guarani, ou seja, não se trata apenas de ensinar/aprender a língua-cultura, mas de ensinar/aprender outras línguas-culturas a partir e por meio da língua-cultura guarani. Nesse processo de significação, a língua se configura como uma “prática local”, ou seja, está ligada a “práticas em rede — sociais, históricas e locais”. (Pennycook, 2010, p. 46, tradução nossa).

Essa breve análise dos sentidos da língua guarani contribui para uma reflexão sobre a “língua como prática local” (PENNYCOOK, 2010), na busca de uma compreensão sobre como as comunidades se sentem, agem e existem em suas atividades locais, conectadas em rede, conforme Pennycook (2010) destaca. Nesse contexto, a ideia de língua guarani associada ao Teko Porã (Bem Viver) vem sustentar tais práticas translíngues e locais, podendo constituir um ponto de partida para a formulação de políticas linguísticas — enquanto políticas de línguas — que possibilitem o deslocamento de ideologias e imaginários historicamente consolidados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição de elaborar o *Podcast* atende às diretrizes traçadas pela UNESCO, conforme já apresentado, que para validação de um REA produzido no Ensino Superior deve intencional a inclusão escolar e social das pessoas com deficiências.

Outro ponto que responde a uma das metas da UNESCO na produção de REA no Ensino Superior consiste no propósito de estimular os jovens a contribuírem para a melhoria da qualidade de Ensino Superior, mediante a utilização dos recursos disponíveis na rede, utilizados somente como meios de lazer e comunicação. Assim, destaca-se que os alunos se envolveram, adaptaram o conhecimento e transformaram a aprendizagem mais colaborativa.

Não resta dúvida que o REA permite maior acessibilidade, funcionalidade e redução de custo, além das questões ambientais pela diminuição de materiais impressos em papel, o que possibilita atingir outra meta da UNESCO, que seria prover uma discussão global sobre um determinado tema.

A sugestão do tema sobre a educação inclusiva como tema global de discussão, acredita-se, que repercutirá na promoção de valores éticos, legais e societários, uma vez que os processos fossem organizados e difundidos em forma de REA, mediante o uso das tecnologias de informação e comunicação da Web 2... O breve percurso aqui traçado nos permite arriscar algumas ponderações, buscando dar continuidade a esse caminho em pesquisas e ações extensionistas junto às comunidades, no intuito de trazer algumas contribuições para o campo das políticas linguísticas, na interface com a educação indígena e com a educomunicação.

Em primeiro lugar, reforçamos a importância da integração entre extensão universitária e pesquisa, buscando o protagonismo dos sujeitos inseridos nas comunidades indígenas e considerando as complexidades de contextos de fronteira. Assim, a definição de “plurilinguismo” só pode ser delineada a partir das especificidades das práticas sociais, históricas, culturais e linguísticas, uma vez que:

[...] it is not that we use language as a pre-given entity in context, but rather that we produce language in our repeated local activities. Furthermore, these activities are part of bundled practices, and as such they are always social, always historical and always local. (Pennycook, 2010, p. 46).

Uma segunda ponderação possível está na necessidade de compreender o espaço de tensionamentos entre o discurso oficial do plurilinguismo, que reconhece a diversidade linguística das comunidades indígenas, mas, ao mesmo tempo, enfrenta barreiras no imaginário social predominante do monolingüismo – que apaga a diversidade e permite abertura apenas para um bilingüismo colonizado(r) projetado predominantemente no par linguístico hegemônico “português-inglês”. Tal imaginário também perpassa as demandas de padronização curricular, que vão, em geral, na contramão de uma perspectiva de currículo que inclua a concepção de língua-cultura como parte da diversidade de saberes originários.

De nada adianta apenas constar nas leis o direito ao uso das línguas indígenas, é necessário que seja garantido o direito de elas existirem dentro e fora dos Tis [Territórios Indígenas]. Respeitar o direito das línguas indígenas ocuparem os diferentes espaços, sejam eles sociais, políticos, jurídicos, educacionais e de saúde, é garantir aos indígenas atendimento nas suas línguas e/ou tradutores, intérpretes,

especialmente quando não sejam falantes da língua oficial. E assim, de fato, caracterizar o Brasil como um país multilíngue tanto pelas línguas latinas que permeiam o país quanto pelas línguas indígenas que nascem de uma diversidade de famílias linguísticas (Sagica, 2024, p. 264).

Em consonância com Sagica (2024), a pesquisadora indígena Delia Takua Yju Martines (2024) ressalta que é necessário que o currículo possibilite a valorização de experiências e conhecimentos das comunidades indígenas (histórias, vivências e práticas com a natureza), a fim de que as escolas se estabeleçam como espaço de comunicação entre as tradições e saberes originários, reforçando, assim, “a necessidade de currículos que incluam práticas culturais e conhecimentos tradicionais, respeitando a cosmovisão dos povos indígenas” (Martines, 2024).

A partir dessas reflexões, podemos tecer questionamentos que poderão contribuir para o desenvolvimento de investigações futuras: Como construir políticas públicas que contemplem os saberes originários como inerentes ao currículo em contextos formais de educação indígena? Como elaborar e implementar políticas de línguas e práticas educacionais plurilíngues/translíngues que possam contribuir com a atuação de docentes em escolas nas comunidades indígenas?

Martines (2024) e Sagica (2024) apontam caminhos para esses questionamentos, destacando que os currículos escolares em contexto indígena devem incluir a singularidade dos saberes tradicionais e considerar as vivências plurilíngues de suas comunidades, buscando o fortalecimento das (diversas) identidades indígenas por meio de práticas interculturais vinculadas a conhecimentos ancestrais. Não se trata, portanto, de uma perspectiva que aborda apenas práticas pedagógicas, mas que reivindica uma agência política de resistência para a manutenção das suas culturas, identidades e modos de vida.

Plurilingualism and indigenous knowledge: an account of university extension activities with Guaraní communities in western Paraná

ABSTRACT

This article stems from the presentation discussed at the roundtable *Experiences in Multilingual Education*, held in 2021 during the First Series of Webinars on Multilingual Education and Teaching Practice, promoted by the Department of Education (DEPED) and the Research Group on Teacher Professional Development – Transmutare, in partnership with the Department of Modern Foreign Languages (DALEM) of the Federal University of Technology – Paraná (UTFPR), Curitiba campus. The webinar aimed to share experiences in multilingual education developed through research and outreach projects conducted at the Federal University for Latin American Integration (UNILA), particularly within Indigenous territories of the Guaraní people in western Paraná. In light of the multilingual context of these communities, the initiatives contributed to a deeper understanding of language policies embedded in co-constructed educommunication processes, which in turn influenced teaching practices—sometimes aligned with, and at other times in tension with, official educational and curricular policies. The methodology adopted emphasized the protagonism of community participants, who played a central role in planning and implementing audiovisual workshops, translation processes across languages, and content production for the dissemination of ancestral knowledge. The research framework presented in this paper articulates, from a discursive perspective, aspects of locally and historically constructed plurilingualism, while examining the possibilities and limitations of sociocultural visibility for Indigenous languages and knowledge, situating the debate within the broader context of border regions and language policies.

KEYWORDS: Language Policies. Educommunication. Indigenous Education.

Plurilingüismo y saberes originarios: relato de experiencias de extensión universitaria con comunidades guaraníes en el oeste de Paraná

RESUMEN

Este artículo surge de la presentación debatida en la mesa redonda *Vivencias en educación plurilingüe*, realizada en 2021 en el marco de la I Serie de Webinars *Educación Plurilingüe y Práctica Docente*, promovida por el Departamento de Educación (DEPED) y el Grupo de Investigación sobre Desarrollo Profesional Docente – Transmutare, en colaboración con el Departamento de Lenguas Extranjeras Modernas (DALEM) de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR), campus Curitiba. El objetivo principal fue compartir experiencias de educación plurilingüe desarrolladas en proyectos de investigación y extensión de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), con actuación en territorios indígenas del pueblo guaraní en la región oeste de Paraná. En consideración al contexto plurilingüe de las comunidades involucradas, las acciones emprendidas contribuyeron a la comprensión de las políticas lingüísticas presentes en los procesos educomunicativos co-construidos, impactando la práctica docente, a veces en consonancia y otras en tensión con las políticas educativas y curriculares oficiales. La metodología adoptada privilegió el protagonismo de los sujetos participantes de las comunidades, quienes asumieron un papel central en la planificación, la implementación de talleres audiovisuales, los procesos de traducción entre lenguas y la producción de contenidos destinados a la difusión de saberes ancestrales. El recorte de investigación aquí presentado se inscribe en una propuesta que articula, desde una perspectiva discursiva, aspectos de un plurilingüismo construido local e históricamente, atravesado por las posibilidades y limitaciones de la visibilidad sociocultural de las lenguas y saberes originarios, situando el debate en el contexto de las regiones de frontera y de las políticas lingüísticas.

PALABRAS-CLAVE: Políticas Lingüísticas. Educomunicación. Educación Indígena.

NOTAS

1. Evento promovido pelo Departamento de Educação (DEPED) e o Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente – Transmutare, em parceria com o Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba. Agradecemos imensamente o convite da Profa. Dra. Samira Jalil, enquanto organizadora, para participar desse importante encontro e, também, desta oportunidade de publicação.
2. A UNILA foi fundada em 2010 e está localizada na cidade de Foz do Iguaçu-PR, na fronteira com Paraguai e Argentina.
3. Destacamos que o projeto foi cadastrado no mapeamento das boas práticas e experiências dos ODS - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável -, contemplando, de modo mais geral, o ODS 4 (Educação de Qualidade) e, de modo mais específico, o ODS 1, meta 3 (foco no desenvolvimento rural sustentável dos/para os povos indígenas) e o ODS 4, meta 5 (acesso igualitário à educação para os povos indígenas).
4. O texto apresentado nesta seção retoma algumas reflexões desenvolvidas anteriormente em Fortes (2016).
5. No decorrer deste artigo, utilizamos as aspas ao mencionar certos termos, buscando especificar que se tratam de significante ou sintagmas tidos como evidentes e transparentes, mas, numa perspectiva discursiva, passam a ser compreendidos como parte de um processo de significação atravessado pela ideologia e, portanto, constituído de determinadas condições históricas e sociais.
6. Tradução livre: “Como resultado da globalização e do uso generalizado do inglês em todo o mundo, o termo “bilinguismo” adquiriu um significado diferente no contexto colombiano. Ele é usado por muitos... para se referir quase exclusivamente ao bilinguismo espanhol / inglês... Este foco no bilinguismo espanhol / inglês agora predomina e as outras dimensões do multilinguismo e da diferença cultural na Colômbia são muitas vezes ignoradas. A existência de outras línguas em diferentes regiões do país é negligenciada, especialmente as línguas das populações indígenas colombianas. O ensino de outras línguas modernas (por exemplo, francês...) também tem sido enfraquecido pela difusão do inglês e pelo desejo crescente das pessoas de “investir” no inglês.”
7. O documento, embora aprovado pelo CNE/CEB em 2020, encontra-se ainda pendente de homologação pelo MEC.
8. Fonte: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2021/08/25/noticia-diversidade,1299206/brasil-terra-indigena-letreiro-ilumina-a-esplenda-em-protesto-em-brasil.shtml>
9. Fonte: <https://racismoambiental.net.br/2021/08/26/brasil-terra-indigena/>
10. Trata-se da “construção de um discurso que desencadeou um imaginário de monolinguismo no Brasil, atrelado à construção da identidade nacional. Neste sentido, observa-se, também, o funcionamento e políticas linguísticas, por parte do Estado, de afirmação do português como língua nacional e do inglês como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas do país, inclusive em regiões de fronteira com países hispanófonos, que é o caso da fronteira trinacional.” (Fortes; Livi; Remes, 2022, p. 101)
11. Tradução livre: “[...] não usamos a língua como uma entidade pré-concebida no contexto, mas, sim, produzimos a língua em nossas repetidas atividades locais. Além disso, essas atividades são parte de práticas em rede, e, como tais, são sempre sociais, sempre históricas e sempre locais. (Pennycook, 2010, p. 46).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. 1996. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei Nº 9.394**. Brasília. DF, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2012.
- CANAGARAJAH, A. S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. New York and Abingdon: Routledge, 2013.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999.
- CHAMORRO, G. **Terra madura**. Yvy araguyje: Fundamento da Palavra Guarani. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.
- DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 2012. 378 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/1618549. Acesso em: 27 ago. 2025.
- FORTES, L. **Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês**. 444 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- FORTES, L.; LIVI, C. C. dos S.; REMES, B. L. Interdisciplinaridade em pesquisa: construção de arquivo como dispositivo de análise. In: PEREIRA, D. A.; FORTES, L. RIBEIRO, S. C. (Orgs.) **Territórios em construção: histórias e memórias em diálogo**. (Coleção: América Latina interdisciplinar e plural. Vol. 4). São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 99-130. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/territorios-em-construcao-historias-e-memorias-em-dialogo-colecao-america-latina-interdisciplinar-e-plural-vol-4/>. Acesso em 11 set. 2022.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo, Cortez, 2009.
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Hong Kong: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- GLAUSER, M.; V., Rodrigo. Procesos de Despojo y Re-Territorialización Contemporáneos de los Pueblos Ava Guaraní, Mbya Guaraní y los Paĩ Tavyterã de la Región Oriental del Paraguay. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 103–140, 2021. DOI:

10.21057/10.21057/repamv14n3.2020.34502. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/34502>. Acesso em: 24 ago. 2025.

GRIGOLETTO, M.; FORTES, L. Sentidos em movimento e trabalho do equívoco: uma leitura discursiva da proposta curricular nacional para a oferta de educação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [Internet]. 2022. May; 61(2):376–90. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138666332v61n22022>. Acesso em 5 mai. 2023.

GUIMARÃES, E. Política de Línguas na América Latina. **Relatos 7**, Campinas-HIL/UNICAMP, n. 7, p. 5-11, 2001. Disponível em:
http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/42Politica%20de%20Linguas%20na%20America%20Latina.pdf. Acesso em 16 jan. 2012.

KAPLÚN, M. A la educación por la comunicación: la práctica de la comunicación educativa. 2. ed. Quito, Ecuador: **Ediciones CIESPAL**, 2001. Disponível em:
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/126221-opac>. Acesso em 19 jan. 2022.

KUMMER, L. **Metodologia participativa no meio rural**: uma visão interdisciplinar. Conceitos, ferramentas e vivências. Salvador: GTZ, 2007.

MARTINES, D. T. Y. **Ñamombarete arandu guarani rembiasakue**: a contribuição do saber originário na construção das práticas de ensino e aprendizagem no Colégio Teko. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, Foz do Iguaçu, 2024.

MASSARENTI HOSOYA, L. BRIGHENTI, C. A.; DE OLIVEIRA, O. Território indígena brasileiro e sua relação com as teses do Indigenato, Marco Temporal e Renitente Esbulho. **TEKOA**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2023. Disponível em:
<https://revistas.unila.edu.br/tekoa/article/view/3785>. Acesso em: 24 ago. 2025.

MEJÍA, A.-M. de. Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities. In: **Colombian Applied Linguistics Journal**. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. N. 8, September, 2006, p. 152-168. Disponível em:
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/176>. Acesso em 12 dez. 2025.

MEJÍA, A.-M. de. Language education and multilingualism in Colombia: crossing the divide. **Language and Education**, 31:3, 249-262, 2017. DOI: 10.1080/09500782.2016.1261897

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP. Pontes, 2007.

PADAWER, A.; DIEZ, M. L. Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina. **Anthropologica**, Lima, v. 33, n. 35, p. 65-92, 2015. Disponível em:

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122015000200004&lng=es&nrm=iso. Acesso em 24 ago. 2025.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.) [et al.] **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-59.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.), **Papel da memória**. Tradução e apresentação de José Horta Nunes. Pontes, São Paulo, 1999. p. 49-57.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. New York: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. **Language and mobility**: unexpected places. New York: Multilingual Matters, 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 411-445, 2015.

SAGICA, V. Multilinguismo indígena: línguas que transmitem saberes intergeracionais em prol da vida em plenitude. **Caderno de Letras**, n. 49, p. 257-272. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/27490>. Acesso em 12 dez. 2025.

VALENCIA, S. Bilingualism and English language teaching in Colombia: A critical outlook. Paper presented at the **ELT conference**. Universidad del Quindío, Armenia. October, 2005.

VILLALVA FILHO, M. R. **Educomunicação, língua-cultura guarani, sustentabilidade Teko Porã**: myasãimbo'e, avañe'ẽ ayvu-arandu, ñeñangareko ha bom viver. 209 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2020.

Wikipedia (2025). Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Diamante_d%27Oeste. Acesso em 25 nov. 2025

Recebido: 27 ago. 2025

Aprovado: 18 dez. 2025

DOI: 10.3895/rtr.v10n0.20775

Como citar: FORTES, L.; VILLALVA FILHO, M. R. Plurilinguismo e saberes originários: relato de experiências extensionistas com comunidades guaranis no oeste do Paraná. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 10, e20775, p. 1-18, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Laura Fortes

laurafortes@yahoo.com

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

