

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
MESTRADO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

ROSANA HASS KONDO

**REPRESENTAÇÕES E ATITUDES LINGUÍSTICAS NA (RE)CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE INDÍGENA DOS GUARANI DO PINHALZINHO (TOMAZINA/PR):  
UM ESTUDO NA ESCOLA “YVY PORÃ”**

PONTA GROSSA  
2013

ROSANA HASS KONDO

REPRESENTAÇÕES E ATITUDES LINGUÍSTICAS NA (RE)CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE INDÍGENA DOS GUARANI DO PINHALZINHO (TOMAZINA/PR): UM  
ESTUDO NA ESCOLA “YVY PORÃ”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa como requisito parcial para a obtenção de grau de mestre em Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Linha de Pesquisa: Pluralidade, Linguística, Identidade e Ensino.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Letícia Fraga

PONTA GROSSA  
2013

K82r Kondo, Rosana Hass  
Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/PR): um estudo na Escola “Yvy” Porã/Rosana Hass Kondo. Ponta Grossa, 2013.  
200 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Orientadora: Profa. Dra. Leticia Fraga.

1. Identidade indígena. 2. Representação. 3. Educação indígena. 4. Professor indígena – formação. I. Fraga, Leticia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Linguagem, Identidade e subjetividade. III. T.

CDD: 401

ROSANA HASS KONDO

**REPRESENTAÇÕES E ATITUDES LINGUÍSTICAS NA (RE)CONSTRUÇÃO  
DA IDENTIDADE INDÍGENA DOS GUARANI DO PINHALZINHO  
(TOMAZINA/PR): UM ESTUDO NA ESCOLA “YVY PORÃ”**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre na universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo Programa de mestrado em Linguagem Identidade e subjetividade, Linha de pesquisa Pluralidade Linguística, Identidade e Ensino.

Ponta Grossa, 05 de fevereiro de 2013.

Profa. Dra. Letícia Fraga – Orientadora  
Doutora em Linguística  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher  
Doutora em Linguística  
Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira  
Doutora em Educação de Professores e Linguística Aplicada  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico este trabalho

A minha mãe, exemplo de bondade, carinho e humildade que embora não tenha tido a oportunidade de estudar sempre me ensinou a buscar meus objetivos.

Ao meu pai, que mesmo não estando aqui para ver esse momento, sempre teve orgulho de mim.

A minha filha, minha princesa Ana Cássia Hass Kondo que apesar de pequena sempre soube compreender minhas ausências e a grandeza desse momento para mim.

A meu companheiro Pedro Kiochi Kondo por sempre estar ao meu lado me incentivando a crescer profissionalmente.

Sem o amor de vocês eu nada seria.

## AGRADECIMENTOS

Partindo do princípio que somos seres plurais e construídos socialmente, nossos agradecimentos também não poderiam ser diferentes, uma vez que consideramos esse trabalho uma obra social e coletivamente construída.

Assim, agradeço primeiramente à minha família, que me permitiu existir para que já crescida pudesse escolher e trilhar meus próprios caminhos.

À minha orientadora Letícia Fraga, por ter contribuído imensamente para meu crescimento pessoal e profissional. Para mim, ela sempre será lembrada com exemplo de ser humano a ser seguido, pois embora não fosse parte de seu trabalho sempre agiu como mãe, amiga, acolhendo-me nos momentos de desespero e incertezas. Certamente seu acompanhamento pontual e competente tornou esses dois anos de trabalho mais leves e prazerosos.

Agradeço também de modo especial às professoras Aparecida de Jesus Ferreira e Terezinha de Jesus Machado Maher pelas valorosas contribuições na banca de qualificação e também por terem aceitado participar da defesa.

Às minhas amigas Júlia Kalva, Simone Borges, Jaqueline Dutra, Ângela Scremin, Cristiane Borges; em especial à Adriana Dalla Vecchia, Zuleica Cabral e Ályda Zomer que me acompanharam durante esse tempo, sempre incentivando.

Agradeço também à coordenação do programa, à secretária Vilma e a todo corpo docente do programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade que gentilmente socializaram seus conhecimentos para que eu pudesse avançar em meus estudos.

Aos participantes da pesquisa que prontamente dispuseram de seu precioso tempo para participar da pesquisa e especialmente a toda comunidade do Pinhalzinho que gentilmente me recebeu na aldeia. Espero sempre fazer parte da história de vocês contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

Ao meu diretor, Daniel Sanches da Silva, que sempre compreendeu minhas ausências em prol dos estudos.

E acima de TUDO e TODOS agradeço a Deus sem o qual nada existiria.

## RESUMO

Este trabalho tem por finalidade investigar a relação que se estabelece entre representações e atitudes linguísticas – em relação às línguas e culturas presentes na comunidade – e (re)construção da identidade indígena dos Guarani da Aldeia do Pinhalzinho, Tomazina, Paraná, de modo que a comunidade possa, a partir de uma maior compreensão sobre si mesma, vislumbrar formas de construir políticas linguísticas que possibilitem uma educação de fato específica, que atenda suas necessidades, desejos e direitos. Através dele discutimos alguns aspectos relativos à identidade indígena, representação de identidade indígena e formação de professores indígenas, mais especificamente a forma como estes se situam diante da exigência de alcançar uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (RCNEI, 1998). As informações de análise desta dissertação reúnem dados gerados a partir de observações, entrevistas semiestruturadas (gravadas em áudio e vídeo), diário de campo e intervenções colhidos etnograficamente (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A pesquisa em questão é de cunho qualitativo/interpretativista com proposta de intervenção (ANDRÉ, 1995; TELLES, 2002; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011), uma vez que nosso objetivo não foi simplesmente coletar e comprovar dados, mas também a partir deles fazermos uma investigação sobre as necessidades e desejos da comunidade no que diz respeito à língua Guarani e demais línguas faladas na região e aspectos que (re)definem o que é ser índio (MAHER, 1996) na sociedade atual, para posteriormente, juntos com a comunidade indígena, discutirmos e refletirmos sobre propostas e ações que possam subsidiar o trabalho dos professores em sala de aula de forma que a educação destinada para essa comunidade indígena os preparem para o enfrentamento de políticas contrárias advindas da sociedade dominante. Ao todo, participaram da pesquisa quatorze (14) pessoas, as quais desempenham na comunidade e/ou escola importantes papéis, quais sejam: um (01) membro da liderança indígena da comunidade e, da escola Yvy Porã, dois (02) membros da equipe pedagógica, dois (02) professores indígenas, quatro (04) professores não-indígenas e cinco (05) alunos indígenas. O aparato teórico que deu sustentação ao trabalho norteou-se por contribuições advindas da Linguística Aplicada (CESAR, CAVALCANTI, 2007; MAHER, 1996, 1998, 2007a, 2007b), dos Estudos Culturais (HALL, 1997; WOODWARD, 2009), da Antropologia (CUCHE, 1999; MOTA, 1994, 2006), dentre outros. Os resultados obtidos na análise dos dados sugerem que: a) a educação (escolar) indígena possui grande influência na formação de líderes críticos e atuantes tanto na comunidade indígena quanto na sociedade não-indígena; b) falta autonomia e há verticalização das políticas educacionais, isto é, os aspectos relativos à educação não estão sendo construídas em conjunto com a comunidade; c) há ausência de formação continuada específica para professores indígenas e não-indígenas; d) as atitudes da Secretaria Estadual de Educação e de alguns professores não-indígenas a respeito de língua, cultura e identidade muitas vezes são etnocêntricas; e) a representação que os Guarani apresentam sobre língua, cultura e identidade indígena são influenciadas pelas concepções do que os não-indígenas elegeram como critérios definidores para tal. Nossa expectativa é que esta pesquisa possa subsidiar o trabalho dos professores (indígenas e não-indígenas) na construção de uma educação condizente com suas necessidade e desejos, com currículos interculturais de formação de docentes que possibilitem que as vozes dos Guarani se façam presentes na sociedade de modo a ao menos amenizar o processo de exclusão do qual esse grupo minoritário é vítima.

**Palavras-chave:** Identidade indígena; Representação; Educação (escolar) indígena; Formação de professor indígena.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the relationship established between linguistic representations and attitudes - about languages and cultures present in the community - and (re) construction of indigenous identity on the Guarani village Pinhalzinho, Tomazina, Paraná, in such a way that the community can, from a greater understanding of yourself, envision ways to build language policies to enable a fact-specific education that meets their needs, desires and rights. Through it we discuss some aspects related to indigenous identity, representation of indigenous identity and indigenous teacher training, specifically how they are situated on the requirement to achieve a specific, differentiated, intercultural and bilingual education (RCNEI, 1998). Info analysis on this dissertation gather data generated from observations, semi structured interviews (recorded in audio and video), field diary and collected ethnographic interventions (Ludke; ANDRÉ, 1986). This is a qualitative/interpretive research with proposed intervention (ANDREW, 1995; TELLES, 2002; BARBIER, 2007; Thiollent, 2011), since our goal was not simply to collect and verify data, but also from them doing research on the needs and desires of the community with regard to the Guarani language and other spoken languages in the region and ways to (re) define what means being Indian (Maher, 1996) in current society, and later, together with the indigenous community, discuss and reflect on proposals and actions that can support teachers work in the classroom in a way that designed education can prepare this indigenous community to face political conflict that may come from the dominant society. Altogether participants were fourteen (14) persons, which play important roles in the community and/or school, namely: one (01) member of the indigenous community leadership and school Yvy Pora, two (02) teaching staff members, two (02) Indigenous teachers, four (04) non-Indigenous teachers and five (05) Indigenous students. The theoretical apparatus that has underpinned work was guided by the contributions of Applied Linguistics researchs as (CESAR, Cavalcanti, 2007; MAHER, 1996, 1998, 2007a, 2007b), Cultural Studies (Hall 1997; WOODWARD, 2009), Anthropology (CUCHE, 1999; MOTA, 1994, 2006), among others. Obtained results from this data analysis suggest that: a) Indian education (school) has great influence on the formation of leaders and active critics both in the indigenous community as well in the non-indigenous society, b) there is lack of autonomy and as well vertical integration of educational policies, that is, the aspects of education are not being built in conjunction with the community, c) there is no specific continuing education for indigenous and non-indigenous teachers d) the attitude of the State Department of Education and some non-indigenous teachers about language, culture and identity are often ethnocentric, e) Guaranies have representation about language, culture and indigenous identity that are influenced by ideas that non-indigenous people elected as defining criteria for such. Our expectation is that this research can support the work of teachers (indigenous and non-indigenous) to build a committed to education with their needs and desires, teachers with intercultural curriculum that can enable the Guarani voices to be present in society that can at least to reduce the exclusion process of which this minority group has been victim.

**Keywords:** Indigenous Identity; Representation; Education (school) indigenous; indigenous teacher training.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Alunos a serem matriculados na Educação Infantil em 2012.....	41
Quadro 2: Alunos a serem matriculados nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em 2012 .....	41
Quadro 3: Alunos matriculados no Ensino Fundamental em 2012.....	41
Quadro 4: Relação disciplina ministrada x pertencimento étnico no atual quadro docente da escola Yvy Porã.....	42
Quadro 5: Síntese das intervenções realizadas.....	97
Quadro 6: Síntese dos textos utilizados no curso de crenças.....	99
Quadro 7: Síntese do perfil dos participantes da pesquisa.....	110
Quadro 8: Convenção utilizada na transcrição.....	113
Quadro 9: Atitudes linguísticas em relação ao Guarani e ao português manifestadas pelos participantes da pesquisa..	167

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Aldeia do Pinhalzinho.....	31
Ilustração 2: Escola Estadual Indígena do Pinhalzinho (Fonte: Acervo da autora.) .....	39
Ilustração 3: Guarani do Pinhalzinho confeccionando artesanato.....	147

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Presença indígena no Estado do Paraná. ....	24
Mapa 2: Município de Tomazina.....	29

## LISTA DE SIGLAS

A1 – Aluno 1

A2 – Aluno 2

A3 – Aluno 3

A4 – Aluno 4

A5 – Aluno 5

CE – comentário de entrevista

COEP/UEPG – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa

EP1 – Equipe Pedagógica1

EP2 – Equipe Pedagógica2

DCN's- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais

DL – Documentos Recolhidos no Local

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GE – gravações eletrônicas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LI- Liderança Indígena

NC – nota de campo

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PI1 – Professor indígena 1

PI2 – Professor indígena 2

PNI1 – Professor não-indígena 1

PNI2 – Professor não-indígena 2

PNI3 – Professor não-indígena 3

PNI4 – Professor não-indígena 4

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSS – Processo Seletivo Simplificado

QPM – Quadro Próprio do Magistério

RCNEI – Referencial curricular nacional para escolas indígenas

SIL – Summer Institute of Linguistics

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

T.I. – Terra indígena

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1. JUSTIFICATIVA .....	15
2. OBJETIVOS .....	18
2.1 Objetivo geral:.....	18
2.2 Objetivos específicos: .....	19
4. HIPÓTESES DE PESQUISA.....	19
5. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	20
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>22</b>
<b>BASES HISTÓRICAS</b> .....	<b>22</b>
1.1 HISTÓRICO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO PARANÁ.....	23
1.2 OS GUARANI NO BRASIL E NO PARANÁ.....	25
1.3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL .....	33
1.4 HISTÓRICO DA ESCOLA YVY PORÃ DE PINHALZINHO .....	39
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>46</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>46</b>
2.1 NOÇÃO DE CULTURA.....	47
2.1.1 Cultura indígena .....	49
2.1.2 Aculturação, embranquecimento e dominação cultural das populações indígenas .....	52
2.2 LÍNGUA PORTUGUESA <i>VERSUS</i> LÍNGUA INDÍGENA: ATITUDES LINGUÍSTICAS E REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADE INDÍGENA.....	58
2.3 REVITALIZAÇÃO CULTURAL E IDENTIDADE INDÍGENA .....	61
2.4 REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICO-CULTURAL NA ESCOLA.....	65
2.5 EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA.....	70
2.5.1 Educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue .....	72
2.5.2 Formação de professores indígenas .....	76
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>81</b>
<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>81</b>
3.1 A ESCOLHA DA COMUNIDADE E OS PRIMEIROS CONTATOS.....	83
3.2 PESQUISA QUALITATIVA.....	85
3.2.1 Abordagem etnográfica .....	89
3.2.2 Pesquisa-ação .....	92
3.2.2.1 A pesquisa-ação na prática: as intervenções realizadas .....	95
3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS .....	100
3.3.1 Observações .....	100
3.3.2 Entrevistas .....	102
3.3.3 Diário de Campo .....	105
3.4 ÉTICA EM PESQUISA .....	106
3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	108
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>112</b>
<b>ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>112</b>
4.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES.....	112
4.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO PINHALZINHO: O PAPEL DA ESCOLA YVY PORÃ .....	113
4.2.1 A educação (escolar) indígena na prática .....	117
4.2.2 A educação (escolar) indígena – expectativas da comunidade do Pinhalzinho.....	123
4.2.3 <i>É muito bonito no papel, mas na realidade deixa a desejar...</i> Educação (escolar) indígena: entre leis e realidade.....	128
4.2.4 Uma educação verdadeiramente indígena .....	130
4.2.5 O complexo mundo dos professores indígenas.....	134
4.3 REPRESENTAÇÕES ACERCA DA IDENTIDADE INDÍGENA.....	136
4.3.1 Representações indígenas acerca da língua Guarani.....	140

4.3.1.1 Índio só é índio se fala língua indígena .....	140
4.3.1.2 A língua indígena é uma arma .....	147
4.3.2 Representação indígena acerca da língua Portuguesa .....	150
4.3.2.1 A língua Portuguesa como defesa.....	150
4.4 ATITUDES LINGUÍSTICAS ACERCA DA LÍNGUA GUARANI E PORTUGUESA.....	154
4.4.1 Quanto à língua Guarani.....	155
4.4.2 Quanto à língua Portuguesa.....	158
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>184</b>
Anexo 1 – Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética .....	185
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	186
Anexo 3 – Roteiro entrevistas .....	188
Anexo 4 – Entrevista com Liderança Indígena.....	194

## INTRODUÇÃO

*Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou!*  
(Marcos Terena).

Nesta introdução apresentamos a justificativa que nos levaram a desenvolver essa pesquisa. Em seguida, explicitamos os objetivos que nortearam nosso trabalho e as hipóteses de pesquisa e, por fim, com a intenção de orientar o leitor, fizemos uma síntese de cada capítulo.

### 1. JUSTIFICATIVA

A comunidade indígena do Pinhalzinho se localiza no município de Tomazina, uma pequena cidade do Norte do Paraná que possui pouco mais de oito mil habitantes. No entanto, apesar de o município ser bastante pequeno, muitos habitantes desconhecem a presença indígena na região. Nós mesmas, que ali nascemos, somente fomos saber da existência da Terra Indígena (doravante T.I.) do Pinhalzinho quando cursávamos o magistério, no Ensino Médio, e realizamos estágios em diversas escolas. Entretanto, é preciso salientar que mesmo sendo o Magistério um curso que tem como objetivo formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental que atuarão nos mais diversos contextos, em nenhum momento, durante nossa formação, ouvimos falar em diversidade linguístico-cultural, educação indígena, educação no campo, educação em contextos bi/multilíngues etc.

Fazemos esse relato com a intenção de chamar a atenção para a forma como se apaga a diversidade no contexto escolar, especialmente a que diz respeito à presença dos povos indígenas, pois praticamente durante toda nossa vida escolar nunca ouvimos falar na existência de aldeias no município. O depoimento de uma participante da pesquisa comprova a invisibilidade dessa comunidade indígena pelos habitantes não-indígenas da região.

**PNI4:** *Olha, eu na realidade sou do município aqui de Guapirama, né? ((cidade vizinha da aldeia)) e é oito quilômetros aqui da aldeia. Nascida e criada aqui em Guapirama. Pra você ter uma noção eu me casei fui embora pra Quatiguá ((outra cidade vizinha)), vim trabalhar aqui e conhecer a aldeia pela primeira vez. Sempre morei aqui e não conhecia a aldeia aqui.*  
(Entrevista realizada dia 22 de maio de 2012)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Os extratos das entrevistas e dos diários de campo virão em itálico para serem diferenciados das citações.

E isso continua a acontecer, uma vez que muitas pessoas ainda ficam assustadas quando falamos sobre a pesquisa que desenvolvemos. Não é incomum nos fazerem perguntas como as seguintes: “Nossa, como eles são”? “Usam roupas”? “Eles são iguais a gente”?

Enfim, a visão deturpada e estereotipada em relação às populações indígenas permanece, especialmente na escola, que continua pintando rostos de alunos e colocando cocares em suas cabeças, para que estes façam suas apresentações no *Dia do Índio*.

Por essas razões é que decidimos investigar em sentido amplo a atual situação da comunidade Guarani<sup>2</sup> da Terra Indígena do Pinhalzinho, mais especificamente de sua escola, o que inclui observar: a) as representações que professores, alunos, direção e coordenação pedagógica manifestam em relação à língua portuguesa e cultura brasileira; b) as relações que se estabelecem entre representações e atitudes linguísticas, identidade e políticas linguísticas; c) a conjuntura da língua e cultura indígena em contexto escolar, as quais ao longo de pelo menos duzentos anos têm sido alvo de tentativas de suplantação e apagamento pela língua portuguesa e cultura brasileira dominante.

Como forma de resistir a esses ataques, professores e lideranças indígenas têm investido na revitalização<sup>3</sup> da língua, cultura e memória dos Guarani do Pinhalzinho por meio da educação (escolar) indígena<sup>4</sup>, porém muitos são os entraves que dificultam sua efetivação, como a falta de autonomia na elaboração de políticas linguísticas adequadas (embora essa seja garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases, doravante LDB, 1996), ausência de um plano de atendimento direcionado para as escolas indígenas, de formulação e implantação de um programa de formação de professores indígenas e de regularização da situação profissional dos professores indígenas (BRASIL, 2002).

Por outro lado, estados e municípios afirmam que têm procurado fornecer incentivos e suportes para que estas comunidades possam ter suas línguas, culturas e direitos reconhecidos, principalmente em âmbito de educação formal. Nesse sentido, podemos dizer

---

<sup>2</sup> Conforme Maher (2006, p. 14), a partir de uma convenção estabelecida, entre linguistas e antropólogos, em 1953, ficou estabelecido que o substantivo gentílico referente ao nome de um povo indígena seria grafado com maiúscula e nunca pluralizado: tal substantivo, além de muitas vezes já estar no plural na língua indígena de referência, é designativo de um povo, de uma sociedade, de uma coletividade única – e não apenas de um conjunto de indivíduos.

<sup>3</sup> A expressão revitalização (linguística) deve ser entendida nesse texto como proposto por Paulston e Heidemann (2006, p. 303 apud MAHER, 2011, p. 02), não como “renascimento de uma língua morta”, mas como “nova revigoração de uma língua já em uso (...), frequentemente resultante de tentativas de interrupção de processos de deslocamento ou morte linguística”.

<sup>4</sup> A Educação (escolar) Indígena “[...] se refere ao processo de escolarização dessas crianças e desses jovens [indígenas] de modo a instrumentalizá-los para as situações de contato com o mundo dos brancos” (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 05).



que houve um avanço, já que até 2008 a escola indígena do Pinhalzinho ofertava apenas as séries iniciais do ensino fundamental e, hoje, ofertam vagas até o nono ano do ensino fundamental, o que vai ao encontro do artigo 9º da Resolução do Conselho Nacional de Educação, que determina que:

Cabe à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação dos professores indígenas e na capacitação de pessoal técnico especializado para gestão nacional dos programas. Aos sistemas de ensino estaduais compete responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, pelo provimento de recursos humanos, materiais e financeiros para o seu pleno funcionamento e pela promoção da formação inicial e continuada dos professores indígenas, instituindo e regulamentando a profissionalização e o reconhecimento público do magistério (BRASIL, 2002, p. 16).

Por outro lado, avanços mais significativos ainda não têm ocorrido em grande parte em função da inadequação de políticas linguísticas e da falta de direcionamento adequado das ações educativas, os quais devem levar em consideração, dentre outras questões, as representações e atitudes que a comunidade manifesta em relação as suas línguas e culturas. Estas têm importante papel na definição, por exemplo, do lugar que a língua indígena e Portuguesa devem ocupar no processo de ensino-aprendizagem de línguas (PEREIRA, 2008). Como definir esses lugares? Além disso, que relação se estabelece entre o lugar das línguas ensinadas na escola na construção identidade indígena? É possível que essas e outras lacunas existentes devam-se ao fato de que muitas das ações voltadas à educação indígena não estarem sendo pensadas em conjunto com a comunidade indígena, principal interessada nesses avanços.

Ambas as instâncias se confundem: povo indígena e assessoria têm seus destinos fortemente associados, quase como se se tratasse de uma coisa só [,] há o perigo de que o projeto do assessor não deixe espaço para o projeto do povo indígena. O efeito disso é que, em muitos casos, a saída da assessoria, seu desligamento do trabalho por uma razão ou por outra, leva à descontinuidade dos projetos. Quando o projeto não é o do assessor, mas o do povo indígena, os fatos mostram o exemplo contrário: o assessor deixa o trabalho e ele continua, desenvolve-se em direções inesperadas, adquirindo uma nova qualidade (OLIVEIRA, 2000, p. 27).

Portanto, segundo Oliveira (2000), a presença da “voz” de representantes indígenas na tomada de decisões e na elaboração de projetos e políticas públicas neste contexto é

extremamente importante, se se pretende que estes projetos tenham continuidade, de modo que, para isso, é preciso que o pesquisador dê espaço para que o povo em questão manifeste seus desejos e anseios. Em outras palavras, o projeto deve atender as necessidades da comunidade indígena e não ao contrário.

Desse modo, justificamos esta pesquisa pela necessidade que percebemos de propor um trabalho que buscasse auxiliar e apoiar os professores da Escola Yvy Porã na efetivação de uma educação específica, de acordo com as suas necessidades e desejos, oportunizando o fortalecimento da língua, cultura e demais aspectos que definem a identidade guarani da forma que este povo julgar necessário. Para tanto, uma vez que as comunidades indígenas devem ter papel ativo na elaboração e desenvolvimento de qualquer projeto que diga respeito a elas, reiteramos a necessidade de investimentos na formação do professor indígena, para que ele seja capaz de agir crítica e ativamente, seja na gestão escolar, na docência, na elaboração do projeto político-pedagógico da escola em que atuará e na produção de materiais didáticos adequados. Em outras palavras, é preciso que a formação do professor indígena seja no sentido de construí-lo como pesquisador, isto é, produtor do seu próprio conhecimento (GRUPIONI, 2003; MAHER, 2006).

É por estes motivos que consideramos esta pesquisa relevante e necessária, visto que ela poderá possibilitar que a sociedade dominante respeite e reconheça essa comunidade indígena, bem como suas línguas, costumes e cultura, o que auxiliará no fortalecimento, por parte dos Guarani, de seu orgulho étnico, em um momento em que o preconceito e a discriminação imperam na sociedade.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo geral:

O objetivo geral deste trabalho é investigar a relação que se estabelece entre representações e atitudes linguísticas – em relação às línguas e culturas presentes na comunidade – e (re)construção da identidade indígena dos Guarani da Aldeia do Pinhalzinho, Tomazina, Paraná, de modo que a comunidade possa, a partir de uma maior compreensão sobre si mesma, vislumbrar formas de construir políticas linguísticas que possibilitem uma educação de fato específica, que atenda suas necessidades, desejos e direitos.

## 2.2 Objetivos específicos:

- Verificar como liderança indígena, equipe pedagógica, professores indígenas e não-indígenas e alunos se posicionam quanto ao ensino e uso das línguas Portuguesa e Guarani na escola;
- Investigar a natureza da relação que se estabelece entre indígenas e não-indígenas na escola;
- Observar a compreensão que indígenas e não-indígenas manifestam a respeito da cultura Guarani e da relação que se estabelece entre essa e a identidade indígena;
- Levantar aspectos da cultura Guarani presentes na comunidade do Pinhalzinho;
- A partir dos resultados encontrados, propor, por meio de intervenções (ANDRÉ, 1995; TELLES, 2002; BARBIER, 2007; THOLLENT, 2011), encaminhamentos para que se realizem adequações que o grupo julgar necessárias nas políticas linguísticas vigentes na comunidade como um todo, inclusive na escola.

## 3. PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir da definição desses objetivos, definimos as seguintes perguntas de pesquisa:

- As políticas linguísticas vigentes na escola do Pinhalzinho têm oferecido condições para a construção de uma educação indígena que corresponda tanto às expectativas quanto aos direitos, assim como as especificidades (culturais, linguísticas etc.) dessa comunidade indígena?
- Que representações e atitudes linguísticas (liderança indígena, equipe pedagógica, professores indígenas e não-indígenas e alunos) da escola Yvy Porã manifestam a respeito do ensino e uso das línguas Portuguesa e Guarani na escola?
- O que essas representações e atitudes linguísticas revelam a cerca da construção da identidade linguística dos Guarani do Pinhalzinho?

## 4. HIPÓTESES DE PESQUISA

Já as hipóteses que propomos são as seguintes:

- As políticas linguísticas vigentes na comunidade escolar da T.I. do Pinhalzinho não representam adequadamente os interesses e desejos da comunidade;

- Liderança indígena, equipe pedagógica, professores indígenas e não-indígenas e alunos manifestam atitudes positivas em relação ao ensino/uso de Língua Portuguesa na escola; e atitudes neutras ou negativas em relação ao ensino/uso do Guarani;
- Caso sejam bilíngues em Português/Guarani, os Guarani optam por um “bilinguismo de resistência” (D’ANGELIS, 2001), considerando que o conhecimento da língua e da cultura Guarani são formas por meio das quais a identidade indígena pode ser representada;
- A relação que se estabelece entre indígenas e não-indígenas na escola é conflituosa;
- O processo de formação e capacitação dos profissionais que atuam na escola não atende os desejos e necessidades da comunidade, no que diz respeito a questões pedagógicas, administrativas, especificidades culturais e linguísticas.

## 5. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em Introdução, quatro capítulos e considerações finais. Nesta Introdução, como já dissemos, procuramos justificar os motivos que nos levaram a realizar esse trabalho, da mesma forma que apresentamos os objetivos, as perguntas e as hipóteses da pesquisa.

O primeiro capítulo, denominado Bases Históricas, está dividido em cinco seções. Na primeira, descreveremos o histórico das comunidades indígenas do Paraná. Na segunda, traçaremos um panorama geral sobre os Guarani no Brasil e no Paraná. Na terceira seção delinearemos o histórico da comunidade do Pinhalzinho, local onde se desenvolveu esta pesquisa, para, em seguida, trazermos o histórico da educação indígena no Brasil e, por último, o histórico da escola do Yvy Porã do Pinhalzinho.

O segundo capítulo, denominado Fundamentação Teórica, está dividido em cinco seções. Na primeira seção, discorreremos sobre o conceito de cultura e cultura indígena abordando os aspectos relativos às noções de aculturação, dominação e embranquecimento. Na segunda seção, faremos uma abordagem a respeito de representação e atitudes linguísticas, relacionando-a a discussão sobre identidade indígena e políticas linguísticas. Na sequência, discutiremos a importância da revitalização linguístico-cultural para os povos indígenas. Posteriormente, abordaremos os processos relativos à Revitalização Linguístico-cultural na escola (MAHER, 1998, 2011; MONSERRAT, 2011) para os povos indígenas. Finalizaremos o capítulo com uma discussão referente aos aspectos relativos à educação (escolar) indígena

no Brasil, discutindo as diferenças entre educação indígena e educação escolar indígena e formação de professores indígenas.

No terceiro capítulo, denominado Metodologia, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos nos quais nos baseamos para realizar esta pesquisa. Primeiramente, justificaremos a escolha da comunidade Guarani do Pinhalzinho para a realização da pesquisa e traçaremos a trajetória de como se deu nossa entrada nela. Posteriormente, descreveremos a metodologia que norteou esta pesquisa, incluindo os métodos e instrumentos empregados na coleta e análise de dados, finalizando com a apresentação dos participantes da pesquisa.

No quarto e último capítulo, denominado Análise, Discussão e Resultados, realizaremos a análise dos dados coletados a partir dos estudos apresentados na fundamentação teórica deste trabalho. Para tanto, inicialmente discutiremos, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, as políticas para a educação (escolar) indígena, considerando a função da escola.

Posteriormente, analisaremos as representações de identidade indígena, incluindo as representações e atitudes linguísticas manifestadas pelos participantes acerca das línguas Guarani e Portuguesa nos dados coletados nas entrevistas e registrados nas observações e diário de campo.

Encerraremos o capítulo com a análise das atitudes linguísticas em relação às línguas Guarani e Portuguesa.

Finalizam esse trabalho as considerações finais relativas a ele.

## CAPÍTULO I

### BASES HISTÓRICAS

*Se achamos que nosso objetivo aqui, na nossa rápida passagem pela terra é acumular riquezas, então não temos nada a aprender com os índios. Mas se acreditarmos que o ideal é o equilíbrio do homem dentro da sua própria família, e dentro da sua comunidade, então os índios têm lições extraordinárias para nos dar (Claudio Villas-Bôas).*

Considerando que esta pesquisa, de forma ampla, aborda a questão da educação indígena, faz-se necessário fazer uma retrospectiva sobre a história dos povos indígenas do Brasil e da educação (escolar) indígena do descobrimento até os dias de hoje para que possamos compreendê-las melhor. Assim, por essa razão este capítulo tem o objetivo de trazer à tona a história desses povos que bravamente lutaram e continuam a lutar por sua existência, tendo respeitadas suas línguas e culturas.

Este capítulo divide-se em cinco partes. Na primeira parte, apresentamos o histórico das comunidades indígenas do Paraná.

Na segunda, traçaremos um panorama geral sobre os Guarani no Brasil e no Paraná.

A terceira parte será dedicada à comunidade do Pinhalzinho, local onde se desenvolveu a pesquisa. Para tanto, descreveremos a população indígena quantitativamente, sua localização, a(s) língua(s) que usa(m), cultura e demais aspectos que se mostrem relevantes.

A quarta parte conterà uma discussão sobre o histórico da educação indígena no Brasil, desde a colonização até os dias atuais, incluindo as leis e documentos (Constituição Federal 1988; LDB, 1996, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998, doravante RCNEI) que tratam dessa temática e os programas educacionais destinados aos povos indígenas.

Por fim, na quinta e última parte apresentaremos o histórico da escola do Pinhalzinho, que tem o objetivo de trazer à tona a história dessa escola através dos tempos, desde sua criação, de modo que possamos conhecer e entender o modo como ela vem sendo construída por alunos, professores, direção, coordenação pedagógica e demais elementos que participam dessa construção.

## 1.1 HISTÓRICO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO PARANÁ

Segundo dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, doravante IBGE (2010), a população indígena no Brasil atualmente é de 817 mil índios, aproximadamente 0,4% da população brasileira. Entretanto, é preciso chamar a atenção para o fato de que quaisquer dados a respeito das populações indígenas são vagos e discutíveis. Conforme Grupioni (2002 p. 10-11):

[...] quando se fala em população indígena total no Brasil, está se falando de estimativas, porque aqui nunca se realizou um censo indígena de amplitude nacional. Quando se apresentam cálculos gerais sobre a população indígena, eles são o resultado da reunião de informações, dispersas e heterogêneas produzidas por pessoas, instituições e épocas distintas.

Cavalcanti (1999, p. 389) afirma que “[a] taxa de crescimento populacional, hoje, no entanto, e felizmente, é maior do que a população não-indígena: 4% ao ano”. Esse crescimento, segundo Luciano (2006, p.29) é resultante da “[...] consolidação do movimento indígena, [d]a oferta de políticas públicas específicas e [d]a recente e crescente revalorização das culturas indígenas [que] estão possibilitando a recuperação do orgulho étnico e a reafirmação da identidade indígena”. É evidente que essa política de autoafirmação por parte dos povos indígenas é um processo relativamente novo, pois, como sabemos, a maior parte das políticas anteriores tinha o objetivo de torná-los invisíveis.

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reterritorialização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (LUCIANO, 2006, p. 28, grifos do autor).

Já no que diz respeito à presença indígena no estado do Paraná, Mota (1994) relata que há evidências desta desde a pré-história. Segundo o autor, essa afirmativa é baseada em estudos feitos em sítios arqueológicos, por meio do recolhimento de material lítico encontrado em escavações nas margens do rio Ivaí e também do rio Paraná.

A presença indígena é marcada tanto pelos vestígios de sua cultura lítica lascada e cerâmica como pelos vestígios de sua cultura religiosa através de restos mortais encontrados em urnas funerárias. Marcada ainda pela língua que denomina grande quantidade de acidentes geográficos, a fauna e a flora, além de seus costumes, mito, leis, conhecimentos, etc., que chegam até os dias de hoje (MOTA, 1994, p. 66).

Segundo Mota (2006, p. 11), “[...] o território hoje denominado Paraná foi continuamente habitado por diferentes populações humanas há cerca de 8.000 anos atrás, de acordo com os vestígios materiais mais antigos encontrados pelos arqueólogos”. Imersa nessa diversidade encontram-se as comunidades indígenas que, apesar das investidas dos não-indígenas em sentido contrário, ainda mantêm aspectos culturais e linguísticos de seus antepassados.

No que diz respeito às etnias presentes na região, Parellada (2006, p. 26) relata que “[n]o Estado do Paraná existem atualmente quatro grupos indígenas: Kaingang, Guarani, Xokleng e Xetá [...]”.



**Mapa 1: Presença indígena no Estado do Paraná.**

**Fonte:** Adaptado de Paraná Secretaria Estadual de Educação. Departamento da Diversidade (2011, p. 20).



## 1.2 OS GUARANI NO BRASIL E NO PARANÁ

Mota (2006) relata que os Guarani vieram das bacias dos rios Madeira e Guaporé e ocuparam também diversas localidades ao longo dos rios Paraguai e Paraná. Posteriormente, expandiram-se para a margem esquerda do Pantanal, estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, também ocupando o Uruguai e Paraguai.

Dentre os povos pré-históricos e indígenas ( ) os Guarani são os mais conhecidos em termos arqueológicos, históricos, antropológicos e linguísticos “A denominação Guarani define, ao mesmo tempo, a população e o nome da língua por eles falada” (MOTA, 2008, p. 26).

Conforme o mesmo autor, esses indígenas sempre se instalavam próximo a grandes rios e seus afluentes. Dificilmente construía suas aldeias e plantações em áreas campestres; preferindo localizar-se próximo a florestas e cultivar suas plantações em clareiras abertas no meio da mata.

No caso dos Guarani do Pinhalzinho, estes habitam as margens do Rio Cinzas e, assim como seus antepassados, produzem materiais artesanais construídos com matérias-primas retiradas das matas como sementes, palhas e bambu e cultivam alimentos para sua subsistência (arroz, feijão e milho).

Conforme Ladeira (1997, p. 14-15),

[a]s aldeias Guarani podem ser formadas a partir de uma família extensa desde que tenha uma chefia espiritual e política própria. ( ) A organização espacial interna das aldeias é determinada pelas relações de afinidade e consanguinidade.

De acordo com Montserrat (2000, p. 95), “[q]uatro são os grupos maiores de línguas no Brasil, com distribuição geográfica extensa e com vários membros: Tupi, Macro-Jê, Aruak e Karib”. Logo, as famílias indígenas estão distribuídas dentro desses grupos. Os Guarani fazem parte do tronco Tupi. Todavia, a língua Guarani se divide em três dialetos: “Kaiwá (kayová), Mbiá (Mbüá; Mbyá, Guarani) e Nhandewa (Txiripá, Guarani)” (MONTSERRAT, 2000, p. 98). Sobre a subdivisão dialetal da língua Guarani, Schaden (1960) estabelece algumas diferenças existentes entre eles:

*Ñandéva* (os que somos nós, os que são dos nossos) é autodenominação de todos os Guarani. Gostam de usar expressões como *ñandevaekuére* (nossa gente), *ñandéva eté* (é mesmo nossa gente), *txé ñandéva eté* (eu sou mesmo guaraní, um dos nossos) e outras semelhantes. *Mbüá* (gente) é a autodenominação mais usada pelos Guarani conhecidos na bibliografia como Kainguá, Kaiuá etc. *Kayová* é o terceiro grupo, também conhecido como Teüi e Tempekuá [...] A designação Teüi (Teyí) é empregada por eles próprios para todos os tipos de índios, qualquer que seja a tribo, como significado de “naturais da terra” (SCHADEN, 1960, p. 10-11, grifos do autor).

Em relação, a essa subdivisão dos Guarani proposta por Schaden (1960), Costa (2010) esclarece que todo Guarani pode se identificar pela expressão Nhandewa, que significa “nosso povo”. Todavia, Schaden (1960) especifica que:

*Nhandeva* [...] é autodenominação de todos os Guarani [...] Mas é a única autodenominação usada pelas comunidades que falam o dialeto registrado por Nimuendajú com o nome Apapokúva e que parece ter sido falado também pelos Tañyguá e algumas outras hordas mencionadas por aquele autor (SCHADEN, 1960, p.10).

Vale ressaltar que na comunidade onde realizamos esta pesquisa, os indígenas se autodenominam pertencentes ao grupo Nhandewa<sup>5</sup>. Sobre esse aspecto, Costa (2010, p.14) afirma que:

Ao grupo Nhandeva (...) distinguem-se, linguística e culturalmente, dos grupos falantes dos dialetos ‘principais’ do Guarani no Brasil (Mbyá e Kaiowá); são igualmente distintos de outros grupos Nhandeva de outras regiões do Brasil, como os que habitam a região do rio Ocoí e do rio das Cobras (PR) e rio Iguatemi (MS), de onde partiram, há quase dois séculos, os grupos que viriam a formar as aldeias aqui consideradas. [...] Assim, os grupos Nhandewa-Guarani paulista-paranaenses podem ser considerados um subgrupo de “Nhandeva”. (COSTA, 2010, p. 13-14, grifos do autor).

---

<sup>5</sup>A população indígena Nhandewa-Guarani paulista/paranaense possui aproximadamente 570 pessoas, distribuídas em seis aldeias entre os estado de São Paulo e Paraná, quais sejam: Posto Indígena Nimuendajú (antigo Araribá), Posto Indígena Peruíbe (ou Bananal), Posto Indígena Piaçaguera, Posto indígena Itariri, Posto Indígena Laranjinha e Posto indígena do Pinhalzinho (COSTA, 2010). Segundo Góes (2010, p. 3), “estudos arqueológicos e linguísticos apontam que a presença das populações Guarani e Kaingang ao longo da bacia do rio Paranapanema se estabeleceu há pelo menos dois mil anos”.

Assim sendo, chamando a atenção para essas diferenças queremos enfatizar a necessidade de ver cada povo indígena dentro de suas especificidades, uma vez que mesmo os que são incluídos e se incluem dentro das mesmas etnias possuem particularidades próprias.

Também os Guarani não são um povo homogêneo, existem diferenças entre as parciaisidades, nas formas linguísticas, costumes, práticas rituais, organização política e social, orientação religiosa, assim como formas específicas de interpretar a realidade vivida e de interagir segundo determinadas situações (FAUSTINO, 2006, p. 201).

Em relação aos rituais religiosos praticados pelos Guarani, podemos mencionar a crisma e o ritual de nomeação, que são praticados por rezadores. Veiga (2007) descreve os procedimentos relativos a esses rituais.

Quando, em 23 de outubro de 2003, visitei dona Almerinda<sup>6</sup> pela primeira vez, ela me informou que tinham realizado uma crisma 4 dias antes para duas crianças que estavam doentes e duas outras que precisavam ser nominadas. No seu terreiro estavam erguidas três cruces (*Kurusú*): Uma maior e duas pequenas. Dona Almerinda me explicou que as cruces pequenas correspondiam às crianças enquanto a maior correspondia aos adultos. Ao lado da cruz maior estava um tripé com uma cuia grande, onde ainda havia água e cascas de cedro para o batismo e crisma realizados. Havia ainda umas estacas altas que – posteriormente vim a saber – serviam para prender a vela de cera de jataí. As cruces devem ser feitas de madeira de cedro, considerada uma árvore sagrada (VEIGA, 2007, p. 86).

Durante um desses rituais realizados na comunidade indígena, a autora recebeu o nome de *Nhãpykanĩ* “o gavião de penacho, o rei dos gaviões.” (VEIGA, 2007, p. 86). O nome foi revelado pela rezadora Dona Almerinda durante um sonho. A esse respeito, Veiga (2007, p. 87) afirma: “Quando a criança nasce, o rezador fica em oração, que inclui jejum e abstinência sexual, para que lhe seja revelado qual o nome da criança, de que parte do céu ela veio. Esse é o ponto de partida e seu destino final”.

Esses rituais, segundo Veiga (2007), são realizados na casa de rezas – *Ou-guatsú*, o qual eles chamam de “a nossa casa”, pois estes usam a casa de reza também para tomar todas as decisões ou para resolver problemas da comunidade. Nesse espaço, eles igualmente buscam abrigos contra tempestades. “Ela é a casa sagrada dos pais ancestrais dos Guarani e

---

<sup>6</sup> “A principal rezadora dos Guarani, Ysapy (orvalho)” (VEIGA, 2007, p. 86).

todos os gestos rituais ali realizados remetem ao mito de origem, que ensina como os Guarani devem proceder durante a vida” (VEIGA, 2007, p. 87).

Os Guarani acreditam em reencarnação, ou seja, após a morte a pessoa pode voltar ao mundo em outro corpo. “As almas segundo Almerinda, podem ser parentes mortos reencarnados” (VEIGA, 2007, p. 88). Segundo Faustino (2006, p.201):

[E]m linhas gerais, este povo é caracterizado na literatura por sua profunda disposição religiosa - mesmo existindo diferenças entre as parcialidades alguns estudos afirmam que na convivência intergrupos incorporam itens socioculturais combinando-os com os seus - expressada principalmente na mitologia da *yvy marãey*, busca da terra sem males, pelos *oguatá*, movimentos migratórios, pelo *teko*, modo de ser Guarani, e por terem preservado muitos dos valores antigos concomitante a incorporação de valores novos (FAUSTINO, 2006, p.201).

Sobre as configurações espaciais, Ladeira (1997) esclarece que três referências são de extrema importância para os Guarani – *tekoa*, *guára* e *yvy marãey*. *Tekoá* refere-se a um lugar que apresenta condições físicas (geográficas e ecológicas) que permite a esses indígenas exercer o “modo de ser” Guarani. *Guára* é o espaço vital definido por recortes e limites naturais (nascentes, montes) e matas e *Yvy marãey* é traduzido pela literatura etnohistórica como a “terra sem males”.

Assim, após termos traçado em linhas gerais a presença dos Guarani no Paraná e no Brasil, bem como sua organização social, política e religiosa, na sequência descreveremos a comunidade do Pinhalzinho.

### 1.3 A COMUNIDADE GUARANI DE PINHALZINHO



**Mapa 2: Município de Tomazina.**

Fonte: Google Maps.

A Comunidade Indígena do Pinhalzinho está localizada a aproximadamente 36 km do município de Tomazina, Paraná, às margens do Rio Cinzas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011), doravante PPP. Esta comunidade Guarani é composta por aproximadamente 122 pessoas distribuídas em 35 famílias, compostas de indígenas “puros”<sup>7</sup> e também de “mestiços”<sup>8</sup> devido aos casamentos com não-índios. Há presença de duas famílias Kaingang na aldeia.

<sup>7</sup> Expressão usada pelos indígenas do Pinhalzinho para se referir aos índios que são descendentes de pai e mãe indígenas.

<sup>8</sup> Expressão usada pelos Guarani do Pinhalzinho para se referirem aos filhos de pai ou mães indígena com pai ou mãe não-indígena.

A área ocupada pelos Guarani do Pinhalzinho é de duzentos e quarenta e cinco alqueires e cento e noventa e cinco milésimos (245,195 alq.) equivalentes a quinhentos e noventa e três hectares, três mil e setecentos e vinte milésimos (593,3720 ha). “Tal área está assegurada aos indígenas da etnia Guarani pelo Artigo 32 da Lei nº 6.001 de 19/12/73, através da Fundação Nacional do Índio – FUNAI –, órgão federal de assistência aos índios” (PPP, 2011, p. 5).

Suas casas são de alvenaria e estão distribuídas de acordo com o grau de parentesco, conforme explicam Pereira e Cervilheri (2007):

A T. I. de Pinhalzinho apresenta uma distribuição da população que está diretamente relacionada com a cultura Guarani: os grupos familiares, ligados por laços de parentesco, costumam construir suas casas mais ou menos próximas formando pequenos núcleos. Assim temos dois núcleos distantes cerca de 3 km entre si, um de cada lado da estrada que corta a reserva. Além desses núcleos encontramos outras habitações mais esparsas (PEREIRA; CERVILHERI, 2007, p. 2).



**Ilustração 1: Aldeia do Pinhalzinho.**

**Fonte:** Paraná. Secretaria Estadual de Educação. Departamento da Diversidade. (2011, p.11) <sup>9</sup>.

A aldeia fica próxima a bairros, fazendas e centros urbanos, o que facilita o contato com o não-índio; os indígenas também sempre se deslocam até as cidades vizinhas, principalmente as mais próximas (Tomazina, Guapirama e Quatiguá) para comercializar seus artesanatos, fazer tratamento de saúde, adquirir utensílios, roupas e alimentos de que

<sup>9</sup> Ilustração feita por Vanderson Lourenço (Professor Guarani Nhandewa/PR).

necessitam. Conforme assinalado por Guirardello (1993), em sua pesquisa sobre o parque do Xingu, constatamos que esta realidade não é exclusiva do Pinhalzinho, uma vez que as necessidades de sobrevivência levaram e levam muitos indígenas a se aproximar dos não-indígenas, o que, conseqüentemente, faz com estes se aproximem da língua portuguesa.

Reconhece-se que há necessidade de saber falar português para o contato com o branco, mas o que incomoda os Trumai adultos é o que os jovens e crianças estão usando o Português nas atividades diárias como se fosse qualquer outra língua xinguana, sendo que ele não é: é a língua do branco, de uma cultura muito diferente da do Xingu (GUIRARDELLO, 1993, p. 360).

Os Guarani do Pinhalzinho também têm essa preocupação, pois atualmente o uso da língua Portuguesa se dá praticamente da mesma forma dentro e fora da comunidade. Por outro lado, muitos povos indígenas brasileiros acreditam que seja impossível se desvencilhar totalmente do Português. “Alguns povos entendem ser importante a aquisição da língua Portuguesa oral tendo em vista as necessidades decorrentes do contato” (NEVES, 2009, p. 236). Há que se ressaltar, no entanto, que esta posição não deve ser tomada como contraditória, mas sim de uma necessidade que se impõe, visto que atualmente é impossível para eles viverem isolados sem se relacionar com a sociedade majoritária.

Portanto, a língua usada pela maioria das famílias da comunidade é o Português, sendo o Guarani falado apenas por alguns idosos, cerca de dez pessoas, que ainda praticam, na oralidade, dois dialetos: Nhandewa e Mbya (PPP, 2011).

Apesar de haver evidências da presença indígena no estado do Paraná desde a pré-história, são poucos os materiais bibliográficos descrevem ou mencionam os indígenas do Pinhalzinho. Talvez essa ausência de bibliografia se deva ao fato que,

[n]o início da década de 1950, o governo do Paraná, visando promover o desenvolvimento do Estado a qualquer preço, implementou projetos de ocupação dos “espaços vazios” e das terras indígenas, incluindo aquelas já tituladas e doadas aos povos indígenas territorializados pelo Estado (CARMEM SILVA, 2006, p.48).



Para Dominguês<sup>10</sup> (2010, p. 19), “fica claro o interesse em ter uma teoria do vazio demográfico aqui para o norte do Paraná, região de “terra roxa” rica em nutrientes naturais e fértil para a agricultura e para as plantações de café”, já que a ideia amplamente divulgada de terra desabitada não condiz com os relatos feitos por Curt Nimuendajú, antropólogo que viveu entre os indígenas nesse período, inclusive com os Guaranis do Pinhalzinho. Esse fato pode ser comprovado pelo relato abaixo.

Guyracambi era um médico-feiticeiro de velha estirpe e muito afamado. Os seus formidáveis poderes mágicos eram atribuídos pelos Guaranis em primeiro lugar ao fato de ele não comer coisa alguma que fosse importada pelos “portugueses” e de ele se alimentar de canjica, mel e caça rigorosamente segundo os costumes dos antepassados. *Em 1906, encontrei-o ainda na aldeia da Barra Grande, no rio das Cinzas (...) Além disso, foi aí que o “Santo Guyracambi” viveu seus últimos dias* (CURT NIMUENDAJÚ, 1950, p. 29-30 apud DOMINGUÊS, 2010, p. grifos nossos).

Essa citação corrobora a tese da presença indígena no Paraná e também na aldeia do Pinhalzinho nesse período, então denominada de Barra Grande. Sobre o médico-feiticeiro citado também encontramos referências em Dominguês (2010), em que o autor apresenta relatos da indígena *Maria de Lurdes Ribeiro*, que relembra as histórias contadas pelos seus pais que falavam sobre um índio rezador chamado “Santo Guyracambi”.

### 1.3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

De acordo com Nobre (2005), a Educação Escolar Indígena no Brasil pode ser dividida em três períodos: a) a escola da catequese, b) as primeiras letras e o projeto civilizatório, e c) o ensino bilíngue. No primeiro período, a educação indígena ficou a cargo de missionários de diversas ordens religiosas. O segundo pode ser subdividido em duas fases: a) a Fase Pombalina e o Império e b) a Primeira República e as Ditaduras. O terceiro período está relacionado ao Ensino Bilíngue, teve início em 1970 e estendeu-se até o século XXI. Também esse período pode ser dividido em duas etapas: a) a Fundação Nacional do índio, doravante FUNAI, o Summer Institute of Linguistics, doravante SIL<sup>11</sup> e b) a educação

<sup>10</sup> Jefferson Aparecido Dominguês é Guaraní, morador da T.I. do Pinhalzinho e membro da equipe pedagógica da Escola Estadual Indígena Yvy Porã do Pinhalzinho, Tomazina.

<sup>11</sup> Summer Institute of Linguistics (SIL) [...] entidade religiosa norte-americana de caráter fundamentalista, utilizava a língua original destes povos [indígenas] como “ponte” para o aprendizado de ensinamentos bíblicos e

bilíngue de transição, o Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas.

No período de colonização, a educação foi utilizada como forma de domesticação dos povos indígenas, pois os colonizadores acreditavam que uma vez “civilizados”, os indígenas cederiam mais facilmente à exploração.

O objetivo do projeto colonizador era inserir estas populações no sistema mercantil como mão-de-obra escrava a ser usada na exploração de riquezas comercializáveis. O “selvagem” deveria ser “civilizado” para aceitar a situação de exploração e submissão em que estava sendo colocado (FAUSTINO, 2006, p. 29, grifos do autor).

Neste momento, teve início a catequização dos índios pelos padres jesuítas cujo intuito era fazer com que, através da aceitação da doutrina cristã, os indígenas deixassem de lado sua(s) língua(s), cultura(s), enfim tudo que os representasse identitariamente. Para Márcio Silva (1994, p. 43), “o colonialismo, a Educação Indígena e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade”.

Da colônia ao Estado republicano, a escola foi o instrumento privilegiado para promover a “domesticação” dos povos indígenas, alcançar sua submissão, promover seu aniquilamento cultural e linguístico e negar suas identidades, integrando-os, desprovidos de seus atributos étnicos e culturais, à idealizada “comunhão nacional” (GRUPIONI, 2004, p. 70, grifos do autor).

Todavia, hoje presenciamos o caminho inverso e se no passado a escola foi utilizada para domesticar os povos indígenas, ironicamente “[...] hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais” (GRUPIONI, 2006, p.43). A escola, representando a sociedade dominante, sempre promoveu políticas de apagamento dos povos indígenas, impondo normas e regras de como as coisas deveriam ser. No passado, impedindo que eles usassem suas línguas e/ou mantivessem suas culturas. Hoje, no entanto, a mesma escola que proibiu, cobra que os povos

---

o posterior ensino do português. Contribuindo, dessa forma, para a integração do indígena na sociedade nacional, ao destruir sua religiosidade (substituindo o panteão indígena pelo evangelho) e sua língua (impondo o português). (BORGES, 1997, p. 19.)

indígenas falem suas línguas indígenas e “conservem” seus hábitos e culturas sem que estes sofram a menor modificação.

Somado ao aspecto religioso de caráter domesticador, esses povos tiveram ainda que enfrentar outras frentes de extermínio. Maher (2006) enaltece a extraordinária tenacidade e capacidade desses povos em resistir bravamente contra as políticas contrárias que os seguiram ao longo de mais de quinhentos anos, por exemplo, com garruchas, decretos, bíblias, epidemias, usurpações territoriais e tantas outras ações predatórias que não conseguiram disseminá-los da face da terra.

Ao longo da história, a escola é presença constante na vida dos povos indígenas, continuamente exercendo seu poder de modo verticalizado, ou seja, sempre ditando métodos e modelos com a finalidade de sobrepor a cultura dominante.

Nesta direção, vários foram os modelos e concepções de educação implantadas no Brasil, dentre os quais podemos citar os internatos indígenas. Para Grupioni (2006), nesse sistema o objetivo era promover a educação formal das crianças indígenas.

Maher (2006) afirma que a educação escolar indígena se organiza a partir de dois paradigmas: Assimilacionista e Emancipatório. O paradigma Assimilacionista, parâmetro utilizado até o final dos anos 70, tinha como objetivo, segundo a autora, fazer com que o indígena deixasse de lado sua(s) língua(s), cultura(s), valores e costumes, fazendo-o assimilar os valores e cultura da sociedade nacional. Havia dois modelos assimilacionistas: de submersão e de transição. No primeiro modelo, a criança indígena era removida do contexto indígena e levada para internatos, para aprender a língua Portuguesa e os costumes dos brancos. No segundo modelo, a criança não era retirada abruptamente do contexto indígena, mas sim alfabetizada em sua língua materna. Porém, à medida que se desenvolvia, introduzia-se a língua Portuguesa até que a língua indígena fosse totalmente substituída por esta. Para Maher (2006), nesse modelo, a função da língua indígena era apenas facilitar a entrada da língua portuguesa.

Por outro lado, o Paradigma Emancipatório (MAHER, 2006) surge em razão do fortalecimento político dos indígenas, tendo como princípio o modelo de enriquecimento cultural e linguístico, cujo objetivo é o de que o aluno indígena aprenda a língua Portuguesa, mas que também se torne proficiente na língua indígena. Esse modelo defende a ideia de que a língua indígena seja utilizada ao longo de todo processo de aprendizagem e não somente nas séries iniciais, respeitando as crenças, os saberes e práticas culturais indígenas.

De acordo com Márcio Silva (1994), a educação indígena ficou a cargo dos missionários católicos de diversas ordens religiosas até o término do período colonial. Em

1822, com a chegada do Império não houve mudanças que pudessem ser vistas como positivas para os povos indígenas.

[...] No Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposta a criação de "... estabelecimentos para a Catechese e civilização dos índios...". Como a Constituição de 1824 foi omissa sobre este ponto, o Ato Adicional de 1834, art. 11, parágrafo 5, procurou corrigir a "lacuna", e atribuiu competência às Assembleias Legislativas Provinciais para promover cumulativamente com as Assembleias e Governos Gerais "... a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias". Este dispositivo pode ser considerado o ancestral jurídico do Decreto nº 26/91, em vigor, que promove a descentralização (estadualização e/ou municipalização) das escolas indígenas (MÁRCIO SILVA, 1994, p. 43-44).

Essa ação civilizatória, homogeneizante e de negação às diferenças continua também com a república e se arrasta até o século XX. Logo, se ainda hoje temos uma sociedade excludente e preconceituosa isso não é novidade nenhuma, uma vez que não havia políticas sociais em favor das minorias. Sobre esse aspecto, Márcio Silva (1994, p. 44) afirma que:

Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da Educação Escolar Indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem "catequizar" e "civilizar" ou, em uma cápsula, pela negação da diferença.

Desse modo, constatamos o porquê de muitas escolas indígenas, ainda hoje, usarem currículos idênticos ao de escolas não-indígenas. Sim, está claro. O motivo foi sempre um só. Ou seja, o objetivo era oferecer uma educação que não libertasse, mas aprisionasse tornando os povos indígenas totalmente dependentes do homem branco, reproduzindo seus modelos. Vale salientar que todas essas políticas propostas aos povos indígenas sequer cogitavam a possibilidade da participação do indígena na elaboração desses documentos.

Prosseguindo nesse caminho, podemos citar ainda o trabalho do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) (1956). Esse programa certamente dava uma "nova roupagem" à educação indígena, entretanto o intuito continuava sendo o mesmo, isto é, civilizar e domesticar os índios com a intenção de fazer com que eles abdicassem de suas identidades indígenas. "Caracterizados pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se desenvolviam até então, o "novo" projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais" (MÁRCIO SILVA, 1994, p. 44, grifo do autor).

Conforme explicitado no RCNEI (1998, p. 26), “A ideia da integração firmou-se na política indigenista brasileira até recentemente, persistindo, em sua essência, desde o período colonial até o final dos anos 80 deste século, quando um novo marco [a reforma da educação escolar indígena] se constrói com a promulgação da Constituição Federal de 1988”.

Cavalcanti (1999) revela que a educação indígena só foi contemplada pela Constituição Brasileira como responsabilidade do governo em 1991, ou seja, políticas voltadas para estas comunidades só começaram a ser elaboradas a partir dessa época.

Um parêntese é necessário, neste ponto, para lembrar que "somente em 1991 a educação indígena foi introduzida na constituição brasileira como sendo responsabilidade do governo" (Cavalcanti, 1996a). Em 1994 orientações escritas para uma política educacional indígena foram produzidas pelo Ministério da Educação (Ministério da Educação e Cultura, 1994). E em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas. (CAVALCANTI, 1999, p.395, grifos da autora).

Assim, após a promulgação da Constituição Federal (1988), algumas Universidades também passaram a desenvolver projetos de assessoria e parceria nas comunidades, trabalhos de extensão e também na própria academia por meio de grupos de pesquisas e ensino. No entanto, o trabalho desenvolvido pelas universidades ainda é muito pequeno, principalmente se considerarmos que poucos são projetos que têm como objetivo incentivar os professores indígenas a serem pesquisadores em suas próprias comunidades. Conforme apontado por Grupioni (2003):

A maior visibilidade dos temas suscitados pela educação indígena na universidade tem relação direta com o aumento da importância da escola para os próprios povos indígenas, uma vez que se tornou uma questão social e politicamente importante para eles e para aqueles que os apoiam. (GRUPIONI, 2003, p. 199).

É inegável que os direitos obtidos pelos indígenas têm muita relação com suas lutas incansáveis por um lugar na sociedade. Isto se deve principalmente a uma crescente consciência política. Entretanto, apesar de leis e documentos que defendem o direito à educação específica para os povos indígenas, o que vemos na prática é o total desrespeito às leis, pois apesar da Constituição Federal de 1988 e da LDB-9394/96 garantirem aos povos indígenas o direito a uma educação escolar bilíngue e intercultural, autonomia para construir

seus currículos, calendários diferenciados e propostas curriculares de forma que se atendam aos seus desejos e aspirações, na prática não vemos isso ocorrer. A esse respeito, Grupioni (2004) afirma que:

Olhando para o país como um todo, o que se verifica é que essa legislação vem sendo sistematicamente desrespeitada por todas as esferas de governo: federal, estadual e municipal. Não existem mecanismos à disposição dos povos indígenas, de suas lideranças e organizações que permitam fazer frente ao não cumprimento dessa legislação, diante de práticas que a ignoram, quando não a rejeitam. E têm sido tímidas as tentativas de se fazer cumprir essa legislação. (GRUPIONI, 2004, p.71).

Para Cavalcanti (1999), essa questão fica clara quando se percebe que o ensino bilíngue em contextos de minorias é incentivado quase exclusivamente nas comunidades indígenas, por meio de trabalhos de indigenistas, ONGs e universidades, quando deveria ser assegurado pelo Estado, conforme previsto na Constituição de 1988.

Seki (1999) confirma a afirmação de Cavalcanti, insistindo na questão de que não basta a existência da lei. Embora os documentos oficiais garantam às comunidades indígenas o direito a uma educação própria e específica (LDB 1996; CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988), é preciso colocá-lo em prática. Primeiramente há que se reconhecer o Brasil como um país multilíngue, admitindo a convivência e manutenção das diferenças. Posteriormente estabelecer políticas oficiais que revertam em ações (KANH, 1997) que permitam que estas minorias desenvolvam a autonomia estabelecida pela Constituição Federal (1988) e pela LDB (1996).

#### 1.4 HISTÓRICO DA ESCOLA YVY PORÃ DE PINHALZINHO



**Ilustração 2: Escola Estadual Indígena do Pinhalzinho (Fonte: Acervo da autora).**

A escola Yvy Porã ocupa lugar de destaque dentro da comunidade do Pinhalzinho em Tomazina, Paraná. Essa comunidade está dividida em dois blocos, os quais ficam próximos às margens do Rio Cinzas, sendo que a escola foi construída no centro da aldeia, de modo que ao mesmo tempo em que ela separa (especialmente), também une as residências. A escola é também utilizada para reuniões e tomada de decisões importantes para a comunidade. Assim, podemos constatar a ideia de coletividade presente na concepção indígena (VEIGA, 2005; RCNEI, 1998). Conforme assinalado no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) (2011), através desta instituição os Guarani desejam que:

[...] a Escola Indígena, seja realmente diferenciada e específica com as características da comunidade, que a escola esteja aberta para todos não somente aos alunos, e que seja estimulante, instigando os alunos a frequentarem-na e que apesar de suas especificidades não deixem de fornecer os conhecimentos ditos “científicos” necessários para a compreensão e participação da realidade atual da sociedade não indígena majoritária (PPP, 2011, p. 18).

Nesta direção, para conhecermos e entendermos um pouco mais sobre o contexto dessa comunidade trazemos alguns dados históricos da Escola Estadual Indígena Yvy Porã.

Até o ano de 2008, a escola Yvy Porã do Pinhalzinho era gerida pelo município de Tomazina e o ensino compreendia somente as séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir

de 2009, ela passou a ser estadual, contemplando as séries finais do ensino Fundamental. Desde então, as séries vêm sendo implantadas gradativamente e em 2012 a escola passou a oferecer até o nono (9º) ano. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as salas são multisseriadas, “um contexto de ensino muito frequente em escolas indígenas” (CAVALCANTI; MAHER, 2008, p. 10). Este modelo de séries multisseriadas permite que o aluno indígena aprenda com o outro, considerando que a aprendizagem por meio da imitação é vista como algo benéfico pelos indígenas, tal como observa Azevedo (2010, p. 50): “[a] educação indígena apoia-se na imitação dos exemplos dos mais velhos. Nas aulas as crianças costumam a imitar o que os professores estão fazendo, assim como as crianças menores imitam as crianças maiores no cotidiano de brincadeiras na Aldeia”.

Ou seja, “na sociedade indígena se busca o melhor modelo a ser imitado. A construção do conhecimento é vivida como uma construção coletiva na qual entra a criatividade individual, mas as descobertas são rapidamente disseminadas” (VEIGA, 2005, 139).

Conforme descrito no Regimento Escolar (2011), essa escola obteve autorização para funcionamento em 30/12/1982, sendo a princípio designada *Escola Rural do Pinhalzinho*, que era mantida pelo Governo do estado do Paraná. A autorização foi publicada no Diário Oficial do Estado em 21/03/83 e a escola passou a ser designada *Escola Rural do Pinhalzinho, Município de Tomazina*. Era mantida pelo Governo do estado do Paraná e ofertava as séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 19/11/1992, a escola foi municipalizada, passando a chamar *Escola Rural Municipal de Tomazina*, tendo como unidade mantenedora a prefeitura Municipal de Tomazina. Entretanto, no início de 1999 a escola foi temporariamente desativada, desativação essa publicada no diário oficial em 21/09/1999.

A escola ficou fechada por aproximadamente dois anos. Conforme o Regimento Escolar (2011), ela só obteve novamente autorização de funcionamento a partir de 16/11/2000, ainda como *Escola Rural de Tomazina*.

Segundo relatos da atual Secretária de Educação do Município, os motivos que levaram a esse fechamento foi o número reduzido de alunos, de modo que era mais viável para o município transferir esses alunos para outra escola rural de um bairro vizinho.

Esse acontecimento tem relação com um fato ilustrado por Tommasino (1997), que afirma que um relatório de 1926 descreve a escola indígena como supérflua. Para a autora, esse relatório, apesar de antigo “[...] mostra aspectos que ainda hoje se verificam nas áreas indígenas” (TOMMASINO, 1997, p. 118). Essas ações levam-nos a inferir que não havia preocupação em manter uma educação voltada para o contexto indígena.



Em 2008, por meio de um convênio firmado entre a Secretaria de Educação do Estado do Paraná e da Prefeitura Municipal de Tomazina, a escola citada tornou-se estadual, passando a ser denominada *Escola Estadual Indígena Yvy Porã*, conforme descrito no Regimento escolar.

No ano de 2008, através da Resolução nº 2075/08 de 23/05/08 e do Termo de Convênio entre a Secretaria de Estado da Educação e o Município de Tomazina ocorreu a Estadualização da Escola. A criação e autorização do funcionamento da Escola Estadual Indígena Yvy Porã – Ensino Fundamental deu-se através da Resolução nº 5437/08 de 25/11/08 e publicada no Diário Oficial do Estado em 14/01/09, com a oferta do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e (1º ao 5º anos), cessando em caráter definitivo as atividades ofertadas pela Escola Rural Municipal de Pinhalzinho – Ensino Fundamental (REGIMENTO ESCOLAR, 2011, p. 4).

Conforme consta no PPP (2011), em 2012 seriam efetivadas trinta e cinco (35) matrículas, distribuídas da seguinte forma:

<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>TARDE</b>	<b>TARDE</b>
	<b>Nº DE TURMAS</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>
<b>PRÉ-ESCOLA I</b>	-	-
<b>PRÉ-ESCOLA II</b>	01	05
<b>TOTAL</b>	01	05

**Quadro 1: Alunos a serem matriculados na Educação Infantil em 2012.**

<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>TARDE</b>	<b>TARDE</b>
<b>MULT. CICLO</b>	<b>Nº DE TURMAS</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>
<b>1ª e 2ª ANOS</b>	01	08
<b>3ª, 4ª e 5ª ANOS</b>	01	08
<b>TOTAL</b>	02	16

**Quadro 2: Alunos a serem matriculados nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em 2012.**

<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>MANHÃ</b>	<b>MANHÃ</b>
<b>ANO</b>	<b>Nº DE TURMAS</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>
<b>6º ANO</b>	01	04
<b>7º ANO</b>	01	03
<b>8º ANO</b>	01	03
<b>9º ANO</b>	01	04
<b>TOTAL</b>	04	14

**Quadro 3: Alunos matriculados no Ensino Fundamental em 2012.**

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico (2011).

Há de se ressaltar que, até 2010, praticamente todos os professores desta escola eram não-indígenas, porém com a graduação de alguns professores indígenas este número diminuiu. Isto significa que “os povos indígenas mostram-se cada vez mais conscientes da necessidade e da importância dessa apropriação, para que possam dar uma feição propriamente indígena para essa instituição” (MILHOMEN, 2008, p.101).

Este fato certamente é importante, considerando que eles serão a “voz indígena” na elaboração de propostas e documentos na busca de uma educação específica para seu povo.

Atualmente a escola conta com três (3) professores indígenas, porém somente dois (2) têm formação superior completa e um (1) professor possui formação no Magistério Indígena.

Durante entrevista realizada com um dos membros da equipe pedagógica da Escola Estadual Indígena do Pinhalzinho em 2012, este argumentou que uma das causas da existência de poucos professores indígenas nesta escola é a falta de professores graduados, além do fato de que muitos acabam cursando as mesmas licenciaturas, o que gera um déficit de profissionais para atuar na educação indígena.

**EPI:** *Então é... nós temos alunos acadêmicos aqui. Eles estão no primeiro ano, porém muitos fazem a mesma licenciatura. (Entrevista, realizada no dia 16 de março de 2012).*

O atual quadro docente da Escola Estadual Indígena do Pinhalzinho considerando a relação entre disciplina ministrada e o pertencimento étnico do professor é o seguinte:

Disciplinas	Professor indígena	Professor não-indígena
Arte		X
Ciências		X
Educação Física		X
Ensino Religioso		X
Geografia		X
História		X
Língua Guarani	X	
Língua Inglesa		X
Língua Portuguesa		X
Matemática		X
Educação Infantil Pré-Escola		X
Multisseriado - séries iniciais do Ensino Fundamental -1º e 2º anos		X
Multisseriado - séries iniciais do Ensino Fundamental – 3º, 4º e 5º anos	X	

**Quadro 4:** Relação disciplina ministrada x pertencimento étnico no atual quadro docente da escola Yvy Porã.

**Fonte:** Adaptado do Projeto Político Pedagógico (2011).

Através do quadro demonstrativo, podemos constatar que o número de professores indígenas que atuam nesta escola é bastante inferior em relação aos professores não-indígenas, principalmente nas Séries Finais do Ensino Fundamental. Como já dissemos, isso se deve à insuficiência de professores indígenas graduados nas diferentes licenciaturas. É perceptível que a escola citada tem tido muitos percalços em seu estabelecimento, a começar pela definição do quadro docente, que tem se modificado constantemente, sendo mais recorrente a contratação de professores não-indígenas. Além disso, há o agravante de a escola não dispor de nenhum professor pertencente ao Quadro Próprio do Magistério (QPM)<sup>12</sup>, uma vez que todos são contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Essas questões relativas ao corpo docente podem ser consideradas desencadeadoras de outros impasses que inviabilizam a efetivação de uma educação de fato indígena, visto que o professor é peça primordial nesse processo. Em relação a esse aspecto, o RCNEI considera que:

*[...] é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino. A forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades linguísticas culturais dos povos indígenas (BRASIL, 1998, p. 42, grifos nossos).*

Em relação à última informação da citação acima, pelo menos até o momento não temos conhecimento da realização de concursos públicos<sup>13</sup> específicos no estado do Paraná para professores indígenas, o que contraria a clara orientação do RCNEI (1998). Talvez se esses professores tivessem pelo menos estabilidade profissional, o panorama da educação indígena nesta e em outras T. I., talvez, começasse a mudar.

A falta de flexibilidade do sistema educacional também tem trazido grandes prejuízos para a escola indígena, cujos professores – indígenas e não-indígenas – não têm claros para si os objetivos que devem orientar seu trabalho.

---

<sup>12</sup> Designação usada no Estado do Paraná para denominar os professores efetivos, ou seja, professores que foram contratados por meio de concurso público. Os professores que possuem contratos temporários são denominados PSS.

<sup>13</sup> Entretanto temos conhecimento de que o Estado de Roraima já realizou concurso público para professores indígenas. Existem também mobilizações em outros Estados (AM, AC) reivindicando concursos específicos para professores indígenas.

Além disso, não há um trabalho com esses docentes, principalmente no sentido de que estes conscientizem a comunidade em relação ao papel que a escola desempenha na redefinição de quais práticas sociais serão adotadas pela comunidade, principalmente com relação ao tratamento que será dado à língua indígena e à língua Portuguesa, uma vez que aquela ora é ensinada como primeira e esta como segunda língua, e vice-versa, já que “a realidade sociolinguística vivida pelos povos indígenas no Brasil com relação à língua Portuguesa difere muito de aldeia a aldeia, devido à localização e a história de cada uma” (BRASIL, 1998, p. 123).

Entretanto, apesar de todas as políticas contrárias que a escola indígena do Pinhalzinho tem enfrentado, não podemos dizer que esta em nada se diferencia da educação não-indígena, pois *felizmente* o modo que os professores indígenas se apropriam do sistema educacional não é o mesmo que o branco, portanto, basta algumas observações para que se perceba as “marcas” da pedagogia Guarani.

No entanto, quem deve decidir sobre o lugar e função que cada língua ocupará são os próprios indígenas. Nesse sentido, D’Angelis (2000) esclarece:

Se uma comunidade indígena decide abandonar sua língua, e passa a usar apenas a língua portuguesa, ela está fazendo uma escolha e, com isso, determinando sua política linguística. Se, ao contrário, uma comunidade indígena decide que não pode perder sua língua ancestral e decide fazer tudo para revitalizar sua língua e mantê-la em uso, essa comunidade também está fazendo uma escolha e, portanto, determinando outra política linguística (D’ANGELIS, 2000, p.01).

A colocação do autor deixa claro, portanto, que o importante é que as escolhas que determinarão as políticas linguísticas sejam realizadas pelos povos indígenas e não por outros. Não se pode esquecer, no entanto, que estas escolhas têm relação com questões de poder e manipulação imposta ao longo de séculos de dominação. Portanto, antes de realizar escolhas é preciso considerar a relação que se estabelece entre língua indígena e Portuguesa, pois “[...] não há como pensar o lugar e a função de uma língua indígena no currículo escolar, sem necessariamente, considerar a relação estabelecida entre essa língua e a língua portuguesa” (MAHER, 2005, p. 97), principalmente nas comunidades indígenas em que a língua Portuguesa já é a primeira língua.

Assim, após termos traçado o histórico das comunidades indígenas presentes no estado do Paraná e também termos descrito a comunidade onde se desenvolveu esta pesquisa,

o histórico da educação indígena e da escola do Pinhalzinho, passaremos ao próximo capítulo, em que discutiremos a fundamentação teórica que dará suporte e embasamento para a análise dos dados desta pesquisa.

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*A educação indígena apóia-se na imitação dos exemplos dos mais velhos. Nas aulas as crianças costumam imitar o que os professores estão fazendo, assim como as crianças menores imitam as crianças maiores no cotidiano de brincadeiras na Aldeia (NOBRE, 2009, p.43).*

Vivemos atualmente em uma época de grandes transformações, sendo que essa era de globalização faz com que busquemos nossos espaços nessa sociedade plural e heterogênea, de modo que a associação entre as noções de “[u]ma nação, uma língua, uma cultura” (RAJAGOPALAN, 2003), já não cabe mais nos dias de hoje. Entretanto, isso não quer dizer que lidamos bem com essa multiplicidade que a “modernidade tardia” (HALL, 2006) nos impõe, pois continuamos a buscar padrões que nos façam sentir seguros, ainda que esta segurança seja ilusória.

Nesse sentido, os povos indígenas que também participam desse mundo globalizado se transformaram principalmente no que tange ao reconhecimento de seus direitos em sentido amplo, e também ao direito que têm a uma educação voltada para suas especificidades linguísticas e culturais. Todavia, apesar da conscientização dos povos indígenas e da criação de leis e documentos que reconhecem e garantem a esses povos os seus direitos sociais e educacionais, muitos são os entraves que dificultam a sua efetivação, mesmo porque as leis e os documentos não dão conta da enorme diversidade de povos indígenas existentes. Desse modo, como esses textos possuem um determinado direcionamento, isso acaba inviabilizando políticas que atendam as especificidades de todos os contextos indígenas.

Assim, pelas razões citadas, julgamos ser necessário organizar este capítulo em cinco partes: primeiramente discutiremos o conceito de cultura e de cultura indígena, evidenciando aspectos relacionados às questões da aculturação embranquecimento e dominação cultural (CUCHE, 1999; SANTOS, 2010). Em seguida, focalizaremos as representações e atitudes linguísticas existentes acerca da língua Portuguesa e indígena dado sua relevância para o entendimento da formação da identidade. Na sequência realizaremos uma discussão sobre Revitalização cultural e identidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2006; WOODWARD, 2009) e identidade indígena. Posteriormente, abordaremos os processos relativos à Revitalização Linguístico-cultural na escola (MAHER, 1998, 2011; MONSERRAT, 2011) para os povos

indígenas. Finalizaremos este capítulo discutindo a trajetória da Educação (Escolar) Indígena no Brasil, considerando a) as diferenças que se estabelecem entre educação indígena e educação (escolar) indígena, b) os desafios que implicam a conquista de uma educação, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (BRASIL, 1998) e c) a formação de professores indígenas.

## 2.1 NOÇÃO DE CULTURA

Discutir cultura na perspectiva que propomos não é algo fácil, principalmente porque em nossa sociedade ainda impera a concepção de “cultura estática” (SANTOS, 2010, p. 92). Ou seja, entende-se que os destinos são traçados tendo por base a sociedade em que se nasce. Entretanto, essa visão estática não considera que o sujeito possa se transformar e/ou modificar ao longo do tempo. Talvez esses ainda sejam vestígios de uma visão cartesiana do homem, em que cultura e identidade eram concebidas como imutáveis (HALL, 2006). Todavia,

[...] se antes as culturas estavam mais ilhadas e, por isso mesmo, mais protegidas, o fato é que a crescente urbanização, a ampliação e a expansão vertiginosa dos meios de comunicação vêm, cada vez mais, expondo as culturas umas as outras. E é essa exposição que exige, sem mais adiamentos, que nos preparemos para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente (MAHER, 2007b, p. 258).

Ou seja,

A modernidade nos fornecia conceitos teóricos acabados, inertes, encapsulados e, por isso mesmo, confortáveis, seguros: deles derivávamos “certezas” que nos ofereciam sabores de Verdade. A pós-modernidade, no entanto, nos força a ter que sair desses casulos teóricos de modo a enfrentar a turbulência provocada por comportamentos sociolinguísticos fluidos e a acomodar o inesperado e o movimento que a compreensão do mundo atual exige (MAHER, 2007a, p. 91, grifo da autora).

Hall (2006) aponta a globalização como um dos fenômenos que mais contribuiu para que as culturas interfiram umas nas outras, uma vez que elas possibilitaram/possibilitam a quebra de barreiras numa escala sem precedentes. Assim, para entender e compreender a cultura de um povo na perspectiva que propomos é preciso ver cultura como algo dinâmico que pode ser transformado e modificado diariamente.

Para Velho e Castro (1978 apud TOMMASINO, 2006, p.45, grifos nossos):

*Cultura – é um conceito que designa o conjunto complexo de códigos simbólicos que asseguram a ação coletiva de um grupo. Cada sociedade elabora um conjunto de regras de interpretação da realidade que permite a atribuição de sentido ao mundo natural e social. Portanto, cada cultura possui uma racionalidade interna e se constitui como sistema. (...) Por ser um produto histórico, a cultura se transforma ao longo do tempo, é um processo permanente de invenção e ressignificação.*

Neste sentido, “[a] cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem e as suas necessidades e projetos” (CUCHE, 1999, p. 10).

A noção de cultura vista por esse ângulo ajuda-nos a compreender que os processos de hibridização<sup>14</sup>, dinamicidade e ressignificação são inerentes a todas as culturas. Dito de outra forma, não existe “cultura pura” (CUCHE, 1999), isto é, todas as culturas sofrem influências e interferências umas das outras.

Não existem, conseqüentemente, de um lado as culturas “puras” e de outro, as culturas “mestiças”. Todas, devido aos contatos culturais, são, em diferentes graus, culturas “mistas”, fruto de continuidades e de descontinuidades (CUCHE, op. cit., p. 140, grifos do autor).

Todavia, é importante considerar que a hibridização cultural é fruto de conflitos e desigualdades, visto que o grupo que é/está dominante sempre tenta impor sua cultura ao dominado.

As culturas nascem de relações sociais que são sempre relações desiguais. Desde o início, existe então uma hierarquia de fato entre as culturas que resulta da hierarquia social. Pensar que não há hierarquia entre as culturas seria supor que as culturas existem independentemente umas das outras, sem relação umas com as outras, o que não corresponde à realidade (CUCHE, op. cit., 143-144).

---

<sup>14</sup> Tomamos hibridização pelo viés da perspectiva cultural contemporânea, que pressupõe a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças, colocando em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas (TADEU DA SILVA, 2009, p. 87).



Ou seja, as desigualdades são consequências – e não causa, como se pode pensar – dessas relações de dominação que se estabelecem entre culturas consideradas dominantes ou dominadas. Como dito anteriormente, essas disputas de poder não se dão de forma harmoniosa e amigável; muito pelo contrário, elas se constituem verdadeiros campos de batalhas, tendo em vista que os grupos mais fracos tentam resistir, em maior ou menor grau, às investidas do outro grupo.

Por outro lado, há que se considerar também que a relação entre cultura dominada e dominante não deve ser tomada como definitiva, uma vez que essa relação pode se modificar, chegando a inverter-se. Logo, “falar de cultura “dominante” ou de cultura “dominada” é então recorrer a metáforas; na realidade o que existe são grupos sociais que *estão* em relação de dominação ou de subordinação uns com os outros” (CUCHE, 1999, p.145, grifos nossos). Ou seja, a dicotomia dominado/dominante é frágil, principalmente porque as relações de poder não são claras nem definitivas, uma vez que as relações de dominação sempre são postas em questão. Além disso, a relação entre povos, culturas e grupos sociais, no próprio exercício das interações sociais, são constantemente negociadas em termos de poder. Portanto, as disputas pelo poder ocorrem no cotidiano, em todas as relações sociais.

A seguir, discutir-se-ão os conceitos de cultura indígena e como esta se (re)configura na atualidade, tendo em vista que esses povos são julgados pelos não-índios pelo fato de, na visão destes, “terem abandonado suas culturas”.

### 2.1.1 Cultura indígena

Com a Antropologia Estruturalista de Claude Lévi-Strauss, a noção de *cultura* veio substituir a noção de *raça*. A somatória de traços culturais fixos definiria, então, um grupo étnico. Visto desta maneira, um “índio” seria aquele que usa arco e flecha, anda nu, enfeita-se com penas e urucum e fala uma língua indígena, se essas, por exemplo, tivessem sido as dimensões eleitas pelo grupo étnico ao qual o indivíduo pertence como marcas irredutíveis de sua identidade (MAHER, 2010, p. 37, grifos da autora).

Infelizmente, não podemos dizer que esta é uma concepção totalmente superada, pois ainda perdura em nossa sociedade a imagem de um índio falso e estereotipado (MAHER, 2006; RIBEIRO, 1996). Essa visão tem contribuído para que os indígenas atualmente sejam vistos pelos não-indígenas de forma negativa, já que estes consideram que “índio que é índio” fala (somente) a língua indígena, usa adornos, anda nu, enfim mantém hábitos culturais e sociais idênticos aos dos seus antepassados. Na ânsia de promover as culturas indígenas, não é

raro presenciarmos situações que tentam mostrar o índio tal como este foi encontrado há cinco séculos, especialmente em relação a seus hábitos alimentares, vestimenta, danças, moradias etc. No entanto, esse modo superficial e reducionista de conceber a cultura indígena faz com que questões de poder sejam desconsideradas, pois a celebração do índio falso e estereotipado torna invisível o indígena contemporâneo. Essa concepção remete à identidade essencialista (HALL, 2006; TADEU DA SILVA, 2009, WOODWARD, 2009) que não se transforma com o passar do tempo. Maher (2007b, p. 260, grifos da autora) afirma que:

[...] é por isso que nessa perspectiva as diferenças culturais são sempre trivializadas: celebra-se apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida das pessoas e de suas lutas políticas. Assim orientadas, as escolas apressam-se em promover verdadeiros “safaris culturais”, nos quais as culturas aparecem engessadas e o diferente é exotificado. Não há espaço nas celebrações culturais escolares para, por exemplo, um índio Pataxó ou Kaxinawá contemporâneo, que usa um celular, que acessa a internet: o que se quer (e muito!) é celebrar o “índio autêntico” (leia-se: o índio mumificado).

Como já afirmamos, ainda é muito recorrente a noção de cultura como algo imutável, sem possibilidades de ressignificações ou transformações. Por outro lado, não consideramos que o abandono das línguas ou costumes tradicionais indígenas é uma consequência “natural” das mudanças pelas quais a cultura indígena passa. Defendemos, sim, a ideia de que a identidade étnica é algo bastante complexo, de modo que a relação entre modificação da/cultura e da/cultura identidade étnica não é direta.

Nesta direção, cremos que cabe aos próprios indígenas especificar e determinar o que pertence ou não pertence às suas culturas, definindo-o identitariamente. Ou seja, “[...] a cultura indígena não define o índio, mas, ao contrário, porque o indivíduo é índio, a cultura de que ele é portador é definida como sendo indígena”. (MAHER, 1996, p. 19). Além disso, não se pode atrelar a identidade indígena apenas ao conhecimento da língua ou presença de determinados traços culturais etc., pois mesmo que estes sejam importantes sinalizadores da etnicidade, “[...] a construção da identidade não é domínio exclusivo de língua alguma, ainda que ela seja, sempre, da ordem do discurso” (MAHER, 1998, p. 135).

Logo, não é tão simples afirmar qual o papel da perda da(s) língua(s) indígena(s) em relação à identidade étnica. No caso dos povos indígenas brasileiros, isto é ainda mais complexo, já que o “abandono linguístico” não foi uma escolha consciente, livre, uma vez que foi imposto por meio de violência física e psicológica.

[...] foi principalmente devido ao açoite, à ameaça, à intimidação e à depreciação, atos de violência, ora mais, ora menos explícitos, que várias comunidades indígenas brasileiras “optaram por abandonar” suas línguas tradicionais. É, portanto, imperioso, que esse “abandono” seja sempre colocado entre aspas porque uma comunidade de fala não desiste de sua língua livremente (MAHER, 2010, p. 34, grifos da autora).

O “abandono” da língua e cultura indígenas, portanto, não foi e ainda não é uma decisão simples e tampouco fácil. “Só é fácil abandonar a própria língua quando não há outro jeito, na visão (fatalista ou desesperançada) dos falantes. O caso é que nunca é “fácil” fazer isso. É sempre um processo doloroso, mesmo quando os usuários não estão plenamente conscientes da perda” (MONSERRAT, 2011, p. 15).

A verdade é que os índios não tiveram opção; para proteger suas vidas acabaram deixando de lado seu modo de viver, suas crenças, línguas etc. “Para escapar destas ações dos brancos, as populações indígenas fugiam para o interior da mata, daí este período ser localmente conhecido como “o tempo das correrias”” (MAHER, 1998, p. 118, grifo da autora).

Por outro lado, a dominação e os ultrajes sofridos por esses povos ao longo de mais de quinhentos anos fizeram com que eles se conscientizassem da importância e necessidade de se instruírem – em termos não-indígenas – para se defender das constantes investidas dos dominadores.

Conforme afirma Seki “[...] a intensificação dos contatos com não-índios acarretou um aprofundamento da consciência quanto à necessidade de entender a sociedade envolvente e o lugar dos povos indígenas nessa sociedade” (SEKI, 1993, p. 101). Pode-se dizer também que este foi o modo que eles encontraram de sobreviver e de se inserir no mundo dos não-indígenas, lutando por seus direitos nessa sociedade excludente, pois aprender a falar português e conhecer os costumes não-indígenas não deixa de ser uma forma de obter pertencimento.

Desse modo, constatamos que, ao aprender a língua, os costumes e as tradições de seus algozes, para se proteger, amenizando o sentimento de escravidão, muitas vezes os indígenas acabaram deixando para trás suas línguas, suas memórias, seus costumes e tradições. Nesse sentido Maher (2010, p. 40) aponta que:

[...] embora esse tipo de procedimento representasse uma ameaça à sobrevivência das línguas indígenas locais, por outro lado, ele era legítimo porque também favorecia a sobrevivência de seus povos, já que o domínio da língua portuguesa era necessário para que eles pudessem se defender no confronto com a sociedade envolvente.

Portanto, esse foi o meio que eles encontraram para se proteger, o qual, no entanto, exigiu deles uma contrapartida muito alta, de modo que, hoje, muitos povos indígenas têm procurado revitalizar alguns aspectos culturais que representam sua identidade indígena. Todavia, muitos desses processos de revitalização têm ocorrido em função da sociedade não-indígena que espera que o indígena da atualidade de comporte e apresente aspectos tal qual era o índio no período da colonização, pois para as populações indígenas, conforme os dados apresentados na análise deste trabalho, a identidade indígena não está vinculada somente a língua ou cultura indígena.

Assim, para que possamos entender e compreender melhor como ocorreram esses conflitos, discutiremos a seguir algumas questões que fizeram parte dessa triste história que terminou na dizimação de milhões de indígenas.

### 2.1.2 Aculturação, embranquecimento e dominação cultural das populações indígenas

Atualmente, a situação das línguas indígenas no Brasil não é diferente, já que a maioria delas está fortemente ameaçada de extinção, sendo que mesmo as mais faladas estão submetidas a fortes pressões da sociedade majoritária. Dos 273 povos indígenas existentes no Brasil, apenas 180 continuam falando suas línguas, sendo que 156 são faladas por menos de 1.000 pessoas e 40 dessas por menos de 100 pessoas (FRANCESCHINI, 2011, p. 47).

Esses dados assustadores servem para nos mostrar que, em nosso país, a violência contra as populações, línguas e culturas indígenas ainda continuam tão intensas quanto no passado. No entanto, apesar da opressão e da violência a que foram/são expostos, esses povos, sozinhos, ainda resistem buscando alternativas, pois mesmo sendo imensa a crueldade do homem branco, este não conseguiu destruir o desejo de sobrevivência desses povos que cada vez mais têm buscado seus direitos. A esse respeito Grupioni (2004, p. 74) afirma que:

Ainda que concordemos que os índios e suas comunidades são pouco ouvidos, mesmo quando se trata de programas governamentais voltados para o seu bem-estar, é fato de que eles estão cada vez mais conscientes da importância de conquistarem

posições dentro do Estado e criarem mecanismos que possam interferir na condução das políticas públicas.

Prova disso são suas lutas incansáveis na busca de seus direitos linguísticos, educacionais e políticos que os representam com tal, pois, como bem sabemos, “[a] política de integração do índio, do negro e do imigrante pressupunha a destruição das suas línguas e das suas culturas e sua adaptação ao formato luso-brasileiro” (OLIVEIRA, 2003, p. 9). Neste sentido Seki (2000) afirma que:

Estima-se que, no decorrer dos 500 anos de colonização, cerca de mil línguas se perderam devido ao desaparecimento físico dos falantes, em decorrência de epidemias, extermínio direto, escravização, redução de territórios, destruição das condições de sobrevivência e aculturação forçada, entre outros fatores que sempre acompanharam as frentes de expansão desde o período colonial até nossos dias (SEKI, 2000, p. 238).

Vários foram os meios utilizados para eliminar – ou, quando isso não era possível, aculturar – os povos indígenas. Por outro lado, o extermínio tinha e tem basicamente um único motivo: “A cobiça pelas terras indígenas onde viviam estes povos, suas riquezas; essa parece ter sido, e continua sendo, a razão principal desses conflitos” (FRANCESCHINI, 2011, p. 48).

Entretanto, apesar de as políticas anteriores visarem à extinção, várias estatísticas atuais mostram que as populações indígenas continuam a aumentar. De acordo com Ribeiro (1996), em 1957 a população indígena não alcançava, mesmo na hipótese mais otimista 0,2% da população nacional. Na sequência, como já dissemos, dados do IBGE de 2008 apontaram que “a população brasileira vinha crescendo quatro vezes mais (cerca de 4% ao ano) do que a população não-indígena (que cresce 1,05% ao ano)”. Enfim, os resultados preliminares do último Censo (2010) revelaram que 817 mil pessoas se autodeclararam indígenas.

Certamente o crescimento das populações indígenas evidenciado pelo IBGE (2010) representa um grande impacto para as políticas públicas brasileiras, principalmente porque para o senso comum o desaparecimento total dessas populações já era certo. Todavia, embora o relatório apresentado pelo IBGE (2010, p.04) aponte que “[n]ão existe nenhum efeito demográfico que explique tal fenômeno [...] muitos demógrafos atribuíram o fato a um momento mais apropriado para os indígenas, em que estavam saindo da invisibilidade pela

busca de melhores condições de vida, mais especificamente, os incentivos governamentais.” No caso da pesquisa realizada na Comunidade do Pinhalzinho, comprova-se realmente a afirmativa do IBGE, visto que os indígenas dessa comunidade se mostram cada vez mais politizados e conscientes de seus direitos como cidadãos brasileiros que são.

No entanto, embora as estatísticas evidenciem um crescimento bastante expressivo das populações indígenas, não é incomum ouvirmos comentários de que os índios perderam suas culturas, suas línguas, enfim, de que não existem mais índios, ou *índios verdadeiros*, somente o “índio falso”.

Essa concepção tem a ver com o modo como a escola retrata o índio, ou seja, “[...] fomos educados no interior de um sistema de educação construído a partir de um posicionamento ideológico que procura diluir as identidades indígenas com o intuito de torná-las menos visíveis aos olhos da nação brasileira” (MAHER, 2006, p. 15). Isto nos permite compreender o quão violentos e intensos foram/são os processos de dominação que fizeram/fazem com que os indígenas assimilassem a(s) língua(s), cultura(s) e costumes hegemônicos.

Por outro lado, a forma como a escola generaliza e apaga a heterogeneidade das populações indígenas também constitui violência contra os estudantes, pois estes acabam internalizando a crença que todo índio é igual. “Por isso, creio que algo importante e urgente a ser ensinado às crianças brasileiras é que não existem “índios”, em abstrato, no Brasil: existem 220 povos indígenas em nosso país. Cada um deles com suas especificidades” (MAHER, 2006, p.16, grifo da autora).

Já os termos aculturação e assimilação são frequentemente usados para nominar os processos pelos quais as comunidades indígenas passaram que as levaram a deixar de falar suas línguas e/ou aderir aos costumes e culturas da sociedade dominante. Portanto, esses vocábulos são marcados negativamente, pois fazem referência a situações em que comunidades perderam ou abandonaram suas línguas e/ou culturas necessitando substituí-las pelas do outro. Assim, com a finalidade de desmistificar algumas crenças em relação aos termos aculturação e assimilação utilizamos a definição proposta pelo Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais dos Estados Unidos em 1936, elaborada por um comitê encarregado de organizar a pesquisa sobre os fatos de aculturação. Segundo Cuhe (op. cit., p. 115), aculturação é definida como “[...] o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos (*patterns*) culturais iniciais de um ou dos dois grupos”.

Por outro lado, “[a] assimilação deve ser compreendida como a última fase da aculturação, fase, aliás, raramente atingida. Ela implica o *desaparecimento total da cultura de origem de um grupo e a interiorização completa da cultura do grupo dominante*” (CUCHE, op. cit., p. 116, grifos nossos).

Desse modo, a partir do estabelecimento das duas noções propostas por Cuche (1999), podemos inferir que, diferentemente do que se pensa, a aculturação não provoca necessariamente a diluição total de uma cultura em favor de outra. A definição sugere que há transformação de uma por influência da outra, aproximação entre ambas, mas não abandono absoluto da primeira.

O termo aculturação não significa “privação”, mas, sim, um *movimento de aproximação*. Na área da antropologia cultural o termo se define a partir da noção de processo; o que deverá ser esclarecido é que tipo de aculturação está ocorrendo, de que modo e devido a que fatores ela foi produzida (SANTOS, 2010, p. 36).

Quanto à assimilação, descrito pela autora como processo mais intenso, esta se refere ao último estágio da aculturação. Entretanto, como já dissemos, segundo Cuche (1999), esta fase raramente é atingida, devido à resistência dos grupos. Essa definição leva-nos a entender que por maior que seja o contato que se dê entre uma cultura e outra, dificilmente a aculturação será total, justamente porque “uma cultura dominada não é necessariamente uma cultura alienada, totalmente dependente” (CUCHE, op. cit., p. 145). Isso significa que, mesmo dominadas, as culturas resistem e/ou reinterpretam os padrões que lhes são impostos.

É por essa razão que, apesar de muitas comunidades indígenas terem praticamente perdido suas línguas e/ou culturas, ainda assim não podemos destituí-las de suas identidades étnicas, pois eles, *ainda que simbolicamente*, mantêm vivos elementos culturais relativos às suas línguas e culturas (CUCHE, 1999).

[...] as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (BRASIL, 1998, p. 25).

Em relação à aculturação linguística dos povos indígenas brasileiros, o colonizador europeu, representado pelos Jesuítas, utilizou um meio eficaz de dominação: os catequizou e depois os domesticou em língua indígena.

O processo colonizador e evangelizador dos séculos XVI e XVII teve de utilizar, como instrumento fundamental para a dominação, línguas indígenas brasileiras. Embora homogeneizadora da atividade catequética — construiu um “tupi jesuítico” —, a língua geral da costa, de base tupi, chegou a ser um risco para a hegemonia do português no Brasil, juntamente com outras línguas gerais indígenas que foram veículos de intercomunicação entre brancos, negros e índios não só no litoral brasileiro [...]. (HOUAISS, 1985, p. 49-50 *apud* MATTOS SILVA, 2004, p. 14-15, grifo da autora).

Usada pelos colonizadores portugueses e pelos padres jesuítas, o “nheengatu (fala boa)” (SCHADEN, 1969, p. 196) foi a porta de entrada para a língua Portuguesa e a dizimação dos índios brasileiros, juntamente com suas línguas e culturas. “[...] Falar a língua dos índios e conhecer aspectos de sua cultura eram apenas meios para se obter sucesso na missão evangelizadora que cumpriam” (TOMMASINO, 1997, p. 114). Ou melhor, na missão destruidora, uma vez que o objetivo era um só: impor a religião, a cultura e a língua da Monarquia Portuguesa.

Conforme Mattos e Silva (2004, p. 14), quando os primeiros portugueses vieram para o Brasil iniciou-se o “[...] percurso etnocida e glotocida conhecido, conduzido primeiro pelos colonizadores portugueses e prosseguindo pelas chamadas frentes pioneiras que hoje alcançam os limites últimos da Amazônia”. Franchetto (2004, p. 11) afirma que:

Uma visão desse passado está no mapa etno-histórico produzido pelo etnólogo Curt Nimuendajú (IBGE, 1981) nos anos 40 (século XX), com o objetivo de fornecer um panorama das populações indígenas no Brasil. Nimuendajú usou somente documentos históricos escritos pelos colonizadores. No mapa se vê o território brasileiro completamente coberto por áreas e pontos coloridos, que representam troncos, famílias, agrupamentos linguísticos e línguas isoladas. No mapa há espaços vazios especialmente ao longo dos rios principais, o que indica áreas despovoadas já durante os primeiros tempos da colonização.

De acordo com a citação anterior, percebemos que desde o início da colonização o objetivo era erradicá-los totalmente do território brasileiro.

Franceschini, (2011, p.46) afirma que:



[a] história das relações que se estabeleceram entre colonizadores e indígenas no Brasil, desde o período colonial, nos revela situações de grandes conflitos, as quais, na maioria dos casos, levaram não apenas ao extermínio das línguas, mas também dos povos indígenas.

Ou seja,

Um dos objetivos dessas políticas era a assimilação do indígena por meio do ensino do português; para tanto, escolas foram implantadas nos territórios indígenas. Porém, quando não era possível assimilar ‘pacificamente’, exterminavam-se os povos e com eles suas línguas (FRANCESCHINI, 2011, p. 48).

Diante dessas afirmações questionamos: Será que atualmente as políticas contrárias aos povos indígenas se modificaram? De acordo com Oliveira (2003), apesar de a Constituição Federal de 1988 (artigos 210 e 231) ter reconhecido oficialmente os direitos indígenas sobre suas terras, culturas e línguas, considerando o índio como elemento constitutivo da sociedade brasileira e não mais como categoria provisória, não podemos dizer que haja políticas concretas de fortalecimento das línguas e culturas indígenas, uma vez que o mero reconhecimento dos direitos indígenas em leis e documentos por si só não garante que eles, na prática, sejam assegurados como devem. “Assim como a legislação é considerada um avanço pela grande maioria, configura-se também como um impasse, já que sua implementação na prática vem sendo permeada de contradições de descumprimentos” (NOBRE, 2005, p.90).

Conforme apontado por Franchetto (2004, p. 14), “em um nível geral, no Brasil não há nenhum programa consistente e monitorado para a revitalização linguística [das línguas indígenas], onde ela é ainda possível, nem qualquer tipo de acompanhamento e análise das experiências espontâneas que podem estar ocorrendo”.

Por fim, após termos feito essas considerações sobre os processos de aculturação e dominação por que passaram/passam a maior parte das comunidades indígenas brasileiras, percebemos que estas passam por um momento bastante crítico, principalmente porque muitas populações indígenas, tendo em vista o grau de aculturação de que foram vítimas, não possuem subsídios suficientes para orquestrarem sozinhos políticas linguísticas em prol das línguas indígenas. Nesta direção, atualmente temos presenciado investimentos na educação

formal dos indígenas com a intenção de instruí-los para que possam, entre outras coisas, promover e reivindicar políticas em âmbito geral para suas comunidades, bem como serem pesquisadores de sua própria história.

## 2.2 LÍNGUA PORTUGUESA *VERSUS* LÍNGUA INDÍGENA: ATITUDES LINGUÍSTICAS E REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADE INDÍGENA

Considerando que nossas atitudes e/ou ações são influenciados por políticas vigentes, observamos que o modo como os indígenas se posicionam em relação à língua Guarani ou Portuguesa tem a ver com as políticas linguísticas instituídas pela sociedade não-indígena. Ou seja, “[...] as atitudes em relação à língua estão entre os principais fatores para esclarecer quais línguas são aprendidas, quais são usadas e quais são preferidas pelos bilíngues” (FRAGA, 2008, p. 108).

Em se tratando de populações indígenas, considerar as atitudes linguísticas são fundamentais, justamente para que a partir delas possam se estabelecer diretrizes em questões de ensino e/ou fortalecimento linguístico, pois como propor, por exemplo, ensino de língua Guarani e/ou Portuguesa em uma comunidade indígena que apresenta atitudes de resistência em aprendê-la? Dessa forma:

O estudo das atitudes é importante para a sociolinguística, uma vez que pode ‘predizer’ um dado comportamento linguístico: a escolha de uma língua particular em comunidade multilíngue, lealdade, língua de prestígio entre outras. Atitude é um dos conceitos básicos da psicologia social; pode ser definido como uma “disposição mental para algo” e indica o que estamos preparados para fazer internamente, pelo menos e age como uma ponte entre opinião e comportamento (PARCERO, 2007, p.40).

As atitudes linguísticas também são contraditórias e conflituosas, principalmente em comunidades que falam línguas que possuem e/ou não possuem prestígio social. Diante disso, percebemos que as atitudes linguísticas que a comunidade investigada manifesta em relação à língua Guarani ou Portuguesa tem relação com as vantagens e desvantagens sociais que cada língua oferece, na visão de cada grupo. Em outras palavras, no valor que cada uma tem na sociedade. Em consonância ao exposto, Parcero (2007, p.46) afirma que:

[...] as atitudes linguísticas e, portanto, as representações da língua fazem parte do objeto da sociolinguística, que estuda os sentimentos dos falantes a respeito de fatos linguísticos normatizados, ou de suas variedades, analisa as imagens recíprocas de línguas em contato e sua incidência sobre a evolução desse contato. Além disso, trata com propriedade as atitudes, preconceitos, estereótipos, ou seja, as representações sociolinguísticas, as quais são inseparáveis de uma linguística de usos sociais em situações de consenso ou de conflito; analisa, portanto, as dinâmicas linguísticas e sociais (PARCERO, 2007, p. 46).

Assim sendo, atrelada às atitudes linguísticas está à representação que age como um termômetro do que uma língua significa para uma comunidade, uma nação. Por meio da representação são estipulados o “valor” das línguas e seus falantes, visto que dependendo do status que a língua possui faz com que os falantes queiram usá-la, aprendê-la ou não.

De acordo com Tadeu da Silva (2009), o conceito de representação é antigo, tendo, portanto, vários significados. “Na história da filosofia ocidental, a ideia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o “real” presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação” (TADEU DA SILVA, op. cit., p.90, grifo do autor). A representação é tida como fixa, imutável. Nessa perspectiva, a representação da identidade indígena está atrelada a aspectos do passado. Ela é definida com base em representação externa, por exemplo, danças, artesanatos, linguagem; e representação interna ou mental (TADEU DA SILVA, 2009).

Em oposição a esse conceito, os estudos pós-estruturalistas definem representação do seguinte modo:

[...] a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível e exterior (TADEU DA SILVA, op. cit., p.90).

Ou seja, representação perpassa pela construção da linguagem. Dito de outro modo, somos nós seres humanos que atribuímos significados à representação. Para Hall<sup>15</sup> (1997, p.61) [...] esta definição carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro.

---

<sup>15</sup> “[...] this definition carries the important premise that things objects, people, events, in the world – do not have in themselves any fixed, final or true meaning. It is us – in society, within human cultures – who make things mean, who signify”.

Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, o que significam (HALL, 1997, p. 61, tradução nossa). Isso implica reconhecer que a assim como a identidade e a cultura, a representação também é socialmente construída, sendo, portanto passível de mudanças, dependendo das relações vão se remodelando, se transformando. Portanto, “[...] a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (TADEU DA SILVA, 2009, p. 91).

Assim sendo, no caso específico das populações indígenas, “[n]ão há como negar que essa disposição de afirmar o domínio da sua língua indígena vem num movimento que é constituído pelo contato com a sociedade mais ampla” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 52), a qual só considera como índio aquele que fala uma língua indígena. Entretanto, vemos esse sistema de representação como nocivo para os povos indígenas, pois muitos se sentem culpados por não conseguirem falar mais a língua indígena, como se fossem os únicos culpados de terem “abandonado” suas línguas.

É por isso que muitas comunidades indígenas atualmente têm lutado pelo fortalecimento de suas línguas indígenas, justamente porque elas atuam como importante marcador de identidade, considerando o significado que elas têm para os brancos. Ou seja, que índio *verdadeiro* é somente aquele que fala língua indígena.

Este é o caso da comunidade que estamos investigando, pois embora a língua Guarani não tenha desaparecido totalmente, atualmente estes têm sido cobrados, principalmente pela sociedade majoritária, a revitalizar a língua Guarani para que sejam considerados indígenas, pois assim como muitas outras etnias indígenas existentes no Brasil, os Guarani do Pinhalzinho não correspondem à representação de índio que a sociedade dominante elegeu como ideal.

[...] os chamados índios do nordeste [Pinhalzinho] não respondem a representação sobre o índio, representações que normalmente constituem o imaginário social: viver na mata, comer comidas exóticas, caçar, pescar, habitar em casas especiais, falar língua indígena, não falar português (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 53).

Nessa direção, percebemos que identidade assume uma perspectiva essencialista. Para Woodward (2009), a identidade pode ser representada tanto de forma essencialista quanto não-essencialista. De acordo com Santos (2010, p. 47), “[a] primeira concepção vê a identidade como um conjunto autêntico de características que não se alteram ao longo do

tempo, enquanto que, na segunda, ela é marcada pela provisoriedade, instabilidade e multiplicidade”.

Entretanto, Maher (2010, p. 37, grifo da autora) afirma que:

[...] ao falarmos em *identidade indígena* sempre estaremos falando de uma representação, já que aquela não implica em essência alguma: trata-se, antes, de uma construção discursiva permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem, ao longo tempo, entre sujeitos sociais e étnicos (Hall, 1997b.; Maher, 1996; Silva, 2000; Woodward, 2000, dentre outros) .

Ou seja,

[a] representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2009. p.17).

Portanto, sendo a “[...] a representação (...) um processo discursivo, um processo de significação sempre culturalmente determinado e sócio-historicamente construído” (MAHER, 2010, p.37), procuraremos a partir dos discursos dos participantes da pesquisa compreender que representação professores indígenas e não-indígenas do Pinhalzinho têm do que seja “ser índio”, tendo em vista a sociedade com a qual convivem atualmente.

### 2.3 REVITALIZAÇÃO CULTURAL E IDENTIDADE INDÍGENA

A revitalização linguístico-cultural tem sido a bandeira de muitos povos indígenas que desejam “[...] reafirmar suas identidades, supostamente perdidas, buscando-as no passado, embora, ao fazê-lo, eles possam estar realmente produzindo novas identidades” (WOODWARD, 2009, p. 11). Assim, nesta seção, pretendemos discutir algumas questões relacionadas à identidade indígena. Para isso, faz-se necessário que revisitemos alguns conceitos e definições para que possamos compreender as transformações por que passaram esses povos ao longo dos tempos.

Partindo do pressuposto de que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela” (RAJAGOPALAN, 1998, p.41), podemos dizer que a identidade constrói-se por meio de “atos de criação linguística” (TADEU DA SILVA, 2009, p.76).

Para entender a língua, cultura e memórias de um povo, devem-se considerar as influências que esses elementos têm na (re)construção de sua(s) identidade(s). Em se tratando de povos indígenas isto não é diferente, visto que o contato com não-índios modificou e transformou as identidades desses povos de modo intenso e violento. Para tanto, é preciso reconhecer que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 13).

Ou seja, diversas identidades (co)existem simultaneamente no mesmo sujeito, dependendo das circunstâncias e momentos, nem sempre de forma harmoniosa. Logo, cabe ao sujeito negociá-las do modo mais conveniente e apropriado. Para as comunidades indígenas, esses conflitos e contradições são ainda maiores, pois estes foram violentamente obrigados a “abandonar” suas identidades indígenas para que pudessem se relacionar com a sociedade dominante. Entretanto, há que se ressaltar que essas relações são carregadas de conflitos, devido às questões políticas e ideológicas presentes nesses contextos.

Para Hall (2006), “a identidade é definida historicamente e não biologicamente” (HALL, 2006, p.13). Em outras palavras, isso significa que a identidade não nos é dada ao nascer, mas sim construída em nossas relações e interações com o outro.

A identidade do índio, vista desta maneira, é, então, um fenômeno emergente, no sentido de que ela emerge, surge mesmo como resultado da interação entre este e membros de outros grupos sociais e étnicos num determinado contexto político e econômico (MAHER, 1996, p.21).

Entretanto, essa interação a que se refere a autora deve ser sempre vista como conflituosa, a julgar que ela acontece por meio da sobreposição de um grupo sobre o outro. “[...] As relações entre o português e as línguas indígenas no Brasil nunca foram harmoniosas

e, dificilmente, poderiam ser analisadas independentemente dos fenômenos sociais” (FRANCESCHINI, 2011, p. 46).

Maher (1998, p. 116) define a questão da identidade indígena da seguinte forma:

O “ser índio”, remete, isto sim, a uma construção permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre índio e outros sujeitos sociais e étnicos: tal construção busca a) determinar especificidades que estabeleçam “fronteiras identificatórias” entre ele e um outro e/ou b) obter o reconhecimento dos demais membros do grupo ao qual pertence, da legitimidade de sua pertinência a ele .

Fica claro pela colocação da autora que é através da interação diária e constante no espaço e no tempo com o outro que o sujeito índio se constrói, principalmente através da linguagem meio pelo qual o sujeito pode construir sua(s) identidade(s). Talvez, as “fronteiras identificatórias” as quais a autora se refere estejam justamente relacionadas às diferenças de um grupo em relação ao outro. Portanto, “[a]firmar identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro ou que fica fora” (TADEU DA SILVA, 2009, p. 82).

Em se tratando de línguas indígenas, as transformações e os impactos ocasionados pela globalização foram ainda maiores, visto que estes povos devido ao contato com não-indígenas foram obrigados a abandonar suas línguas, culturas e costumes. Assim sendo, questionamos: Se a língua é um dos principais elementos na constituição da identidade do ser humano, será que os indígenas que deixaram de falar a língua de seus ancestrais perderam sua identidade indígena?

Ao ouvirmos alunos Kaingang ou Guarani falarem o português, “sentimos” que eles não falam o português do mesmo modo que nós. Parece haver uma voz, um canto que muitas vezes rejeitamos em interpretar (HONÓRIO, 2009, p. 92).

Pelas palavras da autora conclui-se que não, pois mesmo deixando de falar a língua que os identifica, esses povos mantiveram características que são próprias de sua identidade linguística, no caso o canto e a musicalidade da língua indígena (HONÓRIO, 2009). Talvez esse modo de falar a língua Portuguesa, com “jeito indígena”, possa ser associado à

subjetividade linguística presente em cada sujeito e também a uma forma de resistência identitária desses sujeitos.

Nesse sentido, o RCNEI (1998, 123) afirma que:

É importantíssimo entender que mesmo tendo perdido sua língua de origem, um povo pode continuar mantendo uma forte identidade étnica, uma forte identidade indígena. Os povos indígenas têm, cada um deles, o seu modo próprio de falar a língua portuguesa. Esses modos de falar o português têm, quase sempre, marcas muito específicas da língua de origem do povo em questão: no vocabulário, na gramática, na pronúncia. Esses modos de expressão devem ser respeitados na escola e fora dela, já que também são atestados de identidade indígena.

No entanto, apesar de todas essas considerações a cerca da identidade indígena, não podemos afirmar que a língua que identifica um povo não seja importante forma de representação étnica. Prova disso são as constantes investidas e reivindicações por parte dos povos indígenas para falarem e usarem suas línguas indígenas. Para Woodward (2009, p. 11), “[u]ma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”. No caso das comunidades indígenas, essas reivindicações estão diretamente ligadas as suas línguas, culturas e costumes.

No entanto, essa busca é ilusória, justamente porque as identidades se transformam continuamente ao longo do tempo.

O passado e o presente exercem um importante papel nesses eventos. A contestação no presente busca justificção para criação de novas – e futuras – identidades nacionais, evocando origens, mitologias e fronteiras do passado. Os atuais conflitos estão, com frequência, concentrados nessas fronteiras, nas quais a identidade nacional é questionada e contestada (WOODWARD, 2009, p. 23).

É a contestação da identidade que faz com que as pessoas busquem no passado aspectos culturais, linguísticos para que possam comprovar sua(s) identidade(s), principalmente para os povos indígenas que precisam constantemente (re)afirmar suas identidades indígenas perante a sociedade não-indígena. Por isso é tão comum a associação da identidade a símbolos, uma vez que “[...]a identidade é tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2009, p.10). Ou seja, identidade é definida tendo como base o que as pessoas usam ou possuem, por exemplo, se se fala ou se usa a língua indígena então se é



índio. Percebemos, portanto, que a identidade é definida por meio de sistemas de representação, através das quais se busca definir o que uma pessoa é ou não é.

#### 2.4 REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICO-CULTURAL NA ESCOLA

O termo revitalização (MONSERRAT, 2011) tem sido frequentemente usado em contextos indígenas, principalmente nas comunidades em que a língua Portuguesa passou a imperar. Parece que a sua mera utilização tem o poder de salvaguardar as línguas e as culturas indígenas ameaçadas e de fazer com que tudo permaneça como no passado. Todavia, essa é uma representação que precisa ser discutida, pois mesmo que haja possibilidades de revitalizar uma língua ela jamais será ou poderá ser como antes. Por outro lado, as línguas indígenas usadas no passado não suprirão as necessidades dessa nova sociedade indígena.

Essa é só a ponta do *iceberg*, uma vez que os aspectos que abrangem esse processo são muito mais complexos do que possamos imaginar, pois envolvem política, poder, prestígio ditado pela sociedade dominante. De acordo com Calvet (2007, p. 11), “[...] o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria”.

Por outro lado, o uso de uma língua (minoritária, no caso) depende primeiramente dos seus falantes. “[...] primeiro é preciso que seus falantes a queiram conservar e desenvolver, ou seja, que desejem continuar utilizando-a” (MONSERRAT, 2001, p. 128). Esse fato, entretanto, não exime o Estado do dever de apoiar e garantir sua efetivação.

Efetivamente, qualquer grupo pode elaborar uma política linguística: uma diáspora (os surdos, os ciganos, os falantes de iídiche...) pode se reunir em congresso para decidir uma política, e um grupo minoritário do interior de um Estado (os bretões na França, por exemplo, ou os indígenas quíchuas no Equador) pode fazer o mesmo. Mas apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas (CALVET, 2007, p. 21).

Desse modo, não é simples exigir a implementação de uma política linguística. Para tanto, é preciso ter consciência política, conhecer seus direitos e o modo como as formas de poder são estabelecidas na e pela sociedade. Em se tratando de povos indígenas, é imprescindível, primeiramente, que lhes sejam fornecidos meios para que eles possam, no interior de suas comunidades, articularem políticas, juntamente com as lideranças e

representantes, para posteriormente reivindicar sua formalização juntamente à sociedade maior.

No Brasil, entretanto, segundo Monserrat (2001),

[...] não existia no Brasil uma política linguística institucional clara em relação às línguas indígenas antes da constituição atual (1988). Mas ela existia e pode ser, grosso modo, assim sintetizada: *o português é a língua nacional e ponto final*. (...) Em suma, a política linguística real que vigorava no Brasil era a do apagamento de todas as línguas indígenas minoritárias em benefício do português como única “língua nacional” (MONSERRAT, 2001, p. 132-133, grifos da autora).

Por outro lado, não podemos afirmar que não exista nenhum plano ou política para as línguas indígenas. Ainda que ele/ela permanecesse apenas no papel, vários são os documentos que mencionam o assunto. Todavia, neste trabalho abordaremos apenas os mais significativos, tais como a Constituição Federal, (1988); a LDB, (1996); e o RCNEI (1998). Todos esses documentos afirmam que objetivam direcionar e auxiliar o processo de revitalização das línguas e culturas indígenas por meio da educação.

Na Constituição Federal, os artigos (210 e 231) fazem referência aos direitos indígenas. O artigo 210, parágrafo segundo, afirma que o Ensino Fundamental regular deve ser ministrado em língua Portuguesa, entretanto assegura às comunidades indígenas o direito de aprender em suas línguas maternas, de acordo com seus processos próprios de aprendizagem.

Já o artigo 231 reconhece “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

Por outro lado, a nova LDB, criada em 1996, destina dois artigos à Educação Indígena (78º e 79º).

**Art. 78º.** 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:

*I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;*

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

**Art. 79º.** A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

**I** - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

**II** - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

**III** - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

**IV** - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Dentre os vários aspectos apregoados pela LDB, destacamos dois, cuja temática está bastante relacionada ao que propomos discutir nessa seção. Esses incisos deixam claros alguns dos objetivos dos programas escolares, como o resgate e o fortalecimento linguístico e cultural dos povos indígenas. No entanto, basta que conheçamos alguns contextos indígenas para percebermos o total desrespeito à lei, ou seja, a realidade não reflete o que a lei determina. Nas escolas, não há materiais específicos, não há apoio financeiro e pedagógico, salvo os oriundos de raras ações isoladas da própria comunidade, que busca soluções e alternativas para seus problemas. A esse respeito Monserrat (2006) afirma que:

[...] para que isso aconteça, as sociedades indígenas como um todo, não apenas suas línguas, têm de ser respeitadas e prestigiadas, dispor de status mais elevado dentro da sociedade maior. Só que... para que isso aconteça, é preciso, haver mais política pública de reconhecimento e respeito pelos povos indígenas – entre eles o de manter e desenvolver suas línguas próprias –, a criação de instrumentos políticos e materiais que lhe permitam exercer plenamente esses direitos (MONSERRAT, 2006, p. 132).

Enfim, o RCNEI, embora reconheça a importância da revitalização linguístico-cultural, trata o assunto de forma mais cautelosa, talvez porque este documento contou também com a participação de professores indígenas na sua construção.

A construção deste Referencial primou por respeitar a participação de educadores índios e não-índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores

sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena (BRASIL, 1998, p.05).

Assim sendo, o RCNEI afirma que:

*Essas iniciativas de revitalização, mesmo que apenas parciais, devem ser incentivadas devido aos benefícios políticos e à melhoria da autoimagem que trazem, não apenas aos alunos, mas a toda a comunidade. É importante ficar claro que os esforços escolares de manutenção e revitalização linguísticas têm suas limitações porque nenhuma instituição, sozinha, pode definir os destinos de uma língua. Assim como a escola não foi a única responsável pelo enfraquecimento ou pela perda das línguas indígenas, ela também não tem o poder de, sozinha, mantê-las fortes e vivas (BRASIL, 1998, p. 120, grifos nossos).*

Outro ponto que merece destaque no RCNEI é divisão de responsabilidades no processo de revitalização, que não deve ficar somente a cargo da escola.

*[...] é preciso que a comunidade indígena como um todo - e não somente o professor - deseje manter sua língua tradicional em uso. A escola, assim, é um instrumento importante, mas limitado: ela pode apenas contribuir para que essas línguas sobrevivam ou desapareçam (BRASIL, op. cit., p. 120, grifos nossos).*

A escola pode tanto desempenhar papel de destaque no processo de empoderamento linguístico quanto atuar como “túmulo das línguas” (OLIVEIRA, 2005, p.03). Conforme apontado por Monserrat (2011, p.10), “[...] percebe-se hoje, com clareza cada vez maior, que a educação escolar, mesmo quando bem conduzida (que não é o caso do Brasil, infelizmente), é menos que insuficiente para salvar uma língua”.

Todavia, isso não quer dizer que a escola deva silenciar diante da enorme diversidade linguística e cultural que habita o Brasil, pois conforme ressaltado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs),

*[c]onhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só ampliação de horizontes, como também compreensão da complexidade do país. A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e complexo, referindo-se à existência, estrutura e uso de centenas de línguas. Pode, com isso, além de oferecer informações e possibilitar*

reflexões sobre a língua materna, promover a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias, considerando as diferentes línguas (o bilinguismo e o multilinguismo) e linguagens presentes nas diversas regiões do Brasil e de outros países (BRASIL, 1998, p. 133).

Ao possibilitar que o aluno conheça outras línguas, outras culturas e outras etnias a escola estará contribuindo para que diversos “eus” que vivem à margem da sociedade passem a existir, visto que “[...] o espaço escolar também é responsável pela construção da cidadania” (FERREIRA, 2006, p. 27). Ao estabelecer esse diálogo a escola estará contribuindo para uma sociedade mais justa. É nesse sentido que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais (2005, doravante DCNs) norteia o trabalho de educadores nos estabelecimentos de ensino para fortalecimento de identidades e direitos. De acordo com as DCNs (2005, p. 11) o princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

Também não podemos deixar de mencionar a lei 11645/2008 que torna obrigatória a inclusão no currículo da rede oficial do ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. “A edição da Lei 11645/2008 veio corroborar este entendimento, reconhecendo que indígenas e negros convivem com problemas de mesma natureza, embora em diferentes proporções” (BRASIL, 2008, p.14). Conforme o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais,

a necessidade de ampliação do diálogo para implementação da Educação para as Relações Etnicorraciais foi dada também pela edição da Lei 11645/2008, que tornou a modificar o mesmo dispositivo da LDB alterado pela Lei 10639/2003, estendendo a obrigatoriedade do “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” em

todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados (BRASIL, 2008, p.27).

Ao longo dessa seção, discutimos algumas leis e documentos que são cruciais para que a diversidade seja contemplada em todos os âmbitos da educação. No caso da pesquisa em questão, vemos que eles permitem que tanto o educador indígena quanto o não-indígena aborde em suas aulas questões referentes a diversidade, porém para que projetos e leis não corram o risco de ficar somente no papel é imprescindível a participação efetiva da comunidade escolar. Caso contrário, qualquer projeto que não leve em conta esse aspecto estará fadado ao fracasso.

Portanto, com a finalidade de abordarmos os pontos mais relevantes dessa questão, na sequência discutiremos a questão da educação (escolar) indígena. Trataremos também das diferenças entre educação indígena e educação (escolar) indígena e dos desafios que implicam a conquista de uma educação, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue e a formação de professores indígenas.

## 2.5 EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA

Toda sociedade tem sua forma específica de organização, de modo que a educação destinada a um povo deve refletir os desejos e anseios da comunidade em que ela se encontra inserida. Nesta direção, a expressão *educação (escolar) indígena* sugere que se trata de uma educação específica, para um povo específico. Essa distinção é extremamente relevante, pois evita sua generalização.

Segundo Cavalcanti e Maher (2005), qualquer pessoa que deseje ou que trabalhe com educação indígena deve ter esses conceitos bem definidos. “[...] Quando fazemos menção à “Educação Indígena”, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças” (MAHER, 2006, p.16-17).

Na educação indígena, segundo Maher (2006), não existe um professor específico, mas sim várias pessoas que se responsabilizam por passar para as futuras gerações seus ensinamentos e conhecimentos, valorizando sempre o bem-estar de todos. Tomando essa definição como parâmetro fica claro em quais princípios a educação para estes povos deve se pautar. Ou seja, uma educação que respeite suas formas de pensar, ver e ser no mundo.

Portanto, “[...] o que se ensina na escola de uma sociedade indígena deveria ser aquilo que aquela sociedade deseja que se ensine” (D’ANGELIS, 2001, p. 36-37).

Ao falar em educação indígena também devemos considerar que esta não se restringe à escola, uma vez que esta se inicia no contexto familiar e se estende aos diversos locais, inclusive na escola.

A educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelo ensinamento dos pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possua, inclusive pela escola (ou seja, também pela escola) (D’ANGELIS, 2001, p. 37).

Já a educação escolar indígena se “[...] refere ao processo de escolarização dessas crianças e desses jovens, de modo a instrumentalizá-los para situações de contato com o mundo dos brancos” (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 5).

A partir do contato com o branco, no entanto, esse conhecimento [educação indígena] passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos “não índios”, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena. E é assim que, historicamente, surgiu a “Educação Escolar Indígena” (MAHER, 2006, p.17, grifos da autora).

Dessa forma, a educação indígena, que até então bastava para esses povos, atualmente já não é suficiente devido ao contato contínuo com outras sociedades. D’Angelis (2001) observa ainda que os povos indígenas que desejam um programa escolar *realmente indígena*, que valorize sua cultura e seus valores, devem propor um projeto político pedagógico transformador, para o que é necessário maior consciência política, principalmente em relação às formas de distribuição de poder presente tanto nas sociedades não-indígenas quanto indígenas.

Toda vez que preferimos deixar outros nos representarem, ou tomarem decisões por nós; ou toda vez que aceitamos que outros decidam o que é melhor para nossa vida, para nossa sociedade ou para nossos filhos, estamos – nesses casos – abrindo mão do poder que é nosso e deixando o poder se concentrar em alguns grupos (D’ANGELIS, 2001, p. 55).

Isto é o que diferencia um projeto pensado *para* os indígenas de um projeto pensado *com e pelos* povos indígenas, protagonistas da história que, portanto, sabem bem o que é melhor para si ou o que desejam para sua comunidade. “Nós não estamos nesse processo de discussão sobre a temática da educação escolar, mas somos e fazemos parte desse processo” (TAUKANE, 2001, p. 14). A afirmação da professora indígena nos permite perceber que a conscientização política dos professores indígenas faz toda diferença, principalmente para que estes se tornem autônomos e autores de sua própria história. Isto não significa que estes povos não necessitam de ajuda ou de apoio, porém cabe aos pesquisadores (especialmente os não-índios) apenas “fornecer recursos, treinamentos e encorajamento de modo a garantir que tais políticas possam ser colocadas em prática” (MAHER, 2010, p. 35). Todavia, este apoio não deve ser exercido como forma de controle dos povos indígenas, mas sim em forma de diálogo, ouvindo e respeitando seus desejos e necessidades. Dito de outra forma, “[...] respeitar a diferença dos povos indígenas é oferecer-lhes aquilo que precisam e querem quando precisam e querem” (OLIVEIRA, 2000, p. 34). Para isso é imprescindível que os envolvidos em contextos sociolinguísticos complexos conheçam bem as particularidades que compõem cada etnia, pois

[...] sem, de fato, entender o diferente em sua complexidade, não conseguiremos criar provimentos, para acomodá-lo, acolhê-lo de forma respeitosa na escola. Não conseguiremos ir além do mero reconhecimento de sua existência, da mera “tolerância” para com ele (MAHER, 2007a, p. 68).

### 2.5.1 Educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue

Nesta subseção discutiremos alguns termos que são comumente usados para definir a educação escolar indígena ideal segundo vários documentos. Esses termos são mencionados na LDB (9394-96) que se compromete juntamente com o Sistema da União e outros órgãos federais a desenvolver e oferecer uma “*educação escolar bilíngue e intercultural*” (BRASIL, 1996). No entanto, segundo Monserrat (2006), grande parte dos envolvidos com a questão, especialmente os indígenas, manifestam dúvidas em relação a essas noções, uma vez que não fica claro que sentidos devem ser atribuídos a elas. Diferenciada de que forma? Bilíngue em que sentido?

Contudo, concordamos que há vários motivos que justificam a reivindicação pelos povos indígenas de uma educação própria, voltada para suas particularidades e necessidades.



Em primeiro lugar, porque estes foram obrigados a “abandonar” praticamente tudo que os representava étnica e identitariamente, de modo que hoje necessitam de uma educação escolar que ao mesmo tempo os auxilie a recuperar seu passado histórico, fortalecer suas identidades étnicas, mas também lhes dê acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades não-indígenas que forem necessários.

Em segundo lugar, porque no Brasil insiste-se em disseminar o mito da língua única e homogênea, desconsiderando a existência das cerca de 180 línguas indígenas (SEKI, 1999; OLIVEIRA, 2003; MAHER, 2006) espalhadas pelo território brasileiro.

No Brasil de hoje são falados por volta de 210 idiomas. As línguas indígenas do país falam cerca de 180 línguas, chamadas de autóctones, como o guarani, o tikuna, o yanomami, o kaingang, e as comunidades de imigrantes, cerca de outras 30 línguas, chamadas de alóctones, como o alemão, o italiano, o japonês, o árabe, o polonês. (OLIVEIRA, 2003, p.07).

Há ainda a população de surdos (CAVALCANTI, 1999, p.392) que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para se comunicarem. Portanto “[o] Brasil está longe de ser um país monolíngue conforme o senso comum tem, em certa medida, defendido” (PEREIRA, 2008, p. 01).

Isto posto, entendemos que a educação indígena deva ser *específica e diferenciada* desde sua concepção, contemplando a realidade de cada povo indígena, o que inclui autonomia para elaboração de seus documentos orientadores, calendários, concursos específicos, elaboração de materiais didáticos e currículos que sejam significativos para a comunidade indígena.

Na verdade, se quer falar de “escola diferenciada”, para dizer que a escola em uma sociedade indígena não é – ou, pelo menos, não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não-indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade (D’ANGELIS, 2001, p. 37).

Mais especificamente, a expressão *educação diferenciada* deve ser entendida no seu sentido literal, sem generalizações.

Diferenciado significa reconhecer que não é possível avaliar as habilidades cognitivas fora do contexto cultural, significa maior qualidade, uma vez que além de conhecimentos tradicionais de sua cultura, os índios devem ter acesso, em decorrências do princípio da interculturalidade, aos conhecimentos próprios da cultura não-indígena (TEIXEIRA, 1997, p. 143).

Isto significa ver cada realidade como única. Ou seja, cada comunidade indígena deve construir um projeto educacional próprio, visto que os contextos indígenas também diferem entre si.

Além de ter em mente, o tempo todo, os complexos objetivos políticos pedagógicos que querem atingir, os profissionais desta área também precisam estar atentos para o fato de que cada experiência escolar indígena está inserida em um mundo cultural específico e é resultado de uma história de contato particular (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 6).

Já a *educação intercultural* diz respeito à diversidade existente na própria cultura indígena e também nas outras culturas. Estas, porém, não devem se sobrepor umas às outras. Deste modo, a *educação intercultural* visa estimular o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas diferentes, já que “[...] ao mesmo tempo em que participam de uma unidade cultural mais ampla, cada grupo mantém a sua identidade étnica e suas tradições históricas e culturais” (SEKI, 1993, p. 91). Todavia, Maher (2006) afirma que:

O desafio posto pela interculturalidade não pode, nesse contexto, ser entendido como um “plus”, como enriquecimento, como um bônus – porque o investimento no estabelecimento do diálogo, na capacidade de resolução do conflito intercultural é o alicerce, é o que justifica mesmo a existência dessa escola, é o que dá a ela relevância política (MAHER, 2006, p. 27, grifo da autora).

É preciso ter claro o sentido de *interculturalidade*, caso contrário corre-se o risco de que ela seja usada somente como forma de enriquecimento cultural, quando na verdade o objetivo da educação intercultural é o de instaurar o respeito e a ética entre as sociedades, “[...] o conceito de interculturalidade não é unívoco, universal ou consensual, pois é carregado

de ideologia, como todos os conceitos o são, pois são construções histórico-sociais” (NOBRE, 2011, p. 69).

Sobre o último termo, *educação bilíngue*, Maher (1996, p. 56-57) afirma que “tradicionalmente, o sujeito bilíngue tem sido definido na literatura sociolinguística como sendo aquele que tem controle de duas línguas equivalente ao controle dos falantes nativos destas línguas em todos os domínios”. A autora, porém, em sua tese de doutorado (1996) toma o conceito de bilinguismo como constructo dinâmico, ou seja, “[...] as competências de sujeitos bilíngues variam de acordo com o gênero/ tipo de discurso, ficando ora mais, ora menos distantes da competência comumente exibida por sujeitos monolíngues” (MAHER, 1996, p. 57). O RCNEI também compartilha esse mesmo entendimento sobre a noção de bilinguismo:

Muitas pessoas acreditam que o sujeito bilíngue deve ter o mesmo controle das duas línguas em todos os domínios. Mas isso é uma idealização: não existem "bilíngues equilibrados", ou seja, falantes com idêntica competência comunicativa em ambas as línguas do seu repertório. Dependendo da situação, o bilíngue é capaz de ter melhor desempenho numa língua do que na outra (BRASIL, 1988, p.149).

O bilinguismo idealizado<sup>16</sup> pressupõe que o falante seja capaz de falar, ler, entender e escrever de igual forma em ambas as línguas, no entanto, como afirma Maher (2007a), um sujeito bilíngue apresenta diferenças na competência que manifesta em cada uma das línguas que conhece dependendo do assunto a ser discutido.

Dentre os vários elementos necessários para efetivação de uma *educação escolar indígena* adequada está o desenvolvimento de um material didático reflexivo que desperte desde cedo nos alunos indígenas à consciência e compreensão do contexto do qual ela faz parte. “[...] O material didático a ser produzido deve provocar a imaginação da criança para que ela expresse seu conhecimento, sua compreensão da realidade que vive” (VEIGA, 2001, p. 116).

Pelas palavras da autora, vemos que o material didático deveria contemplar as necessidades específicas de cada povo. Ou seja, talvez não seja possível utilizar o mesmo material em mais de uma comunidade indígena, uma vez que as diferenças se fazem presentes até mesmo entre povos de mesma etnia. “[...] As sociedades indígenas são diferentes, vivendo situações diferentes até dentro de um mesmo povo indígena. Não se tome, pois cada

---

<sup>16</sup> Para maior compreensão sobre bilinguismo idealizado e não idealizado ver Maher (2007a).

afirmação, como sendo uma proposta para todas as sociedades e escolas indígenas” (D’ANGELIS, 1997 p. 155). Ou seja, nas palavras de Melià (2000, p. 12), não se pode dizer que se viu um índio, se viu todos.

Isso nos leva a sugerir que os programas educacionais para escolas indígenas deveriam ser construídos a partir da realidade e necessidade de cada comunidade indígena, pois estas são diferentes em diversos aspectos. Por isso, a importância de essas questões serem discutidas juntamente com lideranças e professores indígenas e não-indígenas, quando houver.

*Por uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, tornou-se, hoje, o motor daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas (MAHER, 2006, p. 23, grifos da autora).*

A educação escolar indígena deveria ser subordinada aos interesses da comunidade e não vice-versa, pois “[c]ada cultura tem, portanto, uma pedagogia para produzir pessoas adequadas: a escola deve tomar isso em conta. Os professores devem redescobrir estes aspectos da formação da pessoa em suas sociedades” (VEIGA, 2001, p. 125).

### 2.5.2 Formação de professores indígenas

Segundo Monserrat (2011, p.10), “[o] segmento indígena potencialmente mais consciente é o dos professores indígenas”. Diante disso, nesta seção refletiremos sobre a importância de que os cursos destinados a esses profissionais promovam uma formação empoderadora, que permita a esses povos a possibilidade de construir uma educação que atenda suas necessidades e desejos. Isso inclui a realização de pesquisas em áreas indígenas que tenham índios como participantes de pesquisa e também como pesquisadores, isto é, projetos que de alguma forma possam gerar a autonomia desses povos.

*Para a autonomia dos povos indígenas e para que se libertem das relações opressivas que vivem até os dias de hoje, é que se faz necessário o engajamento não apenas dos indígenas participantes da pesquisa, mas também o dos pesquisadores, quando se trata de desenvolver pesquisas com esses grupos (FRANCESCHINI, 2011, p. 61).*

É preciso que os trabalhos desenvolvidos pelas Universidades (de pesquisa, ensino e/ou extensão) e por outras instituições também sejam relevantes, que promovam a reflexão e a consciência políticas desses grupos. Para isso faz-se necessário que as pesquisas considerem, respeitem e valorizem os conhecimentos indígenas, visto que nenhum trabalho é neutro, ou seja, é uma via de mão dupla. Acreditamos que esta seja uma forma de estimular os professores indígenas a serem pesquisadores em seus próprios contextos, o que inclui, por exemplo, o desenvolvimento da capacidade de elaborar e confeccionar seu próprio material didático, seu Plano de Trabalho Docente (PTD) (condizente com a realidade e necessidades dos alunos indígenas), seus calendários específicos, entre outros.

Autonomia, entretanto, não deve ser tomada como desligamento do Estado, pelo contrário. Conforme Nobre (2009, p. 11):

A autonomia não seria necessariamente uma desvinculação do Estado mas talvez a possibilidade de aceitação por parte do Estado da construção de processos de gestão próprios e diferentes por parte das escolas não-indígenas. Processos adequados às suas especificidades socioculturais.

Dito de outra forma, seria a possibilidade de aliar o trabalho da sociedade nacional ao da sociedade indígena, com o propósito de construir uma educação específica a cada contexto. Dessa forma, enfatizamos a necessidade de que as políticas (educacionais, sociais e econômicas) pensadas para esses contextos sejam sempre horizontais, isto é, construídas em parceria.

Em relação ao tom das políticas educacionais voltadas para comunidades indígenas no cenário brasileiro, D'Angelis (1997) observa que se deve questionar de quem é a voz que se ouve *quando se diz que se ouve o índio*. Sobre isto D'Angelis (1997) afirma que:

[...] quando se “ouve o índio” não se pode fazê-lo da perspectiva absolutamente ingênua que não toma em conta: a) a situação – o contexto histórico-sócio-político – em que a fala do índio acontece; b) a situação e a história específica do próprio “porta-voz”, isto é, daquele ou daqueles a quem se atribui poder ou direito de representação do interesse indígena; c) a situação e os interesses de quem ouve, ou seja, de nós mesmos (D'ANGELIS, 1997, p. 158).

Novamente a história se repete, porém agora com outra “roupagem”. Sim, pois se no passado os Jesuítas usaram a língua geral para fazer com que os índios assimilassem a(s) língua(s), costumes e cultura dominantes, hoje, o fazemos por meio de propostas de projetos educacionais aparentemente *específicos, diferenciados, interculturais e bilíngues*. Segundo Tommasino (1997, p. 113, grifos nosso):

Nos aldeamentos do século XIX os professores, todos brancos, não tinham nenhuma preocupação em fornecer uma educação bilíngue e muito menos intercultural: a política indigenista *era e continua* sendo assimilacionista (do ponto de vista cultural) e integracionista (do ponto de vista econômico).

Nesta direção, vemos o quão complexo é o papel a ser desempenhado pelos docentes indígenas. É um caminho cheio de conflitos e contradições, pois ao mesmo tempo em que devem lutar pelos direitos de sua comunidade também necessitam atender e entender as questões burocráticas e políticas existentes na sociedade não-indígena.

Os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores *privilegiados* “entre mundos”, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural (BRASIL, 2002, p. 21, grifos nosso).

A verdade é que os professores indígenas carregam uma enorme responsabilidade social. Os conflitos e contradições são constantes no seu cotidiano, pois na maioria das vezes a eles é atribuída a incumbência de decidir sobre materiais didáticos, currículos, avaliação, entre outros.

Esses conflitos e contradições se fazem presentes desde a formação desses professores, visto que para se tornar professor eles precisam recorrer aos conhecimentos e recursos da sociedade não-indígena. Nesse sentido, na maioria das vezes eles são obrigados a abandonar, ainda que temporariamente, sua(s) língua(s) e práticas sociais que são significantes para sua afirmação identitária.

Seu papel social, longe de ser heroico, é caracterizado pela vivência difícil de uma série de conflitos e contradições, ambiguidades e tensões, tanto de ordem ética, quanto político-pedagógica. Como esses professores estão, na maior parte dos casos, contratados pelo Estado como funcionários públicos, muitas vezes enfrentam problemas para definição do currículo de sua escola, dos livros didáticos adotados, do calendário das aulas e da avaliação de seus alunos. Hesitam, muitas vezes, entre a lealdade às regras burocráticas e homogêneas que regem sua inserção profissional como funcionários, e a lealdade às regras e códigos éticos, sociais, culturais e educacionais de sua comunidade, por quem, na maior parte dos casos, foi escolhido professor (BRASIL, 2002, p. 21).

Daí a importância do papel de pesquisadores e assessores que desenvolvem trabalhos em contextos indígenas: estabelecer uma ponte entre o saber institucional e o saber-fazer da comunidade (VEIGA; D'ANGELIS, 1993). Ou seja, a formação de professores indígenas deveria ser pensada a partir de seus contextos sociais, considerando que somente eles têm condições de apontar o que é relevante para a comunidade indígena. Desse modo, apenas “A educação [que é] desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações” (MELIÁ, 2000, p. 11). Entretanto, na maioria das vezes o que ocorre é uma “imposição velada” de como o professor indígena *deve* proceder como docente. “Todo o currículo é, via de regra, feito pelo branco e transmitido para o professor nativo, que se encarrega, então, de aplicá-lo ao aluno índio” (CAVALCANTI; MAHER, 1993, p. 219).

Segundo Oliveira (2000), a assessoria adequada ao movimento indígena deveria ser uma assessoria *qualificada e desinteressada*.

Qualificada por conseguir perceber a natureza do trabalho que realiza e, dentro dele, por conseguir, na prática, executar seu trabalho sem sacralizar o conhecimento técnico, homologado pela mais alta instituição do saber na nossa sociedade: a universidade; e desinteressada porque subordinada ao movimento indígena e pronta a aceitar, a qualquer instante, mudanças de rumo e de perspectivas (OLIVEIRA, 2000, p. 34).

Por isso a necessidade de que os cursos de formação indígena se preocupem com questões que são extremamente importantes para os indígenas, que de modo algum devem ser desconsideradas na definição dos conteúdos a serem ensinados, das metodologias empregadas, por exemplo.

De acordo com Ferreira (2006c), pode-se considerar que muito do que o professor se torna é resultado de suas vivências e experiências nos cursos de graduação e formação;

portanto, se o professor indígena, em sua formação, tem contato essencialmente com o modelo tradicional de ensinar (sentando em fileiras, repetindo e memorizando os conteúdos, fazendo avaliações que têm sempre o mesmo formato etc.), é possível que reproduza em sua prática esse modelo também. “Isto é o que é aprender e ensinar para o professor índio, e logo, é isto o que vai reproduzir na aldeia. Assim, ele assimila a escola do branco e adapta sua cultura a ela” (CAVALCANTI; MAHER, 1993, p. 220). Todavia, ao simplesmente transpor para a escola indígena práticas comuns das escolas para não-índios, aquela pode deixar de atender suas necessidades. Logo, faz-se necessário que em vez de dizer ou apresentar como ou o que o professor indígena deve ensinar, os professores formadores de cursos de magistério indígena e/ ou curso de formação continuada devem promover reflexões para que os educadores indígenas construam seu próprio conhecimento levando em consideração seus costumes e culturas.

Em vez de prepará-lo para o bom cumprimento de currículos e programas, é preciso promover nele a capacidade de gerá-los. Para tanto, é necessário que o professor saiba determinar quais são os conhecimentos de base de sua cultura, e quais as formas, também culturalmente estabelecidas, de organização e de repasse deste conhecimento. Daí a necessidade de envolvê-lo colaborativamente na pesquisa enquanto atua pedagogicamente (CAVALCANTI; MAHER, 1993, p. 220).

Assim sendo, acreditamos que esta seja uma forma de respeitar e valorizar a cultura indígena, possibilitando a construção de uma educação específica e diferenciada para este povo.

Desse modo, concluída a fundamentação teórica que dará suporte e embasamento à análise de dados, na sequência, no próximo capítulo, apresentaremos a metodologia que norteou esta pesquisa. Para tanto, serão descritos os instrumentos utilizados e os procedimentos da coleta e análise dos dados.



## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA

*Neste claro-escuro de lutas e consensos, mais do que verificar ou falsificar teorias, o nosso trabalho metodológico consiste em avaliar teorias. E nesta avaliação várias teorias divergentes são aprovadas, ainda que raramente com as mesmas classificações. E as classificações não são ferretes que imprimimos nelas a fogo. São olhares que lhes lançamos do ponto movente em que nos encontramos, um ponto situado entre as teorias e as práticas sociais que elas convocam. Mas o “estar entre” não significa “estar fora”. Significa tão só “estar” num lugar específico, o do conhecimento científico, na teia de relações entre teorias e práticas. Tinha, pois, razão Neurath, quando dizia que mudar de teoria é o mesmo que reconstituir um barco, tábuas a tábuas, no alto mar. Temos um lugar específico (e um plano de olhar, mas não um lugar fixo ou fora para ver passar as teorias. Melhores ou piores, as teorias somos nós a passar no espelho da nossa prática científica dentro do espelho maior da nossa prática de cidadãos (Sousa Santos, 1993 p. 108).*

A realização de uma pesquisa envolve muitos aspectos que devem ser considerados em diversas dimensões. André (1995, p. 42) especifica três dimensões que não podem ser desconsideradas em um estudo da prática escolar cotidiana: “a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural”. A mesma autora ressalta ainda que estas dimensões não podem ser tratadas isoladamente, mas sim como unidade de múltiplas inter-relações, para que se possa entender a dinâmica social expressa no cotidiano.

Em relação ao estudo da prática escolar na dimensão institucional ou organizacional, pode-se dizer que é de suma importância que as questões relativas a ela sejam debatidas e refletidas. No caso da educação indígena, pode-se verificar que tanto a Constituição Federal de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB-9394/96) garantem aos povos indígenas autonomia para construir seus currículos, calendários diferenciados e propostas curriculares de forma que estes atendam aos seus desejos e aspirações. Diferentemente de outras pesquisas em educação, esta tinha o compromisso de não se limitar ao ambiente escolar, mas também de avançar a outros espaços e sujeitos da comunidade, uma vez que “[...] o ensino não é uma responsabilidade de uma única pessoa, ele é responsabilidade de todos” (MAHER, 2006, p. 19). Desse modo, “a dimensão institucional age, assim, como um elo entre a *práxis* social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola” (ANDRÉ, 1995, p. 43, grifo da autora).

A dimensão institucional ou organizacional envolve aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade dos recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e se transforma no acontecer diário da vida escolar (ANDRÉ, 1995, p. 42).

Já a dimensão instrucional ou pedagógica refere-se diretamente ao processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente aos conteúdos, materiais pedagógicos, linguagem, avaliação, formas de trabalho, entre outros; por fim, a dimensão sociopolítica/cultural abrange as forças políticas e sociais que regem a educação (leis, documentos, valores culturais).

É um nível mais profundo de explicação da prática escolar, que leva em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações, a qual não pode ser feita nem abstrata nem isoladamente, mas com base nas situações do cotidiano escolar, num movimento constante da prática para teoria e numa volta à prática para transformá-la (ANDRÉ, 1995, p. 44).

Assim, neste capítulo discutiremos os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiaram esta pesquisa.

Inicialmente, discorreremos sobre a escolha do contexto da pesquisa e os processos que permitiram nossa entrada na comunidade indígena do Pinhalzinho. Posteriormente, descreveremos a metodologia empregada, discutindo de modo aprofundado a opção por determinado perfil metodológico que orientou tanto a escolha dos instrumentos de coleta de dados quanto a análise destes. Em seguida, apresentaremos os instrumentos metodológicos utilizados – observação, entrevista e diário de campo –, na sequência, os preceitos éticos que regem esta pesquisa e, finalmente, concluiremos com a apresentação do perfil dos participantes da pesquisa.

Desse modo, passaremos a pormenorizar cada um dos itens mencionados acima com a finalidade de precisar ao máximo a trajetória metodológica da pesquisa.

### 3.1 A ESCOLHA DA COMUNIDADE E OS PRIMEIROS CONTATOS

A escolha da comunidade indígena do Pinhalzinho (Paraná) como contexto de pesquisa se deu enquanto cursávamos a disciplina de Políticas Linguísticas, como aluna especial do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

As discussões realizadas ao longo da disciplina levaram-nos a perceber a necessidade e relevância do desenvolvimento da pesquisa na comunidade citada por dois motivos: primeiramente, porque a situação linguística desses indígenas nunca havia sido objeto de pesquisa científica; em segundo lugar, porque a partir de 2008, com estadualização das escolas indígenas, houve um interesse maior por parte desses indígenas em construir uma educação (escolar) indígena que contasse com a participação efetiva das lideranças e representantes indígenas que se preparariam para o exercício do magistério.

A partir daí começamos a pensar em um projeto que pudesse de alguma forma beneficiar esta comunidade indígena, um projeto que não se limitasse a descrevê-los, mas sim que oportunizasse a eles uma reflexão sobre as representações a respeito da língua Guarani e Portuguesa na construção de sua(s) identidade(s), bem como a importância deles próprios orquestrarem políticas em prol de uma educação condizente com seus desejos e realidade.

Portanto, nossa intenção sempre foi desde o início contribuir para uma maior e melhor compreensão da realidade sociolinguística desses povos, visto que no município onde a aldeia está localizada é grande a crença de que esses sujeitos não são mais indígenas, principalmente devido às transformações linguísticas e culturais por que passaram. Por outro lado, esta pesquisa também poderá servir de base para que os professores indígenas e não-indígenas possam refletir se a educação escolar nos moldes em que vem sendo desenvolvida tem colaborado ou não para o fortalecimento linguístico, cultural e político dessa comunidade.

Os primeiros contatos com a comunidade do Pinhalzinho, conforme descrito na introdução desta dissertação, ocorreram enquanto cursávamos o magistério (Ensino Médio). Àquela época, a educação era responsabilidade do município e a instituição não possuía nenhum professor indígena. Já a maior parte dos professores não-indígenas que trabalhavam na aldeia acabavam se encaminhando para a escola por falta de “melhores oportunidades”, segundo sua opinião.

E hoje? Será que essa situação se modificou? Infelizmente pouco se avançou nesse sentido. Ainda há muitos professores que trabalham na aldeia porque não conseguem lecionar

em outras “escolas melhores<sup>17</sup>”, mas também há professores, não-índios e indígenas, bastante comprometidos com a comunidade.

Portanto, tendo em vista que grande parte dos contextos indígenas são palco de muitos conflitos e que os próprios indígenas manifestam atitudes de desconfiança em relação a não-indígenas, principalmente devido às constantes explorações de que esses povos foram/são vítimas, inicialmente procuramos estabelecer contato com o Cacique da comunidade, com a finalidade de obtermos seu consentimento para que pudéssemos realizar o trabalho. Na ocasião, esclarecemos a ele quais eram os objetivos do trabalho e quais as etapas da pesquisa. É importante salientar que esse contato aconteceu em 2010, aproximadamente um ano antes do início da pesquisa, justamente para que não corrêssemos o risco de não termos permissão para a realização do trabalho. Posteriormente, a pesquisa foi submetida à apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, doravante COEP/UEPG, para que esta aprovasse os objetivos e a metodologia propostos neste trabalho.

Após aprovação pela COEP/UEPG, demos início à pesquisa de campo. Na ocasião expusemos para toda comunidade escolar os procedimentos que adotaríamos para a realização da pesquisa e também solicitamos sugestões sobre aspectos que deveríamos contemplar na pesquisa, de modo que esta trouxesse benefícios para comunidade pesquisada.

Assim, com o objetivo de nos familiarizarmos com o meio e a comunidade e de permitir que esta se familiarizasse conosco, primeiramente realizamos apenas algumas observações e conversas informais.

No entanto, apesar de todas as precauções tomadas, ainda assim não podemos dizer que não houve conflitos e desconfortos no início da pesquisa. Estes conflitos e desconfortos ocorreram principalmente no início das observações, pois sentíamos que interferíamos na dinâmica das aulas. Os professores ficavam apreensivos com nossa presença, pois embora tenhamos deixado claro que não estávamos ali para julgá-los foi inevitável essa sensação.

As primeiras observações foram muito difíceis tanto para nós quanto para os professores (índigenas e não-indígenas) e alunos. A sensação de que invadíamos a privacidade dessas pessoas era constante. Embora todos tenham sido muito receptivos em relação a nossa proposta, foi preciso calma e paciência para conquistar a confiança deles. Isso ocorreu à medida que percebiam a seriedade e o respeito que tínhamos para com todos e o quanto

---

<sup>17</sup> Pelos discursos de alguns professores não-indígenas entendemos que “escolas melhores” seriam as escolas mais equipada com materiais didáticos, paradidáticos, tecnológicos etc. Por meio das observações e conversas informais percebemos que para alguns professores não-indígenas trabalhar na escola indígena foi a única opção.

realmente nos esforçávamos para que nosso trabalho fosse minimamente relevante para a comunidade. A seguir apresento um trecho do diário de campo que ilustra um episódio de desconforto.

*Quando cheguei no dia 05 de abril para fazer observações não encontrei a pedagoga. Então, após falar com as merendeiras encaminhei-me para sala da professora<sup>18</sup> (...) pedi permissão para fazer observação. Ela, porém respondeu com indiferença (no meu ponto de vista) que sim, e se adiantou em dizer que estavam trabalhando sobre a páscoa. Fiquei muito envergonhada, queria na verdade sumir dali. Entretanto, não fiz. Sentei, mexi em uns papéis e principiei uma leitura. Nesse ínterim, a professora solicitou minha ajuda para esclarecer uma dúvida de um aluno sobre uma palavra. Nesse momento, pude sentir que havíamos estabelecido ali uma cumplicidade, diga-se de passagem ainda pequena. No entanto, na sequência desse acontecimento a professora indígena perguntou se eu gostaria de ver o material que ela havia produzido no curso do magistério indígena daquele mês. prontamente respondi que sim. Um pouco mais aliviada comecei a olhar o material, fiz perguntas sobre o curso, o material e enveredamos uma conversa. Pouco depois ela me trouxe mais um livro que havia sido produzido por outro professor indígena. Assim, à medida que fomos conversando, sobre vários assuntos pude compreender que na verdade seu posicionamento inicial, um pouco arredo devia-se ao fato das constantes explorações e exclusões de que esses indígenas são vítimas por parte dos não-indígenas (Diário de Campo, 05 de abril de 2012).*

Diante disso fica a lição que por mais que nos preparemos para situações inesperadas e/ou inusitadas a verdade é jamais estaremos prontos, pois estas só se revelam na prática.

Assim, após termos descrito a escolha e a nossa entrada na comunidade, passaremos à descrição da metodologia, métodos e instrumentos utilizados para coleta e geração dos dados.

### 3.2 PESQUISA QUALITATIVA

De acordo com André (1995), a abordagem qualitativa, conhecida também como idealista-subjetivista, surgiu no final do século XIX, em oposição ao enfoque quantitativo, principalmente devido a questionamentos de pesquisadores sociais quanto à eficiência ou não do paradigma positivista – até então empregado na investigação das ciências físicas e naturais – nos estudos dos fenômenos humanos e sociais. A esse respeito, André (1995, p. 16) afirma que:

---

<sup>18</sup> Professora indígena.

Dilthey, que era historiador, foi um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que os torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia.

Por essa razão, optamos pela pesquisa qualitativa, também conhecida como “naturalística ou naturalista” (ANDRÉ, 1995, p. 17). A escolha se justifica pelo fato de que esta possibilita maior contato com os participantes da pesquisa e com o meio em que estão inseridos. Nesse sentido, a definição desta metodologia por André (1995) é esclarecedora:

Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p. 17).

De acordo com André (1995, p. 17), “é uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes teóricas na fenomenologia, que como todos nós sabemos compreende uma série de matizes”.

*A fenomenologia* enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem na vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia (ANDRÉ, 1995, p.18, grifo da autora).

Diferentemente do paradigma positivista (SANTOS FILHO, 2009), que define a pesquisa social como neutra, não cabendo, portanto, ao pesquisador social avaliar ou julgar o meio pesquisado; na abordagem qualitativa “[a] tarefa do pesquisador nas ciências sociais não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa [...]” (SANTOS FILHO, 2009, p. 27). Ou seja, os sujeitos são investigados a partir de suas interações diárias em contextos socialmente construídos.

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Em se tratando de povos indígenas, faz-se necessário que o pesquisador realmente penetre no universo pesquisado, pois é nos pequenos detalhes que se pode observar a complexidade de sua identidade étnica. “Para compreender os significados de outro indivíduo, é necessário que se coloque a ação dentro de um contexto significativo. Ou seja, o significado não pode ser divorciado do contexto” (SANTOS FILHO, 2009, p. 33). Dito de outra forma, não é possível compreender os povos indígenas sem vivenciar ou observar suas interações *in lócus*.

Todavia, apesar do nosso trabalho enquadrar-se metodologicamente na abordagem qualitativa de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995), não descartamos o uso da abordagem quantitativa, visto que durante a pesquisa de campo também poderá ser realizado um levantamento da frequência com que esse grupo utiliza as línguas Portuguesa e Guarani, quais são os momentos em que uma ou outra língua é mais recorrente para que falantes e também o que estes pensam sobre as línguas em questão.

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos (GATTI, 2004, p.13).

Segundo Telles (2002, p. 101):

Independentemente de sua escolha por métodos quantitativos ou qualitativos de pesquisa, o professor terá que utilizar sua capacidade de interpretação dos números ou das qualidades dos dados. (...) O importante é que, uma vez coletados os dados (quantitativos ou qualitativos) é que ele tenha sempre em mente o fato de que tais dados dizem respeito às pessoas e à realidade com as quais ele convive diariamente na escola.

Assim, optamos por essa metodologia já que ela permite que a investigação ocorra por diversos ângulos, uma vez que na pesquisa qualitativa o pesquisador tem a possibilidade de observar os participantes envolvidos sob diversas perspectivas por meio das quais ele se posiciona e/ou se relaciona em relação ao outro e a si próprio em suas práticas sociais.

No caso da pesquisa em questão, acreditamos que a escolha da pesquisa qualitativa foi mais adequada, justamente por esta permitir que a análise acontecesse a partir de um “contexto vivo”, uma vez que “[a] pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35).

Em relação à análise, Lüdke e André (1986, p. 45) afirmam que “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Embora a análise propriamente dita só tenha ocorrido ao término da coleta dos dados, não podemos afirmar, entretanto, que nas fases anteriores ela não tenha acontecido, pois à medida que a pesquisa avança vamos selecionando, verificando ou ainda descartando ideias, participantes e dados que julgamos que não têm muita relação com o objeto de estudo.

A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

O momento da análise requer do pesquisador um “olhar clínico” sobre os dados coletados, pois é preciso ir além dos indícios superficiais. Daí a necessidade de confrontar as informações obtidas, verificando os pontos de convergências e divergências identificados recolhidas por meio das observações, entrevistas, diários etc.

Neste sentido, consideramos que tanto a escolha do método quanto da análise está intrinsecamente ligada ao objetivo da pesquisa, ou seja, depende do problema que se quer investigar. Na sequência, descreveremos os tipos de pesquisa qualitativa utilizados na pesquisa.



### 3.2.1 Abordagem etnográfica

De acordo com Braz (2010, p. 41), “[a] investigação etnográfica, oriunda da antropologia, compreende o estudo do meio social pela observação direta das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas”. Conforme salientado por Telles (2002, p. 103), o “propósito [da pesquisa etnográfica] é descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural dessas pessoas e grupos”.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 27).

No que tange à abordagem etnográfica, Firestone e Dawson (1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14) estabelecem alguns critérios para sua utilização em pesquisas escolares, tais como:

1. O problema é redescoberto no campo;
2. O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente;
3. O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar;
4. O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas;
5. A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta;
6. O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários.

Esses critérios endossam a escolha da abordagem etnográfica em nossa pesquisa, visto que todos esses itens perpassaram o trabalho desde seu início, ou seja, já se fizeram presentes na identificação do problema. A escolha dessa abordagem se deu justamente, porque para realização desta pesquisa lançaremos mão de técnicas que são próprias da etnografia. Segundo André (1995), um trabalho só pode ser caracterizado de tipo etnográfico “[...] quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Segundo Lüdke e André (1986, p. 15), “geralmente o pesquisador desenvolve a sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta”. Conforme os autores, a primeira etapa diz respeito à definição do problema, escolha do local em que se realizará a pesquisa, estabelecimento de contato inicial com os participantes e a realização das primeiras observações para que se possa obter maior conhecimento sobre o fenômeno a ser estudado. A segunda refere-se à busca de dados que o pesquisador selecionou como sendo os mais relevantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado. A última fase, a descoberta, “[...] consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15). Em outras palavras, o pesquisador deve formular sua própria teoria.

De acordo com Telles (2002, p. 103), na pesquisa etnográfica “a análise dos dados nesta modalidade de pesquisa tem cunho interpretativista”. O paradigma interpretativista possibilita diálogos, argumentações e interpretações das práticas sociais vivenciadas pelas pessoas no seu cotidiano. Para Hughes (1980 apud BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13), “o paradigma interpretativista pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais”, diferente do paradigma positivista que prega a “neutralidade” do pesquisador.

Os positivistas defendiam que a pesquisa social era uma atividade neutra. O pesquisador social não deveria avaliar ou fazer julgamentos mas apenas discutir o que era ou existia; como também ser objetivo e evitar que seus vieses influenciassem o processo de pesquisa (SANTOS FILHO, 2009, p. 17).

No entanto, acreditamos que o pesquisador deve querer mais do que coletar dados ou constatar um problema, mas também propor discussões e reflexões construídas junto à comunidade, que devem divulgadas tanto no ambiente em que se realizou a pesquisa quanto na academia.

Esta abordagem de pesquisa exige que o pesquisador “mergulhe” no ambiente, porém não sem antes obter o consentimento dos envolvidos, os quais precisam ser esclarecidos sobre todos os aspectos que envolvem a pesquisa, principalmente em comunidades indígenas em que o cenário sociolinguístico é bastante complexo, visto que, na maioria das vezes, esses sujeitos vivem divididos entre falar e usar a língua que os

representam identitariamente, no caso a língua indígena, ou a língua dominante do país, o Português.

A pesquisa etnográfica, segundo Wilson (1977 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), está fundamentada em dois conjuntos de hipóteses sobre o comportamento humano: a naturalista-ecológica e a qualitativo-fenomenológica. A primeira “afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15). Por outro lado, a qualitativo-fenomenológica:

[...] determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos ou ações. De acordo com essa perspectiva, o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo que procura manter sua visão objetiva do fenômeno. *O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador*, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.15, grifos nossos).

Na pesquisa etnográfica, a interação com os participantes é muito grande, por isso a necessidade de o pesquisador manter esses dois papéis: o de participante subjetivo que, ao penetrar no “mundo do outro”, acaba sendo atingido por seu modo de ser, viver e pensar. É uma via de mão dupla, pois como sabemos não há pesquisa neutra. Ou seja, os participantes não são meras fontes de informação. Portanto, ambos são atingidos. Isso ocorre justamente porque “[...] o pesquisador é o instrumento na coleta e na análise de dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Por outro lado, o pesquisador deve manter o foco da pesquisa, caso contrário corre-se o risco de apenas descrever. A esse respeito André (1995, p. 45) adverte:

A pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos. Deve ir muito além e tentar construir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo.

Por isso a necessidade de ser um observador objetivo, justamente para captar detalhes que muitas vezes passam despercebidos no cotidiano. A partir do levantamento e análise dos dados o pesquisador apoiado por referenciais bibliográficos deve formular sua própria teoria para conclusão do objeto de pesquisa, evidenciando seu caráter pesquisador, sua visão de mundo e seus valores.

Assim sendo, com o objetivo de cercar os dados coletados, utilizamos, na análise, a técnica da triangulação. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), “a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”. A utilização de vários (ou pelo menos mais de um) instrumentos de levantamento de dados faz com que a pesquisa qualitativa tenha mais credibilidade e validade. Desse modo, consideramos a triangulação a forma mais apropriada de analisar os dados recolhidos qualitativamente, principalmente porque neste tipo de pesquisa os dados não são objetivos; pelo contrário, são totalmente subjetivos.

A esse respeito, Triviños (1987, p. 138) afirma que:

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social.

Através da triangulação as informações formam eixos de interseção evidenciando a complementaridade existente entre os instrumentos utilizados na captação de dados.

### 3.2.2 Pesquisa-ação

Assim como a etnografia, a pesquisa-ação é também um tipo método de pesquisa qualitativa. Conforme André (1995), “[...] a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção” (ANDRÉ, 1995, p. 33).

Sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros (BORTONI-RICARDO, 2008).

Segundo Thiollent (2011, p. 20), existem várias definições para a pesquisa-ação:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O trabalho nessa vertente, segundo Telles (2002, p. 104), tem relação com “[...] a prática do cotidiano escolar, o efeito de uma determinada intervenção pedagógica, ou ainda [com a busca de] possíveis soluções para um determinado problema ou respostas de um grupo (...) a uma determinada ação pedagógica dentro da sala de aula ou da escola”.

Thiollent (2011, p. 22-23) identifica as características principais da pesquisa-ação:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo); pretende-se aumentar o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

“Essa vertente desenvolveu-se na América Latina com o nome de pesquisa participante ou participativa” (ANDRÉ, 1995, p. 32). Entretanto, Thiollent (2011) ressalta que não há unanimidade a respeito dessa terminologia.

Nossa posição consiste em dizer que toda pesquisa-ação é do tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação. Isso porque pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhores aceitas (THIOLLENT, 2011, p. 21).

O conceito de pesquisa-ação vai muito além da participação dos sujeitos em uma pesquisa, pois sua aplicação está diretamente ligada à independência dos sujeitos, seja conscientizando de sua situação de dominados ou na transformação de sua própria realidade.

Nessa modalidade, os participantes possuem um papel preponderante, pois é através da participação deles que são determinadas ações ou intervenções. “Os participantes da pesquisa têm participação ativa e determinante no movimento e direção das ações do estudo” (TELLES 2002, p. 104). A relação entre pesquisador e participantes necessita ser, portanto, de reciprocidade e confiança. É preciso que os participantes vejam relevância no trabalho a ser desenvolvido, isto é, este deve ser importante para o grupo participante.

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Assim, justificamos a escolha por esse tipo de pesquisa qualitativa em nosso trabalho, pois consideramos que por meio dele poderemos desenvolver junto aos professores indígenas e não-indígenas reflexões e discussões que repercutam em suas práticas pedagógicas na construção de uma educação que atenda as suas necessidades e desejos, visto que “na pesquisa-ação, os dados são retransmitidos à coletividade, a fim de conhecer sua percepção da realidade e de orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados. O exame dos dados visa redefinir o problema e encontrar soluções” (BARBIER, 2007, p. 55). Isto posto, a seguir descrevemos o processo de intervenção.

### 3.2.2.1 A pesquisa-ação na prática: as intervenções realizadas

[...] nessa concepção, a pesquisa visa sempre implementar alguma ação que resulte em uma melhoria para o grupo de participantes, geralmente pertencentes às classes economicamente desfavorecidas. Há, assim, um sentido político muito claro nessa concepção de pesquisa: partir de um problema definido pelo grupo, usar instrumentos e técnicas de pesquisa para conhecer esse problema e delinear um plano de ação que traga algum benefício para o grupo (ANDRÉ, 1995, p. 33).

Conforme descrito na seção 3.1, nossa intenção desde o início da pesquisa era contribuir com ações efetivas, de modo que nós, juntamente com os professores participantes pudéssemos refletir sobre educação (escolar) indígena, formação de professores, políticas linguísticas, revitalização linguística, conceitos de cultura e representação de identidade indígena, entre outros. Entretanto, havia uma preocupação de nossa parte que a intervenção não fosse vista como algo imposto, embora saibamos que a neutralidade em pesquisa é uma ilusão. Em outras palavras, acreditamos que seja difícil não contagiar a pesquisa com nossas subjetividades e ideologias. Maher (1998, p. 61) afirma que:

[...] o pesquisador não registra, simplesmente, o que as pessoas dizem. Nós somos agentes cruciais na micropolítica da elucidação de dados porque nossa própria presença determina, mesmo que em parte, o que os sujeitos pesquisados nos dizem. Além disto, nossa seleção do que é relevante para a análise, assim como esta em si, estão contaminadas pela nossa história pessoal, pelo nosso posicionamento ideológico.

Desse modo, com a intenção de sermos minimamente invasivos nossa escolha foi realizar a intervenção juntamente com os participantes, pois conforme propõe Barbier (2007, p. 14, grifos nossos) na pesquisa-ação, “não se trabalha *sobre* os outros, mas sempre *com* os outros”. Assim, com base nos resultados alcançados nas etapas anteriores da pesquisa (observações, entrevistas, diário de campo e conversas informais), procuramos juntamente com a comunidade indígena organizar um plano de ação de modo que estes atendessem as necessidades da comunidade, onde se desenvolveu esta pesquisa.

Foram realizadas duas (02) intervenções. Na primeira intervenção, aproveitamos também para reforçar os objetivos de nossa pesquisa, pois embora já o tivéssemos feito no início do ano letivo (fevereiro) consideramos importante abordar novamente, visto que na época o quadro docente da escola não estava completo. Concomitante, delineamos juntamente

com os professores e equipe pedagógica as ações (intervenção) que desenvolveríamos no decorrer da pesquisa<sup>19</sup>.

Esse encontro foi dedicado também ao estudo, reflexão e discussão da Constituição Federal (1988), LDB (1996) e do RCNEI (1998). Os textos foram escolhidos principalmente porque, segundo a equipe pedagógica da escola, muitos professores não tinham conhecimento dos direcionamentos dos documentos, principalmente no que tange à educação indígena.

Nosso objetivo com estes textos era discutir criticamente aspectos referentes à educação indígena, confrontando os pontos de convergência e divergência. Ou seja, verificar se na prática a lei vem sendo efetivada.

A segunda intervenção foi realizada na semana pedagógica (julho de 2012). Na ocasião retomamos alguns pontos discutidos na primeira, com a finalidade de verificar se as ações propostas estavam sendo realizadas a contento da comunidade e também decidir sobre as etapas seguintes. Entretanto, devemos esclarecer que a maioria dos professores não-indígenas não participou da capacitação na escola da aldeia. Esse foi um dos aspectos que gerou muito desconforto, principalmente a equipe pedagógica, que não sabia como proceder, uma vez que esta havia anteriormente solicitado que todos os professores optassem por fazer a capacitação na Escola Estadual Indígena Yvy Porã do Pinhalzinho, principalmente porque na ocasião seriam discutidos aspectos importantes para educação (escolar) indígena. Entretanto, a Secretaria Estadual de Educação, doravante SEED abre a possibilidade para o professor que trabalha em mais de um estabelecimento de ensino opte por fazer a capacitação onde se deseja.

Na ocasião a comunidade também recebeu a visita de um representante da SEED, portanto, nossa discussão foi precedida da fala dele. Em seu discurso ficaram evidentes as expectativas do Estado em relação às escolas indígenas. Ou seja, que estas procurem ao máximo revitalizar suas línguas e culturas. Entretanto, vemos que a escola não tem essa força toda. O máximo que a escola pode fazer é ajudar e apoiar as políticas tomadas pela comunidade, entre elas, é claro trabalhar em prol das línguas e das culturas indígenas, se esse for o desejo dos indígenas. No entanto, a escola não pode ser a única responsável, principalmente no caso específico da comunidade indígena do Pinhalzinho, onde a maioria dos habitantes é monolíngue em língua Portuguesa. Assim, vemos a necessidade do estabelecimento de um diálogo maior entre a SEED e a comunidade indígena para que sejam traçadas diretrizes sobre quais políticas linguísticas serão adotadas.

---

<sup>19</sup> Os resultados das intervenções serão apresentados nas considerações finais.



Assim contrariando a visão verticalizada do Estado, ou seja, de ditar “o que” ou “como” os indígenas deveriam proceder em relação a sua(s) educação, língua(s) e cultura(s) procuramos em nossa proposta de discussão proporcionar aos participantes, através do texto “Sendo índio em português” (MAHER, 1998) uma discussão crítica e reflexiva sobre identidade indígena, representação de identidade presentes tanto nos materiais didáticos quanto no imaginário do senso comum.

Com essa reflexão objetivávamos oferecer subsídios para que a partir daí os professores pudessem agir criticamente percebendo formas naturalizadas por meio das quais o preconceito e a exclusão podem se instaurar.

As etapas que compõem a intervenção podem ser sintetizadas da seguinte forma:

<p>PRIMEIRA INTERVENÇÃO (24 de maio de 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar os objetivos da pesquisa;</li> <li>• Delimitar ações para serem realizadas no decorrer da pesquisa;</li> <li>• Discussão de leis e documentos - Constituição Federal (1988), LDB (1996) e do Referencial Curricular nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998).</li> </ul>
<p>SEGUNDA INTERVENÇÃO (19 de julho de 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada da primeira intervenção, com a finalidade de verificar as ações até momento, bem como encaminhar propostas futuras;</li> <li>• Discussão crítica da fala feita pela representante da SEED.</li> <li>• Discussão do Texto “Sendo índio em português” (MAHER, 1998).</li> </ul>

**Quadro 5: Síntese das intervenções realizadas.**

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Paralelamente às intervenções também participamos do projeto de extensão “**O papel dos estudos sobre crenças na formação de professores**”, coordenado pela professora Letícia Fraga, docente e coordenadora do Programa de Mestrado em *Linguagem, Identidade e Subjetividade* da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os participantes desse grupo são alunos de graduação (que participam de projetos de extensão, iniciação científica e Trabalho de Conclusão de Curso) e pós-graduação, além de professores da educação básica da rede estadual de ensino.

Este projeto tem como objetivo principal sistematizar e problematizar a pesquisa que cada membro do grupo desenvolve tanto com acadêmicos quanto com professores em serviço, ultrapassando a mera discussão abstrata e que se limita a constatar que todos temos crenças que influenciam nossas atitudes. A partir disso, propomo-nos trabalhar a questão da

conscientização sobre o papel das crenças nas atitudes de professores e alunos, procurando, se fosse o caso, realmente refletir sobre o quanto as crenças que possuímos permitem que realizemos uma discussão sobre ensino de língua que progrida em relação ao que está posto nesse sentido, sendo que a discussão sobre o projeto que cada um realiza é a metodologia por meio da qual se busca atingir esse objetivo.

Na nossa visão as discussões feitas no grupo de estudos são muito relevantes para pesquisa desenvolvida, visto que por meio das discussões podemos articular a pesquisa entre o meio acadêmico e a comunidade pesquisada, sendo, portanto, uma forma de oportunizar contato e discussões sobre temáticas essenciais para formação do professor de línguas. Outro fator positivo a ser considerado também pelo grupo de estudos é a disseminação da pesquisa nos estabelecimentos de ensino público do Paraná, tendo em vista a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005), que direcionam o trabalho sobre temática da diversidade nas escolas da rede estadual do Paraná.

O grupo se reúne, em média, duas vezes por mês, sendo que os encontros sempre ocorrem aos sábados nas dependências da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Para cada participante do projeto são disponibilizados dois encontros. As discussões são sempre precedidas de leituras de textos previamente selecionados pelo participante responsável, sendo que estes devem ser relacionados ao seu campo de atuação do pesquisador. Todos os encontros são gravados para que posteriormente o pesquisador responsável possa utilizar as discussões em seu trabalho.

Nos encontros que couberam à pesquisa em questão utilizamos os seguintes textos:

Data dos encontros	Textos propostos para discussão
04/08/2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CAVALCANTI, Marilda Couto. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações étnicas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz. Paulo. (org.) <b>Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar</b>. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.</li> <li>• CESAR, América L; CAVALCANTI, Marilda couto. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio In: CAVALCANTI, Marilda Couto; BORTONIRICARDO, Stella Maris. (Org.) <b>Transculturalidade, linguagem e educação</b>. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 45-66.</li> </ul>
11/08/2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (org.). <b>Língua(gem) e identidade</b>: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. – Coleção Letramento: Educação e Sociedade, p. 115-138.</li> <li>• MAHER, Tereza Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira.</li> <li>• MAHER, Tereza Machado. De língua vilã, à língua emprestada, à língua aliada: representações acerca da língua portuguesa em discurso sobre políticas linguísticas no acre indígena.</li> </ul>

**Quadro 6: Síntese dos textos utilizados no curso de crenças.**

**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Por meio do primeiro texto pudemos discutir sobre questões de ordem ética, metodológicas, principalmente em contextos linguisticamente e culturalmente complexos. Os demais textos renderam ricas reflexões sobre políticas linguísticas e de identidade bem como conceito de língua, de identidade e de representação.

A seguir, disponibilizamos a proposta geral do projeto.

4.1.1 Considerando que as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento e em nossas ações, e que existe uma inter-relação entre crenças, atitudes e construção de identidade (BARCELOS, 2006) no caso, a identidade do professor em formação e/ou formação continuada, o presente projeto pretende propor uma série de discussões sobre a temática, nas quais os participantes terão papel fundamental, tanto no sentido de propor subtemas, quanto no sentido de assumir, junto à coordenação a função de conduzir as discussões, o que contribuirá para que cada um desenvolva autonomia quanto ao trabalho, teórico e prático, sobre/com crenças. Metodologicamente, o projeto desenvolver-se-á a partir da realização de uma série de reuniões de discussão sobre textos diversos e posterior realização de trabalhos de intervenção nos mais variados contextos escolares. Desse modo, pretendemos dar continuidade a um trabalho iniciado em 2011, em formato de curso. Esse projeto se justifica pelo fato de que inúmeros estudos apontam a importância de se discutir a relação entre crenças e formação de professores. No entanto, em geral os estudos (de pesquisa, especialmente) sobre crenças são apenas teóricos. Por essa razão, por meio da proposta de um projeto de extensão acreditamos que conseguiríamos avançar nesse sentido. O objetivo é ultrapassar a mera discussão abstrata e que se limita a constatar que todos temos crenças que influenciam nossas atitudes, para que, a partir disso, possamos trabalhar a questão da conscientização sobre o papel das crenças nas atitudes de professores e alunos, procurando, se for o caso, realmente refletir sobre o quanto as crenças que possuímos permitem que realizemos uma discussão sobre ensino de língua que julgamos que progride em relação ao que está posto nesse sentido. (Projeto de extensão **O papel dos estudos sobre Crenças na formação de professores**, 2012).

Assim, após termos descrito o caráter metodológico da pesquisa, na sequência apresentaremos os instrumentos utilizados para coleta e análise de dados, tanto na pesquisa de cunho etnográfico quanto na pesquisa-ação.

### 3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Quanto aos instrumentos escolhidos para a coleta de dados, nos valem da observação, entrevista semiestruturada (gravadas em áudio e vídeo) e diário de campo. A associação entre esses instrumentos leva-nos a caracterizar esta pesquisa como sendo de base etnográfica, justamente por esta possibilitar interpretações mais precisas entre as relações pessoais e culturais de determinado grupo.

#### 3.3.1 Observações

A observação participante é um dos instrumentos que caracteriza uma pesquisa como etnográfica. André (1995) afirma que “[...] é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo do pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29, grifo da autora).

Junker (1971 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28) “situa quatro pontos dentro desse *continuum*: 1) participante total; 2) participante como observador; 3) observador como participante; e 4) observador total”. Dentro de nossa proposta de trabalho, cremos que realizamos o terceiro tipo de observação, sendo que deixamos claro para a comunidade em que realizamos a pesquisa todas as etapas e os objetivos desta. Essa transparência permitiu que os indígenas pudessem ter mais confiança e segurança para decidir se participariam ou não da pesquisa.

Por meio da observação, o pesquisador pode obter dados que não seria possível obter por meio de outros instrumentos.

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Em pesquisas que envolvem contextos escolares a observação se mostra como um instrumento extremamente relevante, pois devido à rotina, muitas vezes, aspectos importantes são naturalizados, porém quando observados por alguém externo, podem trazer a tona dados extraordinários que complementam outros instrumentos de pesquisas.

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que dele participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionadas (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35).

Dadas todas as vantagens da observação, e com a finalidade de nos familiarizarmos com o meio e com os participantes e de permitir que estes se familiarizassem conosco, julgamos ser mais pertinente iniciarmos a pesquisa de campo por ela, embora este não tenha sido o primeiro contato da pesquisadora com o contexto da pesquisa.

As observações foram agendadas com antecedência respeitando os dias e horários que eram mais convenientes para os professores, justamente para não atrapalhar totalmente a dinâmica da sala de aula. Em média, elas foram realizadas duas vezes por semana, em dias alternados para que pudéssemos ter uma visão mais ampla do processo.

Por meio das observações, que se estenderam por aproximadamente oito meses, (fevereiro a outubro de 2012) foi possível: a) analisar documentos escolares, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, Regimento Escolar, Plano de Trabalho Docente (PTD); b) verificar como os professores indígenas e não-indígenas se posicionam quanto ao

ensino das línguas Portuguesa e Guarani, bem como ao relacionamento com os alunos indígenas; c) analisar o material didático utilizado por professores e alunos indígenas; d) avaliar a concepção dos professores não-indígenas a respeito de brincadeiras indígenas praticadas por alunos da comunidade; e) verificar a natureza da relação entre professores indígenas e não-indígenas, tendo em vista as questões conflituosas presentes nesse contexto; f) levantar informações sobre a construção da identidade indígena; g) observar como se dão os usos das línguas faladas pelos habitantes da comunidade indígena durante interações culturais; h) observar aspectos culturais da cultura Guarani considerados relevantes para a comunidade; i) verificar o posicionamento das lideranças em relação à presença e uso da língua Portuguesa e manutenção e revitalização da língua Guarani e demais aspectos da cultura Guarani; j) obter dados sobre as condições de vida da comunidade indígena do Pinhalzinho; i) selecionar os participantes da pesquisa.

### 3.3.2 Entrevistas

“Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para coleta de dados [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Complemento indispensável da observação, “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Ao contrário dos outros instrumentos, a entrevista de certa forma “eterniza” o que foi dito no momento em que foi dito. Dessa forma, o pesquisador tem a possibilidade de consultar os dados coletados sempre que achar necessário.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. [...] Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Sobre a entrevista, Duarte (2004) aponta alguns itens que podem torná-la uma importante fonte de registro. São eles: definição clara dos objetivos, elaboração de um roteiro a parte da entrevista válida, com o propósito de evitar “engasgos” durante a entrevista, não ser tão informal a ponto de deixar o entrevistado “travado”, porém sem perder de vista o objetivo da escolha desse participante como fonte empírica para a investigação e conhecimento do contexto em que acontecerá a investigação. Sobre esse aspecto considerar as experiências de vida, informantes em potencial, leituras prévias sobre esse meio, com a finalidade de não agredir ou desrespeitar esse sujeito.

Aliás, o respeito aos participantes deve permear todo o processo investigativo. É condição básica que o pesquisador sempre dialogue com os sujeitos do meio em que se dará a pesquisa, de modo que sua presença nunca seja imposta, mas sempre tenha o consentimento dos participantes. Em se tratando de povos indígenas esse cuidado deve ser ainda maior, tendo em vista as constantes explorações a que são expostos.

Por essa razão, as entrevistas nessa pesquisa só começaram a ser realizadas quando percebemos que havíamos conquistado a confiança dos participantes. Somente após esse período de adaptação, que durou aproximadamente dois meses, demos início às entrevistas. Estas se deram de fevereiro a junho de 2012. As entrevistas eram sempre agendadas com antecedência respeitando a disponibilidade de cada participante. À exceção do representante das lideranças, que foi entrevistado em sua residência, todas as outras foram realizadas na escola da aldeia.

Iniciávamos as entrevistas sempre agradecendo a colaboração de cada participante. Em seguida, avisávamos que estas seriam gravadas em áudio e vídeo e que necessitávamos da autorização dos entrevistados para sua utilização. Todos demonstraram boa vontade e disposição para responder a todas as questões. Entretanto, sempre notávamos um pouco de constrangimento em relação à presença da câmera, visto que praticamente todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. Somente um professor indígena solicitou que sua entrevista fosse realizada por escrito, pedido que foi prontamente atendido por nós.

Vale ressaltar que as questões da entrevista semiestruturada, previamente elaboradas, contemplavam perguntas específicas dirigidas a cada participante (anexo 03). Estas eram sempre agendadas de acordo com a disponibilidade do entrevistado. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, justamente por estas técnicas possibilitarem mais atenção do pesquisador durante a sua execução, pois muitas vezes gestos e olhares dizem mais que palavras.

O critério de seleção dos participantes levou em consideração principalmente o envolvimento que as pessoas tinham com a educação (escolar) indígena. Conforme Duarte (2002, p. 141),

[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.

Assim, a seleção dos participantes está intrinsecamente relacionada ao objetivo geral deste trabalho que é o de investigar a relação que se estabelece entre representações e atitudes linguísticas – em relação às línguas e culturas presentes na comunidade – e (re)construção da identidade indígena dos Guarani da Aldeia do Pinhalzinho, Tomazina/PR, de modo que a comunidade possa, a partir de uma maior compreensão sobre si mesma, vislumbrar formas de construir políticas linguísticas que possibilitem uma educação de fato específica, que atenda suas necessidades, desejos e direitos.

No total participaram da pesquisa quatorze (14) pessoas:

- Um (01) representante da liderança indígena da comunidade;
- Dois (02) membros da equipe pedagógica;
- Dois (02) professores indígenas;
- Quatro (04) professores não-indígenas;
- Cinco (05) alunos indígenas.

Após a decisão sobre quem seriam os participantes entrevistados, procedíamos da seguinte forma: realizávamos um primeiro contato, pessoalmente, com a finalidade de formalizar o convite para a participação do estudo. Na ocasião, explicávamos os objetivos da pesquisa e apresentávamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>20</sup> (anexo 2). Em seguida, marcávamos a entrevista. Estas ocorreram ao longo do primeiro semestre de 2012, conforme disponibilidade dos participantes.

Nesse sentido, a participação na pesquisa foi de livre escolha e a critério das pessoas contatadas, assim como a desistência durante o desenvolvimento desta. Os que permaneceram

---

<sup>20</sup> Em relação aos alunos que participaram da entrevista, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos pais.



na pesquisa foram informados sobre seu desenvolvimento, tendo a clareza de seus critérios norteadores e de seus objetivos.

Por meio das entrevistas, pudemos coletar dados importantes que serviram como complementação das observações.

### 3.3.3 Diário de Campo

Bortoni-Ricardo (2008, p. 62) afirma que “os dados de uma pesquisa qualitativa podem ser de diversas naturezas, como nota de campo (NC), comentário de entrevista (CE), documentos recolhidos no local (DL) – como textos de aluno, planos de aula, pôsteres etc. – e gravações eletrônicas (GE)”.

O diário de campo foi um dos instrumentos de grande valia nesse processo investigativo. Durante as observações, foram feitas anotações que compuseram um rico acervo, visto que por meio dele registramos fatos que não foram possíveis ser alcançados nas entrevistas e nas observações.

Para Duarte (2002, p. 146), “outras formas de contato podem também integrar estratégias de investigação qualitativa como conversas informais em eventos dos quais participam pessoas ligadas ao universo investigado (desde que registradas de algum modo – de preferência, no diário de campo) [...]”.

Geralmente quando desligávamos a câmera depois da entrevista, os participantes continuavam relatando fatos importantes. Sempre nos perguntavam se já havíamos terminado ou se ainda estávamos gravando. Talvez esse posicionamento por parte dos participantes seja comum em entrevistas, porém gostaríamos de deixar registrado que sempre solicitávamos o consentimento de nossos participantes para a utilização dos dados coletados após o encerramento da gravação.

É extremamente importante que o pesquisador, ao utilizar os dados que levanta, tenha o cuidado de não causar (ainda mais) danos à comunidade que observa. Para que isso não ocorra, “é preciso ter claro que as pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente” (CELANI, 2005, p. 107). Diante disso, verifica-se o papel fundamental de uma postura ética durante todos os processos que envolvem uma pesquisa. Por essa razão, discutiremos, na sequência, a relevância de estabelecer claramente o papel da ética em pesquisas como essa.

### 3.4 ÉTICA EM PESQUISA

Uma questão que não pode ser desprezada e que deve se fazer presente desde o início do trabalho é a ética. Neste sentido, “temos a obrigação ética de explicar... qualquer prática social em que haja razão para acreditar que ela nos dá vantagens, ou ao nosso grupo, em detrimento de outros” (GEE, 1993 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 103).

Nesse sentido, faz-se necessário que o pesquisador [...] “que trabalha com contextos sociolinguística e culturalmente complexos [considere que] a ética precisa ser co-construída inter ou multiculturalmente” (CAVALCANTI, 2006, p. 240). Ou seja, é preciso que o ponto de vista dos participantes, seus desejos, opiniões e ideias sejam considerados pelo pesquisador, não restringindo a pesquisa a falar *sobre*, mas sim falar *com*. Ou seja, uma pesquisa em que os indivíduos participam ativamente, principalmente no que diz respeito às contribuições que esta poderá trazer para comunidade participante da pesquisa. Entre os procedimentos éticos que devem estar necessariamente presentes incluímos também o comprometimento por parte do pesquisador em não expor o(s) participante(s) quando da divulgação dos dados e dos resultados. É com esse intuito que Cavalcanti (2006) afirma que:

Em relação à metodologia, remetem também às implicações de um fazer naturalizado das transcrições de áudio e vídeo, das decisões sobre a apresentação dessas transcrições, das traduções de dados para outros idiomas, das decisões, na divulgação de resultados da pesquisa, sobre a não-focalização de questões que podem ser prejudiciais à imagem de povos que estão lutando para se tornar visíveis por meio de ações afirmativas (CAVALCANTI, 2006, p. 234).

Deste modo, o pesquisador não deve agir como único detentor do saber, colocando o saber científico como verdade absoluta ou tratando os participantes meramente como “objetos de pesquisa e não como agentes pensantes” (CAVALCANTI, 2006, p. 234). A relação entre pesquisador e participante deve ser de troca de saberes (NOGUEIRA, 2005). Segundo Telles, “Há linhas de pesquisa educacional nas quais o objetivo da relação pesquisador e professor não é só informar, mas produzir a independência e desenvolver a capacidade de reflexão deste último” (TELLES 2002, p. 97). Assim, acreditamos na responsabilidade do pesquisador para com o meio em que se desenvolve a pesquisa, cujo objetivo principal deve ser o de realizar pesquisas voltadas para prática sociais, isto é, “integrar as atividades de ensino e pesquisa às necessidades da maioria da população” (NOGUEIRA, 2005, p. 33).

Durante a realização da pesquisa muitos foram os momentos em que estivemos presentes no espaço escolar dessa comunidade, principalmente durante as aulas, nos intervalos (recreio), nas festas e comemorações, pois ao contrário da educação ocidental (MAHER, 2006), a educação indígena não acontece só no ambiente escolar e o professor não é o único que participa e contribui no processo de ensino das crianças indígenas (MAHER, 2010). Quanto à presença do pesquisador, ela é imprescindível, visto que além das técnicas mencionadas acima, próprias da etnografia, existe também “[...] o princípio da interação constante entre o pesquisador ( )” (ANDRÉ, 1995, p. 28) e os participantes da pesquisa.

Essa proximidade permitiu que o pesquisador, durante a realização da pesquisa, avaliasse se os métodos e técnicas escolhidos estavam contribuindo para o objetivo proposto e também para verificar se estes não estavam causando constrangimento ou danos às pessoas envolvidas. André (1995) orienta que caso se constate algum desses fatos, o pesquisador deve rever as questões que orientam a pesquisa, principalmente em relação à metodologia adotada.

Na pesquisa que desenvolvemos, vários aspectos precisaram ser considerados, justamente por se tratar de indígenas, povos que foram e são explorados pela sociedade dominante (CAVALCANTI, 2006). Por isso houve necessidade de esclarecer as contribuições desta para comunidade, principalmente para o fortalecimento cultural e identitário, além do respeito e do reconhecimento em outras esferas da sociedade, fornecendo informações importantes para tomada de decisões práticas e principalmente políticas. Sobre o último item, D’Angelis (2001 p. 55) afirma que “A única forma de construir um programa escolar realmente indígena que sirva ao futuro dessas sociedades é com a busca de uma maior consciência política, ou seja, com a busca de conhecer como funcionam e como se distribuem as relações de poder na sociedade majoritária”.

Assim sendo, consideramos que as discussões e reflexões propostas aos professores indígenas foram de suma importância, uma vez que estas puderam e poderão possibilitar que eles decidam criticamente qual educação é a mais adequada para sua comunidade.

Enfatizamos que todas as ações propostas foram sempre em conjunto com os indígenas, partindo sempre do que era melhor para eles, segundo o entendimento deles. Nosso papel foi de parceiros, num “[...] processo de mútua interação e mútuo aprendizado” (VEIGA; D’ANGELIS, 1993, p. 248).

Ainda sobre os preceitos éticos esclarecemos que nossa pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG (COEP), Parecer nº 75/2011, Protocolo 8430/11 (anexo 01). A pesquisa ainda obedece e respeita à resolução 304 de 9/08/2000, do Conselho Nacional de Saúde, que orienta o trabalho com povos indígenas. Esta prevê que “a pesquisa

deve trazer resultados e vantagens benéficas que atendam as necessidades do público alvo, prezando pela diversidade biológica, cultural, saúde individual e coletiva e contribuição ao desenvolvimento do conhecimento; respeitar a cultura indígena relacionado a crenças religiosas, diferenças linguística, estrutura política, atitudes, costumes e visão de mundo; não cometer exploração física, mental ou intelectual expondo-os a situações de risco; ter permissão da comunidade indígena para realizar a pesquisa; não realizar pesquisas, preferencialmente, em comunidades de índios isolados”.

Após termos descritos a metodologia, métodos e instrumentos utilizados na pesquisa, na sequência, descreveremos os participantes da pesquisa.

### 3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, apresentaremos os participantes envolvidos nesta pesquisa, uma vez que sem eles essa pesquisa não poderia ter acontecido. Salientamos que uma relação de confiança entre pesquisador e participantes precisa ser construída, caso contrário, a pesquisa estará fadada ao fracasso, especialmente se ela pretende trazer alguma contribuição direta a esses participantes.

Não é incomum encontrarmos sujeitos ou comunidades que resistem em participar de pesquisas. Na maior parte das vezes, a resistência se deve a um contato anterior com pesquisadores que apenas “usaram” suas “fontes”, não se preocupando em realizar um trabalho que os beneficiasse com o conhecimento adquirido, uma vez que “existe o mito de que pesquisa só ocorre na universidade e que as escolas devem ser meros receptáculos dos resultados das investigações realizadas nas instituições superiores” (TELLES, 2002, p. 95). No entanto, a verdade é que nós, pesquisadores, temos muitos mais a aprender no convívio com os participantes da pesquisa do que propriamente a ensinar, especialmente se se trata de comunidades indígenas.

Em nosso trabalho, ressaltamos que a relação se estabeleceu na base do respeito, sinceridade e compromisso com a comunidade, pois desde o início tínhamos intenção de, além de desenvolver a pesquisa, auxiliá-los de alguma forma em seu projeto de construção de uma educação que atenda melhor seus desejos e necessidades.

Assim, com o propósito de melhor apresentar o perfil dos participantes, apresentamos abaixo uma pequena descrição destes e um quadro-síntese. Os dados relativos a cada participante indicados foram coletados nas entrevistas.

Com a finalidade de manter o anonimato dos participantes<sup>21</sup> da pesquisa, foram utilizadas as seguintes nomeações: a) Representante da Liderança Indígena (LI), b) Equipe Pedagógica (EP – que são dois: EP1 e EP2), c) Professor indígena (PI – que são dois: PI1 e PI2), d) Professor não-indígena (PNI – que são quatro: PNI1, PNI2, PNI3 e PNI4), e) Alunos (A1, A2, A3, A4 e A5).

A seguir, a descrição dos participantes:

**Representante da liderança indígena** – É sabido que as Lideranças Indígenas são as pessoas com maior poder político dentro da aldeia, portanto, tudo que ocorre, seja de ordem econômica, política ou educacional deve passar pelo consentimento desta comissão. Este foi convidado a participar da pesquisa, pois buscávamos dados sobre a comunidade, aspectos culturais, linguísticos, dentre outros. Na comunidade do Pinhalzinho a comissão de lideranças é formada por nove (9) indígenas, um dos quais aceitou participar da entrevista.

**Equipe pedagógica** – Os dois participantes da Equipe Pedagógica possuem grau superior de escolaridade. Ambos realizaram seus estudos fora da aldeia em uma Universidade pública do norte do Paraná, cuja formação seguiu o modelo tradicional (CAVALVANTI; MAHER, 1993). São residentes na aldeia do Pinhalzinho e o regime de trabalho é pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), ou seja, seu contrato é temporário. Assim como os demais, a participação deles foi valiosíssima para a pesquisa, pois por meio do contato com eles pudemos levantar dados sobre aspectos administrativos, seleção de professores e documentos educacionais (PPP, PPT, Regimento Escolar, calendário).

**Professores indígenas e não-indígenas** – Participaram da pesquisa professores indígenas e não-indígenas que trabalham na Escola Estadual Indígena Yvy Porã do Pinhalzinho. Para as entrevistas, solicitamos a participação de dois professores indígenas e quatro professores não-indígenas. A escolha desses profissionais se deve a nosso propósito de verificar em que se distanciam e/ou se aproximam suas concepções a respeito da educação destinadas aos indígenas, em relação à cultura, língua, identidade, dentre outros.

Em relação aos professores não-indígenas, levamos em consideração o maior tempo de serviço trabalhado na escola indígena. Estes residem no município de Tomazina, Guapirama e Quatiguá. Todos os professores possuem graduação e especialização. Convém ressaltar que em 2012, houve mudanças de praticamente todos os professores não-indígenas.

Sobre os professores indígenas, ambos são moradores da aldeia. Um tem magistério indígena (em andamento). O outro, à época da entrevista, possuía somente o Ensino

---

<sup>21</sup> Optamos por utilizar o gênero masculino somente para dificultar a identificação dos participantes.

Fundamental e lecionava apenas Língua Guarani. Entretanto, este ano não está trabalhando na escola, pois não fez a inscrição para o PSS. Aliás, esse foi o caso de outros professores indígenas que trabalhavam na escola também.

**Alunos indígenas** – Participaram da entrevista dois (02) alunos do quinto ano, um (01) do sexto ano e dois (02) do nono ano do Ensino Fundamental. Assim como ocorreu com os demais participantes, a participação dos alunos foi de livre e espontânea vontade, sendo que muitos recusaram em razão, principalmente, de estas serem gravadas em áudio e vídeo.

Identificação	Função/Profissão	Tempo de atuação (em anos)	Formação ou escolarização	Pertencimento Étnico
L I	Representante da Liderança Indígena	+ 6	Ensino Fundamental	Guarani
EP1	Equipe Pedagógica	+2	Licenciado na grande área de humanidades	Guarani
EP2	Equipe Pedagógica	+3	Licenciada na grande área de humanidades	Guarani
PI1	Professor	+3	Magistério Indígena	Guarani
PI2	Professor			Guarani
PNI1	Professor	1	Licenciada na grande área de humanidades	Não-indígena
PNI2	Professor	+1	Licenciada na grande área de humanidades	Não-indígena
PNI3	Professor	+3	Licenciada na grande área de humanidades	Não-indígena
PNI4	Professor	6 (meses)	Licenciada na grande área de humanidades	Não-indígena
A1	Estudante		5º ano	Guarani
A2	Estudante		5º ano	Guarani
A3	Estudante		6º ano	Guarani
A4	Estudante		9º ano	Guarani
A5	Estudante		9º ano	Guarani

**Quadro 7:** Síntese do perfil dos participantes da pesquisa.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Como se pode observar na tabela, o tempo de atuação dos profissionais que atuam nesta escola é relativamente pequeno. De acordo com Santos (2010, p. 07), “[a]s escolas indígenas no Paraná eram geridas até 2006 pelos municípios em parceria com o Estado”. Entretanto, na Escola Estadual Indígena do Pinhalzinho, a estadualização só ocorreu em 2008<sup>22</sup>. Com isso podemos inferir que somente a partir daí lideranças e professores indígenas passaram a participar mais ativamente da educação (escolar) indígena.

<sup>22</sup> Conforme descrito no capítulo II dessa dissertação, na seção “Histórico da escola Yvy Porã do Pinhalzinho”.

Outro fator que chama a atenção na tabela é a natureza do contrato de trabalho desses professores, visto que não há nenhum docente pertencente ao Quadro Próprio do Magistério (QPM). Todos são contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Esse aspecto pode ser desencadeador de vários impasses que acabam inviabilizando a efetivação de uma educação de fato indígena, uma vez que o professor é peça primordial nesse processo. Essa forma de contrato não permite que o professor, principalmente o não-indígena<sup>23</sup> crie vínculos com a escola. Isso fica claro quando questionamos a um dos membros da equipe pedagógica da escola se é comum o professor não-indígena abandonar a escola indígena quando tem oportunidade.

**EP1:** *Sim, ele vai conseguir tempo de serviço aqui tal, e quando ele adquire experiência. Infelizmente todos são PSS na nossa escola, né? O que acontece ele vai ter experiência, tempo de serviço e quando surgir um/ uma outra oportunidade numa escola mais perto de sua residência, tal ele vai acabar indo embora. Quando os alunos já, se familiarizam bem já com ele, porque o aluno indígena ele é, ele é não pega amizade tão fácil assim com uma pessoa. Ele sempre, ele sempre é “ocioso” assim receoso, ele fica sempre na dele, fechado pra ele. E a partir do momento que ele começa pegar amizade o professor muda. Acho que isso daí é uma grande falha que tem.*

(Entrevista realizada dia 16 de março de 2012).

A fala dele ilustra uma situação vivida pela escola no início do ano letivo de 2012, pois praticamente todos os professores das séries finais do Ensino Fundamental atuantes na escola em 2011, deixaram-na no ano seguinte. Segundo EP1, essas mudanças foram muito prejudiciais para a escola, pois estes professores trabalhavam há bastante tempo na aldeia e desenvolviam importantes projetos que beneficiavam a comunidade (Diário de campo, 20 de abril de 2012).

Enfim, neste capítulo, procuramos delinear a metodologia que orientou todas as etapas dessa pesquisa. Após termos delineado o perfil dos participantes desta pesquisa, na sequência, por meio de seus relatos e de dados coletados durante as observações e registrados em diário de campo, além dos resultados das intervenções por nós realizada, traremos os anseios, desejos e dúvidas desses protagonistas que ousam ir além, trabalhando com a Educação (escolar) indígena. Será o momento, então, em que daremos voz aos protagonistas dessa pesquisa. Concomitantemente, apresentaremos a análise dos dados e considerações finais.

---

<sup>23</sup> Em relação a 2011, em 2012 houve mudanças de praticamente todos os professores indígenas e não-indígenas.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 4.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES

*[a] possibilidade de experimentar a vida de outros para além da vida local é talvez a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas que apagam quem é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabilidades (MOITA LOPES, 2006, p. 92).*

Com esse fragmento iniciamos este capítulo, pois, assim como Moita Lopes (2006), consideramos que a realização deste trabalho exigiu que saíssemos de nossa zona de conforto para que pudéssemos desconstruir representações que insistem em homogeneizar tudo e todos, com a finalidade única de tornar invisíveis aqueles que “destoam”.

Em primeiro lugar, retomaremos as perguntas desta pesquisa, que orientarão as análises apresentadas a seguir:

3. As políticas linguísticas vigentes na escola do Pinhalzinho têm oferecido condições para a construção de uma educação indígena que corresponda tanto às expectativas quanto aos direitos, assim como as especificidades (culturais, linguísticas etc.) dessa comunidade indígena?
4. Que representações e atitudes linguísticas (liderança indígena, equipe pedagógica, professores indígenas e não-indígenas e alunos) da escola Yvy Porã manifestam a respeito do ensino e uso das línguas Portuguesa e Guarani na escola?
5. O que essas representações e atitudes linguísticas revelam a cerca da construção da identidade linguística dos Guarani do Pinhalzinho?

Em segundo lugar, baseadas em Santos (2010), apresentamos um quadro síntese dos símbolos que utilizamos na transcrição dos dados provenientes das entrevistas gravadas em áudio e vídeo.



Situação	Convenção
Qualquer pausa	...
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Truncamento, interrupção discursiva	/
Entonação enfática	MAIÚSCULAS
Explicação fornecida pela pesquisadora	((xxx))
Supressão de um trecho	(...)

**Quadro 8: Convenção utilizada na transcrição.**

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de Santos (2010).

Desse modo, neste capítulo apresentaremos a análise dos dados coletados etnograficamente durante a pesquisa de campo. Esta foi dividida nas seguintes temáticas: 1- Política de educação indígena no pinhalzinho: o papel da escola Yvy Porã; 2- Representações acerca da identidade indígena; 3- Atitudes linguísticas acerca da língua Guarani e Portuguesa.

#### 4.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO PINHALZINHO: O PAPEL DA ESCOLA YVY PORÃ

No capítulo I deste trabalho, seção 1.4, apresentamos o histórico da educação indígena no Brasil. Desse modo, pudemos verificar que não havia nenhuma política educacional em prol dos povos, uma vez que a única política existente era a do apagamento dos povos indígenas, por meio da destituição de suas línguas e culturas.

Nesta direção, procuraremos por meio dos relatos colhidos etnograficamente analisar a função desempenhada pela escola Yvy Porã do Pinhalzinho, observando se o modo como as políticas vigentes na escola vem sendo instauradas a contento desses indígenas, bem como se elas têm contribuído para o fortalecimento da identidade étnica desses Guarani. A seguir veremos o que os participantes da pesquisa nos dizem sobre isso:

**Pesquisadora:** *Quais são as dificuldades encontradas na construção de uma educação, específica, intercultural e diferenciada? Você acha que falta autonomia, que falta apoio do Estado ou é mais as questões burocráticas mesmo que dificultam essa realização?*

**EP2:** *Acho que tudo, né? É burocracia, Estado, esse sistema que impõe pra gente e também essa divisão política que tem na aldeia ((refere-se ao ensino da língua e da cultura indígena pela escola)). Uns têm uma visão outros têm outra (pais que eu digo) e a escola fica no meio, daí tenta né? Não consegue nem um nem outro, por isso que eu acho que ainda tá assim.*

(Entrevista realizada dia 22 de março de 2012).

Percebe-se pelo discurso de EP2 que um conjunto de fatores dificulta esse processo, entretanto o uso do verbo *impor* leva-nos a interpretar que a educação para esses indígenas não vem sendo construída efetivamente com a participação deles. Muito pelo contrário, pois ao dizer “[...] esse sistema que impõe pra gente [...]”, ele deixa claro o seu descontentamento, pois não é um sistema feito *por* indígenas e, sim, *para* indígenas, não foi construído por eles. São políticas educacionais estipuladas pelo Estado. Mas, quais seriam essas políticas?

No entanto, antes de nos atermos ao questionamento suscitado anteriormente analisaremos outro fato mencionado por EP2, isto é, a existência de divergências sobre a política educacional adotada na escola. Ou seja, segundo EP2 há pais que desejam que a escola ensine e trabalhe a língua Guarani e aspectos culturais indígenas. Por outro, lado há os que são contrários a essa política, isto é, pais que desejam que escola siga basicamente os parâmetros da escola não-indígena. Na verdade essa atitude de desejar uma educação nos moldes dos brancos representa a possibilidade de conhecer e entender a sociedade dominante, seu mundo, seus conhecimentos e as relações de poder, justamente para não serem, como eles mesmos dizem, enganados por eles.

Observamos que EP2 ao dizer que “[...] Não consegue nem um nem outro, por isso que eu acho que ainda tá assim” revela os conflitos existentes entre a educação determinada pelo sistema e a vontade da comunidade, ou seja, não há um consenso sobre quais diretrizes devem ser seguidas. Isso poderia ser evitado se houvesse um diálogo aberto entre comunidade e Secretaria Estadual de Educação.

É notório também que a escola é o palco onde estes conflitos acabam ficando mais acirrados, tendo em vista que as políticas aplicadas na educação se refletem na comunidade como um todo. Dizer que “[...] a escola fica no meio [...]” parece indicar que o desacerto existente entre as políticas e os povos indígenas se evidencia ali.

Retomando o questionamento levantado anteriormente sobre as políticas educacionais impostas pelo sistema, automaticamente nos lembramos da autonomia garantida às populações indígenas pela Constituição Federal (1988) e pela LDB (1996). Vejamos como ela tem funcionado na prática.

**Pesquisadora:** *De acordo com a Constituição Federal de 88 e a nova lei de Diretrizes e Bases (9394/96) é garantida aos povos indígenas a autonomia para construir seus currículos, calendários diferenciados e propostas curriculares. Em sua opinião você acha que tem sido dado autonomia suficiente pra que vocês construam uma educação de fato indígena?*

**EP1:** *Não. Eu acredito, a meu ver não, porque ainda nós somos na é ... uma escola diferenciada, só que essa educação diferenciada realmente não acontece, né? Por quê? Primeiro, nós temos que seguir um calendário é... nós temos a nossa... é há possibilidade alterar nosso calendário, conforme, conforme interesse da comunidade, conforme interesse respeitando a..., respeitando a questão cultural tudo, só que, no entanto é... nós somos ainda fechado dentro de um sistema ainda que, que restringe muito ainda.*

(Entrevista realizada dia 16 de março de 2012, grifos meus).

A fala de EP1 evidencia um conflito existente entre teoria e prática, isto é, “teoricamente” há possibilidade de alteração, entretanto na prática isso não ocorre, pois ao mesmo tempo em que ele diz “[...] nós temos que seguir um calendário [...]” em seguida ele retifica dizendo “[...] há possibilidade alterar nosso calendário, conforme, conforme interesse da comunidade, conforme interesse respeitando a..., respeitando a questão cultural tudo [...]”. Todavia, esse posicionamento de EP1 é totalmente compreensível, tendo em vista que há uma forte tendência do sistema educacional em pregar que vem cumprindo as deliberações da Constituição Federal (1988) e da (LDB, 1996) em relação aos povos indígenas.

Por outro lado, conforme nossas observações e também análise do calendário escolar constatamos que este pouco se diferencia do calendário das escolas não-indígenas. Somente é dada autonomia para escolha da “Semana Cultural”, que geralmente ocorre no mês de Abril<sup>24</sup>.

Portanto, se a definição do calendário da escola não pode ser realizada com alguma autonomia, pois é quase totalmente direcionada pela SEED, por maiores que sejam os esforços e empenho por parte dos professores e comunidade indígena para construir uma educação diferenciada que seja condizente com seus anseios e necessidades, esta ainda está longe de se concretizar, enquanto estiver tão arraigada ao sistema educacional da escola não-indígena. Talvez por isso EP1 seja tão enfático ao dizer que “[...] essa educação diferenciada realmente não acontece [...]” e como ele próprio conclui “[...] nós somos ainda fechados dentro de um sistema ainda que, que restringe muito ainda”. Esta é também a percepção PII sobre o modelo de educação adotado que afirma que “a escola indígena segue os parâmetros da escola dos juruá (não-índio)”. Ou seja, não há diretrizes específicas para escolas indígenas.

A esse respeito, Nobre (2009, p.13) afirma que:

---

<sup>24</sup> A escolha desta data deve-se as comemorações realizadas na aldeia em homenagem ao Dia do Índio. Nesta semana também a comunidade recebe alunos das cidades vizinhas.

Não bastam adaptações de caráter curricular, como não basta que professores indígenas estejam dando aula na escola, do mesmo modo como não basta adequar o calendário escolar às especificidades de cada aldeia. Há na verdade, um processo de construção curricular de toda uma pedagogia indígena que está por ser empreendido e que, dada a sua complexidade, depende de vários fatores internos e externos que lhe assegurem essa diferenciação.

Em primeira instância é preciso que o Estado ouça as populações indígenas, sua opinião sobre qual educação eles precisam e desejam. Posteriormente, é necessário estabelecer metas, diretrizes para formação continuada. É dever do Estado apoiar técnica e financeiramente o ensino intercultural às comunidades indígenas (LDB, 1996).

O depoimento a seguir dado por EP1 exemplifica as limitações e dificuldades decorrentes de um sistema educacional homogêneo.

**EP1:** *Eu tenho uma dificuldade grande com que...com alunos que hoje tão aqui, amanhã tão em outra aldeia ( ) dali nem deu tempo de terminar o histórico dele e mandar ele já saiu, ta na outra aldeia já. É o que nomadismo ainda ta, é resquício ainda do, do índio ainda que ta forte. Só que o sistema ainda me fecha, no SERE Web<sup>25</sup>. Eu to com meu parente doente lá, eu tenho que visitar ele, tal ((referindo-se aos alunos que estão sempre mudando)). Num final de semana ele foi e nem me avisou e já vai ficar lá mais uns três meses lá (Intervenção, 19 de julho de 2012). (Entrevista realizada dia 16 de março de 2012).*

O sistema não dá condição para que a escola possa acolher esse indígena de forma ampla em suas especificidades. Pelas palavras de EP2 percebemos que o indígena possui uma relação diferente com documentos, papéis e com as formalidades exigidas pela escola não-indígena.

Nota-se uma espécie de desapego pelos papéis (kuatiá) e pelo que eles representam, pelo o que neles se inscrever/escreve. O papel (com mensagens neles grafadas) circula de forma difusa, imprecisa, temporária, não sistemática e irregular pela aldeia. ( ) Assim, há dificuldade em lidar com as exigências formais oriundas das relações com o entorno institucional burocratizado dos não-indígenas, repleto de papéis, chamados “documentos” (NOBRE, 2009, p. 41).

---

<sup>25</sup> Sistema Estadual de Registro de Estudante utilizado no Paraná.

Segundo EP2, o índio não vê necessidade, por exemplo, de avisar que vai passar uns tempos em outra aldeia, para então pedir a transferência de seu filho de uma escola pra outra. Sobre isso, PNI2 reitera que *“a família (...) vai num final de semana e acaba ficando, isso reflete em nós professores também. Aonde? Nos registros dos livros”*. Ou seja, o não atendimento as normas burocráticas da escola (que não podem ser estabelecidas em outras bases, porque a equipe pedagógica da escola não tem autonomia para isso) faz com que o aluno que mudou de escola passe a constar entre os que a abandonaram, o que torna difícil o acesso a dados estatísticos minimamente precisos sobre entrada e permanência de alunos nas escolas indígenas. Isso pode acarretar complicações maiores, como por exemplo, o fechamento de turmas devido o número reduzido de alunos em sala de aula. Salientamos que esse aspecto foi mencionado pelo próprio representante da SEED durante nossa segunda intervenção (19 de julho de 2012) o que causou grande receio na comunidade escolar, tendo em vista que na época havia uma série com apenas um (01) aluno.

#### 4.2.1 A educação (escolar) indígena na prática

A julgar pela discussão feita anteriormente constatamos que a educação (escolar) indígena na visão dos participantes vem passando por diversas transformações. Entretanto, apesar de todas as dificuldades por eles apresentadas, vemos que a comunidade e os profissionais que trabalham na escola Yvy Porã do Pinhalzinho têm se mostrado cada vez mais consciente da educação que querem para os alunos Guarani.

As aulas observadas durante a pesquisa de campo foram fundamentais para entendermos e conhecermos alguns aspectos importantes da Pedagogia Escolar Indígena Guarani<sup>26</sup> (NOBRE, 2009) e também para verificarmos como se dá a interação entre professores indígenas e não-indígenas, comunidade e alunos.

À primeira vista tem-se a impressão que as aulas na escola indígena pouco diferem das ministradas em contexto não-indígena, porém basta adentrar esse espaço para se perceberem as diferenças. De imediato, o que mais nos chamou a atenção é a tranquilidade com que os alunos circulam nesse espaço.

Depois descobrimos que também há diferenças entre o modo como o professor indígena e não-indígena veem isso: “As crianças sentem-se à vontade para tomar qualquer

---

<sup>26</sup> Para uma maior compreensão da Pedagogia Escolar Indígena ver Nobre (2009).

decisão, como a de sair da sala da aula, se a atividade não estiver lhe interessando mais” (NOBRE, 2009, p. 36).

Um trecho do Diário de Campo confirma esses fatos:

*Chego para mais um dia de observação. São quase duas da tarde e penso que estou atrasada, no entanto ao avistar os alunos no pátio vejo que não. Ao entrar no pátio cumprimento a todos e vou falar com o diretor, conversamos um pouco e noto que ainda há alunos no pátio. Tiro minhas conclusões “aqui também os alunos ‘enrolam’ para ir pra sala de sala”. Porém, à medida que faço mais observações vou percebendo que apesar de todas as leituras que tenho sobre educação indígena, elas não possibilitaram que eu abandonasse a minha visão ocidentalizada de educação. O modo como eles veem a escola é diferente de nós. Não há cerimônia para uma visita dos pais, pois estes estão sempre por lá, as crianças vão ao banheiro, tomam água sempre que sentem necessidade. Fiquei assustada, quando durante uma aula o celular que ficava em cima da mesa do professor indígena tocou. Rapidamente uma aluna pegou, olhou e disse que era pra alguém de sua família e saiu correndo para levar. A professora não disse nada, continuou explicando. Alguns minutos depois a aluna retornou e continuou suas atividades. Ao voltar para casa fiquei pensando que se isso tivesse acontecido em uma escola de não-índios teria sido um grande problema. Primeiro pelo celular que é proibido em sala. Segundo pelo aluno sair sem a permissão do professor. (Diário de Campo, 12 de abril de 2012).*

Para nós professores não-indígenas percebemos que é muito mais difícil considerar a situação descrita no trecho retirado do Diário de Campo como “normal” e aceitável, justamente porque fomos educados dentro de um sistema que parte do princípio de que a escola é o local onde o professor ensina e o aluno aprende. Talvez por isso nós tenhamos dificuldades em compreender a relação que os Guarani têm com a escola e considerem a atitude descrita como indisciplina<sup>27</sup>.

Diferentemente do que acontece para os não-índios, para os Guarani a escola é um espaço bastante frequentado por todos, as famílias estão sempre presente, de modo que reuniões com dias e horários marcados são totalmente dispensáveis, ou seja, nas escolas indígenas as famílias realmente pertencem à escola (ou a escola pertença às famílias?) conforme ilustra o trecho a seguir:

---

<sup>27</sup> Nas escolas indígenas, os alunos possuem mais liberdade, autonomia e descontração, portanto o aluno indígena pode circular livremente pelo ambiente escolar sem que isso seja visto como indisciplina. Não há o formalismo das escolas não indígenas, em que os alunos necessitam de permissão do professor para tomar qualquer decisão. “Há uma enorme liberdade exercida pelas crianças Guarani, que não são molestadas em quase nada. Só há alguma advertência quando o caso é de segurança física ou está atrapalhando muito a proposta do professor, o que é raro” (NOBRE, 2009, p. 36).

**EP1:** *Os pais aqui são... NOSSA, frequentemente eles estão na escola, frequentemente eles entram ali na sala, vai assistir aula. Alguns e outros só que é devido a sua função na comunidade que não está, mas sempre. Nós somos todos uma família, então um vindo aqui, o outro já repassa. Aqui, aquela, aquela escola, aquela utopia que eles pregam, é uma gestão participativa mesmo aqui funciona, aqui dá certo, aqui são muito críticos... eles participam muito aqui mesmo. Os nossos, os indígenas daqui.*

(Entrevista realizada dia 16 de março de 2012).

Em relação aos conteúdos curriculares, conforme observamos no PPP, eles seguem as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Os conteúdos curriculares e metodologias são constantemente revistas e analisadas para estarem apropriadas as reais necessidades e interesses do aluno da comunidade Guarani adequando a natureza do trabalho na comunidade; Seguindo, assim as orientações do Plano Nacional da Educação (PNE), em que pesa requerer um tratamento diferenciado para a escola indígena; prever seus objetivos e metas além de formas flexíveis de organização escolar para as comunidades indígenas, bem como a necessária formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio (PPP, 2011, p.10).

Contudo, apesar de seguir as mesmas diretrizes das escolas não-indígenas, o PPP estabelece determinações sobre os conteúdos curriculares e metodologias afirmando que estas devem ser apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos indígenas. O PPP ainda menciona a necessidade de formação profissional dos professores, tendo em vista as especificidades do alunado. Na sequência apresentamos relatos de dois professores não-indígenas sobre formação do professor para trabalhar em contexto indígena.

**Pesquisadora:** *É você participou de cursos pra formação pra atuar especificamente aqui oferecidos pela SEED ou não?*

**PNI2:** *Somente uma vez. Só no primeiro ano que eu estava aqui em 2009, mas assim não especificamente na disciplina de arte. Foi Ensino Religioso, cosmologia Guarani, cosmologia Kaingang, né? E arte, mas assim quando chegou a vez da disciplina de Arte eu pensei que fosse uma coisa diferenciada e não. Era tudo que a gente já tinha na faculdade, né? Então quer dizer não era uma coisa específica só para indígena, para educação indígena.*

(Entrevista realizada dia 20 de abril de 2012).

**PNI3:** *Não. Específico pra educação indígena não.*

(Entrevista realizada dia 10 de abril de 2012).

**PNI4:** *Não, nenhuma preparação, agora com essa pós em educação no campo. Quer dizer ela não é específica para educação indígena, mas sempre alguma coisinha está sendo abordado.*  
(Entrevista realizada dia 22 de maio de 2012).

Embora aqui só tenhamos apresentados três depoimentos, dos quatro professores não-indígenas entrevistados somente um participou de algum curso para trabalhar em escolas indígenas. Diga-se de passagem, já há algum tempo, pois conforme relata PNI4 isso aconteceu “[...] Só no primeiro ano que eu estava aqui em 2009”. Isso nos permite inferir que houve formação para professores somente quando a escola indígena foi estadualizada. Entretanto, os documentos sugerem que a formação continuada seja uma constante, primeiramente porque o professor precisa sempre estar se atualizando e segundo porque o quadro de docentes está sempre se modificando.

EP4 revela que está fazendo uma especialização em educação no campo e como ele próprio assinala, embora ela não seja *específica para educação indígena, (...) sempre alguma coisinha está sendo abordado*. Notamos que há preocupação por parte dos professores não-indígenas sobre a necessidade de capacitação para atuar nas escolas indígenas, assim como em outros contextos “diferentes”.

**Pesquisadora:** *Você achava importante que tivesse uma preparação assim, por parte/ cursos...*

**PNI4:** *Eu acredito que sim. (...) Porque quando eu entrei aqui, eu tive muita dificuldade por isso. E não tem como dizer que a educação que a gente tem lá na cidade, urbanizada é igual a educação daqui, não é. Não adianta eu dizer que a mesma metodologia, a mesma didática que eu utilizo lá eu vou utilizar aqui, não é. Não é igual, né? Então eu acredito que tem que ter é, por exemplo, em termos de cultura, professor que vem trabalhar aqui acredito que ele tenha que saber um pouquinho mais. É cultura, a tradição deles, como que funciona a política, a organização realmente deles dentro da comunidade.*  
(Entrevista realizada dia 22 de maio de 2012).

No que se refere às dificuldades enfrentadas pelos professores não-indígenas, estas se referem principalmente ao trabalho com cultura indígena, metodologia diferenciadas e também a questões políticas dentro da aldeia, ou seja, como devem se comportar, o que devem abordar ou não nas aulas. O discurso de PNI4 levou-nos a questionar em que sentido o trabalho do professor indígena é diferente do realizado pelo não-indígena, visto que LI é conhecedor das questões abordadas por PNI4.



**Pesquisadora:** *O senhor vê diferença assim entre professor indígena e professor branco ou não?*

**LI:** *Vê, Vê bastante. Tem vez que eu vou lá na escola, eles não sabe me receber, entendeu? Vem um pajé lá de fora de outra aldeia, eles não sabe receber, né? Quando vai na escola lá de fora(( outra aldeia indígena)), que ta lá, vamos supor lá onde tem bastante índio, eles sabe tem o canto deles, né? Pra receber, na hora de chegar eles cumprimenta de outro jeito, de outra maneira, né? Então, aqui não, aqui, né? Chega lá não fala nada (...) Faz o que tem que falar bom dia, boa tarde, e né? (...) a gente ensina o professor a falar, professor sabe isso da daí. Só que nós chega lá eles num fala nada.*

(Entrevista realizada dia 25 de abril de 2012).

Para LI, as diferenças entre professor indígena e não-indígena são culturais, isto é, o professor indígena sabe da importância que as lideranças indígenas possuem dentro da aldeia, porque isso pertence à cultura indígena. Isso não quer dizer que o docente não-indígena não o respeite, porém isto não é suficiente. É preciso que o professor não-indígena se esforce, conheça e utilize as normas determinadas pelos líderes indígenas, pois assim como a comunidade indígena está inserida dentro de uma sociedade não-indígena também necessita conhecer e respeitar as regras do mundo dos não-indígenas, os professores brancos também devem conhecer a cultura, a tradição e a organização política da aldeia, pois se o professor não-indígena está inserido dentro da aldeia terá de respeitar as convenções estipuladas pelas lideranças.

Em relação à questão do *saber receber*, LI está nos dizendo que *bom dia, boa tarde* são cumprimentos ocidentais, do homem branco e que eles, os Guarani, têm uma forma própria de cumprimentar, diferente, à qual os professores não-indígenas não conseguem se adequar.

Um dos membros da equipe pedagógica menciona outras questões sobre o trabalho dos professores indígenas e não-indígenas.

**Pesquisadora:** *Em relação ao quadro docente como você vê o trabalho desenvolvido pelos professores indígenas e não-indígenas? Há diferenças?*

**EP2:** *SIM. Assim porque os não-indígenas já estão acostumados a um sistema que é este que a gente tem que seguir, porque a gente não conseguiu essa autonomia de ter um sistema diferente. Os professores indígenas, eles não conseguem se adaptar. O trabalho deles todos é diferente, justamente porque faz uma formação diferente, né? A gente tem o magistério indígena, lá específico, a professora indígena faz lá e é diferente do magistério que a gente tem normal aqui, né. Que você segue certinho um sistema. Lá não, lá eles adaptam o magistério ao indígena, ao docente indígena. Daí eu acho que essa é a diferença. O professor vem pra atuar na escola com a visão dele ainda né ((referindo à formação do professor indígena)).*

(Entrevista realizada dia 22 de março de 2012).

Novamente a questão do sistema educacional a ser seguido é mencionada, ou seja, não existe um sistema próprio para reger as escolas indígenas. Por isso, na visão de EP2 os professores não-indígenas *conseguem se adaptar melhor, porque estão acostumados, é o sistema deles*; ao passo que os docentes indígenas, não. Eles têm muita dificuldade em se adaptar.

Nas palavras de EP2, as diferenças entre professor indígena e não-indígena devem-se à formação que cada um teve. Na visão dela, o magistério indígena é totalmente voltado para o contexto indígena. Entretanto, este se “choca” com o sistema da escola a que o professor deve se adaptar – que engessa o trabalho do professor indígena – e também com a heterogeneidade presente nas comunidades indígenas, como por exemplo, a que diz respeito aos diferentes graus de conhecimento e uso da língua indígena por parte dos alunos. Por esses motivos, EP2 afirma que:

**EP2:** *Na nossa realidade eu acho que NÃO, só professor indígena não daria conta, porque a gente tem (...) uma bem minoria aqui que quer uma educação aqui voltada assim, diferenciada mesmo, né? Já a maioria não, elas querem, eles querem a educação lá de fora, aqui dentro.*

(Entrevista realizada dia 22 de março de 2012, grifos nossos).

Pelos trechos destacados, podemos inferir que, na visão de EP2, o fato de a maioria desejar uma educação *lá de fora aqui dentro* é um dos motivos que impede que somente professores indígenas atuem na escola, pois conforme EP2 havia colocado anteriormente o modo como o professor trabalha está associado a sua formação. Ou seja, o professor indígena é formado para valorizar mais a língua e a cultura de sua etnia, enquanto o professor não-indígena possui outros valores que também estão associados a sua formação. Por outro lado, ao dizer que “[...] *só o professor indígena não daria conta [...]*” EP2 deixa claro que a presença de professores indígenas e não-indígenas permite que os alunos possam conhecer os dois lados, tendo contato tanto com a visão dos brancos quanto da sociedade indígena.

Um dos professores indígenas entrevistados revela sua opinião sobre a presença de professores não-indígenas dentro da escola.

**PI1:** *Seria o certo, mas como os indígenas estão se preparando para atuarem nas suas próprias escolas... por enquanto temos que aceitar e respeitar e trocar experiências para que a escola tenha uma boa qualidade de ensino. Com o tempo*

*com certeza teremos futuramente professores indígenas e é para isso que estão se preparando.*  
(Entrevista realizada dia 12 de abril de 2012).

É interessante observar que PII considera que a presença dos professores não-indígenas na escola *auxilia* os professores indígenas, uma vez que aqueles assumem a maior parte das aulas nas escolas indígenas, permitindo que os professores indígenas possam *se preparar para atuar nas suas próprias escolas* depois de qualificados. PII não chega a afirmar que acredita ou mesmo quer que essa seja uma situação apenas temporária. Entretanto, enfatiza que enquanto esse contato acontecer, a convivência entre índio e não-índios também é positiva, já que permite que *troca de experiências, para que a escola tenha uma boa qualidade de ensino.*

#### 4.2.2 A educação (escolar) indígena – expectativas da comunidade do Pinhalzinho

As observações e as intervenções feitas no decorrer da pesquisa nos mostraram vários aspectos sobre as expectativas tanto dos Guarani do Pinhalzinho quanto da SEED em relação à escola na aldeia.

Na visão da SEED parece perdurar a ideia de identidade e cultura estática, pura, portanto, embora haja esforços para entender as transformações ocorridas com as populações indígenas, notamos que a representação do “índio verdadeiro”, que fala língua Guarani e vive conforme seus ancestrais ainda é muito forte e difícil de ser desconstruída.

Na segunda intervenção realizada na comunidade do Pinhalzinho (dia 19 de julho de 2012) pudemos perceber a cobrança existente para que a comunidade do Pinhalzinho não deixe de falar e/ou usar a língua Guarani.

Diante das cobranças feitas (sobre o que e como professores indígenas e não-indígenas deveriam trabalhar na escola) e após terem sido mostrados inúmeros trabalhos realizados em outras escolas indígenas no Paraná (os quais foram apontados como modelos do que a escola Yvy Porã *deveria/poderia* fazer), podemos dizer que o clima ficou bastante tenso entre os indígenas, que indignaram-se com o fato de não haver sequer uma referência, nos arquivos da SEED, aos trabalhos realizados pela escola Yvy Porã.

A constatação de uma espécie de inexistência da escola do Pinhalzinho em relação à Secretaria fez com que EP1, ao término da fala da representante da SEED, recorresse aos seus

arquivos e também a alguns registros nossos de pesquisas para atestar que a escola está fazendo a sua parte para que a identidade indígena seja cada vez mais fortalecida.

A fala a seguir ilustra as expectativas da comunidade do Pinhalzinho em relação à escola. Entretanto, de acordo com os dados coletados não podemos afirmar que todos os Guarani do Pinhalzinho comunguem da mesma opinião, pois conforme afirmado por EP2 anteriormente, existe uma divisão política em relação a esse aspecto. Ou seja, há famílias que acham que a escola deve valorizar e ensinar a cultura e a língua Guarani, porém existem os que têm uma visão divergente.

*PII: Em relação à escola a comunidade quer que se trabalhem conteúdos mais na realidade da comunidade e dos alunos ao máximo que puder sobre a cultura, a língua indígena, a valorização em cada disciplina.*

(Entrevista realizada dia 12 de abril de 2012).

É natural que a comunidade indígena queira valorizar o que é deles. Esse modo de agir representa uma forma de marcar as diferenças identitárias, culturais e sociais existentes entre a sociedade indígena e não-indígena. Por outro lado, pode-se dizer que o posicionamento de PII é resultado de sua formação (Magistério Superior Indígena), a qual, segundo os próprios professores, reforça a ideia de que se deve privilegiar em sua prática pedagógica um ensino essencialmente voltado para os aspectos indígenas (em detrimento dos não-indígenas) como forma de conter o processo de aculturação que a comunidade passou e ainda vem passando.

Neste sentido, é grande a exigência da SEED para que a escola ajude nesse processo. Os vocábulos “revitalização”, “manutenção” e “recuperação” são usados constantemente nestes contextos. Desse modo, o uso sem reflexão, dessas palavras, tornou-se naturalizado tanto pelos indígenas quanto pelos não-indígenas. No entanto, a afirmação de PII de que *a comunidade quer que se trabalhe conteúdos mais na realidade da comunidade e dos alunos*, não significa necessariamente que a comunidade decidiu a partir de uma reflexão tomada por eles próprios. O que realmente fica claro é que o posicionamento apresentado possui reflexos das experiências pelas quais eles vêm passando ao longo do tempo, além da cobrança da sociedade não-indígena para eles falem a língua Guarani e mantenham os costumes “tradicionais”.

Todavia, essa exigência tem recaído sobre a escola. Por outro lado, vemos que a escola, por mais empenho que faça não conseguirá sozinha garantir a sobrevivência da língua Guarani, pois conforme afirmam Hinton (2001) e Calvet (2007), a sobrevivência de uma língua minoritária só será possível se houver sua transmissão interacional no ambiente familiar. Esta é também a opinião de um dos participantes da pesquisa.

**EP2:** *Então, a minha visão particular nessa questão da língua. Eu sou da opinião do... dessa que acabei de falar, né. Que o Guarani deveria ser trabalhado na casa. Na escola (...) eu vejo, o Guarani ele poderia vir pra aprender escrever então, Guarani, né? Ele ((referindo-se ao aluno indígena)) aprende o Português e ao mesmo tempo escrever o Guarani. Pra falar (...) eu acho pra aprende o Guarani na escola, ele num vai aprender, né? Porque igual o inglês lá fora, o espanhol ou outra língua qualquer você vai na escola, você não vai aprender a falar ele. Eu acho que só tem uma noção, mas a nossa escola não pode perder essa... ((língua indígena)), porque essa é a característica da escola indígena, deveria ter um ... é então pra, pra no caso do nosso objetivo, um dos objetivos é a revitalização da identidade linguística, o Guarani tá aí pra ser um dos meios, meios pra se atingir esse objetivo.*

(Entrevista realizada dia 22 de março de 2012, grifos meus).

Ao alegar que a língua Guarani deve ser ensinada em casa, pela família, é interessante observar que EP2 defende seu ponto de vista com base em argumentos que dizem respeito à tão alardeada ineficácia do ensino de línguas estrangeiras na escola: “[...] eu acho pra aprende o Guarani na escola, ele num vai aprender, né? Porque igual o inglês lá fora, o espanhol ou outra língua qualquer você vai na escola, você não vai aprender a falar ele. Eu acho que só tem uma noção [...]”. Ou seja, EP2 acredita que se à escola for atribuída a função de ensinar a língua Guarani às crianças, esta língua passaria a correr risco de desaparecer, já que, em sua opinião, ninguém aprende a falar bem uma língua na escola, *só se aprende uma noção*.

No entanto, contrariando esta visão pessimista de EP2 podemos mencionar a pesquisa de Maher (2006) com os Kaxinawá que traz exemplos bem-sucedidos de aprendizagem da língua indígena.

Por outro lado, apesar da visão de EP2 sobre a transmissão, ensino e aprendizagem da língua indígena, podemos dizer que seu discurso revela os conflitos que vive, pois ao mesmo tempo que afirma não acreditar que possa ocorrer aprendizagem da língua indígena também alega que “[...] a nossa escola não pode perder essa... ((língua indígena)), porque essa é a / característica da escola indígena [...]”. A motivação da afirmação parece advir da

preocupação em “provar” para sociedade não-indígena por que a escola Yvy Porã é indígena: é indígena, porque tem aula de língua Guarani; por outro lado, as aulas de língua Guarani a qualificam como escola indígena.

Desse modo, podemos compreender o que EP2 quer dizer ao fazer afirmações aparentemente contraditórias: ao mesmo tempo em que acredita que o ensino efetivo de Guarani só possa ocorrer em casa, isto é, sendo passada de pai para filho, a língua Guarani deve ter um espaço na escola – talvez não um lugar de promover, garantir a aprendizagem da língua –, mas um lugar político, que resguarde o diferencial da escola e da comunidade.

EP2 ressalta ainda que o ensino da língua Guarani é um dos *meios* por meio do qual se pode revitalizar a identidade indígena, porém, conforme o paradigma que adotamos nesse trabalho, assume-se que o que se deseja é revitalizar, fortalecer ou revigorar é o uso de uma língua indígena já existente (HINTON, 2001; PAULSTON E HEIDEMANN, 2006), pois, como sabemos, a identidade linguística jamais poderá ser revitalizada, visto que ela se refaz diariamente dependendo dos contextos e práticas que somos expostos.

Por outro lado, a preocupação de EP2 é pertinente, pois embora a língua Guarani não esteja totalmente extinta na comunidade do Pinhalzinho, o seu “fortalecimento” garantiria perante a sociedade não-indígena seu status de comunidade indígena “legítima”.

Ainda em relação ao ensino da língua Guarani na escola, gostaríamos de expor a atual situação em ela se encontra. Tanto a Constituição Federal (1988) como a LDB (1996) asseguram aos povos indígenas o direito de aprender em suas línguas maternas, de acordo com seus processos próprios de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue.

De acordo com o PPP (2011, p. 05) “A Língua falada fluentemente entre os índios (do Pinhalzinho) é a Portuguesa<sup>28</sup>, mas alguns jovens e os mais velhos, cerca de dez pessoas, ainda praticam na oralidade, três dialetos Guarani, sendo estes o Nhandewa, o Mbya e o kaiowa”.

Portanto, considerando a afirmação do PPP (2011), podemos dizer que os Guarani do Pinhalzinho são uma comunidade de fala majoritariamente de língua Portuguesa. Na escola, por sua vez, em relação às observações que fizemos, podemos afirmar que todas as aulas a

---

<sup>28</sup> Salientamos que, em nossa pesquisa, não realizamos levantamento de dados relativos ao número de falantes monolíngues em Guarani, monolíngues em português, bilíngues em Guarani e português etc., visto que nosso objetivo principal era outro. Por essa razão não faremos afirmações a esse respeito. Por outro lado, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a questão surgiu inúmeras vezes e não foi fácil não ceder à tentação de investigá-la, mas compreendemos que um levantamento como esse exigiria um esforço muito grande, já que a discussão sobre a temática seria suficiente, inclusive, para a elaboração de um outro trabalho.

que assistimos, à exceção das aulas de língua Guarani, que são ministradas em Guarani<sup>29</sup>, foram ministradas somente em língua Portuguesa<sup>30</sup>.

Com isso, podemos entender que a maioria dos alunos só tem a oportunidade de aprender língua indígena somente na escola nas aulas de Guarani; estas geralmente ocorriam duas vezes por semana, num total de quatro (04) horas/aulas semanais. Digo ocorriam, porque desde agosto de 2012, quando a professora de língua Guarani entrou em licença maternidade, não houve quem a substituísse.

Trazemos esta questão, justamente para mostrarmos que as políticas educacionais para as escolas indígenas, pelo menos no caso da comunidade do Pinhalzinho, não saíram do papel. Contudo, é preciso ressaltar que apesar de não haver um professor indígena com diploma para ensinar a língua Guarani na aldeia existem pessoas que sabem a língua Guarani, mas segundo o Núcleo Regional de Educação eles não podem ser contratados, porque não fizeram o PSS e também porque não possuem habilitação. Vejamos o posicionamento de LI sobre isso.

**Pesquisadora:** *Então... e essas pessoas não são aproveitadas pra ensinar essas crianças (...)?*

**LI:** *Não, não são nada. É uma pessoa que podia tá ensinando eles ((as crianças)), né? Porque eles não sabe lê, não sabe nada, mas eles sabem a Língua Guarani.(...) Nós vai ver isso daí, né? Porque pra, pra dá aula aqui dentro, né? Não precisava isso aí de curso, não, né? É pra falar, né?*

(Entrevista realizada dia 25 de abril de 2012, grifos meus).

Se houvesse esta possibilidade além dos alunos não ficarem sem aula esta seria também uma oportunidade para que a escola aproximasse os mais idosos com os mais jovens, fortalecendo práticas socioculturais e linguísticas.

Todavia, diante da omissão do sistema público, a comunidade do Pinhalzinho não se curvou perante as políticas determinadas que impedem a contratação de um professor de língua Guarani tomou para si a responsabilidade do ensino da língua indígena. Desde então, os membros da equipe pedagógica que têm formação e conhecimento da língua indígena vem se revezando para não deixar os alunos sem aulas de Guarani, mesmo que essa decisão tenha

---

<sup>29</sup> Embora a professora de Guarani procure utilizar somente a língua indígena durante as aulas, os alunos, às vezes usam a língua Portuguesa.

<sup>30</sup> Na disciplina de língua Inglesa foi utilizada língua Portuguesa para explicação das atividades e também para responder aos questionamentos e dúvidas dos alunos.

resultado em um aumento na carga horária dos professores. Vemos essa postura da comunidade como empoderadora, ou seja, como uma forma de eles próprios desenvolverem sua autonomia que, embora garantida pela lei, na prática é negada. É digno de nota que a solução encontrada por eles, apesar de sobrecarregar os professores que assumiram as aulas, não burla os sistema, no sentido em que foram respeitadas as normativas do núcleo de educação (inscrição no PSS e habilitação para lecionar)<sup>31</sup>.

Logo, com o intuito de analisarmos esses aspectos a seguir discutiremos como a educação (escolar) indígena tem acontecido na realidade. Ou seja, o que as leis (Constituição Federal, 1988; LDB, 1996) determinam têm sido cumprido?

4.2.3 *É muito bonito no papel, mas na realidade deixa a desejar...* Educação (escolar) indígena: entre leis e realidade.

“Foram décadas de políticas claramente contrárias aos índios, ou ainda que favoráveis no plano de discurso e no plano legal, amplamente complacente com práticas violentas, que visavam à extinção da diferença” (GRUPIONI, 2006, p. 40). Entretanto, hoje podemos dizer que, pelo menos teoricamente, a política mudou, pois as principais leis brasileiras (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988; LDB, 1996) possuem artigos e parágrafos que garantem aos povos indígenas direitos relativos a questões territoriais, educacionais e linguísticas, entre outros.

Por outro lado, sem querer destituir a importância que tais documentos têm para esses povos, queremos esclarecer que a contemplação dos direitos indígenas em lei não garante que, na prática, eles estejam realmente sendo resguardados, ou seja, não significa que as políticas vigentes em relação a eles deixaram de ser contrárias aos seus interesses. Nossa crítica é baseada em fatos concretos observados e registrados em campo, que mostram o descumprimento da lei em todos os sentidos. Isso inclui desde questões primárias – que vão do acesso a materiais escolares básicos – até as mais complexas, que envolvem o direito desses indígenas de participar e decidir sobre a educação que desejam.

Entretanto, na maioria das vezes essas questões são imperceptíveis aos não-índios, pois à primeira vista tem-se a impressão de que tudo tem sido conduzido a partir de decisões tomadas pela comunidade. A gestão da escola Yvy Porã é feita por um indígena. Há também alguns professores indígenas trabalhando na escola (diga-se de passagem, em número bem

---

<sup>31</sup> Mesmo que alguns membros da comunidade, como L1, entendam que *para dar aula (de Guarani) dentro da comunidade não fosse preciso curso ou diploma*.



reduzido) e os professores não-indígenas são “escolhidos” pelo Cacique, porém a participação da comunidade, sua autonomia acaba aí. Essa escolha é formalizada por meio de uma carta de autorização fornecida pelo Cacique ao professor. De acordo com o relato de uma professora não-indígena, a partir do meio do ano a situação fica bastante complicada, pois existem muitos conflitos para se obter essa autorização (Diário de campo 23 de março de 2012). A fala do professor indígena a seguir exemplifica os conflitos vivenciados nesse período.

**PI2:** “[...] porque quando começa o PSS, é aquela loucura. Cada um faz sua melhor política porque que ele quer dar aula aqui dentro, né? E às vezes ( ) acaba caindo na lábia de alguns que não tem comprometimento e no decorrer do ano que agente vai vendo quem tem comprometimento, quem não tem. Quem leva a sério de fato o ensino.

(Entrevista realizada dia 02 de maio de 2012).

Segundo LI, essa postura é uma forma de tentar fazer com que os professores sejam mais comprometidos com a escola e realmente queiram trabalhar em benefício da comunidade. O excerto a seguir deixa claro os “acordos” que os professores não-indígenas tentam fazer para obter a carta de autorização.

**LI:** ((risos)) Tem professor que quer ficar aqui. Telefona e faz acordo, né? Começa a trazer tudo quanto é coisa que sabe? Tudo quanto é coisa de comer, é roupa, começa a comprar presente, fazendo sabe? Agrado. Aí acabou pronto, acabou, acabou também ((risos)). A gente sabe. A gente pega, sabe? ( ), **mas lá dentro a gente sabe, tá sabendo como é, né? Como é que é.**

(Entrevista realizada dia 25 de abril de 2012).

O discurso anterior revela que o “comprometimento” de muitos professores não-indígenas acaba quando estes conseguem tal carta. Isso ficou evidente na semana pedagógica (em julho de 2012), pois conforme explicitado no capítulo III, subseção 3.2.2.1 desta dissertação poucos professores não-indígenas optaram por fazer a capacitação na escola da aldeia. Conforme pudemos observar no entendimento da direção da escola Ivy Porã e também no da SEED, tal atitude deixa transparecer certo descompromisso para com a educação (escolar) indígena, já que esse seria um importante momento de discussão sobre suas especificidades.

Consideramos que este momento foi extremamente importante para a comunidade do Pinhalzinho, que há muito tempo tem conhecimento de como são pensadas e aplicadas as políticas linguísticas para os povos indígenas. Ou seja, é nítida a “voz que se ouve” (D’ANGELIS, 1997) quando se diz que há participação de indígenas na tomada de decisões relativas a questões educacionais. Fica evidente a hierarquia entre índios e não-índios, sendo que quem está na posição de poder é sempre um não-índio. Entretanto, as ações propostas para os povos indígenas são naturalizadas, isto é, a sensação de dominação ou subalternidade é amenizada, pois ela é disfarçada com “boas intenções”. Porém, basta que se analisem mais detidamente esses discursos para que se perceba a partir de que pontos de vistas as políticas têm sido elaboradas.

#### 4.2.4 Uma educação verdadeiramente indígena

O que seria uma educação verdadeiramente indígena? Seria uma escola onde somente professores indígenas atuariam como docentes? Seria uma escola com materiais didáticos elaborados para aquela realidade específica? Questionamentos como estes se fazem necessários justamente para que possamos pensar o quão complexo são os processos educacionais que envolvem a educação, principalmente quando esta é destinada a povos que possuem uma visão diferente da hegemônica sobre a importância da escola em suas vidas. Na visão da professora indígena, uma educação verdadeiramente indígena seria:

**PI1:** *Ter material didático próprio para a formação docente e não ter o tempo limitado porque os indígenas não tem tempo programado, porque o tempo todo eles estão ocupados com seus afazeres na comunidade ou na sua casa.*  
(Entrevista realizada dia 02 de maio de 2012).

Na sociedade dominante, a escola é constantemente associada ao local onde o conhecimento e a aprendizagem ocorrem de modo formal e sistemático. Entretanto, para as sociedades indígenas esse conceito é ampliado, pois a escola é vista como uma extensão onde o conhecimento *também* ocorre. Na fala da professora, *não ter o tempo limitado, porque os indígenas não tem tempo programado, porque o tempo todo eles estão ocupados com seus afazeres na comunidade ou na sua casa* reforça a ideia de que a aprendizagem extrapola a esfera escolar. A esse respeito, o professor indígena exemplifica.

**PI2:** *O ensino, o ensino pro índio é totalmente diferente né? (...) um dia eu cheguei no seu J.((pajé)) ele falando pra mim, ensinando eu a fazer um remédio pro corte no machucado, né? E ele me ensinou e peguei lá o rubi ((erva medicinal)) com outras coisas lá e fiz e bem rapidinho, sarou. Aí eu falei: como é que o senhor sabe? Quem ensinou o senhor? Ele falou: não é ensinou. Eu via meu pai fazendo e ele falava pra eu ir buscar uma folha, mandava eu ir buscar ali, daí mandava eu ajudar a preparar aqui. Então o ensinar pro (...) índio, ao mesmo momento que ta ali aprendendo algo com os mais velhos, daqui a pouco ele ta lá, lá na frente lá aprendendo a cortar uma árvore, ao mesmo momento depois que ele saiu de lá ele ta lá com a mãe dele aprendo a ( ). Então se for pra gente ( ) até o conceito de ensinar pra nós indígenas é diferente, nós estamos tendo que se adaptar a esse modelo ocidental.*

(Entrevista realizada dia 02 de maio de 2012).

É o ensino por meio de modelo, da imitação (VEIGA, 2005), o conhecimento é sempre socializado. Todavia, muitas vezes esse modo de aprender não é considerado nas escolas indígenas, justamente porque os modelos de educação destinados aos indígenas são baseados na educação do branco, já que “[t]odo o currículo é, por via de regra, feito pelo branco e transmitido pelo professor nativo, que se encarrega, então, de aplicá-lo ao aluno índio” (CAVALVANTI; MAHER, 1993, p. 219).

**EP1:** *A burocracia/ a burocracia num acompanha esse meio de ensinar do, do indígena. Na verdade... ele... ele ((referindo-se ao sistema de educação)) fala é que quer dar essa, essa abertura, no entanto, num, num consegue, por quê? Por quê? Que nem eu falei o ensinar do índio não está restrito somente às quatro horas da, na... às cinco horas das salas de aula e sim pra fora e, sim mais exteriores ainda.*

(Entrevista realizada dia 16 de março de 2012).

Pelas palavras de EP1, entendemos que para o indígena o conhecimento e aprendizagem também podem acontecer na escola, porém estes não ficam restritos somente à sala de aula. Outro fato que também pode ser observado na fala de EP1 é com relação ao sistema de educação imposto pela sociedade dominante. Isto é, o modelo de escola, de educação ocidental que não consegue dar conta da imensa diversidade que habita as comunidades indígenas. Esses conflitos ficam bastante evidentes no discurso anterior, pois ao mesmo tempo em que ele necessita atender as regras e normas determinadas pela SEED, também é cobrado pelas lideranças indígenas para que a escola trabalhe a língua, cultura e costumes da comunidade.

Portanto, embora a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) garantam aos povos indígenas uma educação que priorize suas formas e sistemas próprios na elaboração de uma educação própria, percebe-se que na prática tais direcionamentos não se realizam.

Essa é também a percepção de um professor não-indígenas entrevistado.

**Pesquisadora:** *E como você vê a educação (escolar) indígena no Brasil? Assim pelo que você sabe.*

**PN1:** *Abandonada. Promessas, que vocês ((referindo-se aos indígenas)) tem isso, tem aquilo, porque como é indígena é mais fácil, mas não é.*  
(Entrevista realizada dia 18 de abril de 2012).

O discurso de PN1 também evidencia a representação muito presente no imaginário do senso comum que acha que os indígenas possuem certa facilidade para conseguir seus objetivos ou ainda que recebem mais atenção e proteção por parte do Estado em relação aos não-indígenas.

Relatos de outros dois professores não-indígenas mostram as dificuldades enfrentadas pela comunidade indígena.

**PN3:** *Abandonada, porque é o que eu tô dizendo. A gente não tem material. Sabe a... ela ((referindo-se professora da educação infantil)) mesma começou a educação infantil não tinha nada, nada de material, sabe?*  
(Entrevista realizada dia 10 de abril de 2012).

**PN2:** *É com indiferença. A gente percebe que muitas coisas/a gente percebe situação de abandono. Eles... muitas vezes, eles não dão/ não dão o devido valor, atenção que merecia ser, ser, receber, né? Que merecia receber.*  
(Entrevista realizada dia 20 de abril de 2012).

Os termos “abandonada” e “indiferença” utilizados para definir o tratamento dado à educação (escolar) indígena só ratificam a não observação aos direitos básicos desses povos pelo poder público. Outro trecho da fala de PN2 “[...] Eles... muitas vezes, eles não dão/ não dão o devido valor, atenção que merecia ser, ser, receber, né? Que merecia receber.” reitera a desvalorização dos povos indígenas por parte da sociedade não-indígena.

Em relação às leis destinadas aos povos indígenas, o excerto abaixo confirma que a existência da lei por si só não é suficiente.

**PNI2:** *É muito bonito no papel, mas na realidade deixa a desejar, porque eles... a SEED, sabe? A Secretaria de Educação que é a SEED, o núcleo, tudo, eles deixam, eles se esquivam um pouco dessa parte das incumbên / das incumbências deles.*

**Pesquisadora:** *Faz de conta que não vê?*

**PNI2:** *Aham, isso acaba refletindo. Eles acham que é coisa da escola, mas isso aí, a escola depende das políticas da SEED, do núcleo, políticas nacionais mesmo... depende pra que haja um bom andamento e ter os seus direito garantidos.*  
(Entrevista realizada dia 20 de abril de 2012).

Ao dizer que “*É muito bonito no papel, mas na realidade deixa a desejar [...]*” podemos entender que a lei existe, porém não é cumprida na sua totalidade. Há um “faz de conta”, ou seja, aos olhos da sociedade que desconhece a realidade das comunidades indígenas dá-se a impressão que os indígenas reclamam sem razão, que eles têm tudo de graça e não valorizam. Entretanto, essa é uma representação falsa que tem como objetivo desqualificar a figura dos povos indígenas, reforçando a imagem que muitos não-índios já têm de que o índio é folgado, preguiçoso, bêbado, dentre outras desqualificações.

É importante esclarecermos que a falta de material mencionada anteriormente por um dos professores (PNI3) não diz respeito somente a materiais didáticos e paradidáticos prontos, mas também a materiais que permitiriam confeccionar material pedagógico. Durante uma de nossas observações na escola, pudemos perceber essa escassez de papel, lápis de cor, borracha, cadernos, livros, entre outros. O relato do professor a seguir confirma essa situação:

**PNI3:** *Nós estamos agora com um projeto de... não se chama contra turno... atividade complementar. E tá pra vir uma verba desde o ano passado, que foi o primeiro semestre, nós tivemos, né? As crianças vêm no contra turno pra esse/ essa atividade complementar e até agora nós estamos sem a verba pra comprar papel, giz de cera material, né? Carvão pra trabalhar. A gente trabalha com o que tem. Então, é por amor mesmo.*

(Entrevista realizada dia 10 de abril de 2012).

Outro exemplo que também atesta o descaso do poder público para com a escola é a falta de espaço físico desta, que possui somente três salas de aulas. Desse modo, para acomodar os alunos, é necessário dividir as salas. As aulas de língua Guarani e o projeto são realizados no pátio da escola. De acordo com a equipe pedagógica da escola, já foi formalizado há algum tempo um pedido de ampliação do espaço físico à SEED, porém esta ainda não deferiu o pedido (Diário de Campo, 16 de março de 2012).

Diante disso, vemos a necessidade de se observar que:

[...] o trabalho em educação indígena não se resolve em gabinete e tampouco numa ação exclusiva do corpo técnico e administrativo do Estado, mas precisa e *ganha valor na medida em que se baseia na participação dos índios e de seus aliados* (GRUPIONI, 2003, p. 150, grifos nossos).

Por isso é imperativa a participação dos povos indígenas em todos os aspectos que dizem respeito à comunidade, sejam eles de ordem política, econômica, cultural ou educacional. Portanto, o desafio do professor que trabalha em contextos indígenas é enorme, pois além das especificidades próprias da educação indígena é preciso saber lidar com as adversidades constantes.

#### 4.2.5 O complexo mundo dos professores indígenas

As entrevistas feitas com um dos membros da equipe pedagógica e também com um professor indígena, moradores da aldeia do Pinhalzinho, trouxeram revelações importantes sobre os conflitos vivenciados pelos professores indígenas, bem como o modo como cada um concebe o ensino da língua e da cultura Guarani para sua comunidade.

**EP2:** *Então, até eu tenho uma experiência do ano passado do nosso “xamoi” que morreu, que ele disse assim: ele colocou os alunos deles, que veio transferido da outra aldeia pra cá. Aí ele mesmo disse que, ele contava... que na escola ele quer que o aluno, que o filho dele venha pra aprender o português, que na casa ele ensina a língua<sup>32</sup>. Então na escola ele quer que venha pra aprender o português, escrever certinho. Então ele quer a educação lá de fora, que o aluno, filho dele aprenda a ler, escrever, contar, né? Então, a relevância é muito grande, pelo menos... eu que entendi, né? Veio três famílias que só falava na língua. Então eles trouxeram os alunos deles para nossa escola com essa expectativa, porque a língua indígena seria trabalhada na casa, na casa.*  
(Entrevista realizada dia 22 de março de 2012).

**PI1:** *Em relação à escola, a comunidade quer que se trabalhe conteúdos mais na realidade da comunidade e dos alunos ao máximo que puder sobre a cultura indígena, a valorização em cada disciplina.*  
(Entrevista realizada dia 12 de abril de 2012).

---

<sup>32</sup> “Língua” ou “linguagem” é o termo que os indígenas dessa aldeia utilizam para se referir à língua Guarani.

Antes, porém, de analisarmos mais detidamente os excertos, convém esclarecermos que o primeiro entrevistado fez sua toda formação em Universidade de não-indígenas; já o outro está concluindo sua formação no magistério indígena. Esses detalhes são importantes, para que possamos compreender que o modo como o professor age pode ser resultado da formação que teve (FERREIRA, 2006c) – formação em sentido amplo, já que o modelo de professor no qual nos baseamos tem muito do que assimilamos enquanto alunos, que depois se reflete no modo como atuamos profissionalmente. Ou seja, o professor que fez sua formação voltado totalmente para o contexto indígena pode atuar de modo diferenciado, principalmente em relação a como e quais conteúdos devem ser ensinados.

[...] Por ter frequentado a escola tradicional, tem introjetado em si esta como modelo: os alunos sentados em fileiras, fazendo o que o professor manda, falando só o que o professor pergunta. Este modelo inclui as listas de presença, a prova mensal, a atribuição de notas, as explicações, a memorização, a repetição, as cópias, os ditados, a metalinguagem... Isto é o que significa aprender e ensinar para o professor índio, e logo, é isto o que ele vai reproduzir na aldeia. (CAVALVANTI; MAHER, 1993, p. 220, grifos das autoras).

Esses conflitos sobre qual modelo de educação se deve seguir também são descritos por Veiga (2001), pois os professores indígenas, na maioria das vezes, necessitam transitar entre os dois contextos – o de sua comunidade e da sociedade não-indígena. Por outro lado, na visão do professor com formação no magistério indígena, *“a comunidade quer que se trabalhem conteúdos mais na realidade da comunidade e dos alunos”*. Isso nos leva a inferir que essa concepção tenha também a ver com sua formação específica para se trabalhar com esse contexto indígena.

Percebe-se, pelos relatos, um conflito em relação sobre quais conteúdos devem ser ensinados e/ou mais valorizados na/pela escola indígena. É evidente que a supervalorização da língua Portuguesa, por alguns indígenas e também pela a sociedade de modo geral, tem a ver, por exemplo, como a possibilidade de ter acesso a todos os conhecimentos novos e interessantes, os quais só podem ser acessados através dela (VEIGA, 2001).

Diante disso notamos que não é fácil e tão pouco simples a responsabilidade atribuída ao professor indígena, pois como ensinar e incentivar a aprendizagem de uma “[...] língua indígena que tem utilidade apenas dentro da aldeia e no contexto doméstico; para todas as demais atividades necessita-se do português” (VEIGA, 2001, p.115).

Durante o período que permanecemos na aldeia, embora EP2 tenha declarado não acreditar que se possa ensinar ou aprender a língua Guarani na escola, percebemos que esta vem desempenhando um importante papel tanto para o fortalecimento de aspectos culturais e linguísticos quanto na preparação dos alunos para o enfrentamento do mundo fora da comunidade.

**PI2:** *O que a escola precisa, né... é preparar essas crianças pro futuro e pra preservar sua identidade, ah para saber lidar com, com, né ( ) com os regimes políticos que vem por cima da gente. As lideranças observam muito isso aí ((referindo-se ao trabalho desenvolvido na escola)) às vezes começam a afrouxar um pouquinho, aí a liderança vem “puxa a nossa orelha” um pouquinho, acorda a gente pra realidade.*

(Entrevista realizada dia 02 de maio de 2012).

Ou seja, ao mesmo tempo em que trabalha aspectos importantes da cultura Guarani também se preocupa em ensinar conteúdos científicos da sociedade não-indígena. O discurso de PI2 demonstra que há preocupação da comunidade Guarani do Pinhalzinho em também formar líderes que lutem pelos direitos dos indígenas perante a sociedade dominante.

No discurso de PI2 fica claro que a questão da preservação da identidade indígena está diretamente associada à representação de índio determinada pela sociedade dominante, pois ao verbalizar que é importante “[...] *preparar essas crianças pro futuro e pra preservar sua identidade, ah para saber lidar com, com, né ( ) com os regimes políticos que vem por cima da gente[...]*” PI2 confirma o que significa ser índio para a sociedade não-indígena. Ou seja, eles só terão o direito de lutar por seus direitos se continuarem falando e vivendo conforme seus antepassados.

Portanto, com o objetivo de desmitificar essa visão estática de índio “verdadeiro”, “puro” determinada pelos não-indígenas, na sequência discutiremos as representações que compõem a identidade indígena.

#### 4.3 REPRESENTAÇÕES ACERCA DA IDENTIDADE INDÍGENA

Sabemos que a identidade se constrói também pelo modo como o outro nos vê. Assim, “esse outro”, para definir as identidades de uma pessoa ou de um grupo recorre a símbolos que, no seu entendimento, os representam, como língua, costumes, traços físicos, entre outros. Neste sentido podemos dizer que representação, identidade e atitudes linguísticas



mantêm uma relação intrínseca, visto que o modo como o sujeito se posiciona em relação a uma língua é resultado do que ela representa na sociedade, ou seja, seu *status*, prestígio, oportunidade profissional, dentre outros.

Para Woodward (2009, p.16), “[a] representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos”. Jodelet (1985, p. 475) afirma que<sup>33</sup>:

Representar é substituir, estar no lugar. Neste sentido, a representação é o representante de algo mental: objeto, pessoa, evento, ideia, etc. Por esta razão, a representação está relacionada com o símbolo, com o sinal. Não há representação social do que seja um objeto, ainda que seja mítica ou imaginária (JODELET, 1985, p. 475, tradução nossa).

Nesta direção, os dados analisados nos mostram como os indígenas da comunidade do Pinhalzinho são vistos pelos professores não-indígenas que trabalham na escola.

**PNI1:** *Eles tentam na verdade. Assim, falam que a gente tem que incluir a cultura, tem semana pedagógica que vem a liderança fala que você tem que trazer a cultura pra dentro da escola. Você tem que trabalhar a cultura, mas eles mesmos se você for analisar eles estão mais pra cultura do não-indio. Eles... eu acho que fica mais assim na teoria, sabe? Porque se você for... basta você dá uma olhadinha em volta, né? É outro dia mesmo veio uma escola aqui de Quatiguá ((cidade vizinha)) visitar. Qual que era a curiosidade deles? Vê como era as salas de aula. É igualzinho de outro lugar, não é verdade?*  
(Entrevista realizada dia 18 de abril de 2012).

**PNI3:(...)** *São aculturados sim, mas a maioria tem, leva a cultura ainda junto, né?*  
(Entrevista realizada dia 10 de abril de 2012).

Pelos excertos acima podemos perceber que há discrepâncias no modo como os professores não-indígenas percebem a identidade étnica. A visão do primeiro professor enfatiza a ideia do senso comum, de que o indígena “abandonou” sua cultura em favor da cultura dominante, pois assimilou elementos desta. Conforme a participante afirma, (...) se

---

<sup>33</sup> Representar es substituir a, estar en el lugar de. En este sentido, la representación es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. Por esta razón, la representación está emparentada con el simbolo, con el signo. No existe ninguna representación social que no sea la de un objeto, aunque éste sea mítico o imaginario. (JODELET, 1985, p. 475)

*você for analisar eles estão mais pra cultura do não-índio (...).* Diferentemente da noção adotada por nós nesse trabalho, isto é, de que não existe “cultura pura” (CUCHE, 1999), o professor entrevistado considera cultura em termos de tudo ou nada. Ele ainda tenta exemplificar por meio de símbolos concretos: (...) *basta você dá uma olhadinha em volta, né?*

Por outro lado, a fala do segundo professor revela um posicionamento contrário. Apesar de afirmar que os indígenas do Pinhalzinho são aculturados, as palavras dele sugerem que se trata de uma transformação, uma mudança sofrida pela comunidade, não necessariamente de abandono da identidade indígena. Conforme ela mesma assinala: (...) *mas a maioria tem, leva a cultura ainda junto, né?* Nessa perspectiva, aculturação é vista como resultado de uma ação consecutiva com culturas de outros grupos, que, por sua vez, acaba provocando mudanças na cultura anterior (CUCHE, 1999). Todavia, mesmo havendo sobreposição de uma cultura sobre a outra, as mudanças ocorrem nos dois sentidos, é uma via de mão dupla, pois ambas acabam afetadas.

Outro fato que atesta a representação do que seja ser índio na visão do branco ocorreu na semana cultural, durante as comemorações do *Dia do Índio*. Os alunos da escola indígena do Pinhalzinho, juntamente com toda comunidade, organizaram várias atividades culturais como forma de enaltecer e fortalecer a identidade indígena. Nessa semana a escola também recebeu alunos de outras instituições localizadas próximas à aldeia. Segue relato de um professor não-indígena a esse respeito:

**PNI1:** *Amanhã, amanhã ((referindo-se a uma das visitas recebidas na semana cultural)) vem uma turma pra cá. E eu falei pra menina: olha, não vem achando que vocês vão achar as crianças, sala de aula diferente, não é. Não vem achando que vocês vão achar os alunos de tanga, cocar na cabeça, não é. (...) são crianças muito pequenas, daí eles vem, vão chegar aqui, Rosana, se eles forem nas casas, nas casas tem Sky. Não é que não possa ter, não é esse o caso. Só que pra você ver, como eles estão evoluídos.*

(Entrevista realizada dia 18 de abril de 2012).

O discurso do professor reflete o que muitas pessoas pensam e acham, ou seja, que índio que se preza ainda usa tanga e cocar. Provavelmente o professor fez essas considerações sobre o que os visitantes pensariam ao conhecer a aldeia baseada em suas próprias representações sobre os indígenas e também nos estereótipos propagados pela mídia, escola e alguns materiais didáticos.

Apesar de o professor ter feito essa observação, aparentemente nada foi dito (ou foi dito, mas não levado em consideração) à professora da outra escola ou aos alunos, que chegaram à aldeia com seus rostos pintados e usando cocar. Para completar a cena, os mesmos alunos ainda “homenagearam” os alunos Guarani com uma “dança indígena”. A reação dos indígenas era de total perplexidade, ninguém falou uma só palavra. Após o episódio, presenciamos comentários do tipo “[aqui] não tem índio de verdade” ou ainda “Nossa! Eles moram em casas”. (Diário de campo, 19 de abril de 2012).

Embora saibamos que a escola seja reflexo da sociedade, não podemos deixar de assinalar a postura da professora não-indígena que trabalha na aldeia, ao se mostrar perplexa diante da possibilidade de os visitantes se decepcionarem por não encontrarem lá “índios verdadeiros”, já que *se eles forem nas casas, [verão que] nas casas tem sky*. Será que o índio perde sua indianidade por ter *Sky* ou qualquer outro objeto eletrônico? O que as pessoas esperam? Que o índio continue se comunicando por meio de *sinais de fumaça*?

Além disso, é preciso considerar que o ocorrido constitui uma questão de dupla violência. Ou seja, tanto os alunos não-índios, caracterizados como índios, quanto os indígenas da comunidade foram agredidos. Os primeiros, porque são vítimas de um sistema educacional homogeneizador, que apesar de apregoar a inclusão, a igualdade de direitos, é excludente, pois insiste em moldar as pessoas; os segundos, os indígenas, porque não possuem o direito de transformar.

Com isso podemos inferir que, na visão de muitas pessoas, a cultura é vista como algo fixo, imutável, pois somente ao branco, “ser humano superior” é permitido o direito de modificar, de se transformar. Embora nosso exemplo se refira a um número pequeno de pessoas, infelizmente essa visão estereotipada a respeito do indígena é ainda a concepção de muitas pessoas.

Ao agir desse modo, a escola determina a identidade como “essencialista” (WOODWARD, 2009). Esse paradigma, segundo Santos (2010, p. 47) “[...] vê a identidade como um conjunto autêntico de características que não se alteram ao longo do tempo”.

Logo, com base nas discussões acima percebemos que a sociedade, aqui representada pela escola, continua a perpetuar práticas excludentes em relação aos povos indígenas. No passado, o objetivo da escola era domesticar os indígenas destituindo-os de suas culturas, costumes e línguas; por outro lado, hoje é ela que dita o que é ser índio, cobrando determinadas práticas culturais e linguísticas.

### 4.3.1 Representações indígenas acerca da língua Guarani

Nesta seção, analisaremos as representações que os participantes da pesquisa manifestaram acerca da língua Guarani, considerando que a realidade linguística da comunidade do Pinhalzinho é bastante complexa e que, conforme relatos dos participantes da pesquisa, a língua Guarani é falada e usada apenas por poucos falantes.

#### 4.3.1.1 Índio só é índio se fala língua indígena

Conforme discutido na seção anterior, percebemos que a língua indígena, tem um importante papel na constituição da identidade do que os não-indígenas elegeram como *verdadeiro índio*. Atribuir valor a ela, saber algumas palavras em Guarani, dizer que seus antepassados só falavam em língua indígena (*nem sabiam português*) aparentemente são formas de se protegerem contra os não-indígenas, preservando sua organização social e política, delimitando seus modos próprios.

As entrevistas realizadas com alunos da comunidade indígena do Pinhalzinho revelaram outros aspectos importantes a respeito da identidade indígena.

**Pesquisadora:** *Pra você, pra você o que ser indígena?*

**A1:** *Se declarar indígena.*

**Pesquisadora:** *Se declarar indígena? Por quê?*

**A1:** *Ah é diferente dos brancos... eles caçam... antigamente eles caçavam com flecha, né? Eles faziam... eles faz brinquedinho pra vender. Lá em casa eu tenho um Quati, uma tartaruga e um hominho, um indinho e uma índia com flecha.*

(Entrevista realizada dia 05 de junho de 2012).

**A2:** *É se declarar como indígena, né?*

(Entrevista realizada dia 11 de junho de 2012).

**A3:** *É se declarar como indígena.*

**Pesquisadora:** *Você acha que quando você diz eu sou indígena, isso é o que basta pra te identificar como indígena?*

**A3:** *É ( ) prova que eu sou indígena.*

(Entrevista realizada dia 12 de junho de 2012).

Examinando os argumentos dos excertos de fala dos alunos apresentados anteriormente, percebemos que todos são unânimes quanto ao que apontam como necessário para ter garantida sua identidade indígena: o mais importante é se declarar como tal.

Essas atitudes dos alunos talvez sejam porque não possam usar nenhuma outra estratégia para atestar sua identidade indígena, uma vez que não falam a língua indígena e nem conhecem os costumes indígenas. Cavalcanti e Maher (2008, p. 25) apontam dois critérios para que uma pessoa tenha sua identidade reconhecida.

Em primeiro lugar é preciso que a pessoa se identifique como tal. Eu sou brasileiro porque me sinto brasileiro, me vejo como brasileiro, me identifico como brasileiro. Mas isso não é suficiente. É preciso também que esta minha identificação seja legitimada pelo meu povo: é preciso que os demais brasileiros me reconheçam como um dos seus, como um semelhante. Assim, são dois os critérios de identificação: a autodenominação e o seu reconhecimento pelos outros membros do grupo. É um Kayapó, então, quem afirma ser um Kayapó e quem é reconhecido como tal pela sociedade Kayapó.

Entretanto, no caso dos indígenas é mais complexo, pois além desses dois critérios há necessidade também de que a sociedade não-indígena os reconheçam como tal. No entanto, para sociedade não-indígena, conforme discutido no capítulo II deste trabalho, *só é índio aquele que fala a língua indígena e mantém hábitos culturais tradicionais*. Consideramos que essas questões precisam ser discutidas tanto na escola indígena quanto na não-indígena, pois é preciso que a sociedade compreenda e entenda que cultura, língua e identidade não são noções fixas, estáticas, imutáveis. Pelo contrário, são fluidas, inconstantes, ambíguas, uma vez que elas são resultantes de ações e práticas sociais.

Desse modo, a identidade indígena tal como se encontra hoje, não foi definida naturalmente, mas sim imposta. Ou seja, o “abandono” linguístico e cultural ocorreu por imposição violenta da sociedade dominante. Hoje, no entanto, a sociedade que um dia impediu o índio de falar sua língua, cobra que ele fale e/ou viva conforme no passado. Mas com que condições? Percebemos que o questionamento passou a ser inverso, ou seja, se não fala língua indígena então não pode ser considerado índio. Se não é índio não pode ter os direitos que os índios têm.

Assim sendo, muitas comunidades indígenas, novamente para nos satisfazer, recorrem a símbolos para atestar suas identidades. Recuperando um trecho discursivo de A1 – *Ah é [ser índio é ser] diferente dos brancos... eles caçam... antigamente eles caçavam com*

*flecha, né? Eles faziam... eles faz brinquedinho pra vender. Lá em casa eu tenho um Quati, uma tartaruga e um hominho, um indinho e uma índia com flecha* – notamos que ele recorre a “sistemas simbólicos” (WOORDWARD, 2009, p. 17) para (re)afirmar sua identidade indígena. Os símbolos escolhidos por A1 remetem somente a aspectos afirmativos da identidade indígena, isto é, os índios são caçadores (e não outra coisa), fazem artesanato (não fazem outra coisa), características que também são vistas como positivas (características de indianidade) pela sociedade dominante, não-indígena. Talvez a escolha desses símbolos pelo aluno deva-se também as crescentes manifestações por parte dos próprios povos indígenas, que cobrados pela sociedade não-índia, têm recorrido a símbolos culturais do passado para reafirmar sua identidade étnica.

A esse respeito, Woodward (2009, p.17) afirma que:

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar.

Vejamos o posicionamento de LI sobre isso.

**Pesquisadora:** *A respeito da língua(...). O senhor acha importante que os indígenas dessa comunidade aprendam a língua Guarani?*

**LI:** *Esse daí é pra nós é tão importante, porque nós têm que passar, muito importante, porque nós tem que passar pro nossos filhos, né? Porque senão/ como é que nós, se não for importante como é que os filhos vão aprender né? Já perderam quase tudo bem dizer mesmo, né? Então pra nós é bom, né daí. **Aí senão daqui uns tempos vai acabar tudo.***

(Entrevista realizada dia 25 de abril de 2012).

O discurso de LI revela preocupação com futuro (linguístico, inclusive) da comunidade, principalmente se *a língua Guarani for deixada de lado*. O trecho destacado revela que os pais devem valorizar a língua Guarani para que os filhos sintam necessidade e vontade de aprendê-la. Há urgência em passar para as gerações mais novas a consciência de que é preciso não “abandonar” a língua indígena, principalmente porque a situação sociolinguística da comunidade dá indícios de que a língua Portuguesa poderá substituir a língua indígena em um espaço de tempo não muito longo.

Ao dizer “[...] *Aí senão daqui uns tempos vai acabar tudo*” LI provavelmente está se referindo às terras e aos direitos indígenas etc., uma vez que para os brancos tudo isso pode ser contestado se não houver falantes de língua Guarani, isto é, índios “verdadeiro”. Para ele a língua Guarani é o meio pelo qual eles podem fortalecer a identidade indígena na luta contra a sociedade dominante e na reivindicação de seus direitos.

Neste sentido, a comunidade do Pinhalzinho tem procurado de todas as formas incentivar principalmente crianças e jovens para que aprendam e valorizem a língua indígena e a cultura indígena. E uma das formas que eles possuem de realizar esse fortalecimento é através da escola, da educação.

**Pesquisadora:** É como (...) indígena *Você considera que o trabalho realizado nesta escola tem contribuído pra o fortalecimento da identidade dos Guarani?*

**EP2:** *Então a gente tenta né. O nosso objetivo até da nossa escola é tá revitalizando, tá sempre fazendo ponte com o passado, a questão mesmo de tá valorizando o passado do povo indígena pra afirmar a identidade que já quase se perdeu né? Na nossa realidade aqui, mas o que eu vejo ainda ... é que tá mais assimilando a realidade lá de fora de não-indígena do que a nossa identidade que tá, que esteja reforçando, por enquanto eu acho que ainda não, eu acho que precisa ser muito trabalhada pra atingir esse objetivo.*

(Entrevista realizada dia 22 de março de 2012).

A impressão que temos com o discurso de EP2 é que em algum momento, à medida que eles forem trabalhando, *fazendo ponte com o passado* ou até mesmo *valorizando o passado do povo indígena* eles poderão “reconstruir” a identidade indígena “perdida”. No entanto, ao fazer esse retorno ao passado suas culturas e suas identidades são inevitavelmente contagiadas por outras culturas e identidades, obrigando-os a negociar com as novas culturas e identidades. É neste sentido Hall (2006, p. 88-89, grifos do autor) afirma que:

Elas [as pessoas] carregam os traços das culturas e tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular).

Com isso devemos dizer que uma pessoa não deixa de ser o que é por falar outra língua. Em outras palavras, isso significa que o índio não deixa de ser índio por falar

Português ou qualquer outro idioma, mesmo porque “[...] o respeito aos direitos linguísticos indígenas incluem, não apenas a garantia do direito ao uso da língua indígena, mas também o direito de não discriminação do português indígena” (MAHER, 2006, p.36). Logo, caracterizar alguém com base na língua que (não) se fala ou que (não) se usa constitui uma violência, cujo objetivo é somente discriminar e apagar o diferente.

Na sequência trazemos o depoimento que ilustra bem o sentimento dos indígenas por serem julgados por não falarem mais a língua indígena.

**EP1:** *Você, por exemplo, vir aqui hoje e você olhar assim pra aldeia e ver poucos falantes aqui é fácil você pegar e dizer que ((abandonou a língua)) é falar assim... é aquela lá não é aldeia de índio mais, mas você sabe porque eles pararam de falar? É... será que pararam de falar porque de uma hora pra outra disseram: ah vamos parar de falar nossa língua? Será porque foi que houve imposição? Ou será pra que eles conseguissem sobreviver, ter essa terra aqui eles tiveram que agir politicamente e com esse agir politicamente tiveram que deixar sua língua daí, tá entendendo?*

(Entrevista realizada dia 16 de março de 2012).

A fala de EP1 é muito importante, principalmente, porque representa a visão da sociedade não-indígena que acha que os índios deixaram de falar suas línguas por livre e espontânea vontade. O senso comum desconsidera as questões políticas, de sobrevivência e de dominação a que esses povos foram/são submetidos. Ao questionar “*mas você sabe por que eles pararam de falar?*” remete exatamente aos não-índios, cuja representação de índio que consideram é o que fala/usa a língua indígena ou que vive como seus ancestrais. O questionamento é uma forma de dizer ao homem branco que eles não “abandonaram” suas línguas e culturas, mas sim que foram obrigadas a fazer isso por questões de sobrevivência.

O trecho destacado “*Ou será pra que eles conseguissem sobreviver, ter essa terra aqui eles tiveram que agir politicamente e com esse agir politicamente tiveram que deixar sua língua daí, tá entendendo?*” vai ao encontro de nossa discussão feita no capítulo II, sobre os reais motivos que levaram os indígenas a “abandonar” sua línguas e culturas, pois conforme Maher (2010) o “abandono” linguístico se deu por meio de muita violência física e simbólica.

O depoimento que segue ilustra essa situação:

**PI2:** *Essa questão... eles faziam que os indígenas...até aqui aconteceu isso daí. Eles faziam que eles mesmos ((os índios)) sentissem raiva ( ), vergonha da língua, do próprio povo dele ((referindo-se ao povo indígena)). Conversando com minha*



*tia... minha tia falou que a minha bisavó falava assim oh... disse que ela orientava todos filhos dela ( ) não case com índio. E ela era índia. E falava... minha tia ( ) daí minha tia quando ela casou com índio. Vixi! Minha bisavó ficou o bicho, sabe? Ficou brava, não era pra casar com índio. Olha só pra você ver. Então essa política da... da própria FUNAI sabia? Dos próprios índios nosso, porque ( ) na época eles eram da própria FUNAI ( ) que fizeram essas políticas assim deles pararem de falar sua própria língua e pegar raiva deles mesmos, assim sabe.(Intervenção, 24 de maio de 2012).*

Percebe-se pelo depoimento de PI2 que tanto a identidade indígena quanto a língua indígena são colocadas em “condição de desprestígio” (MAHER, 2011, p.03). Esses sentimentos “[...] raiva ( ) vergonha da língua, do próprio povo dele” são decorrentes das políticas contrárias aos povos indígenas e suas línguas. Há um processo de embranquecimento, de se livrar da língua, da etnia, enfim de tudo que remetia a ser índio. A atitude da *bisavó* que mesmo sendo índia não queria que seus filhos casassem com índios denota o desejo de mudar seu pertencimento étnico.

Entretanto, tal atitude não deve ser vista como fraqueza por parte das populações indígenas, mas sim como a única forma que eles possuíam para sobreviver, uma que vez que ser índio representava ser vítima de violência, discriminação, entre outras coisas. Provavelmente, atrás da “negação” dessa identidade havia um interesse maior que era defender o território indígena e proteger a própria vida dos ataques violentos do homem branco. No depoimento a seguir o participante expõe seu ponto de vista sobre o processo de aculturação que acometeu as populações indígenas.

**EP1:** *Na realidade a gente num passa isso daí pra ver assim o índio como coitado, mas pra procurar saber por que não falam mais, saber o motivo, porque isso aconteceu? Por que que houve essa perda? Não pra ver o índio assim ahhh... trazer isso pra hoje como coitado, porque também houve interesse também de ambas as partes. **O indígena, também houve interesse dele, de também falar a língua do branco pra defender sua própria terra, sua vida.** Se naquele, naquela época era aquele discurso ele teve que se adaptar aquele meio, aquela... eu tô falando disso conforme a realidade do meu tempo, pelo que eu sei daqui, sabe? Então ele também teve que se adaptar ao modo do branco pra proteger a sua terra ta entendendo? Pra lutar, pra, pra garantir aquele espaço ali. Hoje o discurso é outro, então hoje nós temos um outro discurso que faz com que hoje nós voltemos a mostrar, a valorizar nossa língua, nossa cultura e a mostrar porque que nós perdemos nossa cultura. Não pra nós mostrar pro outro ((não-índios)) lá fora que nós somos uns coitados da história. Não, nós falamos isso, mas é que para o outro venha a entender e saber por que, por que que nós temos esse déficit na nossa cultura. É esse o motivo, só pra entender (Intervenção, 24 de maio de 2012).*

Na sua fala, o participante deixa claro que a intenção deles não é serem vistos como *coitados* pela sociedade dominante por terem “perdido” sua(s) línguas e sua(s) culturas. Para eles, segundo EP1, o mais importante é expor para comunidade não-indígena os motivos que os levaram a isso. Na nossa visão, essa postura de expor, de discutir com a sociedade não-indígena sobre os motivos que desencadearam esse empobrecimento linguístico é essencial, pois ao contrário do que EP1 pensa, os brancos não os consideram como *coitados*. Na verdade, grande parte da sociedade não-indígena sequer os consideram índios, justamente por não falarem a língua Guarani. O próprio EP1 nos confidenciou durante uma conversa informal uma situação por ele vivida durante um curso de formação continuada para professores, onde um professor não-indígena de história lhe perguntou se a cultura deles estava “voltando”, porque senão logo não iria ter mais índio na aldeia (Diário de campo, 24 de maio de 2012).

O trecho destacado na fala de EP1 “*O indígena, também houve interesse dele, de também falar a língua do branco pra defender sua própria terra, sua vida*” demonstra que havia interesse também dos indígenas do Pinhalzinho em aprender a língua Portuguesa, justamente para proteger a terra e também a vida, pois conforme afirmado por Maher (2010) ainda que essa atitude significasse a perda das línguas indígenas, por outro lado era autêntico porque beneficiava a vida dos indígenas, uma vez que o conhecimento e o domínio da língua Portuguesa permitia que eles lutassem por seus direitos junto à sociedade majoritária, até mesmo porque eles não tinham escolha a não ser *adaptar-se ao meio*, isto é viver de acordo com os preceitos dos não-indígena.

No entanto, embora EP1 afirme que hoje eles possuem outro discurso para se referir ao desejo que essa comunidade vem demonstrando em aprender a língua Guarani e de recuperar aspectos da cultura indígena, não comungamos da mesma opinião a respeito de que isso seja uma escolha somente deles, ou seja, que não há interferência da sociedade não-indígena, visto que as observações realizadas na comunidade indígena do Pinhalzinho indicam que são grandes as exigências por parte da sociedade não-indígena para que os indígenas falem a língua Guarani, desde que estes permaneçam em seus “devidos lugares”, isto é, que não “invadam” os espaços dos brancos, que é o que acontece quando um indígena não só não fala língua indígena, mas também fala português *muito bem* e passa a ter questionada sua identidade. É evidente que essas atitudes têm a ver com as concepções de língua, cultura e identidade que imperam na sociedade.

#### 4.3.1.2 A língua indígena é uma arma



**Ilustração 3: Guarani do Pinhalzinho confeccionando artesanato.**

**Fonte:** Acervo da autora<sup>34</sup>.

Quando cheguei à aldeia para entrevistar o representante das Lideranças Indígenas naquela tarde de vinte e cinco de abril de 2012, pude perceber detalhes da cultura Guarani um pouco mais de perto. Ao chegar à casa de LI, encontrei-o juntamente com sua esposa, filhas e netos. Enquanto conversavam, confeccionavam seus artesanatos. Todos participavam da atividade (Diário de campo, 25 de abril de 2012). Naquele momento, pensei: “esse é um exemplo vivo da educação indígena sobre a qual tenho lido”. Senti-me muito privilegiada em poder viver esse momento, principalmente porque no município, onde está localizada a aldeia (Tomazina/PR), muitos não os consideram mais indígenas. Por outro lado, hoje refletindo sobre essa anotação do diário de campo, percebemos que ela também era a visão que tínhamos sobre os indígenas de certa forma também ratificava as da maioria, pois procuramos entre eles algo que remetesse a identidade do indígena do passado.

Talvez por isso LI tenha sido tão enfático quando se referiu à importância da língua Guarani para essa comunidade, no momento em que perguntamos a ele qual língua considerava mais importante para o grupo, hoje.

---

<sup>34</sup> O uso de imagens foi autorizado, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo anexo 2.

**LI:** *É o Guarani, né? É o Guarani, né? Pra nós o mais importante é o Guarani.*

**Pesquisadora:** *Por que o senhor acha que é o Guarani?*

**LI:** *É... porque eu, eu... é nossa cultura e é nossa defesa pra nós defender a nossa terra, porque se nós fala só na, na/ no, no Português, **aí o que, que o pessoal vai dizer? “Lá não tem mais índio”, né? “Não tem mais índio lá”.** E vamos acabar com tudo. Então não existe mais.*

(Entrevista realizada dia 25 de abril de 2012).

A entrevista de LI suscita muitos aspectos importantes sobre a representação da identidade indígena, principalmente sobre o modelo eleito pelos não-indígenas sobre o que é ser ou não ser índio. Ou seja, o excerto corresponde à representação que LI acha que o branco faz do papel da língua na composição da identidade indígena. Ao verbalizar “[...] *aí o que, que o pessoal vai dizer? ‘Lá não tem mais índio’, né? ‘Não tem mais índio lá’*” LI está argumentando que, para os não-indígenas, ser índio é falar língua indígena. Logo, se o índio não fala (mais) a língua indígena, ele não é índio, deixa de ser índio. Neste sentido,

[a]s implicações de tal representação para o contexto indígena desembocam na expectativa de que esses povos tenham cultura(s) e língua fossilizadas, ou seja, que não podem variar ao longo do tempo e, no caso da língua, em termos práticos, a mesma não poderia, por exemplo, tomar vocábulos emprestados de outras línguas. Uma outra consequência da referida representação associa-se à identidade construída a partir dela, a saber, se não fala a língua indígena, não tem cultura, não é mais índio. Estas são narrativas não-indígenas que, se por um lado, exigem do indígena que fale português-padrão, por outro, também exigem que o mesmo “mantenha” a sua língua e sua(s) cultura(s). Tais narrativas são internalizadas e posteriormente, terminam por ser repetidas pelos indígenas (NETO, 2011, p.10).

É realmente isso que o depoimento anterior de LI retrata, isto é, a internalização da representação que o não-indígena tem do que seja ser índio. Portanto, se eles, os não-indígenas só consideram índio quem fala/usa a língua indígena; logo, se os Guarani do Pinhalzinho “perderem” e/ou deixarem de usar a língua indígena, vão ficar sem sua *arma* para defender seu território e o homem branco pode contestar a posse da Terra Indígena, uma vez que “a luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais” (WOODWARD, 2009, p. 10).

Conforme discutido neste trabalho, embora a língua não seja fator determinante (pelo menos não o único) para nenhuma identidade étnica (MAHER, 1998), entretanto, percebemos que a preocupação é grande principalmente em relação ao que o outro pensa a esse respeito.

Segundo a fala de LI, a língua Guarani atua como fronteira identificatória (MAHER, 1998) do que seja ou não seja ser índio para o branco.

**LI:** (...) *Essa é uma arma nossa, que nós têm pra lutar. Se nós tiver... essa é uma arma/ se nós tiver essa arma aí, né? É uma arma poderosa, pra nós ter nossa terra outra vez.*

(Entrevista realizada dia 25 de abril de 2012).

Durante a entrevista, ao ouvirmos essas palavras “*arma poderosa*” pudemos sentir a força depositada na língua Guarani. Na eminência de perder um símbolo importante de sua identidade, esses indígenas laçam mão de todos os esforços para que a comunidade continue a usá-la, pois perdê-la significa para esses indígenas perder o direito de existir como índios perante a sociedade não-índia.

Podemos perceber que quando o conhecimento da língua indígena é posto em xeque, a identidade indígena também o é, pois na visão dos não-indígenas a língua Guarani atua como elemento de (re)afirmação da identidade étnica. É como se ele dissesse que ninguém pode questionar a identidade étnica do grupo enquanto a língua indígena estiver presente na aldeia. Neste sentido, os indígenas mais velhos vêm tentando passar para as gerações mais novas do Pinhalzinho a importância da valorização linguística e cultural.

Pudemos constatar esses esforços durante a semana de comemorações na aldeia em homenagem ao *Dia do Índio*. Na ocasião, toda a comunidade se envolveu em atividades e práticas que remetiam à cultura e costumes Guarani tradicionais. Os mais idosos fizeram discursos emocionantes ressaltando a importância da manutenção, preservação e revitalização de seus aspectos culturais<sup>35</sup>.

Vemos que essa forma de pensar e agir dos mais velhos têm influenciado o pensamento dos mais jovens. Ou seja, as atitudes e as concepções de língua dos indígenas idosos refletem no comportamento discursivo dos indígenas mais jovens como um todo. Pois tanto LI quanto A1 têm receio de que o branco pensa que os Guarani “deixaram de lado” as tradições indígenas, visto que isso significa abrir caminho para que a cultura do outro (não-índio) invada suas terras e as tire deles: *daí eles vão querer tomar a terra daqui*.

---

<sup>35</sup> Pode-se até dizer que o formato da comemoração baseou-se naquilo que a sociedade não-indígena estipula como requisito para que os indígenas possam ter direito a gozar dos “privilégios” que a condição de indígena lhes dá, mas não deixa de ser, acreditamos, uma forma de conciliar tantas exigências tão distintas.

**Pesquisadora:** *Você acha que... deve ajudar a manter as tradições dos Guarani? Por quê?*

**A1:** *Porque daí se eles num...tudo índios daí vai querer morar na cidade, né? Daí eles vão, daí eles vão querer tomar a terra daqui.*  
(Entrevista realizada dia 05 de junho de 2012).

Apesar da pouca idade, A1 sinaliza aspectos importantes em relação à violência sofrida pelos indígenas desde a época do descobrimento.

Tanto na fala de LI, quanto na do aluno vemos que os símbolos apontados por eles (língua, tradições culturais) atuam como importantes sinalizadores de representação de identidade indígena. É importante frisar que a atitudes deles são influenciadas também pelo ponto de vista dos não-indígenas que determinaram quais são os símbolos que representam a identidade indígena. Nesta direção, observamos que “[é] por meio da representação que a identidade e diferença se ligam a sistemas de poder” (TADEU DA SILVA, 2009, p. 91).

Com a finalidade de discutirmos mais detalhadamente aspectos identitários, abordaremos a seguir o modo como esses indígenas se veem e como são vistos em relação a sua identidade étnica atualmente.

#### 4.3.2 Representação indígena acerca da língua Portuguesa

Nesta seção, analisaremos as representações que índios e não-índios manifestam em relação ao ensino e aprendizagem e uso da língua Portuguesa na escola, considerando que elas têm papel importante na (re)construção da identidade indígena.

##### 4.3.2.1 A língua Portuguesa como defesa

“A língua portuguesa não é comumente identificada como um símbolo tradicional de indianidade” (MAHER, 2006, p.33), todavia é por meio dela que os povos indígenas têm procurado reivindicar seus direitos junto à sociedade dominante. Isto ficou evidente na entrevista com LI, quando indagamos sobre a importância da língua Portuguesa para a comunidade.

**Pesquisadora:** *O senhor acha importante que os indígenas dessa comunidade também aprendam o Português?*

**LI: *É bom aprender o Português, porque assim sabe também fala e se defenDE lá fora junto, né?*** Com o pessoal que nós fazemos reunião, vamos supor com os deputados. ( ) Inclusive nós vai sempre fazê reunião com eles, né ? Pra falar dos nossos direitos pra eles, né? ( ) Isso muito bom, né?  
(Entrevista realizada dia 25 de abril de 2012).

Conforme apontado na subseção 4.4.1 deste capítulo, a língua Guarani é vista pelos indígenas como *poderosa arma* por meio da qual eles podem lutar, defender e manter seus territórios e sua identidade indígena. Entretanto, a língua Portuguesa, língua imposta de forma violenta e cruel pelos colonizadores – talvez justamente por isso – também assumiu a função de atuar em defesa desses povos. A afirmação que *é bom aprender o Português* não deve ser interpretada como intenção de deixar de ser índio. Ou seja, “[n]ão há uma pretensão de se tornar não-índio, mas sim de continuar sendo Tapirapé [Guarani] tendo à disposição uma ferramenta comumente representada como mais poderosa, no caso, o português (NETO, 2011, p.04).

Portanto, de certa forma, mas não do mesmo jeito, tanto a língua indígena quanto a língua Portuguesa exercem funções de defesa, porém os objetivos pretendidos quando se utiliza uma ou outra são totalmente diferentes. Enquanto a língua indígena serve para defender a terra e (re)afirmar a identidade do grupo em relação a si mesmo e à sociedade majoritária; o conhecimento da língua Portuguesa permite que eles possam reivindicar seus direitos junto à sociedade majoritária de forma que esta leve essa reivindicação em consideração. A fala de LI, “*É bom aprender o Português, porque assim sabe também fala e se defenDE lá fora junto, né?*” permite nos visualizar os conflitos e as ambiguidades presentes na identidade linguística dos Guarani do Pinhalzinho, ou seja, ser índio e ter que falar a língua Portuguesa, pois

[e]stão em jogo as identidades do índio mais “fraco” politicamente que precisa aprender a língua portuguesa para fazer frente ao não-índio mais poderoso versus a do índio que não aceita a posição de “fraco” e que considera ter as mesmas condições na língua portuguesa (NETO, 2011, p. 04).

Ou seja, conhecer e dominar o código linguístico dos brancos possibilita brigar em melhores condições por seus direitos sem precisar assujeitar-se, tendo mais autonomia.

Todavia, esta não é uma decisão fácil. É com esse intuito que Maher (2010, p.33) questiona:

[...] como conciliar a necessidade de reafirmação de uma língua de pertencimento (língua indígena), sem desconsiderar a necessidade de acesso a uma outra (língua portuguesa) que, do seu ponto de vista, pode possibilitar-lhes a inclusão social, econômica e política na sociedade nacional?

Além disso, conforme podemos verificar na fala de EP1, não basta falar Português, o índio só será respeitado pela sociedade não-indígena se falar Português *bem*.

**EP1:** (...) *Se você chegasse numa pessoa, num grande, tá entendendo? Um prefeito, um ... uma autoridade aí tal. Se você chegasse falando errado, você nem iria sentar na mesa conversar com ele, tá entendendo?*  
(Entrevista realizada dia 16 de março de 2012).

O fragmento destacado “[...] *se você chegasse falando errado* [...]” confirma que existe na sociedade variedades linguísticas que são mais valorizadas, sendo, portanto, o “português índio” (MAHER, 1994, p. 72) uma variedade estigmatizada, desprestigiada.

É nesse sentido também que a língua portuguesa, nas suas formas prestigiadas, aparece como ideal de língua a dominar, diante da crença de que seja possível estabelecer o contato mais simétrico com o outro que se coloca nesses espaços de poder da cultura hegemônica (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p 58).

No capítulo III, item 3.1.2 desta dissertação, discutimos a tenacidade dos povos indígenas em resistir contra todos os tipos de violência sofrida ao longo de mais de cinco séculos. No entanto, o excerto de EP1 nos revela que as políticas destinadas aos povos indígenas atualmente é tão violenta quanto no passado, pois hoje além de terem de apresentar uma competência em língua Portuguesa cada vez maior (na escrita acadêmica, por exemplo, se quiserem concluir uma graduação), são exigidos que também saibam falar a língua indígena que foram obrigados a “abandonar” da noite para o dia.

Essa hibridização pode ser verificada na citação abaixo.



As pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo étnico. (...) Eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidades distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia (HALL, 2006, p. 89).

Essas são as novas identidades dos povos indígenas, que devem circular entre duas culturas, falar duas línguas para poder, no sentido mais amplo da palavra, negociar, ou melhor, exigir seus direitos políticos, econômicos, sociais e educacionais.

Por essa razão, é inegável que a responsabilidade depositada sobre os povos indígenas é enorme, por isso a necessidade de se tornarem críticos e reflexivos para que possam se defender, tanto em Guarani quanto em Português, de políticas verticalizadas que podem ser nocivas para as comunidades indígenas. É por isso que:

[n]as representações dos indígenas sobre língua portuguesa, a variedade prestigiada aparece como língua distante, língua estrangeira, a “língua do invasor”, do “colonizador”, “do branco”, que precisa ser apropriada como forma de emancipação, para o diálogo ou embate com os não-índios (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p 58).

Há, portanto, uma expectativa que a língua Portuguesa de certa forma os “liberte” do poderio dos não-indígenas, que eles não precisem de um branco para representá-los ou falar em nome deles, pois para os povos indígenas autonomia significa não depender da FUNAI e outros órgão, como por exemplo, o Conselho Indigenista Missionário – (CIMI) que até pouco tempo eram seus representantes em todas as questões relacionados aos indígenas, conforme pode ser verificado no discurso abaixo.

**LI:** *Antes tudo era a FUNAI, era ela que falava por nós, até o Cacique era até escolhido pela FUNAI, porque, porque vamos supor tem um índio bem velhinho ali né? Ele tava com uns oitenta, noventa anos. A FUNAI vinha e ajudava né? Aquele lá vai ser o Cacique de vocês, combinava com a turma ali, né? Dava um punhado de roupa pra um ali, né? Um punhado de roupa pro outro ali, né? Então catava os índios pra por aquele velhinho lá, né? Então, aquele Cacique não podia trabalhar pela comunidade dele, porque a FUNAI que tinha que levar ele pra brigar. Agora vamos supor nós... se nós quisesse por um centro cultural aqui, nós não podia fazer porque quem decidia era a FUNAI. E o Cacique, o Cacique que quisesse fazer, ele tinha que ir no carro da... da FUNAI e como é que o Cacique ia falar contra a FUNAI daí, não podia, porque tava dentro do carro dele daí, né? Porque não podia andar ((não tinha autonomia)). (...) Então tava contando pra você, então não tinha como, né? Igual esses Cacique novo, hoje quando eles vê que o negócio ta errado,*

*eles vê que tem coisa errada eles sai nem que for a pé. Não incomoda com a FUNAI, com ninguém. Ele se vira, ele vende uma vaca, uma qualquer coisa lá, trabalha, ele se manda. Trabalhar em prol de sua comunidade. E se fosse naquele tempo ele não tinha nem como ir, né? A FUNAI que tinha que levar no carro dele como é que eles iam brigar contra a FUNAI.*  
(Entrevista realizada dia 25 de abril de 2012).

O que está nos dizendo LI é que embora a FUNAI devesse defender os seus direitos isso na prática não ocorria, porque nem sempre o que eles desejavam era acatado pela FUNAI, entretanto aos olhos da sociedade não era isso que passava, pois havia um representante dos indígenas, o Cacique, porém como podemos verificar a escolha do Cacique também era feita arbitrariamente pela FUNAI, geralmente uma pessoa que pudessem ser dominada.

O entrevistado faz um paralelo, relatando o passado e o presente os quais estão diretamente relacionados ao domínio da língua Portuguesa, conforme o relato de LI “*Antes tudo era a FUNAI, era ela que falava por nós [...]*”. Portanto, pode-se dizer pelo discurso que no passado, os Guarani do Pinhalzinho eram totalmente dependentes, subordinados que precisavam da FUNAI para reivindicar seus direitos junto à sociedade não-indígena, entretanto o trecho destacado na fala de LI sinaliza um “novo” índio mais independente e autônomo que não depende da FUNAI ou qualquer outro órgão *para trabalhar em prol de sua comunidade*.

#### 4.4 ATITUDES LINGUÍSTICAS ACERCA DA LÍNGUA GUARANI E PORTUGUESA

Após termos discutido sobre as representações que compõem o imaginário presente tanto nos indígenas do Pinhalzinho quanto dos professores não-indígenas que trabalham na escola da aldeia. Nesta seção, portanto, trataremos das atitudes linguísticas que os participantes da pesquisa manifestam a respeito da língua Guarani e Portuguesa.

De acordo com Fraga (2008, p. 109) “[t]odas as pessoas, quer falem uma ou mais línguas, pertencem pelo menos a uma comunidade de fala, de modo que as variedades de fala e as normas apropriadas a tais usos é que agregam tais indivíduos em uma comunidade”. No caso dos indígenas, as atitudes linguísticas podem revelar os conflitos por eles vivenciados dentro da própria comunidade de fala e também fora dela, tendo em vista que eles necessitam circular em várias comunidades de fala, pois além da língua Guarani e Portuguesa há ainda as variedades linguísticas da qual nenhuma língua escapa.

Por outro lado, é preciso esclarecer que as atitudes linguísticas podem variar no decorrer do tempo, dependendo de como a língua é vista pelo outro. Dito de outro modo, a língua Guarani, por exemplo, pode ser mais ou menos valorizada conforme o lugar por ela ocupado dentro e fora da aldeia.

#### 4.4.1 Quanto à língua Guarani

As observações feitas no decorrer dessa pesquisa em diversos momentos (aulas, reuniões pedagógicas, festas, piqueniques, feira da semente<sup>36</sup>) e também as entrevistas mostraram algumas atitudes que esses indígenas possuem em relação à língua Guarani que serão discutidas a seguir.

**Pesquisadora:** *Qual língua você acha mais bonita Guarani ou Português?*

**A4:** *Ah um pouquinho dos dois, né?*

**Pesquisadora:** *Você acha os dois? Você acha importante falar português também?*

**A4:** *Acho.*

**Pesquisadora:** *E o Guarani?*

**A4:** *Também.*

**Pesquisadora:** *Por que você acha importante falar Guarani?*

**A4:** *Bom Guarani é a língua que agente usa. Bom eu gosto de falar Guarani, porque é diferente, né? Diferente do Português do Inglês, porque é a língua que nós usa, nossa língua.*

(Entrevista realizada dia 02 de julho de 2012).

A atitude de A4 perante as línguas Guarani e Portuguesa, embora conflituosa é perfeitamente compreensível, pois não há como negar seu sentimento em relação a uma ou outra língua, tendo em vista que a primeira, é a língua do seu povo. A língua que remete a sua identidade, pois como A4 afirma “[...] é a língua que nós usa, nossa língua”. Embora a língua Portuguesa seja bastante usada por eles, quando alguém de fora pergunta qual é a língua falada por esta etnia a resposta sempre é Guarani Nhandewa, variedade que fazem questão de sempre assinalar.

Ao dizer que gosta de falar Guarani, porque é diferente, diferente de Português, de Inglês, podemos entender como uma forma de dizer “eu sou diferente, eu sou índia” essa é minha marca, minha característica. O verbo *gostar* indica uma atitude linguística positiva em relação à língua Guarani; já a segunda, a língua Portuguesa, é a língua que a maioria das

---

<sup>36</sup> Evento realizado todo ano na aldeia, onde eles expõem os produtos agrícolas produzidos na aldeia, artesanatos e também as atividades realizadas pelos alunos durante o ano.

peessoas dessa aldeia usa. É a língua, por meio da qual eles também interagem com mundo fora da aldeia, sendo inclusive a língua que a identidade Guarani é declarada.

Dos cinco (05) alunos entrevistados todos apresentaram atitudes afirmativas sobre aprender ou falar a língua Guarani. Dentre os argumentos apresentados estão “*porque é fácil de aprender, porque não é tão complicado, porque eu vejo outras pessoas falando*”. Com isso podemos perceber que o fato de haver outras falantes de Guarani atua como uma ação positiva. Sobre isso um dos participantes EP2 nos relatou que no ano de 2011 houve um grande fortalecimento da comunidade indígena, devido a uma família indígena que veio de outra aldeia, que só falava Guarani e também mantinha bem forte a questão cultural.

Segundo ele, os alunos ficaram mais interessados em aprender a língua indígena e também a cultura. Ou seja, quando a identidade indígena é representada de forma positiva isso se reflete também nos outros indígenas. Tal sentimento pode ser comprovado também na fala a seguir:

**A3:** *ah daí, por exemplo, chega... ta vindo gente lá, lá de Laranjinha, né? Vai, vai vir morar aqui, daí eles falam mais em Guarani, daí a gente conversa com eles em Guarani.*

(Entrevista realizada dia 12 de junho de 2012).

É importante salientar que os alunos participantes que se referiram à língua indígena como fácil de aprender, são filhos de pais falantes de Guarani e que em suas casas conforme mencionado durante a entrevista relataram que em casa ela é usada com mais frequência. Isso reforça a ideia defendida por alguns autores (HINTON, 2001; CALVET, 2007) que a transmissão de uma língua para outra geração só é garantida quando passada de pais para filhos.

A entrevista a seguir nos permite inferir que embora grande parte da sociedade não-indígena não os considere índios, principalmente os indígenas que não falam Guarani, constatamos pelo discurso de EP1 que a identidade indígena contínua *muito forte*.

**Pesquisadora:** *Quais línguas são faladas na comunidade? O que essas línguas representam?*

**PI1:** *As línguas faladas são mbya, Nhandeva. A nossa língua representa uma riqueza na comunidade e sempre estaremos lutando para revitalizar a nossa língua para que passemos para a próxima geração. Cada povo tem a sua própria língua*

*falada com certeza para cada povo é muito importante a sua língua de origem e costumes.*

(Entrevista realizada dia 12 de abril de 2012).

Apesar de haver muitos falantes de língua Portuguesa na aldeia em nenhum momento EP1 a cita como língua falada ou usada por eles. Somente a língua Guarani é exaltada. Ao dizer que “*a nossa língua representa uma riqueza na comunidade e sempre estaremos lutando para revitalizar a nossa língua para que passemos para a próxima geração*” indica que não importa se há poucos ou muitos falantes, mas sim que eles nunca desistirão de suas origens, que sempre estarão lutando para que as gerações futuras conheçam como ela própria diz a *língua de origem e costume*.

Outro professor indígena é enfático ao responder à pergunta sobre o lugar ocupado pela língua indígena na escola.

**PI2:** *Na escola, a língua é mais valorizada pela comunidade, sendo a língua Guarani que é utilizada e praticada na aldeia.*

(Entrevista realizada dia 02 de maio de 2012).

A declaração de PI2 leva-nos a entender que a comunidade de modo geral é a favor do ensino da língua Guarani na escola, pois diferentemente da opinião de EP2 quando nos relatou que havia uma família na comunidade que esperava que na escola seus filhos aprendessem a língua Portuguesa, porque a língua Guarani ele, o *xamoi*, ensinaria em casa, a maioria dos pais não tem condições de ensinar porque também não sabe a língua indígena. PI2 ainda reforça dizendo que *a língua Guarani é utilizada e praticada na aldeia*, porém vemos a atitude de PI2 como forma de (re)afirmar a identidade indígena do grupo perante a sociedade não-indígena.

Na semana cultural (abril de 2012) pudemos verificar que os indígenas mais idosos agem de forma mais conservadora, procurando passar para os mais jovens a necessidade de união, de fortalecimento da comunidade. Na ocasião, os líderes indígenas cobraram da equipe escolar e dos professores a importância de trabalhar a cultura indígena para que ela não seja esquecida, bem como a necessidade que a escola trabalhe de forma interligada com a comunidade, principalmente na questão de registrar por meio de pesquisa o passado dos Guarani do Pinhalzinho.

**LI:** *Então isso daí nós tem que passar porque senão daqui uns tempos, né? E aproveitar. Esse jovem aproveitar com os mais velhos, porque, porque senão daqui uns tempos, né? Vamos supor se os mais velhos morre com quem que eles vão fazer pesquisa? Como é que era antes, né? Como é que é o passado. Se não tiver... eu sempre falo se não tiver passado não tem história, né? Pra ter história ter que ter o passado.*

(Entrevista realizada dia 25 de abril de 2012).

A atitude de LI deve-se ao fato justamente pela situação de aculturação que a comunidade possui, por isso a insistência que os alunos procurem registrar a história linguística e cultural desses Guarani.

#### 4.4.2 Quanto à língua Portuguesa

Os depoimentos a seguir mostram que grande parte dos indígenas da aldeia do Pinhalzinho fala e usa a língua Portuguesa em casa.

**Pesquisadora:** *Antes de ir pra escola quais línguas você utilizava pra conversar em casa. Só Guarani, só Português, Guarani e Português?*

**A1:** *Português*

(Entrevista realizada dia 05 de junho de 2012).

Esta foi também a resposta de quatro dos alunos entrevistados. Somente A5 afirma que em casa utilizava as duas línguas.

**Pesquisadora:** *Antes de vir pra escola quais línguas você utilizava pra conversarem casa. Guarani ou Português?*

**A5:** *Os dois Guarani e Português. Guarani e Português.*

(Entrevista realizada dia 03 de julho de 2012).

Portanto, as atitudes manifestadas pelos alunos em relação à língua Portuguesa pode ser resultado de seu uso pela maioria dos habitantes da aldeia e em praticamente todos os momentos, inclusive na escola. Devemos esclarecer que A5 pertence a uma família falante de língua Guarani, portanto, sua atitude está intrinsecamente relacionada a incentivo recebido

pelos pais. E os demais alunos o que teriam a dizer sobre isso. Por que usam ou preferem a língua Portuguesa?

**Pesquisadora:** *Por que você acha importante falar português?*

**A4:** *Ah porque a maioria da turma fala português, né? Tem que aprender também. (Entrevista realizada dia 02 de julho de 2012).*

Ou seja, com quem vou falar Guarani? Aqui a atitude em falar e usar a língua Portuguesa está associada a sua funcionalidade, visto que seu uso permite uma maior interação tanto com indígenas quanto com não-indígenas.

Embora na subseção 4.4.2 deste capítulo os depoimentos analisados demonstraram haver atitudes positivas sobre a língua Guarani, não podemos afirmar que este é um ideal defendido por todos.

**Pesquisadora:** *O senhor acha, que assim o pessoal daqui gosta de aprender e de falar Guarani, o senhor sente isso ou não?*

**LI:** *Gosta. Não, acho que tem na base de um 60% gosta de aprender Guarani, né? O resto, né, não da muita importância mais, é que é... mais os mestiços, né? Então é ficou mais difícil pra gente agora, mas a gente tenta manter a tradição e vamos lutar né? Pra nós, não digo ter tudo que tinha antigamente, mas menos um pouquinho vê se nós... pelos menos manter... é manter aquilo um pouquinho. (Entrevista realizada dia 25 de abril de 2012).*

Para LI, a união de indígenas com não-índios é apontada como uma das causas de enfraquecimento da língua Guarani. De sua fala podemos entender que para os mestiços a língua indígena não tem tanta importância. Na sua fala aparece a concepção de “índio verdadeiro”, “puro”. O mesmo pode ser notado em relação à cultura, tradição, pois o verbo *manter* remete a algo estático, imutável. Todavia, atitude de LI a respeito da língua Guarani é fruto das cobranças da sociedade não-indígena que só considera índio aquele que sabe a língua indígena e também pelo fato de haver na comunidade a presença de brancos, decorrentes de casamentos interétnicos. Para LI, essa é uma das causas que têm levado ao enfraquecimento da língua e da cultura indígena.

**Pesquisadora:** *Em sua opinião seu (...). os Guarani do Pinhalzinho. O que eles acham do uso da Língua Guarani e do uso da Língua Portuguesa?*

**LI:** *Ah tem algumas que não pensam como eu não, porque tem muito que não dá importância pro filhos deles, né? Como, porque é... já tem mais outra visão deles, né? Como supor, são mais da parte dos brancos dos não-índios, né? ((referindo-se aos brancos que são casados com indígena)). Por causa até inclusive da comida, né, nossa. Quase não come, pode ver. Mais ele enxerga, que ter... mais supor seus gados, né? Suas coisas lá. Seus carros, suas motos. Eles têm mesmo, né? Então pra eles pode ta aqui ou ta lá fora mesma coisa. **E os índios não, os índios puro não, né?** Eles têm que viver aqui, né? Eles quer viver no pedacinho deles aqui, porque, porque tem outro costume e outro jeito de viver, né, entre nós.  
(Entrevista realizada dia 25 de abril de 2012).*

Em discurso LI deixa indícios que as pessoas que não pensam como eles são justamente os brancos que vivem na aldeia. Ao dizer “[...] já tem mais outra visão deles, né?” evidencia a presença da identidade indígena, isto é, os brancos não pensam como índios, não se preocupam com a língua e nem com a cultura indígena, para eles, tanto faz, isso não tem valor, pois como bem lembra LI “[...] pra eles pode ta aqui ou ta lá fora mesma coisa”.

O fragmento destacado sinaliza que para os índios a Terra Indígena é bem mais que um lugar onde se vive. Para eles a Terra Indígena representa a possibilidade de serem eles próprios, de poder viver minimamente protegidos e sem a interferência do homem branco, pois ainda que este, muitas vezes, tente impor suas políticas e leis, dentro da aldeia a lei que prevalece é a dos Guarani.

Na sequência apresentamos as considerações finais que encerram este estudo.



## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nós decidimos o que é melhor pra nós, nós sabemos, nós que sofremos aqui, então nós é que sabemos o que é importante pra nós* (EP1, entrevista realizada no dia 16 de março de 2012).

Conforme indicamos no início desse trabalho, o objetivo maior deste estudo foi investigar a relação que se estabelece entre representações e atitudes linguísticas – em relação às línguas e culturas presentes na comunidade – e (re)construção da identidade indígena dos Guarani da Aldeia do Pinhalzinho.

Sendo assim, com a finalidade de não nos desviarmos do nosso objetivo elencamos três perguntas para direcionar essa parte do texto. Nesta direção, na sequência, com a finalidade de encerrarmos (formalmente, pelo menos) essa proposta de trabalho apresentando algumas conclusões a que conseguimos chegar, de modo que retomaremos sucintamente cada uma delas com a finalidade de verificarmos se os objetivos propostos foram atingidos. Entretanto, salientamos que os resultados por ora apresentados não são definitivos e tão pouco imutáveis, portanto devem ser vistos como um processo que sempre poderá ser retomado e rediscutido.

Em relação à primeira pergunta que nos propusemos a responder, a qual diz respeito às políticas linguísticas vigentes na escola do Pinhalzinho na busca de uma educação diferenciada e específica, concluímos que: os desafios da comunidade do Pinhalzinho na construção de uma educação própria são imensos, entretanto estes parecem estar determinados a isso.

Por outro lado, apesar de toda determinação demonstrada pela comunidade percebemos a existência de inúmeros fatores que dificultam a efetivação de uma educação condizente com os desejos e necessidades desses indígenas. Uma das dificuldades encontradas é a imposição de um sistema educacional homogêneo, único que embora apregoe a autonomia para os indígenas não consegue ceder minimamente diante das exigências e necessidades da educação indígena diferenciada. Isso faz com que vejamos a relevância que o Estado repense posturas, atitudes e ações delegadas às escolas indígenas, principalmente em relação à participação, o envolvimento das comunidades indígenas sobre quais aspectos eles querem que sejam contemplados na educação, visto que eles são os principais interessados, portanto, a educação é algo que deve ser construída em conjunto.

No que diz respeito à língua, cultura e identidade, verificamos que há uma forte pressão por parte do Estado para que o ensino seja voltado quase que somente para estes aspectos. Entretanto, o discurso do Estado não parece estar considerando as transformações a que estes indígenas foram submetidos ao longo do tempo, pois há uma forte tendência de passar para os indígenas a noção de identidade essencialista (HALL, 2006), isto é, que só é índio quem fala (apenas) a língua indígena e vive conforme os hábitos dos indígenas do passado.

Essas imposições acabam gerando conflitos dentro da educação, pois não há um consenso sobre quais conteúdos devem ser ensinados ou privilegiados. Por um lado, cobra-se da escola que esta empenhe todos os esforços em processos de revitalização linguística e cultural. Por outro lado, é exigido dos Guarani do Pinhalzinho que estes apresentem uma proficiência cada vez maior em língua Portuguesa para interagir com a sociedade fora da aldeia.

Essa dicotomia é também verificada dentro da aldeia, visto que há indígenas que defendem um ensino mais voltado para o fortalecimento da identidade e da cultura indígena e outros que requerem um ensino mais nos moldes ocidentais. Conforme os relatos de EP2 ambas as propostas de ensino são importantes para os povos indígenas. Ou seja, o ensino deve ser intercultural, pois para eles é tão importante conhecer e aprender sobre sua cultura quanto da sociedade não-indígena, principalmente para saber como se estabelecem as relações de poder entre as diferentes culturas, umas em relação às outras.

Imersos em todos esses conflitos estão os professores indígenas e não-indígenas, principais protagonistas a quem se atribui a responsabilidade de negociar essas relações carregadas de problemas vivenciados cotidianamente nesses contextos. Os professores vivem mais do que ninguém isso na pele, divididos entre cumprir as determinações do sistema e atender as solicitações da comunidade indígena.

Em relação ao professor não-indígena, observamos que a falta de capacitação específica para trabalhar no contexto indígena é outro fator que tem contribuído para as dificuldades que este encontra para lidar com os alunos indígenas, principalmente no início.

*A4: No começo estranharam, bastante. É tanto que uma vez eu fui assim, conversar com um aluno e não sei esse jeito da gente, talvez mãe ou talvez, né, estabonado, no meu caso, já levei a mão, fui abraçar, dizer e ele se retraiu, tipo é você lá e eu aqui, viu? Mas agora não. Agora já brinco com eles, eles brincam comigo, sabe, já tá mais... o entrosamento já tá melhor. Mas eu sinto que precisa ainda de um passo adiante em relação a isso, porque eles têm um pouquinho de receio sim.*  
(Entrevista realizada dia 02 de julho de 2012).

A respeito dessa questão especificamente, EP1 já havia nos contado em sua entrevista, quando afirmou que *o aluno indígena demora a adquirir confiança no professor branco*. No entanto, essa situação tem sido constante, pois devido aos contratos temporários o quadro docente está sempre sendo modificado. Este é outro problema mencionado por EP1, pois quando o aluno e também o professor estão se habituando um ao outro e também ao sistema, o professor não-indígena vai pra outra escola. Por outro lado, com o professor indígena isso é mais difícil de acontecer, pois em geral ele faz parte da comunidade indígena e, por essa razão, conhece seus problemas e dificuldades de modo mais aprofundado. No entanto, a vantagem da presença do professor indígena extrapola essas questões de conhecer os problemas da comunidade, visto que o principal benefício diz respeito ao fato de que o professor indígena é conhecedor da Pedagogia Escolar Indígena Guarani, a qual se refere aos modos apropriados de ensinar e aprender desses povos indígenas. Segundo Nobre (2009, p. 36), a Pedagogia Indígena constitui-se de “[...] elementos autenticamente Guarani, incorporados, re-significados, transformados no cotidiano da sala de aula”. Ainda de acordo com Nobre (2009, p.36-47), a Pedagogia Escolar Indígena Guarani é formada por onze elementos:

1. Autonomia, liberdade e descontração das crianças;
2. Forte participação das crianças;
3. Grande curiosidade e observação;
4. O Guarani como língua de instrução: bilinguismo de manutenção de resistência;
5. Forte presença da oralidade com um certo desapego à escrita;
6. Necessidade de preservação da cultura o “Nhande reko”;
7. Presenças de ritual e formalismo nas aulas;
8. Ocorrência de imitação;
9. Ocorrência de repetição nas atividades;
10. Grande respeito mútuo nas relações.
11. Grande ocorrência de desenho nas atividades.

Talvez muitos desses problemas pudessem ser resolvidos se houvesse formação continuada para esses educadores, pois conforme observamos cada um tem procurado fazer o seu melhor, porém não existe apoio realmente efetivo por parte da Secretaria Estadual de Educação. O que é real é a mobilização por parte dos próprios professores indígenas e não-indígenas e da comunidade na busca da tão sonhada educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural (RCNEI, 1998) que, por enquanto, só existe no papel.

Em consonância ao exposto, Nobre (2009) ressalta a importância de formação continuada para que realmente haja possibilidade de construir uma escola diferenciada.

Primeiramente é necessário investir na formação continuada dos educadores indígenas, pois serão eles os atores desse processo de construção curricular. Este currículo ainda não existe, ele está por ser construído para cada etnia em cada aldeia. O currículo que existe é o das escolas não-indígenas, que é tomado como referência tanto pelas assessorias como pelos educadores indígenas, que estudaram nessas escolas. Não haveria possibilidade, portanto, de construir um currículo diferenciado autenticamente indígena, ou em outras palavras, não haveria uma escola indígena “pura”. É uma utopia, no sentido de não poder ser construída, já que o currículo escolar é um construto não-indígena (NOBRE, 2009, p.13).

Quanto ao ensino da língua Guarani, observamos que este tem ficado quase que exclusivamente a cargo somente da escola, porém a escola sozinha não é capaz de promover o uso contínuo de nenhuma língua e isto parece estar sendo desconsiderado tanto pelo sistema educacional quanto pelos indígenas do Pinhalzinho. Como afirma Maher (1996, p. 237), “[...] a preservação e a revitalização das línguas indígenas é um empreendimento social o qual não pode ser delegado a uma só instituição, a escola, na esperança de sucesso a longo prazo”. É preciso que a comunidade de fala de modo geral queira isso e trabalhe pra isso. A escola na melhor das hipóteses pode auxiliar. Mas conforme os dados analisados, constatamos que nem isso acontece, talvez porque os “projetos de fortalecimento linguístico” não estejam sendo pensados *pelos* populações indígenas.

Entretanto, embora tenhamos apontados vários empecilhos na construção de uma educação de fato indígena e ainda haja um longo percurso a ser percorrido, a julgar pelos depoimentos e observações realizadas acreditamos que eles estejam cada vez mais participativos e críticos nas questões que envolvem tanto a educação (escolar) indígena quanto os direitos indígenas.

No que diz respeito à segunda pergunta sobre as representações e atitudes linguísticas que representante da liderança indígena, equipe pedagógica, professores indígenas e não-indígenas e alunos da escola Yvy Porã manifestam a respeito do ensino e uso das línguas Portuguesa e Guarani na escola, os discursos analisados indicam que a representação que os próprios indígenas revelam do que seja ser índio é influenciado também pela representação do que a sociedade dominante elegeu como critérios identificatórios, o que implica dizer que “[...] por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (TADEU DA SILVA, 2009, p. 91).

Ou seja, em consonância com Neto (2009, p.135), pode-se entender que:

[...] os modos de representar não são neutros, mas estão associados a posições de poder. Assim, grupos mais poderosos tendem a construir representações sobre as coisas e sobre os outros, menos poderosos, ou seja, as representações também criam posições de sujeito, constroem identidades.

Neste caso, há uma intenção clara da sociedade não-indígena ao estabelecer os critérios que o indígena deve atender para que seja reconhecido como tal. Ou seja, é destituí-los de sua identidade impedindo-os de lutar por seus direitos. E se ele quiser ter sua identidade indígena reconhecida, deve permanecer na floresta, sem direito a estudar em uma Universidade e tampouco fazer uso de aparelhos eletrônicos. Parece que, na visão dos não-indígenas, não é justo que eles tenham “o melhor” dos dois mundos: como “índios tradicionais” recebem do Governo terras, benefícios e, por outro lado, como *peessoas que estão se civilizando cada vez mais*, começam a ocupar, em outros contextos, o espaço que sempre foi do branco.

É por isso que em seu depoimento LI diz que a língua Guarani atua como arma na defesa do território indígena, justamente para se proteger das investidas do branco. Portanto vemos a necessidade de a escola da comunidade do Pinhalzinho, por meio da educação, oportunizar a crianças e jovens o desenvolvimento crítico e questionador dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade.

As atitudes de comparar a língua como *arma, defesa* permite que compreendamos que a língua (Guarani ou Portuguesa) funciona como uma ferramenta para o embate com o não-índio. Ou seja, os não-indígenas não podem dizer que não somos índios, porque temos a *nossa arma*, a língua Guarani para atestar nossa identidade indígena. Por outro lado, para os indígenas, saber e conhecer (*bem* – falando sem sotaque “índio”, lendo e escrevendo) a língua Portuguesa equivale a dizer: nós também conhecemos o código linguístico do branco para possamos nos defender dele, caso seja necessário.

Tanto a Liderança indígena quanto os professores indígenas entrevistados deixam claros em seus discursos a importância e relevância do ensino e uso da língua Guarani na escola. Embora estes reconheçam o valor da língua Portuguesa, fica evidente que a língua Guarani não pode ser deixada de lado, que é preciso valorizá-la cada vez mais. Entretanto, um dos membros da Equipe Pedagógica afirma haver divergências sobre o ensino e o uso do Guarani na escola.

**EP2:** *No início... quando foi, é porque a língua mesmo no currículo, na grade curricular foi a partir de ( ) 2009. Aí no primeiro ano, inclusive era diretor e pedagogo não-indígena. É... daí teve pai que veio aqui querendo saber se era obrigatório a frequentar as aulas de Guarani. Teve sim uma resistência.*  
(Entrevista realizada dia 22 de março de 2012).

Fica claro que os conflitos existentes se dão em razão do que significa falar ou não falar a língua Guarani ou Portuguesa. Observamos que as atitudes em relação ao ensino da língua (Guarani ou Portuguesa) não são homogêneas, pois dentro da aldeia existem habitantes, apontados nos depoimentos, que possuem desejos diferentes. EP2, em outro depoimento, afirma que há famílias na aldeia que acham que a língua Guarani deve ser ensinada em casa pelos pais; já na escola o ensino deve ser mais voltado para o ensino e aprendizagem da língua Portuguesa, *escrever certinho*. O posicionamento de EP2 se baseia também na crença de que a escola não consegue ensinar uma língua.

No entanto, em vários momentos EP2 traz à tona os conflitos presentes nesta situação, pois ao dizer que eles sempre estão lutando para revitalizar a cultura e que a língua é um dos meios para atingir esses objetivos, porém sua atitude é também resultante das cobranças que ele sofre tanto da sociedade externa quanto da comunidade indígena. Ou seja, por um lado, está à exigência da sociedade dominante que cobra cada vez mais que os indígenas sejam proficientes em língua Portuguesa, porém se eles apresentam um grau elevado de proficiência, acaba também tendo sua indianidade questionada. Por outro lado está a sua identidade indígena que também precisa ser fortalecida, principalmente para que continuem sendo reconhecidos como indígenas e não percam seus direitos assegurados por lei.

Para os alunos participantes da pesquisa, todos demonstraram atitudes positivas em relação ao uso e ensino do Guarani na escola. Para eles, a língua Guarani é *fácil, bonita, diferente, a língua que nós usa*. Há também o interesse em aprender o Guarani para se comunicar com indígenas de outras aldeias. Isto evidencia também a importância de (re)afirmar sua identidade perante outros indígenas. Na sequência apresentamos um quadro síntese sobre as representações e atitudes observadas acerca da língua Guarani e Portuguesa.

Participantes da Pesquisa	Representações e atitudes acerca da língua Guarani	Representações e atitudes acerca da língua Portuguesa
Liderança Indígena	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arma para defender o território;</li> <li>• Necessidade de passar pra gerações futuras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender Português para defender do não-indígena;</li> <li>• Aprender Português para reivindicar direitos junto à sociedade majoritária.</li> </ul>
Professores indígenas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É uma Terra indígena, deve-se falar língua indígena;</li> <li>• Na escola é a língua mais valorizada pela comunidade;</li> <li>• Língua importante para os membros da aldeia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa é importante para ter conhecimento e enfrentar o mundo fora da aldeia.</li> </ul>
Equipe Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se consegue aprender Guarani na escola;</li> <li>• A família deve ensinar em casa;</li> <li>• No começo houve resistências de algumas famílias quanto ao ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na escola deve se aprender (só) Português.</li> </ul>
Alunos indígenas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fácil de aprender;</li> <li>• Língua bonita;</li> <li>• Língua que os indígenas usam;</li> <li>• É bom saber pra conversar com outros indígenas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Português também é importante;</li> <li>• Muitas pessoas na aldeia falam Português;</li> <li>• É mais difícil para escrever.</li> </ul>

**Quadro 9: Representações e atitudes linguísticas em relação ao Guarani e ao Português manifestadas pelos participantes da pesquisa.**

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No que tange ao que essas representações e atitudes linguísticas revelam a cerca da construção da identidade linguística dos Guarani do Pinhalzinho percebemos que as atitudes manifestadas evidenciam os conflitos vivenciados por esses indígenas no seu cotidiano. Nesta direção, a análise indicou que tanto a língua Guarani quanto a língua Portuguesa podem atuar como representação do que seja ser índio. A identidade Guarani, portanto, é dinâmica, mutável, complexa e conflituosa. Dinâmica e mutável, porque se transforma cotidianamente dependendo de como é interpelada; complexa e conflituosa, porque ao mesmo tempo em que necessitam (re)afirmar sua identidade indígena por meio de símbolos indígenas perante a sociedade dominante, também necessitam fazer circular sua identidade indígena por meio de símbolos da cultura não-indígena.

Todavia, a “opção” dos Guarani de falar e usar a língua Portuguesa, como já dissemos, seja vista como ambígua e conflituosa pelo não-indígena, para eles, essa foi a única forma que encontraram de resistir, não aceitando da sociedade dominante o rótulo de índio fraco, incapaz que se submete ao julgo do branco para sobreviver, uma vez que não apenas a aprenderam, mas também se apropriaram dela.

Há, pois, uma ampliação do que significa ser índio, pois ao considerar que a língua Portuguesa também é uma forma de defesa fica evidente que a identidade indígena também pode-se fazer em Português. “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).

É justamente o termo apropriar que nos permite dizer que a decisão dos Guarani do Pinhalzinho de falar e/ou usar a língua Portuguesa “[n]ão se trata de querer tornar-se não-índio, mas sim de continuar sendo Tapirapé [Guarani] tendo à disposição uma ferramenta comumente representada como mais poderosa, no caso, o português” (NETO, 2009, p.197). Ou seja, por meio da língua Portuguesa o índio tem a possibilidade de buscar seus direitos políticos, territoriais, educacionais e econômicos junto à sociedade majoritária. Portanto,

[...] entendendo-se que as representações são corporificações discursivas de ideologias e práticas sociais tidas como verdadeiras aos nossos olhos. São visões de mundo que vão se formando em nossa consciência, objetivações e subjetivações que, às vezes, parecem nascer e permanecer ali, intactas e imunes ao mundo que muda, que se transforma, que se refaz. Intrigante é pensar porque algumas representações são tão “marcantes”, persistentes ao ponto de se tornarem “essencializadas”, “naturalizadas”, “biologizadas”? (SANTOS, 2010, p. 157, grifos da autora).

Percebemos que essa concepção estática de representação indígena está atrelada a símbolos, tais como: língua indígena, cultura e não uso de aparelhos eletrônicos, entre outros, porém essa visão essencializada desconsidera que as representações de identidades são criações humanas, portanto, só tem significado se forem vistas como uma “construção discursiva” (MAHER, 2010), que pode sofrer mudanças dependendo das interações que vão sendo estabelecidas ao longo do tempo.

Em relação às intervenções realizadas, acreditamos que os resultados foram bastante satisfatórios, tendo em vista que a partir delas professores indígenas e não-indígenas puderam avaliar e rever suas práticas pedagógicas, tendo como parâmetro algumas leis e documentos (Constituição Federal, LDB e RCNEI) norteadores da educação indígena. Acreditamos também que as discussões sobre língua, cultura, representação e identidade foram bastante relevantes, visto que os participantes puderam perceber que é por meio das representações que o preconceito e a discriminação imperam.



Outro aspecto relevante a ser considerado é o fato de que as intervenções foram elaboradas em conjunto com os participantes da pesquisa, de modo que tudo que foi tratado refletia as necessidades e desejo deles.

Neste sentido, um outro retorno, mais concreto, para a comunidade indígena do Pinhalzinho e também para a escola deverá ocorrer neste ano de 2013. A partir dos resultados da pesquisa, pretendemos avaliar junto à comunidade as contribuições da pesquisa e também propor encaminhamentos a partir das intervenções realizadas. Paralelamente temos a intenção de divulgar o trabalho desta pesquisa no meio científico e educacional para demais docentes da rede de ensino do Paraná, especialmente os do Município de Tomazina, Paraná.

Todavia, salientamos que já demos um primeiro retorno para toda comunidade indígena, durante o evento de formatura ocorrido no dia sete de dezembro de 2012. Na ocasião, fomos convidados a mostrar um vídeo que explicitava os objetivos da pesquisa e suas contribuições para a comunidade. O trabalho foi bastante elogiado pelas lideranças indígenas e professores, os quais ressaltaram a importância de projetos que trabalhem em conjunto com a comunidade.

No que tange às hipóteses de pesquisa, notamos que as políticas linguísticas não estão representando adequadamente os interesses da comunidade, justamente por não haver um diálogo mais efetivo entre SEED e comunidade indígena. A SEED tem cobrado cada vez mais que a escola auxilie processos de revitalização linguística e cultural, porém esta parece não estar considerando as transformações ocorridas com as populações indígenas ao longo do tempo. A esse respeito observamos também a existência de conflitos entre os próprios indígenas, o que corrobora a discussão que fizemos neste trabalho em relação à importância de considerar as diferenças existentes dentro dos próprios contextos indígenas.

Em relação à presença de professores não-indígenas na escola, embora LI, EP1 e PII (assim como alguns documentos orientadores) mencionam a possibilidade de uma escola indígena composta apenas de indígenas, todos os participantes reconhecem que, em razão da insuficiência de professores indígenas graduados, isto ainda não é possível e talvez nem seja interessante, uma vez que a convivência entre indígenas e não indígenas, desde que baseada no respeito e no diálogo, possibilita a troca de experiências e aprendizagem mútua da qual todos podem se beneficiar. Nesse sentido, os próprios indígenas têm inclusive questionado o posicionamento dos documentos, pois para eles o ideal é que a escola da aldeia conte com a presença tanto de professores indígenas quanto de não-indígenas, pois isso fará com que *a escola seja uma escola de qualidade*.

A respeito das atitudes manifestadas em relação ao ensino/uso da língua Guarani e Portuguesa na escola, os dados analisados nos permitem inferir que alguns não acreditam na aprendizagem da língua Guarani na escola, pois este pode fracassar, *assim como acontece com o ensino de línguas estrangeiras (inglês, espanhol) nas escolas públicas*. Segundo uma participante da pesquisa, EP2, no início, quando começou a se ensinar a língua Guarani na escola houve resistência por parte de alguns pais, porém de acordo com a mesma participante ainda há pais que desejam um ensino mais voltado para o ensino da língua Portuguesa. No entanto, esse posicionamento não deve ser confundido com uma tentativa de inferiorizar a língua Guarani, pois essa é a opinião de pais falantes de Guarani que acham que a língua deve ser ensinada em casa.

Ainda sobre as atitudes em relação ao uso da língua Guarani, percebemos que os indígenas mais idosos têm procurado transmitir para os mais jovens a importância de aprendê-la e continuar a usá-la. Ao que tudo indica, o sentimento de união e do orgulho indígena têm se fortalecido cada vez mais na comunidade. Por outro lado, a representação manifestada pelos Guarani do que seja ser índio na atualidade, é baseada na representação que o homem branco possui, por isso a língua Guarani é apontada como *arma poderosa* por meio da qual eles podem defender seus territórios. Ou seja, é a sociedade não-indígena que nega a identidade étnica ao indígena que fala Português, que usa aparelhos eletrônicos etc. Contrariando essa visão que impede o indígena contemporâneo de existir, EP1 dá uma lição sobre o que é ser indígena.

**EP1:** *O meio pelo qual eu me aproprio de um notebook não é o mesmo igual uma pessoa, um não-índio lá fora se apropria. O meio com que eu me aproprio do dinheiro aqui, não é mesma ganância. Isso se vir um antropólogo aqui, ficar aqui um ano aqui, viver como vive aqui ele vai perceber isso nitidamente sabe?*  
(Entrevista realizada dia 16 de março de 2012).

O depoimento de EP1 nos mostra que esta imagem retrógrada que a sociedade majoritária tem tentado passar do indígena começa a ser questionada, pois os indígenas têm se mostrado cada vez mais críticos e politizados sobre seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

A fala de EP1 nos mostra que ao usar artefatos da sociedade moderna ele não “perde” sua identidade indígena e tão pouco está advogando em prol do abandono das línguas e culturas indígenas, pois é inegável que elas são importantes tanto para os povos indígenas

quanto para o patrimônio cultural da humanidade. Entretanto, é preciso que a sociedade com um todo reconheça que os processos de revitalização linguística não são fáceis e tampouco simples, portanto não basta “[...] achar que uma língua minoritária pode ser dada a alguém, simplesmente porque esse é o nosso desejo, ou que falantes possuem línguas – que elas têm “donos”. Ou, ainda, que falantes podem ser persuadidos a delas fazerem uso ou a abandoná-las” (MAHER, 2011, p.11, grifos da autora).

Assim, por meio dos discursos aqui focalizados, esperamos contribuir para que os indígenas da comunidade do Pinhalzinho, independentemente da língua que falam ou usam possam ser vistos, respeitados e reconhecidos como tal pela sociedade dominante, pois conforme demonstrado por meio dos depoimentos uma língua pode abrigar diversas representações de identidade. “Uma dessas representações é que a língua Portuguesa seria, de certa maneira, uma língua “sem dono” – sem contornos fixos, ela se prestaria a diferentes formas de apropriação por seus usuários” (MAHER, 2011, p. 5).

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

AZEVEDO, Michelle Puente. **Professores Indígenas Guarani Mbya de Angra dos Reis – RJ: Práticas Pedagógicas e Projetos de Futuro**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade da Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Para Lembrar do Nosso Povo. Escolarização e Historicidade Guarani Mbyá no Jardim das Flores**. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas. SP. Mimeo. 1997

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial, 2005.

\_\_\_\_\_. **LEI N. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação fundamental - Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Brasília: Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://url20.ca/8PH>. Acesso em: 03 de jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial, 2008.

BRAZ, Evódia Souza. **Línguas e identidades em contexto de fronteira Brasil / Venezuela.** Campinas, SP: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://url20.ca/8J>. Acesso em 15/04/2011.

CALVET, Jean-Louis. **As políticas linguísticas.** Tradução de Isabel Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTI, Marilda Couto. **Estudos Sobre Educação Bilíngue Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil.** D.E.L.T.A., v. 15, p. 385-417, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext). Acesso em: 03 de jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações étnicas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz. Paulo. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CAVALCANTI, Marilda Couto; MAHER, Tereza Machado. Interação transcultural na formação do professor índio. In: SEKI, Lucy. (Org.) **Linguística indígena e educação na América Latina.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. **Nos bastidores de cursos de formação de professores indígenas.** Cefiel - Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), fevereiro de 2008. Disponível em: <http://url20.ca/4jn>. Acesso em: 11 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo?** Cefiel - Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), setembro de 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino.** v.8, n.1, p. 1001.122, 2005.

CÉSAR, América Lúcia Silva; CAVALCANTI, Marilda Couto. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p.45-66.

COSTA, Consuelo de Paiva Godinho Costa. **Nhandewa Aywu**: fonologia do Nhandewa-Guarani. Campinas: Curt Nimuendajú, 2010.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSP, 1999.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. A educação escolar em novos contextos políticos e culturais. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Org.) **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto da escola. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001, p. 113-125.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando em comunidade indígena**. Rio Grande do Sul, em evento de formação continuada ocorrido em 2000. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>. Acesso em: 05 janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Org.) **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto da escola. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001.

\_\_\_\_\_. Limites e possibilidades da autonomia de escolas indígenas. In VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. (Org.) **Leitura e escrita em escolas indígenas**: encontro de educação indígena no 10º COLE- 1995. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.

DOMINGUÊS, Jefferson Gabriel. **Pinhalzinho na visão dos Guarani**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2010.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. n.115, 2002, p.139-154.

FAUSTINO, Célia Rosângela. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006, 329f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais**: um olhar acerca de raça/etnia. *Línguas & Letras*, v.7, n. 12, p.171–187. 2006. Disponível em: [http://www.aparecidadejesusferreira.com/site/painel/dados/fckeditor/editor/filemanager/browser/default/file/formacao\\_%20prof.pdf](http://www.aparecidadejesusferreira.com/site/painel/dados/fckeditor/editor/filemanager/browser/default/file/formacao_%20prof.pdf). Acesso em: 04/10/2010.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores raça/etnia:** reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês. 2.ed.,ver. Cascavel: Assoeste, 2006c.

FRAGA, Letícia. **Os “holandeses” de Carambeí:** estudo sociolinguístico. 2008, 222f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, SP, 2008.

FRANCESCHINI, Dulce do Carmo. Línguas indígenas e português: contato ou conflito de línguas? Reflexões acerca da situação dos Mawé. In: SILVA, Sidney de Souza. **Línguas em contato:** cenários de bilinguismo no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

FRANCHETTO, Bruna. **Línguas indígenas e comprometimento linguístico no Brasil: situação, necessidades e soluções.** Cadernos de educação escolar indígena – 3º grau indígena. Barra dos Bugres: Unemat, v.3, n.1, 2004.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GÓES, Paulo Roberto Homem de. **Relatório antropológico nº 01/2010.** Curitiba 08 de julho de 2010. Disponível em: [http://cecs.wxlab.com.br/upload/tiny\\_mce/arquivos/comunidades\\_indigenas/arquivo\\_155.pdf](http://cecs.wxlab.com.br/upload/tiny_mce/arquivos/comunidades_indigenas/arquivo_155.pdf). Acesso em: 11de fev. 2011.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org.) **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68.

\_\_\_\_\_. **A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002).** Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003. <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1155/1054>. Acesso em: 03 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Das leis para a prática:** impasses persistências no campo da educação escolar indígena no país. Cadernos de Educação Escolar Indígena- 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.3, n.1, 2004. Disponível em: [http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos3/007\\_LuisDonisete\\_DasLeiaParaAPratica.pd](http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos3/007_LuisDonisete_DasLeiaParaAPratica.pd). Acesso em 03 de jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?:** programa parâmetros em ação de educação escolar indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002, 124 p.

GUIRARDELLO, Raquel. Uma abordagem preliminar da etnografia da comunicação na comunidade trumai parque Xingu. In SEKI, Lucy. (org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1993, p. 351-363.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. The work of representation. In: HALL, S. (Org.) **Representation: cultural representations and signifying practices**. Londres: Thousand Oaks/New Deli: Sage/Open University, 1997, p.2-73.

HINTON, Leanne. Language revitalization: an overview. 2001. In: HINTON, Leanne; HALE, Ken (eds.). **The Green Book of Language Revitalization in Practice**. San Diego, Califórnia: Academic Press, p. 3-18.

HONÓRIO, Ceci-Maria Aparecida. Ensino de língua(s) e identidade: entre o real e o imaginário. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. **Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010 - primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf). Acesso em: 05 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Tendências demográficas: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos censos demográficos 1991 e 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In SERGE, Moscovici. (Org.). **Psicología Social**. Barcelona: Paídos, 1985, p. 469-494.

KAHN, Marina. **Educação indígena**. Cadernos de pesquisa, n.º 7, maio de 1997. Disponível em: [http://www.cebrap.org.br/v1/upload/biblioteca\\_virtual/educa%CC77o\\_indigena.pdf](http://www.cebrap.org.br/v1/upload/biblioteca_virtual/educa%CC77o_indigena.pdf). Acesso em: 03 jan 2011.

LADEIRA, Maria Inês. Necessidade de novas políticas para o reconhecimento do território Guarani. In: *49o Congresso Internacional de Americanistas*. Quito, Equador, 1997. Disponível no CTI [www.trabalhoindigenista.org.br](http://www.trabalhoindigenista.org.br). Acesso em: 12 de dezembro de 2012.



LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006. 227 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: abr. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MAHER, Tereza Machado. O Bilinguismo e o Aluno Indígena. In: **6º Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas: Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena**, 2005, Campinas. Anais do 6º Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas: Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena. Campinas: ALB/ Núcleo de Cultura Indígena, 2005. p. 97-107.

\_\_\_\_\_. **De língua vilã, à língua emprestada, à língua aliada:** Representações acerca da língua portuguesa em discursos sobre políticas linguísticas no acre indígena. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais (CONLAB), 2011, Salvador. Anais do XI CONLAB Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br>. Acesso em: 20 de jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Do casulo ao movimento: a suspensão das incertezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.) **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007a.

\_\_\_\_\_. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Ângela CAVALCANTI, Marilda Couto. (Org.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In GRUPIONI, Luiz. Donizete. Benzi. (org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11 – 38.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Português nas Escolas Indígenas.** Em Aberto, Brasília -DF, v. 14, n. 63, p. 69-77, 1994.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/maher.pdf>. Acesso em: 03 de jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês. (org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. – Coleção Letramento: Educação e Sociedade, p. 115-138.

\_\_\_\_\_. **Ser professor sendo índio:** questões de língua(gem) e identidade. 1996, 262f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 1996.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola.** In: Cadernos Cedes 49- Educação indígena e interculturalidade. CEDES, 2000, p. 11-17.

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. **Educação escolar indígena:** As dificuldades do currículo intercultural e bilíngue. Universidade Federal de Sergipe, Ano 2, Volume 3 – p. 95-102 – jan-jun de 2008. Disponível em: [http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista\\_forum\\_identidades/revistas/ARQ\\_FORUM\\_IND\\_3/SESSAO\\_L\\_FORUM\\_Pg\\_95\\_102.pdf](http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_3/SESSAO_L_FORUM_Pg_95_102.pdf). Acesso em: 25 de mar., 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) Linguística aplicada e vida contemporânea problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. A língua indígena na escola: questões de políticas linguística. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. (Org.) **Questões de educação escolar indígena:** da formação do professor ao projeto da escola. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. 2001, p. 113-125.

\_\_\_\_\_. Línguas indígenas no Brasil contemporâneo. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. (org.) **Índios no Brasil.** 4 ed. São Paulo: Global, Brasília: MEC, 2000, p. 93-104.

\_\_\_\_\_. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília, DF: MEC, 2006, p. 131-154.

\_\_\_\_\_. Porque afinal, parece tão fácil abandonar a própria língua? In: COSTA, Consuelo de Paiva Godinho. **Pensando as línguas indígenas na Bahia.** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2011.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang:** a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: EDUEM, 1994.

\_\_\_\_\_. As populações indígenas no Paraná. In: **Paraná. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação da Educação Escolar Indígena**. Curitiba: SEED – PR, 2006, p. 11-15.

\_\_\_\_\_. **Os Kaingang do Vale do rio Ivaí: história e relações interculturais**. Maringá: EDUEM, 2008.

NETO, Maria Gorete. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia**: implicações para a formação de professores. 2009, 234f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. **O ensino de línguas na escola Tapirapé e a construção de identidades indígenas**: um olhar sobre a(s) política(s) linguística(s) interna(s) e externa(s) à aldeia. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em: [http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308317659\\_ARQUIVO\\_gorete\\_netto\\_conlab.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308317659_ARQUIVO_gorete_netto_conlab.pdf). Acesso em 20 de set. 2012.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. 369f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2009. Disponível em: <http://url20.ca/0gy>. Acesso em: 03 de jan. 2011.

NOBRE, Domingos. História da educação escolar indígena no Brasil. In NOBRE, Domingos. **Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada**. Tese de Doutorado em Educação. UFF. Niterói. 2005.

\_\_\_\_\_. Letramento ou escolarização? Escola e projeto de sociedade. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VASCONCELOS, Eduardo A. (Org.). **Conflito linguístico e direito das minorias indígenas**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2011.

\_\_\_\_\_. Para uma síntese dos avanços e impasses da educação escolar indígena hoje. In: **6º Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas: Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena**, 2005, Campinas. Anais do 6º Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas: Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena. Campinas: ALB/ Núcleo de Cultura Indígena, 2005, p. 83-91.

\_\_\_\_\_. **Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?** Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.) **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB; Florianópolis: IPOL, 2003.

\_\_\_\_\_. O que quer a linguística e o que se quer da linguística- a delicada questão da assessoria linguística no movimento indígena. In: **Cadernos Cedes** 49- Educação indígena e interculturalidade. CEDES, 2000.

\_\_\_\_\_. Política Linguística na e para além da Educação Formal. Estudos Linguísticos XXXIV, p. 87-94, 2005. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/1-convidado-gilvan.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>. Acesso em: 25 de jun. de 2012.

PARANÁ. **Projeto político pedagógico**. Tomazina: Escola Estadual Yvy Porã – Distrito Sapé, 2011.

\_\_\_\_\_. **Regimento escolar indígena**. Tomazina: Escola Estadual Yvy Porã – Distrito Sapé, 2011.

PARCERO, Lúcia Maria de Jesus. **Fazenda Maracujá: sua gente, sua língua, suas crenças**. 2007. 192 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PARELLADA, Claudia Inês. Arte e artesanato Kaingang e Guarani no Paraná. In: **Paraná. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação da Educação Escolar Indígena**. Curitiba: SEED – PR, 2006, p. 24 -29.

PAULSTON, C. B.; HEIDEMANN, K. Language Policies and the Education of Linguistic Minorities. In: Ricento, Thomas. (org.) **An Introduction to Language Policy – Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 292-310.

PEREIRA, Jaqueline; CERVILHERI, Danielle Hirata. História da terra indígena Pinhalzinho. **Anais do XVI EAIC** - 26 a 29 de Setembro de 2007. Disponível em: <http://www.eaic.uem.br/artigos/CD/829.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2011.

PEREIRA, Maria Ceres. Escolhas linguísticas para o ensino em escola da aldeia indígena em dourados/ms-brasil. XV ALFAL – XV Congresso Internacional de la asociación de lingüística y filología de América Latina. Montevideú, 18 a 21 de agosto de 2008, Uruguai. Disponível em: [http://www.mceres.net/ebooks/0227\\_PEREIRA\\_M\\_C\\_.pdf](http://www.mceres.net/ebooks/0227_PEREIRA_M_C_.pdf). Acesso em: 05 de jan. 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998, p. 21-46.

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

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, JOSÉ Camilo do; GAMBOA, Silvio Sanches. (Org.) **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Márcia Andrea. “**Nós só conseguimos enxergar dessa maneira...; representações e formação de educadores**”. 2010, 195f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, SP, 2010.

SCHADEN, Egon. **Aculturação indígena**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

\_\_\_\_\_. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: Divisão Europeia do Livro, 1960.

SEKI, Lucy. A linguística indígena no Brasil. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 (257-290). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501999000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300011). Acesso em: 03 de jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. **Impulso**. Volume 12, n. 27. Universidade Metodista de Piracicaba, 2000. Disponível em: <http://biblio.etnolinguistica.org/lucy>. Acesso em: 12 de fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a história e a situação linguística dos povos indígenas do parque do Xingu. In SEKI, Lucy (org.) **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1993. p. 89-117.

SILVA, Carmem Lúcia da. Os Xetá. In: **Paraná. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação da Educação Escolar Indígena.** Curitiba: SEED – PR, 2006, p. 48-51.

SILVA, Márcio Ferreira da. **A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil.** Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/944/849>. Acesso em: 03 de jan. 2011.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção total da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVEIRA, Ieda. **A Geografia da Gente.** O Olhar Geográfico. Volume I. Ed. Ática. São Paulo, 2003.

TEIXEIRA, Raquel. Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas. In: VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE- 1995.** Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.

TELLES, João Antonio. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” **Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.** Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002, 91-116. Disponível em: [http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f\\_joao.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf). Acesso em: 18/03/2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TOMMASINO, Kimie. Diretrizes para a política de educação escolar indígena no Paraná: algumas considerações preliminares. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE-1995.** Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997, p. 113-138.

\_\_\_\_\_. Os Kaingang no Paraná: aspectos históricos e culturais. In: **Paraná. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação da Educação Escolar Indígena.** Curitiba: SEED – PR, 2006, p. 43 - 47.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TUKANE, Darlene Iaminalo. Avanços e impasses no projeto de educação escolar diferenciada entre povos indígenas. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. (Org.) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. 2001, p. 13-23.

VEIGA, Juracilda. Cosmologia Guarani: os Apapokuva do Laranjinha, PR. In CABRAL, Suelly Arruda Câmara; RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas e culturas Tupi**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007.

\_\_\_\_\_. Pedagogia indígena e o processo de escolarização: o caso Kaingang. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Org.). **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas/ALB, 2005, p.138-141.

\_\_\_\_\_. Professores Kaingang de Inhacorá (RS): uma experiência em formação. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Org.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. 2001, p. 113-125.

VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar Rocha da. Na sala de aula: a subversão da escola com os Kaingang. In: SEKI, Lucy. (Org.) **Linguística indígena na América Latina**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

**ANEXOS**



## Anexo 1 – Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética



**PARECER Nº 75/2011**

**Protocolo: 8430/11**

No dia 28 de Julho de 2011, a Comissão de Ética em Pesquisa, **APROVOU** o protocolo de pesquisa intitulado **"Formação de professores Guarani: uma questão de identidade"** de responsabilidade da pesquisadora Leticia Fraga.

Conforme Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a esta Comissão, relatórios sobre andamento da pesquisa, conforme modelo (<http://www.uepg.br/coep/>).

Data para entrega do relatório Parcial: 01 de Novembro de 2012.

Data para entrega do relatório Final: 01 de Agosto de 2013.

Ponta Grossa, 28 de Julho de 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Prof. Dr. Ulisses Coelho  
Coordenador

## Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Projeto:** Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/pr): um estudo na escola “Yvy Porã”

**Pesquisador responsável:** Prof.<sup>a</sup> Letícia Fraga

Prezado (a) Participante:

A pesquisa tem como objetivo geral Investigar a língua e a identidade dos Guarani da Aldeia do Pinhalzinho – Tomazina, Paraná e a relevância do envolvimento de toda comunidade indígena na construção de uma educação específica. Pretendemos discutir os aspectos relativos à educação escolar indígena, conforme apregoado pelos documentos oficiais; verificar o processo de formação e capacitação dos professores indígenas, desde questões pedagógicas, administrativas até especificidades culturais e linguísticas, bem como as contribuições destes no processo de revitalização da língua, cultura e memória Guarani desses indígenas.

Tanto a comunidade científica quanto a indígena se beneficiará com esta pesquisa, visto que através dela nos propomos a auxiliar e apoiar na elaboração e construção de uma educação voltada para realidade e necessidades específicas da comunidade indígena, se este for o desejo deles.

Todas as etapas que constituem esta pesquisa (entrevistas, observações e gravações) só serão realizadas com a permissão do representante indígena, o Cacique, em dias e horários marcados. Sendo assim, o participante que concordar em participar da pesquisa será submetido aos instrumentos que servirão para a coleta de dados, dentre eles destacamos entrevista semiestruturada, a qual abordará questões sobre o tema da pesquisa, gravações (em áudio e vídeo) de aulas e também outros momentos em que julgamos relevantes para a pesquisa.

O Termo de Livre Consentimento também deverá ser assinado quando houver uso de imagens fotográficas.

Todos os procedimentos constituem-se de métodos que não trazem qualquer dano à sua saúde dos participantes. As gravações serão realizadas nas salas de aula. Já a entrevista será gravada em um local silencioso, respeitando o horário marcado pelo participante. A pesquisadora compromete-se em manter total privacidade em relação à identidade e dados pessoais (idade, sexo) destes. Sendo assim, a identidade do participante não será revelada em nenhuma publicação que possa resultar deste projeto. O material da gravação será arquivado num banco de dados linguísticos.

O seu depoimento será avaliado pela pesquisadora responsável, Prof.<sup>a</sup> Rosana Hass Kondo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, desde o início de Março de 2011. A Prof.<sup>a</sup> é orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Letícia Fraga.

A sua participação nesta pesquisa é gratuita (ou seja, você não pode nem receber dinheiro nem ter despesas para participar da pesquisa) e voluntária. Você pode retirar-se dela a qualquer momento caso se sinta desrespeitado. Você também tem o direito de não responder a quaisquer perguntas do questionário/entrevista se não quiser. Durante toda a realização da pesquisa, você tem o direito de sanar suas dúvidas sobre os procedimentos a que está sendo submetido. A pesquisadora está a sua disposição para responder a perguntas pertinentes à pesquisa, por meio do telefone (43) 3563-1511. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UEPG) pelo endereço Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas, Bloco M - Sala 12 - Campus Universitário, CEP: 84030-900 - Ponta Grossa - PR ou telefone (42) 3220-3108 FAX: (42) 3220-3102.

Sua colaboração é fundamental. Caso concorde em participar nesse estudo preencha o termo de consentimento abaixo. Agradecemos a disponibilidade.

Atenciosamente

### Consentimento pós-informado

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, concordo com a participação na pesquisa **Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/pr): um estudo na escola “Yvy Porã”**, e dou o meu consentimento para que sejam utilizadas para fins científicos as informações e imagens fotográficas coletadas. Estou ciente dos objetivos e procedimentos a serem realizados nesta pesquisa e concordo com a divulgação dos resultados, sabendo que meus dados serão guardados em total sigilo e que poderei deixar de participar do estudo em qualquer momento sem a perda de nenhum de meus benefícios. Salienta-se que os responsáveis pela pesquisa se comprometem em manter em total sigilo a identidade dos participantes e de todos os demais requisitos éticos, de acordo com a resolução nº 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do informante \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável \_\_\_\_\_

Tomazina, de de 2012.

Este documento será preenchido em duas vias, ficando uma de posse do informante e outra com o pesquisador.

## Anexo 3 – Roteiro entrevistas

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES INDÍGENAS**

1. Descreva como é a escola da comunidade.
2. Você acha que ela deveria ser diferente? (em que sentido?)
3. O que seria uma Educação verdadeiramente Indígena?
4. Qual a importância da escola para a comunidade?
5. Qual o valor que língua Guarani possui pelos membros da aldeia?
6. Qual o espaço ocupado pela língua Guarani na escola?
7. (Se houver aulas de Guarani) Como se dão as aulas de língua Guarani?
8. Descreva o professor de Guarani (sua formação etc.)
9. Qual o modelo de educação adotado na escola? (Segue os parâmetros da escola para brancos ou possui um modelo próprio, incluindo autonomia na elaboração de documentos, materiais e calendários específicos?).
10. Você participou de cursos de formação para atuar na educação indígena? Se sim, qual a relevância destes cursos para o professor?
11. Em sua opinião, somente professores indígenas devem ser docentes em escolas indígenas? Por quê?
12. Qual o papel da educação indígena na sociedade brasileira?
13. Desde a implantação da escola indígena na aldeia, já houve mudanças com relação ao modo que a comunidade indígena se vê e se posiciona dentro e fora da aldeia?
14. Qual o desejo desta comunidade em relação à escola? (Ter acesso ao conhecimento universal, difundir e manter a língua e a cultura Guarani ou ambas?)
15. Quais línguas são faladas na comunidade? O que essa(s) língua(s) representa(m)? (uma é mais importante do que a outra? Por quê?)
16. Você acha que a comunidade deveria utilizar apenas a língua Guarani?

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA LIDERANÇA INDÍGENA**

1. Quantas pessoas vivem nesta comunidade? Todos são Guarani?
2. Há algum registro da história de vocês?
3. As tradições indígenas são mantidas na comunidade? (festas, danças, rituais, culinária).
4. Qual a religião predominante?
5. O senhor fala Guarani? Com quem aprendeu? Com quem aprendeu Português?
6. Você acha que entende/fala Guarani? Entende/fala bem Português?
7. A respeito da língua, o senhor acha importante que os indígenas desta comunidade aprendam a Língua Guarani? Acha importante que os indígenas desta comunidade aprendam a língua Portuguesa? Por quê?
8. Hoje em dia, qual língua é mais importante para vocês? Por quê?
9. Em sua opinião, o que os Guarani do Pinhalzinho acham do uso do Guarani e da Língua Portuguesa?
10. Qual a importância da escola para a comunidade?
11. Como deve ser o ensino de língua na escola (deve-se ensinar Guarani, Português ou ambas as línguas? Por quê?)
12. O ensino da Língua Guarani foi uma reivindicação da comunidade indígena ou foi por influência externa? O que a comunidade pensa sobre isso?
13. Qual a participação da comunidade indígena em relação à educação? (Se foram consultados sobre o modelo de escola seria mais adequado para esta comunidade)
14. Os representantes indígenas têm participado das discussões relacionadas à educação?

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EQUIPE PEDAGÓGICA**

1. Quais são os critérios utilizados para escolha do diretor desta escola indígena? (Obedece às normas da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) ou são adotadas regras específicas por se tratar de escola indígena)
2. Você acha importante que o diretor de uma escola indígena pertença à comunidade (que seja indígena)? Por quê?
3. Você participou de algum curso específico para gestores de escolas indígenas? Conte como foi. Achou que foi suficiente?
4. A respeito dos professores que lecionam nesta escola, como é feita a seleção? (Há preferência por professores indígenas? Necessita ter algum curso específico?) Quem estabelece esses critérios?
5. Em relação à situação profissional dos professores indígenas ela é regularizada? (se pertencem ao quadro próprio ou se são contratos temporários)
6. De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB-9394/96) é garantida aos povos indígenas a autonomia para construir seus currículos, calendários diferenciados e propostas curriculares. Em sua opinião, você acha que tem sido dada autonomia suficiente para que vocês construam uma educação de fato indígena? E qual sua opinião sobre isso?
7. Há algum plano específico de educação direcionado para esta escola?
8. Vocês recebem alguma assessoria do Núcleo Regional de Educação (NRE) para elaboração de documentos, tais como Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular e Regimento interno?
9. Qual o grau de envolvimento da comunidade com a escola e vice-versa?
10. Como os indígenas desta comunidade veem a escola? Acham importante que seus filhos estudem?

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EQUIPE PEDAGÓGICA**

1. Você acha importante que todos os envolvidos na educação indígena (diretor, pedagogo, professor) pertençam à comunidade indígena? Por quê?
2. Como pedagoga indígena, você considera que o trabalho realizado nesta escola tem contribuído para recuperação da identidade dos Guarani? Em que sentido?
3. Como você vê a Educação Escolar Indígena? Quais são suas expectativas?
4. Quais são as dificuldades encontradas na construção de uma educação específica, intercultural e diferenciada? (falta de autonomia, falta de apoio do Estado, questões burocráticas)
5. Em relação ao quadro docente, como você vê o trabalho desenvolvido pelos professores indígenas e não-indígenas? Há diferenças? Em que sentido?
6. Você acha que seria melhor para os educandos e para educação deles se houvesse somente professores indígenas? Por quê?
7. Os professores não-índios recebem alguma capacitação para trabalhar na Educação Indígena? Quais? Como? Os professores indígenas recebem alguma capacitação para trabalhar na Educação Indígena? Quais? Como?
8. Qual a relevância do ensino de Língua Portuguesa para os Guarani?
9. Qual a relevância do ensino da Língua Guarani para esta comunidade indígena?
10. Qual a maior dificuldade encontrada para ensinar a Língua Guarani? E a língua Portuguesa?
11. O material didático utilizado é específico para educação indígena? Este material tem trazido benefícios para os alunos Guarani?
12. O material didático e paradidático utilizado foi elaborado tendo como referência as necessidades e especificidades deste contexto? Houve participação da comunidade escolar indígena?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR NÃO-INDÍGENA**

1. Há quanto tempo você trabalha nesta escola indígena?
2. Qual a sua formação? Qual a disciplina que você leciona?
3. Você participou de cursos de formação para atuar na educação indígena? Se sim, qual a relevância destes cursos para o professor?
4. Por que você escolheu trabalhar com educação indígena? (falta de oportunidades em outra escola) Se pudesse escolher mudaria de escola?
5. Como é a interação entre professores brancos e indígenas? (Você se sente como um intruso ou não?)
6. Como você acha que você é visto pela comunidade indígena?
7. Como você vê a comunidade indígena?
8. Quais são as contribuições que o professor não-índio pode trazer para comunidade indígena?
9. Como você vê a Educação Escolar Indígena no Brasil?
10. Para você quais são as diferenças entre Educação Indígena e não-Indígena?
11. Os materiais didáticos que você utiliza na escola indígena são diferenciados?
12. Em sua opinião, as atividades por você desenvolvidas têm contribuído para a comunidade de que forma?
13. Em sua opinião, somente professores indígenas devem ser docentes em escolas indígenas? Por quê?



**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNO INDÍGENA**

1. Antes de ir para escola qual(is) língua(s) você utilizava para conversar? (Guarani ou Português)
2. Em sua casa, qual(is) língua(s) você e sua família usam para conversar? (Guarani ou Português?)
3. Na sua família há pessoas que falam Guarani? Há pessoas que falam Português?
4. Qual língua você acha mais bonita? (Guarani ou Português) Por quê?
5. Que língua você considera mais difícil? Por quê?
6. Na escola, qual(is) Língua(s) você fala (Guarani ou Português)?
7. Você gosta das aulas de Língua Guarani? Por quê? E das aulas de Português?
8. Você procura usar o que aprende nas aulas de Guarani no seu dia-a-dia? Como? Em quais momentos?
9. Você gosta da escola da Aldeia? Por quê?
10. O que você mais admira na cultura Guarani?
11. A escola tem procurado trabalhar a cultura, costumes e memórias do seu povo? Você acha isso importante? Por quê?
12. Nesta escola você tem aula com professores indígenas e brancos. Como é a aula com o professor índio? Como é a aula com o professor não-índio?
13. Para você o que é ser indígena? (falar Guarani, conhecer os costumes, histórias, morar na aldeia ou se declarar indígena).
14. Você acha que deve ajudar a manter as tradições dos Guarani? Como?
15. Quando crescer você pretende continuar morando na comunidade do Pinhalzinho?

## Anexo 4 – Entrevista com Liderança Indígena

*Trechos da Entrevista com Cacique*

**Pesquisadora:** *Boa tarde ((nome do cacique)) obrigada vocês de tá me recebendo, aqui pra gravar, pra participar, pra colaborar com esse trabalho meu de mestrado.(...) pra começar, quantas pessoas vivem aqui nessa comunidade?*

**LI:** *122 pessoas.*

**Pesquisadora:** *Todos são Guarani seu ((nome do cacique))?*

**LI:** *Não tem duas famílias Kaingang. Vieram lá de Barão, Barão de Antonina, é junto lá São Jerônimo da Serra.*

**Pesquisadora:** *Lá eles são só Kaingang ou tem Guarani também?*

**LI:** *Não tem Kaingang e Guarani também. Então são duas famílias que vieram de lá, né?*

**Pesquisadora:** *Há registro da história de vocês escrito aqui seu ((nome do cacique)) ou não?*

**LI:** *Tem registro escrito sim, mas não tá aqui agora com nós no momento, né?*

**Pesquisadora:** *Só pra saber, e assim, por exemplo, a demarcação da terra tudo isso documentado.*

**LI:** *Tem*

**Pesquisadora:** *As tradições indígenas seu ((nome do cacique)). São mantidas na comunidade?*

**LI:** *Nós faz. Nossa tradição não é como a gente queria, né? Porque você vê hoje nós não tem mais aquilo que ajudava nós que é o passarinho, né? Que é ah supor nossa carne, nosso peixe que nós tinha no dia de festa. Hoje tem que comer de boi que é tudo misturado, né? Com injeção, com vacina, né? Então, não é aquela que nós tinha antigamente que era de caça, era de... era de anta, de porco do mato, né? Tudo os passarinhos tinha pra nossa festa, né? A comida nossa, né? Que era a pamonha, mandioca... isso nós tem... mandioca, pamonha nós tem, né? Muita coisa o mel. O mel mesmo tá sumindo porque não tem mais mato, pode ver como tá aí, tudo devastado, não tem mato pra nós nada, né? Porque o que a gente tentou manter até hoje é esse restinho de mato que tem agora. E os vizinhos, fazendeiros jogam muito latão de veneno aí, acabando com os restinhos de nossas coisas aí.*

**Pesquisadora:** *Aqui é rodeado por fazendas, né seu S.?*

**LI:** *((apenas balança a cabeça concordando)) lá embaixo eu posso até levar onde tem latão de veneno, dentro da água, tem mais, tem uns vinte galão de veneno jogado...*

**Pesquisadora:** *Na água seu S. ((nome do cacique))?*

**LI:** *É*

**Pesquisadora:** *É a água que vocês consomem*

**LI:** *Consome, né? Então é ficou mais difícil pra gente agora, mas a gente tenta manter a tradição e vamos lutar, né? Pra nós, não digo ter tudo que tinha antigamente, mas menos um pouquinho vê se nós... pelos menos manter é manter aquilo, um pouquinho*

**Pesquisadora:** *O senhor fala Guarani seu ((nome do cacique))?*

**LI:** *Falo pouco.*

**Pesquisadora:** *Mas entende?*

**LI:** *Entendo um pouco também, né?*

**Pesquisadora:** *Com quem o senhor aprendeu Guarani?*

**LI:** *Aprendi com meus... aprendi com minha mãe, mais com minha mãe, né?*

**Pesquisadora:** *Sua mãe já é falecida seu ((nome do cacique))?*

**LI:** *O pai e mãe falecidos já*

**Pesquisadora:** *Mas falavam só Guarani?*

**LI:** *Só Guarani*

**Pesquisadora:** *E o Português? Com quem o senhor aprendeu que aprendeu daí?*

**LI:** *((risos)) É o português, na escola, né? Vamos supor que... dos brancos, né? Lá fora a gente aprendeu na escola, né? Um pouco a gente aprendia na escola aqui dos Guarani quando saía lá fora na escola, noutra escola lá acabava tudo, né? Porque lá que passava mais tempo lá só, com os brancos, com os amiguinhos lá, com as criançadas daquele tempo. Então agente foi perdendo.*

**Pesquisadora:** *o senhor foi criado aqui mesmo?*

**LI:** *Não, fui criado lá em Santa Amélia.*

**Pesquisadora:** *O senhor acha que entende e fala Guarani ou o senhor acha que entende e fala Português? Pro senhor, como o senhor define?*

**LI:** *Falo melhor Português*

**Pesquisadora:** *A respeito da língua (...). O senhor acha importante que os indígenas dessa comunidade aprendam a Língua Guarani?*

**LI:** *Esse daí é pra nós é tão importante, porque nós tem que passar, muito importante, porque nós tem que passar pro nossos filhos, né? Porque senão como é que nós, se senão for importante como é que os filhos vão aprender, né? Já perderam quase tudo bem dizer mesmo, né? Então pra nós é bom, né daí. Ai Senão daqui uns tempos vai acabar tudo.*

**Pesquisadora:** *O senhor acha, que assim o pessoal daqui gosta de aprender e de falar Guarani, o senhor sente isso ou não? Ou o senhor acha que tem gente que resiste?*

**LI:** *Gosta. Não acho que tem na base de um 60% gosta de aprende Guarani, né? O resto, né, não da muita importância mais, é que é, mais os mestiços, né?*

**Pesquisadora:** *Uhum... entendi. O senhor acha importante que os indígenas dessa comunidade também aprendam o Português? Assim como o senhor falou ...*

**LI:** *É bom aprender o Português, porque assim sabe também fala e..., se defenDE lá fora junto, né? Com o pessoal que nós fazemos reunião, vamos supor com os deputados. ( ) Inclusive nós vai sempre faze reunião com eles, né? Pra falar dos nossos direitos pra eles, né? ( ) Isso muito bom, né?*

**Pesquisadora:** *Então tem que saber o Português o senhor acha importante?*

**LI:** *Tem que saber o Português.*

**Pesquisadora:** *E hoje em dia qual é a língua mais importante pra vocês? Qual que o senhor acha? Acha que é o Guarani ou o Português?*

**LI:** *É o Guarani né, é o Guarani, né. Pra nós o mais importante é o Guarani*

**Pesquisadora:** *porque que o senhor acha que é o Guarani?*

**LI:** *É porque eu, eu é nossa cultura e é nossa defesa pra nós defender a nossa terra, porque se nós fala só na, na, no, no português, aí o que, que o pessoal vai dizer lá não tem mais índio, né? Não tem mais índio lá? E vamos acabar com tudo. Então não existe mais.*

**Pesquisadora:** *porque isso é muito ainda forte né seu ((nome do cacique)) pessoas achar que é indígena só quem fala a língua, que preserva ainda as tradições, mas a gente sabe que não é bem assim, né? Como diz tem muito indígena que fala a língua e não luta pelos direitos e tem muito indígena que fala Português e...*

**LI:** *Isso é mesmo... que luta pelos direitos é*

**Pesquisadora:** *Ah vocês percebem isso também?*

**LI:** *É tem. Inclusive tem, tem fora, fora dos índios, tem gente lá fora que são os Português, né? Que são a favor nosso, dá aquele maior apoio pra nós lá fora, né? E não são índio, né? Tem gente que ajuda, ajuda, luta junto com a gente.*

**Pesquisadora:** *Que é sensível com a causa de vocês, né? Assim como encontra também que não ... tem dos dois lados.*

**LI:** *É que não é .... é tem dos dois lados.*

**Pesquisadora:** *Em sua opinião, os Guarani do Pinhalzinho. O que eles acham do uso da Língua Guarani e do uso da Língua Portuguesa? As outras pessoas da aldeia, o que o senhor acha que pensa assim como o senhor ou não.*

**LI:** *Ah tem algumas que não pensam como eu não, porque tem muito que não dá importância pro filhos deles, né? Como, porque é já tem mais outra visão deles, né? Como supor, são mais da parte dos brancos dos não índios, né? ((referindo-se aos mestiços)). Por causa até inclusive da comida, né, nossa. Quase não come, pode ver. Mais ele enxerga, que ter mais, vamos supor seus gados, né? Suas coisas lá. Seus carros, suas motos. Eles têm mesmo, né? Então pra eles pode tá aqui ou tá lá fora mesma coisa. E os índios não, os índios puro não, né? Eles têm que viver aqui, né? Eles quer viver no pedacinho deles aqui, porque, porque tem outro costume e outro jeito de viver, né? Entre nós.*

**Pesquisadora:** *Então o senhor acha que por causa disso que eles valorizam mais o Português*

**LI:** *É eles valorizam mais o Português*

**Pesquisadora:** *E a escola? Onde que entra a escola, pra comunidade, a importância no caso de recuperar, de resgatar língua, cultura a escola tem ajudado nisso ou não ou senhor acha que a escola tá mais como uma escola de não índio, não-índigena.*

**LI:** *Não. A escola na aldeia pra nós é bom, porque eles fica tudo aqui. Inclusive já evita de ir lá fora, né? É pra ir na escola de fora, porque já aconteceu aqui de, que os alunos nosso lá fora estudava lá e quando era tarde, né? Então, eles não vinham pra casa mais. Fazia que perdia o ônibus, né? Ficava na cidade vinha o outro dia, né? Criançadinha, rapaziadinha ficava na cidade com os amiguinhos lá, né? Ninguém sabia o que eles tavam fazendo na cidade né? Depois que vinha recado pra gente. Talvez, até bebendo, né? Fumando, né? Agora por outro lado a gente vê, o estudo aqui é bom, né? Mas quando sai fora pras faculdade aí é outra coisa, porque o governo até hoje ele lutou pra acabar com os índios, lutou isso eu sei que lutou e ta lutando ainda né? Então nós resistimos esses 500 anos, né? Resistimos tudo isso. Só que agora é com esse negócio de os índios ter direito de estudar. Em vez do índio pagar, eles que pagam o índio. Isso atraiu bastante os índios, né? Incentivou a ir pra cidade e agora esses índios que vão, que era pra ficar aqui vamos supor ... eu tenho... acho que eu tenho uns quinze sobrinhos, dezesseis sobrinhos estudando na cidade Maringá, é Curitiba, Londrina. Eles casaram lá, estudaram, casaram só que não voltaram pra aldeia mais, né? Então, isso atrapalhou bastante toda a comunidade, porque os índios que tão lá hoje, tão com uns trinta, trinta, trinta anos mais ou menos quase quarenta anos, né? Então daqui mais uns quinze vinte anos era para eles tá uns índios de idade, índio véio pra contar história como é que era aqui. E cadê eles daqui? Onde é que esses índios anda? Tão tudo na cidade, como é que eles vão voltar aqui, vão saber né a historia. E tudo esses índios que vai nascendo, né? Vão indo pra cidade e não volta mais aqui, né? Então os filhos deles vai tá na cidade daqui dez, quinze, vinte anos. Então os índios vai ficar só eu, ela ((mostrando na sua esposa)) nós vamos morrer, sei que vamos morrer mesmo, os índios mais velho, aí não vai ter ninguém aqui. Muito que vai tá aqui uns cinco, seis índios daí morre acabou. Dai o governo vem vende tudo ( )*

**Pesquisadora:** *Eles vão estudar, se formam advogados, médicos, dentistas, mas não, mas eles não vem trabalhar na comunidade?*

**LI:** *Num vem trabalhar mais.*

**Pesquisadora:** *Eles vão trabalhar... ficam atraídos pela cidade. É ai o governo tinha que ter pensado, tem que pensar nessas questões também, né? É importante sim vocês terem representantes em todas as áreas, mas que atuem na comunidade de volta, depois...*

**LI:** *Que lá em vez deles pagar os estudos, eles recebem pra estudar, entendeu? Isso é muito bom. Só que por outro lado o governo tá tendo, né? É uma coisa que o governo fez, né pra...*

**Pesquisadora:** *Tá assim o senhor vê que esses indígenas eles estão aproveitando de uma, de uma vantagem que os indígenas têm, só que depois eles não tão dando retorno?*

**LI:** *Não tão dando retorno, né? Porque se eu e ela ((mostrando na sua esposa)) fosse aquele tempo, fosse aquele tempo lá na cidade estudando hoje na faculdade, se eu tivesse se formado em qualquer coisa na cidade lá. Talvez, tava na cidade até hoje, meus filhos aqui. Nós temos quantos? (perguntando pra esposa) só dos nossos filhos sabe? Entre netos, tudo setenta e poucos, tudo na cidade hoje, tava tudo na cidade. Então, porque nós não fomos estudar assim tão tudo aqui ainda. Mas se eles essa criançada for estudar daqui uns anos não vai ter nenhum jovem aqui mais*

**Pesquisadora:** *Assim eu converso com ((referência a professora indígena)) sempre ali, né? Ela faz magistério, mas olha pro senhor vê. É importante o dela, porque ela vai lá estuda, mas ela tá aqui, né?*

**LI:** *Vem aqui, mas tem alguns que não pensa assim. Muitos que vem na aldeia uns três só pessoas. Também tá só ela ((cita nome de outras pessoas que estudam fora, mas que continuam na aldeia)). Então, pra vê o tanto de sobrinho que nós tem em Maringá, é Curitiba, Londrina.*

**Pesquisadora:** *É porque o governo investe numa coisa que era pra ser bom pra vocês, só que daí não tem retorno. O ensino da língua Guarani, foi uma reivindicação da comunidade indígena ou foi por influência externa, do governo.*

**LI:** *Essa daí foi da nossa mesmo.*

**Pesquisadora:** *Foi vocês que pediram reivindicaram?*

**LI:** *Nós reivindicamos, porque daí tava acabando, né? Tudo, daí num queria que acabasse, né? Essa é uma arma nossa que nós tem pra lutar. Só nós tiver, essa é uma arma, se nós tiver essa arma aí, né? É uma arma poderosa, pra nós ter nossa terra outra vez.*

**Pesquisadora:** *Então não foi assim e não teve também assim de fora, nenhum programa nada pra ajudar vocês, as crianças a aprender o Guarani não, não veio também nada.*

**LI:** *Não, não veio nada*

**Pesquisadora:** *É só vocês mesmo que se organizando.*

**LI:** *Se organizando e tamo aí, né? Até hoje.*

**Pesquisadora:** *Qual a participação da comunidade indígena em relação a educação? Vocês foram consultados sobre qual modelo de escola vocês queriam, sobre os professores que vão trabalhar lá, materiais que vão ser usados. Vocês foram consultados ou não?*

**LI:** *Não isso aí não foi consultado não. Não, não fomos não. O governo mesmo que mandou, né? Esse modelo de ... tipo de livro, de escola, tudo isso né?*

**Pesquisadora:** *E professor tudo...*

**LI:** *Agora professor (...) somos nós que escolhe*

**Pesquisadora:** *Uhum, Aí o senhor também participa dessa escolha?*

**LI:** *Participo, inclusive professor, doutor, enfermeiro, motorista, então tudo por conta da liderança que somos em nove, né?*

**Pesquisadora:** *A liderança é o senhor*

**LI:** *Cacique, tem o vice e tem mais sete*

**Pesquisadora:** *aí vocês se reúnem e vocês que decidem. E a comunidade como vê esse conselho? Vê como aliado, respeitam vocês. O senhor sente isso seu S.?*

**LI:** *Respeita, mas em toda comunidade, seja aqui ou na cidade é sempre tem os problemas, né? Os... vamos supor os contra, né? Outro é a favor é alguma coisinha, mas precisa ter isso daí, mas precisa ter, né? É porque quando, quando a gente tá fazendo... até é bom porque, vamos dizer assim, porque se tô fazendo coisa meio errado, né? É vamos supor adversário, né? Vem e encosta eu no eixo. Não ( ) tem que ser assim, então assim a gente já trabalha melhor ainda, né? Porque se tudo que eu fizer pra eles tá bom, tá bom, então perde até o jeito de trabalhar perde, né?*

**Pesquisadora:** *É verdade, porque aí assim o senhor não sabe se o senhor tá indo no caminho certo ou não né?*

**LI:** *É é, tudo que eu faço tá bom, né?*

**Pesquisadora:** *Então é bom questionar também*

**LI:** *É bom sim.*

**Pesquisadora:** *E assim,(...) como é escolhido o cacique ? É votação é o mais velho...*

**LI:** *É votação. Antigamente eu acho uns quarenta anos atrás era, era os mais velhos, né? Esse índio mais velho era escolhido até pela FUNAI.*

**Pesquisadora:** *Ah sim, a FUNAI agora...*

**LI:** *Não faz mais nada.*

**Pesquisadora:** *Não tem mais.*

**LI:** *Não, não.*

**LI:** *Ele era até escolhido pela FUNAI, porque, porque vamos supor tem um índio bem velhinho ali né? Ele tava com uns oitenta, noventa anos. A FUNAI vinha e ajudava né? Aquele lá vai ser o cacique de vocês, combinava com a turma ali, né? Dava um punhado de roupa pra um ali, né? Um punhado de roupa pro outro ali, né? Então catava os índios pra por aquele velhinho lá, né? Então, aquele cacique não podia trabalhar pela comunidade dele, porque a FUNAI que tinha que levar ele pra brigar. Agora vamos supor nós... se nós quisesse por um centro cultural aqui, nós não podia fazer porque quem decidia era a FUNAI. E o cacique, o cacique que quisesse fazer, ele tinha que ir no carro do caci... da FUNAI e como é que o cacique ia falar contra a FUNAI daí. Ah eu não posso, porque tá dentro do carro dele daí, né? Porque não podia andar. Hoje não. Hoje são tudo ... acho que o cacique mais velho tá sendo o daqui, né? O resto é tudo novo.*

**Pesquisadora:** *O senhor tá há quantos anos?*

**LI:** *Ah tô , ah tô desde... eu tô com 58 anos*

**Pesquisadora:** *Não, nã..., mas na liderança indígena, o senhor tem quantos anos?*

**LI:** *Ah ( ) eu entrei quando eu tinha, acho com dezenove anos*

**Pesquisadora:** *Nossa,(...) já bastante tempo.*

**LI:** *Trabalhei em tudo quanto é lugar*

**Pesquisadora:** *O senhor só aqui, nessa aldeia?*

**LI:** *Não, trabalhei ali no Laranjinha, né?*

**Pesquisadora:** *Laranjinha fica...*

**LI:** *É pra lá de Abatiá*

**Pesquisadora:** *Ah pra lá de Abatiá*

**LI:** *Então tava contando pra você, então não tinha como, né? Igual esses cacique novo, hoje quando eles vê que o negócio ta errado, eles vê que tem coisa errada eles sai nem que for a pé. Não incomoda com a FUNAI, com ninguém. Ele se vira, ele vende uma vaca, uma qualquer coisa lá, trabalha, ele se manda. Trabalhar em prol de sua comunidade. E se fosse naquele tempo ele não tinha nem como ir, né? A FUNAI que tinha que levar no carro dele como é que eles iam brigar contra a FUNAI*

**Pesquisadora:** *Na verdade o cacique era só pra dizer que tinha, mas quem governava...*

**LI:** *Era a FUNAI*

**Pesquisadora:** *Agora vocês se desvencilharam. Todas as aldeias são assim?*

**LI:** *Todas as aldeias, todas as aldeias.*

**Pesquisadora:** *Os representantes indígenas (...) tem participado das discussões então relacionadas à educação? O senhor acha ou não? Só mais pra professor ou participa em todas as questões*

**LI:** *Tem... nós tem, tem sim, sempre participa das reuniões com professores, diretor, enfermeiro.*

**Pesquisadora:** *Aqui tem algum enfermeiro, médico, indígena mesmo ou não? Indígena não? É tudo de fora?*

**LI:** *Não, não tem não. Só professor, diretor, né? E motoristas.*

**Pesquisadora:** *Tá precisando formar mais gente como professor como professor pra trabalhar ali, né?*

**LI:** *Precisa... Tá precisando formar mais.*

**Pesquisadora:** *O senhor vê diferença assim professor indígena, professor branco ou não?*

**LI:** *Vê, Vê bastante. Tem vez que eu vô lá na escola, eles não sabe me recebe, entendeu? Vem um pajé lá de fora de outra aldeia eles não sabe recebe, né? Quando vai na escola lá de fora, que tá lá, vamos supor lá onde tem bastante índio, eles sabe tem o canto deles, né? Pra recebe, na hora de chegar eles cumprimenta de outro jeito, de outra maneira, né? Então, aqui não, aqui, né? Chega lá não fala nada, o caci..., o seu S. vem cá, né? Faze o que tem que falar bom dia, boa tarde, né? Lá não a gente chega, quando tem o professor branco, branco na aldeia o cacique já exige mesmo, né? Ensina o professor a falar, professor sabe isso da daí. Só que nós chega lá eles num fala nada.*

**Pesquisadora:** *Ah não mantém, porque quando eles entram é feito uma reunião assim ou não?*

**LI:** *É feito uma reunião, é feito uma reunião, né?*

**Pesquisadora:** *Pra dizer pra eles como tem que se comportar, com tem que ser.*

**LI:** *Como tem que se comportar. É uma educação diferente, né? Bem diferenciada, né? E muitas vezes não é feita como a gente pede, né?*

**Pesquisadora:** *E é difícil, fica difícil daí, né? E assim, o senhor vê assim também, por exemplo, esse ano tá esses professores aí. Se ano que vem surgir aula pra eles, emprego em outro lugar, o senhor acha, o senhor vê assim que eles pegam e vão pra outro lugar ou tem professor que quer ficar aqui mesmo sendo branco.*

**LI:** *((risos)) Tem professor que quer ficar aqui. Telefona e faz acordo, né? Começa a trazer tudo quanto é coisa que sabe, tudo quanto é coisa de comer, é roupa, começa a comprar presente, fazendo sabe? Agrado. Aí acabou pronto, acabou, acabou também ((risos)). A gente sabe. A gente pega sabe? ( ), mas lá dentro a gente sabe, tá sabendo como é, né? Como é que é?*

**Pesquisadora:** *E mais assim tem algum que é comprometido mesmo, que gosta de trabalhar, o senhor já percebeu professor assim, aqui ou não?*

**LI:** *tem.*

**Pesquisadora:** *tem? Branco, no caso tô falando.*

**LI:** *Então tem sim, né?*

**Pesquisadora:** *Com fazendeiro aqui vocês tem bastante problemas ?*

**LI:** *Não, não tem não.*

**Pesquisadora:** *É tranquilo.*

**LI:** *É tranquilo. Só que a gente queria, né? É que, que resgatar o que foi pego antes. Por que aqui, aqui divisa com nós, só aqui que eu sei que tem, tem uns trezentos alqueires da Suíça, com a Suíça ((referindo se a fazenda vizinha)), né? Só que foi antes. Num sei como foi vendido lá, num sei o que aconteceu, né?*

**Pesquisadora:** *Ali era área indígena?*

**LI:** *Era a área do Gilberto ((outro fazendeiro)) ali embaixo. A divisa é o rio. Agora ta tudo cheio de sítio ali, né? Só que não foi no tempo nosso. Foi antes, né? Fica difícil.*

**Pesquisadora:** *Mas agora vocês não lutam mais por essa demarcação seu S.? Ou ainda lutam?*

**LI:** *Não, não ainda vamo lutar ainda. Só que queria que o..., queria não. Vai indeniza, vai ser indenizado, né? Ali mesmo no seu Gilberto se ano que vem, daqui dois anos, três anos se nós mexer ali tem que indeniza ele, né? Num tem como sair também, né? E que tava aqui*

*dentro da aldeia aqui, que trabalhou pro ((outro fazendeiro)), trabalhou tudo esses tempo, foi indenizado, nós fizemos um documento, né? E a FUNAI indenizou ele, né? Agora eles compraram sítio fora.*

**Pesquisadora:** *Tem bastante idoso aqui? Qual a pessoa mais idosa aqui o senhor sabe?*

**LI:** *A Maria ((referindo a uma moradora)).*

**Pesquisadora:** *E ela só fala Guarani? Tem ainda aqui pessoas que só usa o Guarani. Eu percebi aquele dia ((comemoração da semana do índio)) não lembro o nome dele agora, que fala Guarani. Esses mais velhos só falam Guarani?*

**LI:** *A minha irmã fala. Meu cunhado ali. Minhas duas irmãs minha. Só também. E meu cunhado.*

**Pesquisadora:** *Entã... e essas pessoas não são aproveitadas pra ensinar essas crianças(...)?*

**LI:** *Não, não são nada. É uma pessoa que podia, tá ensinando eles, né? Porque eles não sabe lê, não sabe nada, mas eles sabem a Língua Guarani. Eles procuram uma pessoa pra estudar, pra ir lá né? Fazer curso.*

**Pesquisadora:** *E assim as lideranças não pode fazer nada pra aproveitar essas pessoas?*

**LI:** *Nós vai ver isso daí, né? Porque pra, pra dá aula aqui dentro, né? Não precisava isso aí de curso, não, né? É pra falar, né?*

**LI:** *(...) Então podia aproveitar mesmo, ( )*

**Pesquisadora:** *É, pois é, principalmente eles é uma forma de valorizar assim os mais idosos da comunidade, né? Deles passarem pro mais novos a sabedoria deles, né?*

**LI:** *Então, isso daí nós tem que passar porque senão daqui uns tempos, né? E aproveitar. Esse jovem aproveitar com os mais velhos, porque, porque senão daqui uns tempos, né? Vamos supor se os mais velhos morre com quem que eles vão fazer pesquisa? Como é que era antes, né? Como é que é o passado. Se não tiver... eu sempre falo se não tiver passado não tem história, né? Pra ter história ter que ter o passado.*

**Pesquisadora:** *Então tá bom...*

**LI:** *Então a gente agradece também bastante vocês, né? Porque ficar registrado coisa que a gente também tem vontade de falar. E agora tem essa oportunidade, porque há anos passado a gente não podia falar nada, né? É porque, porque a gente era, era amarrado. Não podia. Você ia participar de uma reunião quando você vinha vindo eles matava.*

**LI:** *Então, ali tem uma mina muito boa ali, acho que eles foram lá agora na mina, né? Professores foram na mina lá ((referindo-se a uns professores que tinham ido ver uma mina)), uma mina muito boa. Uma mina histórica dos meus pais, meus avós, bisavós. E quando eles iam, faziam os caminhos por aqui afora, né? Passava, lá era a parada deles. Fazia umas cem barraquinhas ali, ficava ali uns tempinho. Caçando, pescando. Daqui dali uns tempos ia lá pro laranjinha, né?*