

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE**

LILIAN CRISTINA DO AMARAL MARTINES

**A POLÍTICA LINGUÍSTICA DE COOFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA GUARANI
EM TACURU/MS E SEUS DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS, SOCIAIS E
PEDAGÓGICOS**

**PONTA GROSSA
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE**

LILIAN CRISTINA DO AMARAL MARTINES

**A POLÍTICA LINGUÍSTICA DE COOFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA GUARANI
EM TACURU/MS E SEUS DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS, SOCIAIS E
PEDAGÓGICOS**

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, Identidade e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga.

**PONTA GROSSA
2014**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

M385 Martines, Lilian Cristina do Amaral
A política linguística de
cooficialização da língua Guarani em
Tacuru/MS e seus desdobramentos políticos,
sociais e pedagógicos/ Lilian Cristina do
Amaral Martines. Ponta Grossa, 2014.
205 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem,
Identidade e Subjetividade - Área de
Concentração: Linguagem, Identidade e
Subjetividade), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a Dr^a Letícia Fraga.

1.Políticas linguísticas. 2.Povos
indígenas. 3.Educação bi/multilíngue.
4.Cooficialização do Guarani. I.Fraga,
Letícia. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Mestrado em Linguagem,
Identidade e Subjetividade. III. T.

CDD: 898.32

LILIAN CRISTINA DO AMARAL MARTINES

**A POLÍTICA LINGUÍSTICA DE COOFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA GUARANI
EM TACURU/MS E SEUS DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS, SOCIAIS E
PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo Programa de Linguagem, Identidade e Subjetividade, Linha de pesquisa Pluralidade Linguística, Identidade e Ensino.

Ponta Grossa, 30 de junho de 2014.

Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga – Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Ismara Tasso
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Ligia Paula Couto
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Este trabalho é dedicado a:
Meus amados pais, Dilza e Jefete, meus exemplos de vida, pessoas que mais admiro e me que proporcionaram chegar onde estou. Minha linda princesa Eduarda e meu amado esposo Leandro que sempre estiveram presentes, sempre compreendendo minhas ausências durante as viagens a campo e ao tempo destinado à escrita desta pesquisa. Obrigada, meus amores. Sem o abraço e o incentivo de vocês nas horas mais difíceis eu não teria conseguido chegar até aqui!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, acima de tudo e de todas as coisas, agradeço a Deus por ter me dado saúde, sabedoria, paciência e perseverança, para que mais esse passo fosse dado. Agradeço a Deus por ter sido meu refúgio e meu socorro bem presente, nas horas em que nada parecia se encaixar. Sou grata a ti por tudo!

À minha família, minha base, que permitiu que eu chegasse até aqui e que a todo o momento proporcionou amor, carinho, compreensão e incentivo para que eu mantivesse as condições psicológicas para que este trabalho fosse desenvolvido.

À minha querida orientadora que, durante esses anos de convívio, me ensinou não só a desenvolver pesquisa, mas também a ser um ser humano melhor; que, através de uma visão plural, compreende suas fraquezas, imperfeições, e que está em constante construção. Também fez papel de mãe chamando atenção quando necessário, atitude pela qual tenho sempre que ser grata, por ter sido sincera comigo, proporcionando o meu crescimento profissional, como também pessoal. Aprendi com ela também a sempre tentar me colocar no lugar do outro, observar pontos de vista diferentes, e não apenas o meu. Aprendi que olhar, escutar e questionar o lugar do outro é um dos primeiros passos para que possamos desenvolver uma educação para a diversidade.

Agradeço também às professoras Ismara Tasso e Ligia Paula Couto por terem aceitado o convite para a banca e pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

À minha amiga Evelise Weiber, principalmente pela amizade e também pelas reflexões e experiências que passamos juntas.

À minha amiga Rosana Hass Kondo que sempre me auxiliou compartilhando seu precioso material sobre a Educação Indígena. O meu muito obrigada!

Agradeço, em especial, a hospitalidade de dois casais que me acolheram durante minhas viagens a campo: meu cunhado Reginaldo e minha cunhada Andressa; Miliane e Peterson, amigos que conquistei e que me receberam em sua casa de braços abertos, sem ao menos me conhecerem.

Agradeço também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, pelas riquíssimas reflexões compartilhadas durante as aulas. À coordenação do programa, excepcionalmente à Vilma que sempre com carinho e competência nos auxiliou com a parte burocrática da pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, que abriram as portas da escola para que pudéssemos realizar este trabalho. Agradeço pela confiança, respeito e amizades conquistadas durante o período que estive em campo. Também agradeço a alguns integrantes da FUNAI e da Prefeitura Municipal de Tacuru que dispensaram um pouco de seu tempo para nos ceder informações importantes para nossa pesquisa.

À CAPES, que foi a financiadora desta pesquisa. Sem a bolsa que recebi não teria os recursos materiais necessários para que este trabalho fosse desenvolvido, principalmente no que se refere às viagens realizadas a campo.

Finalmente a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção desta pesquisa.

A realidade linguística nacional não conseguiu se fazer ouvir a ponto de colocá-la como uma questão concreta sobre a mesa (FARACO, 2001).

RESUMO

Atualmente, no Brasil, segundo Maher (2013), são faladas por volta de 222 línguas indígenas. No entanto, apesar de esse número representar uma grande diversidade linguística, “estima-se também que desde a chegada dos portugueses houve a perda de 1.000 línguas, o que representa 85% das línguas existentes no território brasileiro no século XVI” (RODRIGUES, 2005), resultado “de um processo colonizador extremamente violento e continuado” (RODRIGUES, 2005), a que os povos indígenas foram submetidos. Quando do estabelecimento do ensino formal, os modelos de aprendizagem eram bastante radicais e em sua maioria visavam ao ensino monolíngue em língua portuguesa, que desde a reforma pombalina foi imposta como a língua de maior prestígio em todo território nacional. Concernente a isso, a fim de realizar uma pesquisa que valorize e contribua com o trabalho sobre línguas minoritárias brasileiras no contexto escolar, essa pesquisa tem como objetivo analisar a iniciativa da política linguística de cooficialização da língua guarani, na cidade de Tacuru, no estado do Mato Grosso do Sul, a partir do ponto de vista da comunidade escolar, quais as repercussões políticas e pedagógicas dessa iniciativa na escola pesquisada. Como perspectivas teóricas a pesquisa está fundamentada em autores como Altenhofen (2004), Calvet (2007, 2002), Hamel (1988), Moserrat (2001, 2006), Oliveira (2003, 2005, 2009) e Tobias (2008), que subsidiaram nossas discussões relativas às políticas Linguísticas em contextos multilíngues. Utilizamos autores como Benites (2009), Cavalcanti (1999), Luciano (2006), Maher (2010), Monteiro (2003); Seki (1993); dentre outros, para amparar as discussões diretamente relacionadas a contextos em que as comunidades indígenas estão inseridas. Quanto à metodologia, esta pesquisa foi desenvolvida através dos princípios metodológicos da perspectiva qualitativa, por entender que estamos lidando com questões delicadas, que envolvem juízo de valor. Utilizamos, também, dentro da perspectiva qualitativa, a modalidade de pesquisa de cunho etnográfico, por estarmos trabalhando diretamente com alunos e professores. Essa escolha metodológica, por sua vez, objetiva subsidiar o trabalho de observação e descrição dos aspectos culturais e linguísticos desses participantes, de forma que um maior conhecimento da cultura dos participantes envolvidos é fundamental para que a pesquisa pudesse trazer contribuição para seus participantes. Os resultados obtidos na pesquisa sugerem que: a) a língua guarani foi implantada na Escola X, no formato de língua estrangeira, com a lotação de dois professores que lecionavam essa língua, tanto no período matutino como no vespertino; b) falta diálogo com os integrantes da Escola X, quanto à implementação da lei, pois segundo os participantes a lei “veio de cima para baixo; c) falta de preparo linguístico dos professores e material didático para o trabalho com disciplina língua guarani; d) pouca carga horária à disciplina de língua guarani; e) a escola não possui uma equipe multidisciplinar e professores que trabalhem adequadamente a questão da cultura indígena e da diversidade; f) com exceção do hospital, que possui um intérprete para atender a população indígena, de acordo com a fala dos participantes, não se observou maiores avanços quanto à valorização da cultura indígena no município de Tacuru.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Linguísticas, Povos Indígenas, Educação bi/multilíngue, Cooficialização do guarani.

ABSTRACT

Currently in Brazil, according to Maher (2013), are spoken by around 222 indigenous languages. However, although this number represent a major linguistic diversity, "It is also estimated that since the arrival of the Portuguese there was the loss of 1,000 languages, representing 85% of the languages in Brazilian territory in the sixteenth century" (RODRIGUES, 2005), result of "an extremely violent and ongoing colonization process" (Rodrigues, 2005), the indigenous peoples were submitted. When the establishments of formal education, learning models were quite radical and mostly aimed at monolingual teaching in Portuguese, which since the Pombal reform was imposed as the most prestigious language throughout the national territory. Concerning this, in order to conduct a search that values and contribute to the work on Brazilian minority languages in the school context, this research aims to analyze the initiative of the language policy of officialisation the Guarani language, in Tacuru city in the state of Mato Grosso do Sul, trying to highlight, from the point of view of the school community, what the political and pedagogical implications of this initiative in the school studied. As theoretical perspectives to research is based on authors like Altenhofen (2004), Calvet (2007, 2002), Hamel (1988), Moserrat (2001, 2006), Oliveira (2003, 2005, 2009) and Tobias (2008), which supported our discussions on Linguistics policies in multilingual contexts. We used authors as Benites (2009), Cavalcanti (1999), Luciano (2006), Maher (2010), Miller (2003); Seki (1993); among others in order to support the discussions directly related to contexts in which indigenous communities are inserted. Regarding the methodology, this study was developed through methodological principles of qualitative perspective, understanding that we are dealing with sensitive issues that involve value judgments. We used also in qualitative perspective, the research mode of ethnographic to be working directly with students and teachers. This methodological choice, in turn, aims to support the work of observation and description of the cultural and linguistic aspects of these participants, so that a greater knowledge of the culture of the participants involved is essential for the research could bring contribution to its participants. The results obtained in this research suggest that: a) the Guarani language was implemented at School X in foreign language format, with a team of two professors who taught the language, both in the morning and in the evening; b) lack dialogue with members of the School X, regarding the implementation of the law, because according to participants the law "come from above"; c) lack Linguistic preparation of teachers and teaching materials to work with discipline Guarani language; d) it is designed little workload to Guarani language discipline; e) the school does not have a multidisciplinary team and teachers who work properly the issue of indigenous culture and diversity; f) except for the hospital, which has an interpreter to meet the indigenous population, according to the speech of participants, no major advances in the appreciation of indigenous culture in the municipality of Tacuru observed.

KEYWORDS: Linguistic Policy, Indigenous Peoples, Bi/Multilingual Education, Officialisation of the Guarani Language

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Censo demográfico de Tacuru.	30
---	----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Populações indígenas urbanas no Brasil.	37
Mapa 2: Populações indígenas rurais do Brasil.....	38
Mapa 3: Mapa do plurilinguismo no Brasil.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição de professores da escola em 2012, conforme área de atuação...	34
Tabela 2: Síntese do perfil dos participantes da pesquisa.	113
Tabela 3: Síntese do perfil dos participantes colaboradores da pesquisa.....	114
Tabela 4: Convenção utilizada na transcrição.	119
Tabela 5: Pontos positivos e negativos da implantação do guarani na Escola X.	170
Tabela 6: Representações positivas e negativas dos participantes acerca da lei 848/2010, no município de Tacuru, MS.	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1 – Aluno 1

A2 – Aluno 2

A3 – Aluno 3

A4 – Aluno 4

ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil

C1 – Membro da equipe administrativa

C2 – Membro da Equipe pedagógica

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EP1 – Membro da equipe pedagógica

EP2 – Membro da equipe pedagógica

EP3 – Membro da Equipe pedagógica

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA – Linguística Aplicada

LDB – Diretrizes e Bases da educação

MEC – Ministério da Educação

P1 – Professor de guarani

P2 – Professor de guarani

P3 – Professor de artes

P4 – Professor indígena que cooficializou a lei 848/2010

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PPP – Plano Político Pedagógico

SIL – Summer Institute of Linguistics

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	22
CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E BASES HISTÓRICAS	22
1. CONTEXTO MULTICULTURAL E MULTILÍNGUE BRASILEIRO.....	23
1.1 CONTEXTO MULTICULTURAL DE TACURU.....	28
1.1.2 CONTEXTO MULTILÍNGUE DA ESCOLA.....	32
1.2 HISTÓRICO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL	35
1.2.1 HISTÓRICO DOS POVOS GUARANI NO BRASIL, NO MATO GROSSO DO SUL E EM TACURU	38
1.2.2 HISTÓRICO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL.....	44
1.2.3 A LÍNGUA GUARANI	49
CAPÍTULO II	54
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	54
2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO	55
2.1.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS <i>IN VITRO</i>	60
2.1.2 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS: UM AVANÇO PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS?	61
2.1.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL	63
2.2 INICIATIVAS E LEIS IMPLEMENTADAS EM PROL DAS COMUNIDADES INDÍGENAS	68
2.2.1 ANÁLISE TEÓRICA DA LEI 848/2010.....	73
2.3 ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS LINGUÍSTICAMENTE COMPLEXOS: O CASO DO GUARANI EM TACURU.....	78
2.4 A NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO CULTURAL E LINGUÍSTICA	83
CAPÍTULO III	92
METODOLOGIA	92
3.1A LINGUÍSTICA APLICADA E SEU PAPEL NA CONTEMPORANEIDADE ..	93
3.2A PESQUISA QUALITATIVA.....	96

3.2.1 ABORDAGEM ETNOGRÁFICA	99
3.3 A ESCOLHA DA ESCOLA E OS PRIMEIROS CONTATOS	102
3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	104
3.4.1 OBSERVAÇÕES	105
3.4.2 ENTREVISTA	106
3.4.3 PESQUISA DOCUMENTAL	108
3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	110
CAPÍTULO IV.....	118
ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	118
4.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES	118
4.2 OS PRIMEIROS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A IMPLANTAÇÃO DA LEI 848/2010.....	120
4.3 A IMPLANTAÇÃO NA PRÁTICA: CAMINHOS E DESAFIOS ENFRENTADOS PELA LEI 848/2010 NA ESCOLA X.....	127
4.4 A CULTURA INDÍGENA: O QUE É SER ÍNDIO NA ESCOLA X	137
4.5 REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DOS ALUNOS E PROFESSORES EM RELAÇÃO À IMPLANTAÇÃO DA LEI E AS AULAS DE LÍNGUA GUARANI .	150
4.5.10 “IMPACTO DA LEI” NA ESCOLA X.....	150
4.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA LEI.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
ANEXOS	189
Anexo 1 – Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética	189
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	190
Anexo 3 - Roteiro Entrevistas.....	193
Anexo 3 – Entrevista com o professor que cooficializou a lei 848/2010.....	200

INTRODUÇÃO

Nesta introdução, apresentaremos ao leitor a justificativa que conduziu a elaboração da pesquisa, bem como exporemos, na sequência, os objetivos que orientaram nosso trabalho e as hipóteses de pesquisa.

1. JUSTIFICATIVA

Analisar a situação sociolinguística mundial permite observar que o número de línguas faladas no mundo sempre foi maior do que o da criação de estados (MAHER, 2013), uma vez que “a ONU declara possuir, hoje, 193 Países-Membros e segundo, a UNESCO, mais de 6.000 línguas são faladas no planeta” (MAHER, 2013, p. 118). Esse dado é suficiente para concluir que o multilinguismo e multiculturalismo, no mundo – inclusive no Brasil, portanto –, é algo comum, é a regra, enquanto o monolinguismo é a exceção.

No entanto, a pergunta que se faz é:

porque o fato de que seja, não monolíngue, mas plurilíngue é geralmente visto com surpresa ou estranheza? Por que o monolinguismo é considerado o “normal”, “esperado” – *O Brasil é abençoado porque todos aqui falam português; todos, de norte a sul, se entendem...* – enquanto que o multilinguismo é, com frequência, tomado como uma das “causas” do subdesenvolvimento? (MAHER, 2013, p. 118, grifos da autora)

Talvez essa pergunta possa ser respondida através do perfil e da trajetória das políticas linguísticas implantadas no Brasil desde o período colonial. Segundo Oliveira (2009, p. 2), o papel das políticas linguísticas do Estado brasileiro “sempre foi o de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa”. Altenhofen (2004) ratifica Oliveira (2009), chamando a atenção para o fato de que as políticas linguísticas brasileiras mostram um predomínio de decisões “coibitivas” para as línguas minoritárias, sendo que a maioria dessas políticas tem sido criada para reafirmar a ideia de homogeneidade linguística (por meio do monolinguismo em português) e cultural.

Assim, pode-se afirmar que uma política linguística pode ser considerada uma via de mão dupla, pois “ela pode ser tanto bem acertada como danosa [...], isso irá depender da forma como for planejada e implementada. Pois, até mesmo gestos bem

intencionados [como não é o caso das políticas linguísticas brasileiras] podem gerar resultados deletérios” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 37). No Brasil, por um lado, ela foi bem acertada, no sentido de corresponder aos objetivos políticos do Estado de promover o discurso ilusório da língua portuguesa como única língua, a língua nacional, mesmo que essa medida não correspondesse à realidade linguística dos povos brasileiros, por outro, foi totalmente destrutiva, pelo fato de fazer calar por séculos, as línguas da maioria, dos “povos brasileiros”.

Dessa forma, a partir desse contexto, que expõe séculos de negação ao plurilinguismo brasileiro, esta pesquisa tem como ponto de partida analisar um “avanço”¹, ao menos teoricamente, na questão de Políticas Linguísticas, que se refere à cooficialização² da língua guarani³, em Tacuru, no Mato Grosso do Sul. A lei 848/2010, que estabelece o guarani como língua cooficial, ao lado do português, foi aprovada e sancionada em 2010, pela Câmara de vereadores daquele município.

Considerando essa ideia inicial, propusemos realizar este estudo, que tem por objetivo, a partir do ponto de vista da comunidade escolar, analisar quais são as repercussões dessa iniciativa, tanto no âmbito social, como no pedagógico, procurando observar até que ponto essa iniciativa influencia positiva ou negativamente os conflitos linguísticos vividos pela comunidade em questão.

O interesse pelo contexto dessa pesquisa surgiu em 2010, quando a autora ainda realizava seu trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado “Atitudes e Crenças Linguísticas na fronteira entre Ponta Porã/Brasil e Pedro Juan Caballero/ Paraguai”, ambas cidades próximas a Tacuru, que apresentam igualmente realidades linguísticas bastante complexas. Em 2010, o levantamento das crenças e atitudes linguísticas dos moradores dessas localidades se mostrou pertinente, já que uma discussão como essa poderia mostrar a necessidade de implantação de políticas linguísticas adequadas a esse contexto de línguas em contato e até mesmo ajudar a concepção de políticas linguísticas que poderiam servir de base para a organização de ações de planejamento linguístico em regiões bilíngues/multilíngues, como a implantação de escolas bilíngues/multilíngues.

¹ Porque há um comprometimento, pelo menos formal da prefeitura, através do texto da lei, no sentido de apoiar o ensino da língua Guarani.

² Embora os documentos oficiais utilizem a grafia com hífen, optou-se, neste trabalho, pela grafia sem hífen, por estar de acordo com a nova reforma ortográfica (TUFANO, 2008).

³ Utiliza-se “Guarani”, sempre no singular e em letra maiúscula, por se tratar de um povo (SHADEN, 1960); MANGOLIN, 1993; MONTEIRO, 2003). Assim, quando a palavra “guarani” é grafada com letra minúscula, refere-se à língua guarani; por outro lado, quando com letra maiúscula, a referência é ao “povo Guarani”.

Coincidentemente, nesse mesmo ano surge a lei 848/2010 que cooficializa a língua guarani na cidade de Tacuru, também no Mato Grosso do Sul, iniciativa que despertou o interesse da pesquisadora, pois se tratava, ao menos teoricamente, de um projeto que correspondia às necessidades linguísticas dessa comunidade. O segundo fator que também potencializou a escolha do tema da pesquisa diz respeito à naturalidade da pesquisadora, que é sul-mato-grossense e já tinha contato com a realidade dessa região. Por último, a decisão pelo tema do então projeto de pesquisa ocorreu em 2011, durante a realização da disciplina de “Políticas Linguísticas”, ofertada pelo Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade e ministrada pela Prof.^a Dra. Letícia Fraga. Essa disciplina foi decisória, já que, nesta, discutiram-se, a partir dos referenciais teóricos selecionados, não só a necessidade de compreender como se dá (ou deveria-se dar) a implantação de políticas linguísticas, como também as diferentes formas por meio das quais se pode fazer isso, a partir de estudos de caso relativos às mais diversas realidades linguísticas.

Isto exposto, acreditamos que essa discussão torna-se pertinente também pelo fato de a lei 848/2010 constituir uma forma de reparo à “violência física e simbólica” causada pela campanha de uma política de unidade linguística no Brasil (CORREA, 2009), desenvolvida desde o período colonial, uma vez que “a política de integração do índio, do negro e do imigrante pressupunha a destruição das línguas e das suas culturas e sua adaptação ao formato luso-brasileiro” (OLIVEIRA, 2003, p. 9).

No campo teórico e prático, embora compreendamos que cada contexto linguístico possui suas peculiaridades, que o diferencia dos demais, acreditamos que os resultados desta pesquisa podem trazer contribuições a várias questões relativas às políticas linguísticas, principalmente no que concerne à questão do planejamento linguístico, no qual se incluem a formação de professores e demais funcionários públicos, a elaboração de material didático, a inserção da língua nos meios de comunicação e atendimentos públicos, a discussão de uma educação crítica acerca do multiculturalismo/multilinguismo etc.

Cabe observar também que se trata de uma pesquisa inédita no campo das políticas linguísticas (não somente as que dizem respeito àquela localidade), o que a torna um referencial teórico para possíveis discussões em contextos e temas semelhantes. Além disso, como todo estudo de caso, destacamos que os dados obtidos nessa pesquisa podem servir de base para generalizações que podem nortear outros

estudos no campo das políticas linguística, pois “a generalidade foi conceituada com a possibilidade de expansão das condições em que a pesquisa foi realizada, mantendo-se resultados semelhantes” (LUNA, 2002, p. 76). Deste modo, instigam-se novas pesquisas relacionadas ao campo das políticas linguísticas que também queiram discutir os desfechos e elaboração e implementação de ações de políticas linguísticas em contextos diversos, a fim de fortalecermos esse campo de pesquisa, principalmente os pontos positivos e negativos, de modo que, na prática, estes possam ser re/pensados, seguidos ou reformulados.

Por fim, destacamos que os caminhos teórico-metodológicos seguidos nesta pesquisa foram devidamente apreciados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (doravante COEP/UEPG), Parecer nº 256.713.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste trabalho é o de analisar a iniciativa de cooficialização da língua guarani, na cidade de Tacuru, tentando destacar, a partir do ponto de vista da comunidade escolar, quais são as repercussões linguísticas, políticas e pedagógicas dessa iniciativa, além de observar até que ponto essa iniciativa influencia positiva ou negativamente os conflitos linguísticos vividos pela comunidade em questão.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever o contexto da implantação da Lei 848/2010 e o contexto histórico das línguas no Brasil, sobretudo do *status* das línguas indígenas;
- Expor, a partir de dados oriundos de entrevistas e observações de aulas de língua guarani em turmas de 6º ao 9º ano, como se organiza, na Escola X, a questão do bi/multilinguismo e multiculturalismo presentes na região;
- Verificar, na visão de professores, alunos e comunidade, quais são as contribuições da política linguística de cooficialização do guarani, em Tacuru/MS, em relação às

necessidades relativas ao contexto da Escola X;

- Examinar, no âmbito pedagógico e social, se o processo e as medidas de implementação da lei valorizam os aspectos culturais e sociais da comunidade Guarani presentes no contexto do município;
- Considerar a influência da noção de representação cultural e linguística sobre a implantação e manutenção de Políticas Linguísticas.

3. PERGUNTAS DA PESQUISA

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

- Segundo professores, alunos e comunidade escolar, a lei contribuiu de alguma forma com o contexto pedagógico e social? Se houve benefícios, quais seriam? Que transformações ocorreram?
- A partir das entrevistas e observações realizadas, como se pode observar o trabalho com a questão do bi/multilinguismo e multiculturalismo presentes na região, na Escola X?
- A lei contribuiu com a valorização dos aspectos culturais da comunidade Guarani presentes no contexto do município? Se sim, de que forma?

4. HIPÓTESES DA PESQUISA

As hipóteses que propomos são as seguintes:

- A escola trabalha questões relacionadas ao bi/multilinguismo e multiculturalismo presentes na região;
- Professores, alunos e a comunidade escolar consideram que a implantação da lei é positiva para a comunidade escolar;
- A lei contribuiu para a valorização dos aspectos culturais da comunidade Guarani presentes no contexto do município, a partir de uma visão de multiculturalismo crítico.

5. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Em termos estruturais, esta dissertação está organizada da seguinte forma: Introdução e quatro capítulos. Nesta primeira parte, como já demonstrado, procuramos justificar ao leitor as circunstâncias que instigaram a realização deste estudo, como também apresentamos os objetivos, as perguntas e hipóteses do estudo.

O primeiro capítulo denomina-se *Bases Histórica e Contextualização do Estudo* e está dividido em dois momentos.

O primeiro, dedicado à contextualização do estudo, é composto por três seções: na primeira discutiremos o *Contexto Multicultural e Multilíngue Brasileiro*; na segunda, traçaremos o *Contexto Multicultural de Tacuru*, cidade onde a língua guarani foi cooficializada; a terceira detalhará o *Contexto Multilíngue da Escola X*,⁴ local onde a pesquisa foi realizada.

Já o segundo momento ocupa-se das Bases Históricas e está dividido em quatro seções: na primeira, traremos um panorama geral sobre o *Histórico dos Povos Indígenas no Brasil*; na segunda seção, apresentaremos um tópico voltado especificamente aos Guarani no Brasil, no Mato Grosso do Sul e em Tacuru, por considerar que grande parte da população Tacuruense pertence a esse grupo étnico; na terceira, realizaremos um histórico das Línguas Indígenas no Brasil; na última, por fim, procuraremos apresentar o perfil histórico da língua Guarani.

O segundo capítulo, denominado *Fundamentação Teórica*, está dividido em três partes. A primeira delas se subdivide em seções: dentre estas, a primeira é dedicada a algumas reflexões e conceitos acerca das Políticas Linguísticas e Planejamento Linguístico; na sequência, faremos uma breve explicação sobre o que são políticas linguísticas *in vitro*, que, por sua vez, impõe uma língua aos cidadãos, necessariamente através de leis; na terceira seção, apresentaremos uma discussão acerca dos avanços estabelecidos em relação às políticas linguísticas no Brasil e no mundo, levando em consideração os termos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos; e, por fim, discutiremos o perfil das políticas linguísticas brasileiras vigentes desde o período colonial. A segunda parte, que é dedicada a um breve panorama sobre políticas educacionais e políticas linguísticas voltadas para as populações indígenas, está dividida

⁴ Por questões éticas, a escola onde a pesquisa foi realizada será identificada como “Escola X”, para que as informações obtidas pela pesquisadora não possam causar qualquer tipo de transtorno ou prejuízo a esse contexto escolar (BODGAN; BIKLEN, 1994). Por esta mesma razão, no decorrer do trabalho, as referências aos nomes de instituições, localidades e pessoas citadas pelos participantes seguirão este mesmo molde de identificação.

em quatro seções: na primeira, discutiremos as iniciativas e leis implementadas em prol das comunidades indígenas, procurando analisar, através de literatura especializada na área, as divergências/divergências entre os discursos teóricos e práticos; na segunda, empreenderemos uma breve análise teórica das iniciativas de cooficialização de línguas no território brasileiro, com ênfase na lei 848/2010 que cooficializa a língua guarani na cidade de Tacuru, MS; na terceira, abordaremos o ensino de línguas em contextos linguisticamente complexos, enfatizando o caso do guarani, em Tacuru; por fim, na seção que encerra esse capítulo, dedicaremos algumas páginas à *Noção de Representação Cultural e Linguística*, por se acreditar que essas têm uma grande influência sobre a forma como se implantam e mantêm ações de Política Linguística.

No terceiro capítulo, o da *Metodologia*, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos, nos quais esta pesquisa está fundamentada. Primeiramente, apresentaremos a perspectiva teórica a que a pesquisa está associada, a Linguística Aplicada (doravante LA), bem como o perfil metodológico escolhido para a elaboração deste estudo, a Pesquisa Qualitativa do tipo Etnográfica. Na sequência, dedicamo-nos a pormenorizar os aspectos relacionados à escolha do contexto pesquisado, os instrumentos de coleta de dados, como também a descrição do perfil dos participantes da pesquisa. Encerraremos o capítulo com a descrição de um projeto inicial, previsto nos objetivos de nosso trabalho, que dizia respeito à possibilidade de a pesquisa contribuir de forma prática para amenizar algumas das dificuldades enfrentadas pela comunidade (como a escassez de material didático específico), tanto por meio da elaboração, pelos próprios docentes da escola, de um livro didático em língua guarani, quanto pelo retorno dos resultados aos participantes.

No quarto e último capítulo, dedicamo-nos à análise dos dados coletados a respeito da implantação da lei 848/2010. A análise concentra-se nas falas dos participantes da pesquisa, como o professor que cooficializou a lei, alunos, professores e comunidade escolar da Escola X, por acreditar que eles teriam condições de apresentar um panorama mais amplo sobre as repercussões dessa iniciativa, tanto no âmbito pedagógico como no social. Posteriormente, avaliaremos, por meio das falas dos participantes e das observações realizadas em sala, se a Escola X trabalha e como trabalha a cultura indígena presente no contexto do município. Encerraremos o capítulo com a análise das Representações e práticas dos alunos e professores em relação à implantação da lei e às aulas de língua guarani.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E DE BASES HISTÓRICAS

Considerando que o objetivo da pesquisa, de forma ampla, é refletir sobre o processo de implantação da língua guarani no Município de Tacuru/MS, faz-se necessário, em um primeiro momento, apresentar o contexto multilíngue e multicultural brasileiro, a fim de melhor compreendermos a heterogênea e complexa realidade das culturas e línguas presentes no Brasil. A partir dessa contextualização mais ampla, trazemos um breve histórico da formação do município de Tacuru/MS, seguido da apresentação da escola onde a pesquisa foi realizada. Isso por entendermos que conhecer a realidade linguística e cultural desse município ajuda na compreensão do fato de o município ter sido a segunda cidade brasileira a oficializar outra língua oficial no território nacional⁵.

Em um segundo momento, ainda neste capítulo, por se compreender que “cada comunidade linguística tem sua própria forma de organização e seus métodos de tradições políticas” (OLIVEIRA, 2005, p. 89), discutimos alguns aspectos históricos, culturais e linguísticos dos povos indígenas no Brasil, bem como a presença e status dos povos⁶ Guarani no Mato Grosso do Sul, considerando que grande parte da população Tacuruense pertence a esse grupo étnico⁷. Por fim, dedicamos uma seção para descrever o perfil histórico da língua Guarani, a língua em questão nesta pesquisa.

⁵ A primeira cidade é São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, através da lei 145/2002 que cooficializou as línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa.

⁶ Neste trabalho nos referiremos aos Guarani no plural porque, no Brasil, segundo SCHADEN (1960) e MANGOLIM (1993), estes subdividem-se em três grupos: Mbyá, Kaiowá e Nandeva. No Mato Grosso do sul, podem-se encontrar os dois últimos grupos – os kaiowá e os Nandeva (MANGOLIM, 1993). Os autores divergem quanto à grafia dos grupos; Schaden (1960), por exemplo, transcreve Mbüa, Kayová e Nandéva; Mangolin (1993), por sua vez, registra Mbyá, Kaiová e Nandeva. Para esta pesquisa, escolhemos o registro de Aylwin (2009): Mbiá, Nandeva e Kaiowá, por se tratar de uma referência mais recente. Manteremos a escrita original apenas nas citações diretas.

⁷ Parte dos falantes de língua Guarani é paraguaia (ou descende de paraguaios). Nas entrevistas, todos os alunos paraguaios se autoidentificam apenas como paraguaios. Embora em sala de aula sejam constantemente apontados pelos colegas (não indígenas) como índios, em nenhum momento eles se autoidentificam como paraguaios indígenas. A questão será mais bem discutida no Capítulo III deste trabalho.

1. CONTEXTO MULTICULTURAL E MULTILÍNGUE BRASILEIRO

Pombal atacou as línguas indígenas e muito especialmente a Língua Geral, conhecida como Nheengatu. Vargas se concentrou nas línguas de imigração, com respingos importantes contra as línguas indígenas [...] (RIBEIRO, 2006, p.162).

Com a citação de Ribeiro (2006), damos início a esta seção, pois ela sintetiza bem o contexto social, cultural e político vivenciado pelas línguas minoritárias presentes no Estado brasileiro desde a chegada das Caravelas de Cabral. Iniciamos a discussão pela definição do conceito de cultura, partindo do pressuposto de que a ideia de língua está relacionada à ideia de cultura (AMÂNCIO, 2007) e que toda manifestação, positiva ou negativa – ou que consideramos positiva ou negativa –, em relação a uma língua (materna, estrangeira, franca, oficial, minoritária, majoritária etc.) está ligada à cultura dos falantes de tal língua.

Como será exposto nesta seção, pode-se dizer que grande parte da população brasileira desconhece – ou é levada a desconhecer – a dimensão da pluralidade linguística presente no Brasil, assim como não compreende positivamente – ou é levada a isso – a questão das Línguas de Sinais, além da própria variação presente na atual língua oficial, o português (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2007). Por esse motivo, grande parcela da população brasileira “se vê subtraída de um de seus direitos mais elementares, mais básicos: o direito de não ser discriminada pelo modo como fala” (MAHER, 2007, p. 266).

Segundo a mesma autora, muitas são as pesquisas acadêmicas que têm se preocupado em demonstrar “a opinião pública da importância de se assegurar, a todos os cidadãos brasileiros, os seus direitos linguísticos” (MAHER, 2007, p. 266). Entretanto, ainda na sua perspectiva, a maioria desses trabalhos não tem alcançado os resultados almejados talvez porque se insista em trabalhar a questão da “diferença linguística por si só, isoladamente” (MAHER, 2007, p. 266).

[...] Tomamos como dado que aqueles a quem nos dirigimos já atribuem um valor positivo à *diferença*, em seu sentido mais amplo. E que, por isso, podemos pegar um atalho e nos concentramos apenas nos direitos às diferenças linguísticas entre os homens. Mas talvez a educação linguística não possa dar frutos sem que primeiro se discuta o significado de “cultura”, sem que se problematize a questão da tensa relação entre culturas. Acreditar nisso [...] significa concordar com o que, em 1997, Stuart Hall afirmou: é preciso colocar

a cultura em uma posição central para se pensar o mundo. Não porque a cultura seja epistemologicamente superior à política ou à economia, por exemplo, ou, por ainda porque ela seja um descritor autônomo da diferença entre os homens. Não se trata disso. A *virada cultural* tem apenas a ver com a crença de que a cultura atravessa toda a vida social: todos os nossos valores, todas as nossas representações e todas as nossas ações são perpassados pela cultura. (MAHER, 2007, p. 266-267, grifos da autora)

Acrescenta-se também que cultura “é uma produção na história e mais precisamente nas relações dos grupos sociais entre si” (CUCHE, 2002, p. 143). Portanto, em nenhum momento ela é estática e tampouco homogênea. Ela se transforma de acordo com as necessidades de cada momento histórico, econômico, social e políticos a que todo indivíduo está exposto. Já para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 121):

as culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social.

No entanto, no Brasil, como destaca Honório (2009, p. 81), assim como os Parâmetros Curriculares, apesar de “sabermos que nosso país se constitui de uma diversidade de sujeitos, de línguas, enfim, de cultura”, com muita frequência esse processo complexo presente na vida brasileira é ignorado e/ou descaracterizado, fazendo-se “esquecer” que:

convivem hoje no território nacional cerca de 210 etnias indígenas, cada uma com identidade própria e representando riquíssima diversidade sociocultural, junto a uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo numeroso de imigrantes e descendentes de povos de vários continentes, com diferentes tradições culturais e religiosas. A dificuldade para categorizar os grupos que vieram para o Brasil e formaram sua população é indicativo da diversidade, seja o recorte continental, ou regional, nacional, religioso, cultural, linguístico, racial/étnico. Portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, italianos, alemães, poloneses, húngaros, lituanos, egípcios, sírios, libaneses, armênios, indianos, japoneses, chineses, coreanos, ciganos, latino-americanos, católicos, evangélicos, batistas, budistas, judeus, muçulmanos, tradições africanas, situam-se entre outras inumeráveis categorias de identificação. Além disso, um mesmo indivíduo pode vincular-se a diferentes grupos ao mesmo tempo, reportando-se a cada um deles com igual sentido de pertinência. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.125)

Cada cultura, nesse sentido, além de apresentar “traços” característicos que definem a particularidade de cada grupo, constitui-se também de um todo heterogêneo, no qual cada indivíduo possui “costumes” próprios que só podem ser se relacionados a cada “contexto cultural” (CUCHE, 2002, p.45), de modo que

Cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este “espírito”, próprio de cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos. (CUCHE, 2002, p.45)

Cabe-nos observar, de acordo com Oliveira (2009a, p. 1), que as línguas também são “artefatos históricos, construídos coletivamente ao longo de centenas ou milhares de anos”, sendo essas um bem “intrínseco” da cultura (SEKI, 1999). Por meio delas, as sociedades humanas “produzem a maior parte do conhecimento de que dispõem [...] como a escrita ou as matemáticas, e que permitem a ação humana sobre a natureza e sobre os outros homens” (OLIVEIRA, 2009a, p. 01).

Como acrescenta Cuche (2002, p. 93-94), a partir de uma leitura de Sapir (1921),

[...] O pesquisador deve não apenas considerar a língua como um objeto privilegiado da antropologia, por ser um fato cultural em si, mas ele deve também estudar a cultura como uma língua [...] Língua e cultura estão em relação estreita de interdependência: a língua tem função, entre outras, de transmitir a cultura, mas é, ela mesma, marcada pela cultura.

Neste trabalho, assim como Honório (2009, p. 84), assumimos o posicionamento de que “o processo de construção de uma língua para o Brasil será [...] pensado na relação com a construção de uma nação”. Por observar que, assim como no cenário cultural, o cenário linguístico brasileiro também é traçado pelos mesmos caminhos históricos. Todas as políticas linguísticas brasileiras têm sido criadas ou desenvolvidas para reafirmar a ideia de homogeneidade que ignora toda uma realidade heterogênea, tanto cultural quanto linguística (HONÓRIO, 2009). Podemos dizer que a realidade histórica da educação brasileira, de certa forma, “forjou o ‘esquecimento’ das línguas que constituem o sujeito, através de um ideal de língua fundado em uma memória outra, a dos portugueses” (HONÓRIO, 2009, p. 89).

Essa realidade pode ser observada nos dados apresentados por Maher (2013), os quais demonstram que atualmente no Brasil são faladas cerca de 222 línguas, das quais aproximadamente 180 de línguas autóctones (línguas indígenas) e cerca de 40 línguas

alóctones (línguas de imigrantes). Há que se acrescentar também a esses números a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a Língua de Sinais Kaapor Brasileira⁸ e “as línguas afro-brasileiras ainda usadas nos quase mil quilombos oficialmente reconhecidos no Brasil” (OLIVEIRA, 2009a, p. 20). Além dessas, ainda existem os falares das “comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes” (CAVALCANTI, 1999, p. 388). Tais fatos configuram o Brasil, como a maioria dos países do mundo (OLIVEIRA, 2009b), como um país “de muitas línguas” e, portanto, “plurilíngue”, afinal, mesmo as comunidades bilíngues podem ser consideradas “bidialetais”, visto que “esses contextos bilíngues são de alguma forma também “bidialetais”, pois contemplam alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionalizada como padrão” (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

No entanto, esse contexto multilíngue por muito tempo foi tornado invisível, em prol do mito de que o país é um país monolíngue (OLIVEIRA, 2009b; CAVALCANTI, 1999), sendo este o resultado “de um processo colonizador extremamente violento e continuado” (RODRIGUES, 2005, n/p), que fez com que as maiorias linguísticas fossem tratadas como minorias (CAVALCANTI, 1999), quando não, tidas (tornadas) como invisíveis. De acordo com a autora, “essa visão é artificial, porém extremamente eficaz para a imagem de estado ideal natural longe do ‘perigo’ de qualquer condição temporariamente anormal proveniente de situações de bi/multilinguismo” (CAVALCANTI, 1999, p. 397), pois, atualmente, o quadro acima da diversidade linguística brasileira representa [apenas] 15% das línguas presentes no território brasileiro no século XVI (RODRIGUES, 2005).

[...] produziu-se o ‘conhecimento’ de que no Brasil se fala o português, e o ‘desconhecimento’ de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um ‘fato natural’, que o ‘português é a língua do Brasil’ foi e é fundamental, para obter consenso das maiorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias (OLIVEIRA, 2009c, p. 1).

⁸ “A língua de Sinais Kaapor Brasileira é uma língua de sinais utilizada pelo povo indígena Urubu-Kaapor, que habita o sul do estado do Maranhão” (MAHER, 2013, p. 117).

Esse quadro, segundo Rodrigues (2005), não teve grandes avanços, mesmo após a Independência, a Proclamação da República ou a promulgação da chamada “constituição cidadã”, em 1988.

[...] Embora esta tenha sido a primeira carta magna a reconhecer direitos fundamentais dos povos indígenas, inclusive direitos linguísticos, as relações entre a sociedade majoritária e as minorias indígenas pouco mudou. Graças à Constituição em vigor está havendo diversos desenvolvimentos importantes para muitas dessas minorias em vários planos, inclusive no acesso a projetos de educação mais específicos e com consideração de suas línguas nativas. Entretanto, ainda são grandes a hostilidade e a violência, alimentadas não só por ambições de natureza econômica, mas também pela desinformação sobre a diversidade cultural do país, sobre a importância dessa diversidade para a nação e para a humanidade e sobre os direitos fundamentais das minorias. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

Todavia, cabe observar que o processo violento de imposição da língua portuguesa não atingiu apenas às comunidades indígenas, mas também à população imigrante e seus descendentes, a partir de 1850 (OLIVEIRA, 2009b).

[...] Os governos da República (depois de 1889) adotaram medidas mais concretas, como por exemplo, o abasileiramento, segundo Delhaes-Guenther (1980: 163), de topônimos da língua dos imigrantes para o português (p.ex. Nova Pádua torna-se Flores da Cunha), ou, como ressalta Roche (1969:131), o assentamento de colônias mistas, esperando que a convivência de línguas diferentes e de difícil intercompreensão levasse forçosamente ao uso do português como língua comum. (ALTENHOFEN, 2004a, p. 84)

No período compreendido entre 1937-1945, conforme Oliveira (2009b) historia, com a instauração da Ditadura Militar por Getúlio Vargas, as comunidades autóctones foram acometidas por um processo de repressão conhecido como “nacionalização do ensino”, que tinha como objetivo silenciar as línguas alemã e italiana, nas colônias situadas entre Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Esse processo foi marcado por atos bastante violentos, que incluíam fechamentos de gráficas e jornais, proibição de nomes estrangeiros em lápides e mausoléus dos cemitérios, além de prisões e torturas para quem, porventura, utilizasse “suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas” (OLIVEIRA, 2009, p. 22).

Quanto às línguas africanas, conforme Darcy Ribeiro (1995) explica, pouco se estabeleceram, uma vez que, durante o processo de escravidão, “os negros do Brasil, trazidos principalmente da costa ocidental da África, foram capturados meio ao acaso

nas centenas de povos tribais que falavam dialetos e línguas não inteligíveis uns aos outros” (RIBEIRO, 1995, p. 114).

Já a Língua de Sinais, de acordo com Cavalcanti (1999, p.393-395), também sofre “um apagamento, uma minimização de sua importância, que promove sua invisibilidade”, o que, de certa forma, pode ser explicado pela forma como os surdos eram tratados em meados do século XX, no Brasil, visto que muitos deles, por muito tempo, eram encerrados em seus lares e até mesmo silenciados dentro de suas próprias comunidades. Além disso, era “comum ouvir-se o questionamento se a Língua dos Sinais constitui uma língua” (CAVALCANTI, 1999, p. 395).

Ou seja, a maioria das políticas linguísticas brasileiras tem sido criada para assegurar a ideia de homogeneidade linguística e cultural. Por muito tempo, “as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas por minorias, ou seja, comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (CAVALCANTI, 1999, p. 387), foram tratadas como minorias em prol de uma crença de que o Brasil é um país monolíngue.

Assim, pode-se dizer que, ainda na atualidade, as perspectivas direcionadas à diversidade linguística no Brasil pouco têm mudado, pois, como enfatiza Oliveira (2009), existe um espaço bastante singelo no trabalho com essa temática. O espaço ocupado por esses estudos é em sua maioria destinado à análise de uma “sociolinguística do monolinguismo”, que implica o estudo da pluralidade linguística apenas dentro da própria língua, “a portuguesa”. Esse número é ainda mais reduzido nos bancos universitários, tendo em vista o espaço para trabalhos intervencionistas que tenham como objetivo garantir os direitos linguísticos “às populações que não falam o Português” (OLIVEIRA, 2009, p. 24).

Na sequência, com o objetivo de aproximar o leitor do contexto em que foi implantada a lei 848/2010, apresentamos o contexto multicultural de Tacuru, seguido de alguns detalhamentos do contexto da Escola X, na qual a pesquisa foi realizada.

1.1 CONTEXTO MULTICULTURAL DE TACURU

De acordo com Soares e Wingeter (s/d), assim como ocorre com várias cidades brasileiras, Tacuru é um nome de origem indígena. Uma das explicações para a escolha

do nome deve-se à “quantidade de cupins (“tacuru”, para os índios⁹)” na região. Mais tarde, a partir de novas pesquisas, concluiu-se que o nome seria derivado da forma de trabalho ativo das pessoas que ali habitavam. Segundo os autores supracitados, a “hospitalidade que reinava e o rápido crescimento do povoado, levou um líder indígena a compará-los a uma comunidade de cupins construindo seu *tacuru*” (SOARES; WINGETER, s/d, p. 13).

Sendo assim, falar sobre o contexto multilíngue de Tacuru compreende falar da formação histórica desse município, pois, como registram Soares e Wingeter (s/d), a realidade multilíngue do município hoje é o resultado de uma grande mistura de culturas, de povos e etnias. A formação aconteceu a partir de uma vasta diversidade de povos (indígenas, paraguaios, gaúchos, argentinos etc.) que vieram trabalhar na empresa ervateira, dando origem à atual população tacuruense (SOARES; WINGETER, s/d).

Os primeiros moradores do município surgiram aproximadamente em 1900, período em que:

Tacuru era pura mata virgem, lá seus moradores plantavam e colhiam mandioca para sobrevivência; com o tempo e o trabalho duro dos desbravadores, a povoação foi se desenvolvendo e neste ínterim foi criado o Distrito de Tacuru, pela lei n 1166 de 20 de novembro de 1958, no Governo de J. Ponce de Arruda. (SOARES, WINGETER s/d, p.14)

Por algum tempo, Tacuru, ainda como distrito, pertenceu ao município de Amambaí/MS. Nesse período, pôde-se observar uma grande influência de povos indígenas nessa região, visto que “os nomes de córregos e rios do Sul de Mato Grosso, onde se encontrava Amambaí, são nomes da língua Guarani”, o que sugere que, como na atualidade, em tempos passados, as terras de Tacuru também foram habitadas por Índios Guarani (SOARES; WINGETER, s/d, p. 16).

Por conseguinte, em 1870, terminada a guerra entre Brasil e Paraguai, começou-se a exploração da erva-mate na região, pela empresa “Companhia Mate Laranjeiras Mendes”, sendo que a maioria dos trabalhadores era de ascendência paraguaia. Em 1889, chegam à região os primeiros gaúchos seguidos, em 1900, de estrangeiros como “alemães, franceses, argentinos e paraguaios” (SOARES; WINGETER, s/d, p. 17).

⁹ Na literatura pesquisada, encontra-se a expressão genérica “índios”, não ficando claro, nesse trecho, a quais etnias os autores se referem.

As viagens do Rio Grande do Sul eram feitas de carretas, a pé ou a cavalo. Faziam-se os trajetos pela Argentina e Paraguai, únicos caminhos da época. Levavam-se meses para chegar a Mato Grosso. Muitos viajantes faziam roças pelo caminho para se fazerem os meios econômicos e seguiam viagem. A meta era Mato Grosso, terras de porvir e ambiente de paz. (SOARES; WINGETER, s/d, p. 18)

Em 13 de maio de 1980, a partir da lei nº 072 de 12 de maio de 1980, Tacuru desmembrou-se de Amambaí, passando por um processo político que trouxe ao novo município sua emancipação administrativa. Atualmente, na área urbana do município localizam-se casas, igrejas, comércio etc. Já nos arredores da cidade, se encontram as grandes propriedades rurais e duas comunidades indígenas, a da Aldeia Sassoró/Remada e da Aldeia Jaguapiré (SOARES; WINGETER, s/d).

Conforme dados censitários (2010), a população atual de Tacuru corresponde a 10.215 habitantes, dos quais 36,9% vivem na zona urbana e 63,1% vivem na zona rural – conforme representado na Figura 1, sendo que 3.637 habitantes da zona rural pertencem a duas Aldeias Indígenas: Aldeia Sassoró, com 2657 habitantes que se declaram indígenas¹⁰; Aldeia Jaguapiré, com 930 habitantes que se declaram indígenas (IBGE, 2010).

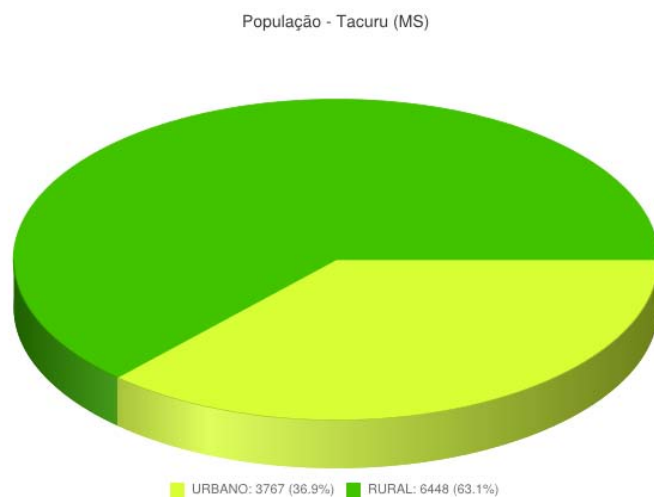


Figura 1: Censo demográfico de Tacuru.
Fonte: IBGE, 2010.

¹⁰ Segundo o IBGE (2010), além dos *autodeclarados* indígenas, outras 106 pessoas, depois de questionadas a respeito, se *consideraram* indígenas. O instituto de pesquisa justifica a utilização dos dois termos (*autodeclarar-se* e *considerar-se*) considerando que, em Terras Indígenas, um número significativo de indígenas não se autodeclarou nesta categoria, mas se classificou nas demais opções de cor ou raça. Por essa razão, investigou-se, complementarmente, se as pessoas que não se autodeclararam indígenas se consideravam como tal, por levarem em conta suas tradições, costumes, cultura, antepassados, entre outros aspectos (IBGE, 2010, p. 5-6). As que responderam afirmativamente à questão sobre “considerar-se”, foram contabilizadas como um grupo à parte dos autodeclarados, mas de certa forma incluídos neste.

Segundo Benites (2009, p. 33), essas duas aldeias obtiveram suas áreas delimitadas pelo SPI¹¹. A Aldeia Sassoró foi demarcada em 1928 e a Aldeia Jaguapiré foi “recuperada através de processo de retomada pelas próprias famílias indígenas, sendo depois identificada e reconhecida pela FUNAI no final de 1980”.

Na reserva Sassoró estão assentadas as famílias (jekohakuera) provenientes de antigos tekoha Pyelito Kue, Mbarakay, Mboiveve, Kamankuã, Karaguatay. Em Jaguapiré hoje estão morando famílias de Jukeri, Karaguatay, Mboiveve e família originária de Jaguapiré. É relevante notar que essas famílias, todas pertencentes à bacia do rio Iguatemi, não abandonaram o seu território, por meio da relação de trabalho (changa) continuavam circulando, caçando, pescando e coletando no seu antigo território (tekohaguasu). (BENITES, 2009, p. 33)

Atualmente, segundo dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação do município, via e-mail, a aldeia Indígena Sassoró, situada na rodovia Iguatemi/ Tacuru, a 30 km do centro de Tacuru, possui uma escola chamada “Escola Polo Indígena Ubaldo Arandu KWE-MI”, a qual conta com 1.118 alunos da rede municipal, que frequentam o ensino do Pré ao 9º ano/EJA, e com 80 alunos da rede estadual, matriculados no Ensino Médio. Dentro da Aldeia Sassoró, além da escola polo, funcionam duas (2) extensões: sala Ramada e Sala Missão, com aproximadamente 80 a 100 alunos cada. O Polo estende seu funcionamento até a Aldeia Jaguapiré, situada a 15 km do centro de Tacuru, onde constam mais duas extensões de ensino, que contabilizam juntas 300 alunos. Há ainda 43 alunos indígenas pertencentes a essa aldeia que estudam na cidade em uma escola estadual, onde cursam aulas da EJA e Ensino Médio regular.

No perímetro urbano, além de uma escola estadual, Tacuru conta com uma escola municipal, nesta pesquisa identificada como Escola X. Essa instituição, foco de nossa pesquisa, até o momento a única, no perímetro urbano, a incluir a língua guarani

¹¹ “Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais” (SPILTN, depois apenas SPI) (BENITES, 2009). O “Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais”, mais tarde apenas “Serviço de Proteção aos Índios” (SPI), foi criado pelo Decreto-Lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910, com o objetivo de ser o órgão do Governo Federal encarregado de executar a política indigenista. Sua principal finalidade era “proteger” os índios e, ao mesmo tempo, assegurar a implementação de uma estratégia de ocupação territorial do País (FUNAI, 2013, grifos nossos). (Informações disponíveis em: <http://www.funai.gov.br/quem/historia/spi.htm>. Acesso em: 26 de dez. de 2013). No entanto, na opinião de alguns autores, como Siqueira (2007, p.35), as ações do SPI caminharam no sentido de atender às intenções do governo, na época, que eram de colocar as populações indígenas em pequenas porções de terra, com o objetivo claro “de que os índios abandonassem suas práticas tradicionais, se fixassem em um território reduzido e aprendessem a extrair somente desses espaços os subsídios para sua sobrevivência”. O SPI constitui uma forte ferramenta que atendia aos objetivos econômicos do Brasil à época, “que era de formar um grande contingente de trabalhadores para fomentar a produção do país”. (SIQUEIRA, 2007, p. 36).

em sua grade curricular. O contexto da escola será mais bem analisado no item que segue.

1.1.2 CONTEXTO MULTILÍNGUE DA ESCOLA

De acordo com dados do Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2012) da escola onde realizamos nossa pesquisa, que é mantida pela Prefeitura Municipal de Tacuru, MS, a instituição oferece os cursos da Educação Básica nas etapas de Educação Infantil (Pré-escolar), Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA), da 1ª e 2ª Fases, além de manter uma sala multisseriada na Fazenda Botelha¹². A escola conta com 49 alunos na fase pré-escolar, 357 alunos entre o 1º e o 5º ano, 226 alunos entre o 6º ao 9º ano, 15 alunos em sala multisseriada na Fazenda Botelha e 35 alunos na primeira e segunda fases da EJA. Segundo EP1¹³, no excerto 1, esses alunos, em termos culturais, têm diversos perfis:

1) **EP1:** O perfil dos nossos alunos [...] tem vários perfis deles assim, né? A cultura dos nossos alunos é totalmente diferente, por exemplo, da escola estadual, né? Por exemplo, nós recebemos alunos indígenas, recebemos alunos de assentamentos. Então o perfil é totalmente diferente assim [...] Uns 80% dos nossos alunos vêm da zona rural, vêm de assentamentos, sítios, fazendas, enfim, 80% são da zona rural [...] (EP1. Entrevista realizada em 18 de março de 2013).

A principal meta da escola, de acordo com o (PPP, 2012), junto ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁴, é desenvolver um trabalho capaz de servir de base para o desenvolvimento de ações concretas “que possibilitarão mudanças e transformações na prática pedagógica, no sentido de concretizar a aprendizagem escolar” (PPP, 2012, p.1). Outro objetivo compreende a participação efetiva das

¹² A Colônia Botelha foi criada, aproximadamente em 1957, com o objetivo de abrigar os trabalhadores braçais desempregados, após o fim da extração da erva-mate no município (SOARES; WINGETER, s/d). Essa colônia era formada por terras “devolutas, que foram abertas e distribuídas, sendo que os primeiros habitantes vieram, adonaram-se, dedicando-se à agricultura, trabalhando no campo [...] dedicando-se na criação de animais” (SOARES; WINGETER, s/d, p. 190). Atualmente, segundo os autores, a Colônia conta com a presença de escolas, igrejas, armazéns e lotes de terra que foram divididos entre os moradores pioneiros.

¹³ EP1 é participante da pesquisa, membro da equipe pedagógica.

¹⁴ “O PDE Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola – é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar sua gestão” (MEC, 2014). As escolas atendidas pelo programa recebem recursos financeiros para apoiar “todo ou parte do seu planejamento” (MEC, 2014). Informações disponíveis em: <http://pdeescola.mec.gov.br/>. Acesso em 02 de jan. de 2014.

famílias e responsáveis na vida escolar de seus filhos, bem como o relacionamento com outras entidades como: “o Conselho Tutelar, organizações não Governamentais, grupos culturais, movimentos de jovens e igrejas”, uma vez que “está comprovado que somente os processos participativos produzem um significado concreto e duradouro no desenvolvimento dos alunos” (PPP, 2012, p. 1-2).

Ainda segundo o PPP (2012), “a Educação se faz com discernimento, ousadia, pesquisa, determinação, trabalho participativo, visando munir a comunidade de ferramentas culturais que são importantes para o exercício da cidadania” (PPP, 2012, p. 2). Esses objetivos estão claramente referenciados nos artigos 1º e 2º artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2010), que prevê que:

Art. 1º

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 2010, p. 7-8).

Como forma de atender ao 3º parágrafo¹⁵ da lei 848/2010, de 24 de maio de 2010, desde 2011, a escola passou a oferecer a disciplina de língua guarani, como disciplina curricular. No momento em que realizamos nossas observações, a escola ofertava a disciplina às turmas de 6º ao 9º ano, com a carga horária de uma aula por semana. Quanto aos professores dessa disciplina, ainda àquela época, a escola dispunha de dois professores que lecionavam tanto no período matutino como no vespertino. Um dos professores tinha formação no curso normal superior indígena e o outro professor tinha formação em Pedagogia¹⁶.

Em 2012¹⁷, o quadro de lotação de professores por disciplinas da escola, incluindo os professores que ministram a nova disciplina de língua guarani, segue descrito na Tabela 1:

¹⁵ “Incentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua cooficial nas escolas municipais e nos meios de comunicação”.

¹⁶ Na escola em que realizamos nossa pesquisa, a Escola X, o professor atua exclusivamente como professor de língua guarani. Em outra escola, no entanto, atua como pedagogo.

¹⁷ Embora a pesquisa tenha sido realizada em 2013, a secretaria só contava com os dados atualizados de 2012.

Número de professores	Área de atuação/disciplina que ministra	Séries	Habilitação
23	Regência	1° ao 5° ano	Pedagogia, Normal Superior e História
07	Ed. Física	1° ao 9° ano	Ed. Física e Pedagogia
03	Inglês Língua Est.	1° ao 9° ano	Letras hab. Inglês
05	Educação Artística	1° ao 9° ano	Pedagogia e Letras
02	Língua Guarani	6° ao 9° ano	Pedagogia e Normal Superior Indígena
02	Ciências	6° ao 9° ano	Biologia, Matemática e História
03	Língua Portuguesa	6° ao 9° ano	Letras
03	Matemática	6° ao 9° ano	Matemática

Tabela 1: Distribuição de professores da escola em 2012, conforme área de atuação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações cedidas pela secretaria da Escola X (2013). (C1. Informações cedidas por C1, em 19 de março de 2013).

O quadro, descrito na Tabela 1, representa o primeiro passo realizado pela escola para adequar-se ao novo currículo: a contratação de professores¹⁸ que tivessem formação na área de Língua Guarani (P1) ou fossem proficientes oralmente e na escrita dessa língua (P2)¹⁹.

Embora não seja o foco deste trabalho, vale destacar também, como pode se observar na **tabela 1**, que nem sempre o professor que leciona certa disciplina, como no caso de Educação Física, Educação Artística e Ciências, tem habilitação específica para ministrá-la. Esse fato, como será mais bem descrito na análise desta pesquisa, pode influenciar o fato de a Escola X não trabalhar adequadamente a questão do multiculturalismo dentro do contexto escolar. Pois, como será apresentado no **quadro 3**, no capítulo da Análise dos Dados, se de um lado as disciplinas de Artes e História são as únicas que explicitam em sua grade curricular o trabalho com o conteúdo de arte e cultura indígena, por outro lado, essas disciplinas não são ministradas por professores com formação específica. Logo, não possuem a formação acadêmica necessária para trabalhar “adequadamente” a questão da cultura e multiculturalismo em sala de aula.

¹⁸ De acordo com os dados obtidos nas entrevistas, um professor de Guarani (P1) é concursado em um município vizinho e também atua como professor concursado em Tacuru, por ter uma formação bilíngue. O outro professor (P2), por sua vez, é formado em pedagogia e concursado pelo município, para trabalhar na Aldeia X (Por razões éticas, preferiu-se não identificar o nome da aldeia), mas que, no entanto, a pedido de EP3, foi remanejado para a Escola X para ajudar a completar a carga horária da disciplina de língua guarani.

¹⁹ Embora, por diversas vezes durante as entrevistas e observações, P2 alegue não possuir formação na área de língua guarani, como paraguaio, aprendeu guarani na escola e, provavelmente, deve ter algum documento (histórico escolar, por exemplo) que comprove sua formação na língua.

No item que segue, damos início ao segundo momento deste texto, enfocando os aspectos históricos, culturais e linguísticos dos povos indígenas no Brasil, bem como a presença e *status* dos povos Guarani no Mato Grosso do Sul e em Tacuru. Começamos pelo histórico dos Povos indígenas no Brasil.

1.2 HISTÓRICO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Segundo Luciano (2006), há uma grande diferença entre a população indígena²⁰ que habitava o Brasil antes da chegada dos portugueses e a atual, que compõe a população brasileira. De acordo com dados mais recentes do IBGE (2010), atualmente a população indígena brasileira corresponde a aproximadamente 817 mil pessoas²¹ que se autodeclararam indígenas, o que representa 0,4% da população existente no país em 1.500, que tinha o número estimado de 5 milhões habitantes (LUCIANO, 2006).

Esses números mostram o resultado de um processo histórico marcado por adversidades, em sua maioria, determinadas pelo processo de colonização que atingia a “vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes” (LUCIANO, 2006, p. 17).

Não que esses povos não conhecessem guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse. Eles não eram capazes de entender a lógica das disputas territoriais como parte de um projeto político civilizatório, de caráter mundial e centralizador, uma vez que só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e interlocais. (LUCIANO, 2006, p. 17)

²⁰ Trata-se de uma denominação genérica dada aos primeiros povos do continente americano, denominados “povos indígenas” (LUCIANO, 2006). Essa referência, entretanto, deriva de um erro de cálculo de Cristóvão Colombo que, devido a vários problemas de percurso os quais deixaram a tripulação à deriva, ao invés de aportarem nas Índias (o destino previsto), desembarcaram no atual continente americano (LUCIANO, 2006). Assim, “cada ‘índio’ pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc.” (LUCIANO, 2006, p. 30), além de destacar que cada etnia possui características e categorizações próprias que garantem a heterogeneidade dentro de cada grupo, historicamente, caracterizados como homogêneos.

²¹ Esclarecemos que, em relação às populações indígenas, esse número, “[...] é proveniente do quesito cor ou raça” (IBGE, 2010, p. 4.). Quanto à auto-declaração – ou “autoidentificação”, como preferem Mota e De Assis (2008) – corresponde a uma “metodologia censitária defendida pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (Convenção sobre os povos indígenas e tribais, 1989) adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989” (MOTA; DE ASSIS, 2008, p. 81).

Segundo Luciano (2006, p. 18), ao longo de 500 anos, as culturas dos povos indígenas brasileiros sofreram constantes transformações, pois mesmo que, quantitativamente, eles superassem, no início da colonização, os colonizadores “não contavam com uma experiência prévia de intensas relações interétnicas e com os impactos provocados pela violência dos agentes de colonização, que foram por demais severos”. Isso resultou, segundo Mota e De Assis (2008, p. 67), em um processo de “aculturação” sobre os índios que, por meio de “pressões de diversos segmentos da sociedade nacional [...], passaram a adotar hábitos e costumes dos brancos”.

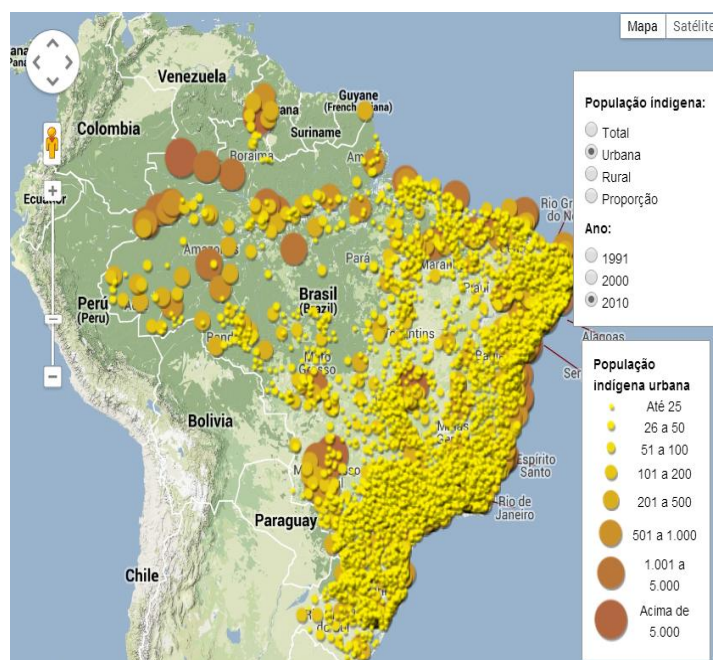
Entretanto, como destaca Luciano (2006, p. 18), apesar de todas as adversidades e percentuais de mortalidade que previam a “extinção dos povos indígenas no Brasil, os índios estão mais do que nunca vivos”. Hoje correspondem a 222 etnias que resistiram como puderam a todo o processo histórico de adversidades e buscam, a partir da memória histórica, “resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças” (LUCIANO, 2006, p. 18).

Assim, como também salientam Mota e de Assis (2008, p. 72), “os povos indígenas não só se mantiveram distintos da sociedade nacional”, como também obtiveram um aumento significativo de sua população no decorrer da história. Ao se observar o último Censo (2010), comparando-o aos anteriores, de 1991 e 2000, pôde-se considerar um aumento considerável de 10,8% da população indígena no Brasil. Esse aumento faz parte de um momento histórico que possibilitou uma menor invisibilidade dos povos indígenas, proporcionada por uma certa melhoria nas condições de vida e por maiores incentivos governamentais (CENSO, 2010), os quais foram conquistados por lutas ativas e reivindicações dos direitos dos povos indígenas, o que desencadeou uma crescente “reafirmação das identidades étnicas e da reconstrução dos projetos socioculturais dos povos sobreviventes” (LUCIANO, 2006, p. 20).

Quanto à diversidade étnica presente no Brasil, esta também pode ser entendida a partir da diversidade de línguas faladas no país, já que “o mapa das línguas informa a distribuição das diversas etnias no território brasileiro” (MOTA; DE ASSIS, 2008, p. 26)”. Segundo os mesmos autores, o primeiro contato dos portugueses foi realizado com falantes da língua Tupi que habitavam praticamente toda a costa brasileira compreendida entre o Ceará e o litoral de São Paulo. Já os falantes do guarani e do Tronco Macro-Jê se distribuía da seguinte forma:

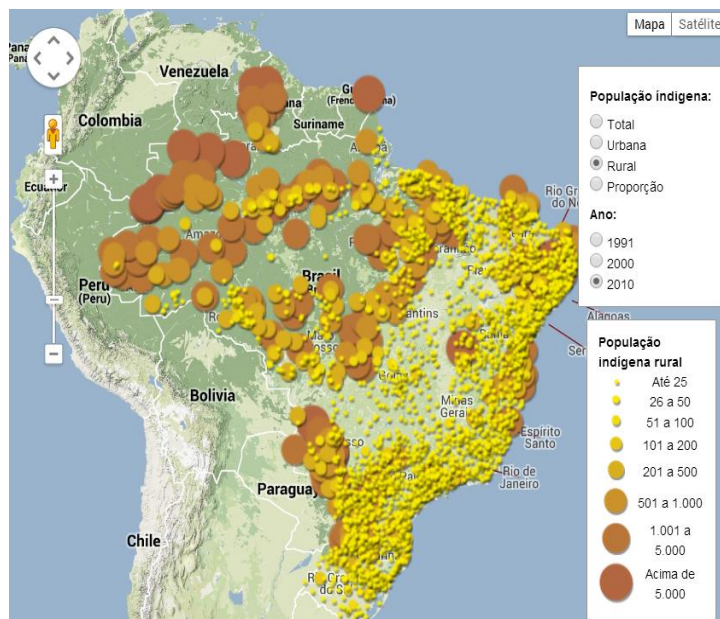
Os falantes do guarani ocupavam o litoral Sul do Brasil e todas as bacias dos rios Paraguai, Uruguai, Paraná e seus afluentes. [...] Os falantes do Tronco Macro-Jê ocupavam as serras e os planaltos no interior do Brasil central, com exceção de alguns povos que viviam no litoral do Espírito Santo, e dos Jê do Sul (Kaingang e Xokleng) que ocuparam as terras do planalto sul-brasileiro. No norte do país, ainda encontramos os povos do tronco Karib e Arauak e muitas línguas isoladas. (MOTA, DE ASSIS, 2008, p. 26)

Na sequência, para melhor ilustrar essas ocupações, observe os mapas (Mapa 1 e Mapa 2) elaborados pelo IBGE (2010), que ilustram a atual distribuição das populações indígenas, rurais e urbanas, no Brasil:



Mapa 1: Populações indígenas urbanas no Brasil.

Fonte: IBGE (2010).



Mapa 2: Populações indígenas rurais do Brasil.
Fonte: IBGE (2010).

O Brasil é, portanto, uma sociedade multiétnica e, portanto, multicultural (MOTA; DE ASSIS, 2008), de modo que “o primeiro passo é entender que não podemos falar de uma cultura indígena, mas de culturas indígenas”, uma vez que “[...] não existe um povo indígena, mas povos, como o Kaiapó, Waiãpi, Yanomami, Kulina, Guarani, Kaingang, Xavante, Parakanã, Pirahã, Maxacali, Terena, Juruna, Wari, Xetá, Asurini e etc.” (MOTA; DE ASSIS, 2008, p. 68).

Ao se considerar a especificidade cultural de cada grupo indígena, o que se pretende evidenciar é que cada grupo possui características culturais específicas. Assim, percebemos cada um falando uma língua, praticando uma religião, tendo um sistema de parentesco característico, ocupando territórios específicos, vivendo a partir de normas morais e políticas próprias, entre outros aspectos [...]. (MOTA; DE ASSIS, 2008, p. 70)

Nos próximos itens, trataremos especificamente do contexto histórico dos índios Guarani, pelo motivo de ser esse o grupo étnico pertencente aos indígenas de Tacuru.

1.2.1 HISTÓRICO DOS POVOS GUARANI NO BRASIL, NO MATO GROSSO DO SUL E EM TACURU

As populações Guarani, conforme Mota e De Assis (2008), seguem distribuídas entre a costa Sul do Brasil e a bacia do rio da Prata. A origem do nome guarani

equivale, simultaneamente, à população e ao nome da família linguística falada por esses povos. Além disso, destaca-se que, “em termos arqueológicos, históricos, antropológicos e linguísticos”, essas populações são consideradas as mais conhecidas entre os grupos indígenas (MOTA; DE ASSIS, 2008, p. 26). Mota e De Assis (2008) afirmam que, a partir de um número considerável de estudos empreendidos no Leste da América do Sul²², pode-se apontar que as populações Guaraní procedem da região das bacias dos rios Madeira e Guaporé, de forma que,

[...] a partir daí, ocuparam continuamente diversos territórios ao longo das bacias dos rios Paraguai e Paraná, até alcançar Buenos Aires, distante aproximadamente 3.000km do seu centro de origem. Também se expandiram para a margem esquerda do Pantanal, nos atuais estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (...). Eles mantiveram esses territórios até a chegada dos primeiros europeus que, a partir de 1501 registraram, em centenas de documentos, os limites do vasto domínio Guaraní. (MOTA; DE ASSIS, 2008, p. 26-27)

Atualmente, os Guaraní seguem distribuídos nos limites entre a fronteira com o Paraguai e o litoral atlântico, “apresentando diferentes características culturais, apesar do logo contato que mantêm com a sociedade nacional, resultante do processo de ocupação colonial” (MONTEIRO, 2003, p. 17).

Em nenhum ponto formava um verdadeiro corpo de nação, mas unicamente grupos de tribos onde famílias designadas pelo nome do lugar em que viviam ou de seu cacique temporários, o que explica a imensa variedade de nomes que tem nos annaes da epocha [...] (GAY, 1863 *apud* MONTEIRO, 2003, p.17)

Talvez seja essa uma das razões pelas quais vários autores, “que escreveram sobre índios da região meridional do Brasil, têm [tendência] em mencionar os grupos encontrados pela designação genérica de Guaraní, não dando especificidade aos subgrupos (Ñandéva, Mbiá e Kaiwá)” (MONTEIRO, 2003, p. 18).

Segundo o autor, as nomenclaturas desses três grandes grupos caracterizam também a sua diversidade linguística e cultural e possuem os seguintes significados: Ñandeva corresponde à expressão *os que somos nós, os que são dos nossos*; Mbiá

²² Conforme Benites (2012, p. 25), as mais importantes fontes da literatura disponível sobre os povos indígenas são, em sua maioria, empreendidas a partir do ponto de vista do colonizador, missionários e viajantes. Isso implica dizer que esses “documentos contam a história do ponto de vista da dominação colonial, ou seja, do dominador, que informa sobre os dominados”.

significa *gente*, nome mais comumente utilizado pelos Guarani; os Kaiowá são conhecidos também como *Teüi* e *Tembekuá* (SCHADEN, 1960).

Especificamente em relação aos Guarani Kaiowá, etnia predominante na cidade de Tacuru,

A denominação Kaiwá é um produto da dominação colonial que não sabia distinguir as diferentes formas de ser Guarani. Essa heterogeneidade entre esses grupos foi registrada pelos diferentes cronistas ao longo do processo de contato sofrido por esses índios desde o século XVI. (MONTEIRO, 2003, p. 18)

Entre as etnias Guarani, os Kaiowá, também conhecidos como Kayová, Kainguá, Kaa-Thwua, Kadjová, Monteses, Tüi e Tembekuá, “podem ser considerados aqueles que mais resistiram ao contato com o civilizado” (MONTEIRO, 2003, p. 18). O nome Kayová, nesse sentido, significa aquele que habita a mata. Essa significação foi utilizada devido ao fato de, constantemente, esses índios fugirem para a mata quando vistos em situação de perigo, principalmente nos confrontos com o “civilizado” – jesuítas e primeiros colonizadores (MONTEIRO, 2003).

No estado do Mato Grosso do Sul²³, as terras indígenas estendiam-se, ao norte, entre os rios Apa e Dourados, ao sul, até a serra de Maracaju, espaço esse que equivalia, segundo Monteiro (2003), a uma área aproximada de 40 mil quilômetros quadrados compreendidos entre Brasil e Paraguai, que excepcionalmente correspondia às necessidades de subsistência dos Kaiowá, com a existência de matas, córregos e terra apropriada para a agricultura.

No século XVII, de acordo com a mesma autora, começam adentrar a essas áreas, também, os primeiros desbravadores. Esses homens eram autorizados, na época, pelo capitão paulista Antonio da Silva Caldeira Pimentel, a aprisionar e escravizar os índios que encontravam pelo caminho, com o único intuito, a mão de obra indígena, “a única riqueza disponível à época” (MONTEIRO, 2003, p. 19).

[...] o território guarani no atual MS não foi ocupado por assentamentos estáveis de não-índigenas, senão no final do século XIX e começo do XX, época em que se iniciam os investimentos para a exploração da erva-mate, nativa e abundante na área. De fato, com o fim da guerra entre Paraguai e Brasil (1864-1870), a Companhia Mate e Laranjeira recebeu uma concessão de terras sobre uma vasta zona que se estendia do Rio das Onças e incluía os

²³ Antes da Guerra do Paraguai (1864-1870), essas terras pertenciam ao Paraguai e depois formou um único estado com Mato Grosso.

rios Dourados, Brilhante, Ivinhema, Paraná e Iguatemi, totalizando uma superfície estimada em cinco milhões de ha. Esta concessão se superpôs integralmente sobre o território dos guarani kaiowá [...] e guarani ñandeava [...]. (AYLWIN, 2009, p. 31)

Dessa forma, no transcorrer dos séculos, os brancos foram se aproximando e ocupando as regiões indígenas, de modo que o território pertencente, hoje, ao Mato Grosso do Sul foi efetivamente ocupado e explorado, fazendo com que se tornasse mais difícil o isolamento dos Kaiowá (MONTEIRO, 2003). A situação, entretanto, não evoluiu com a instauração da companhia ervateira, pois, ao mesmo tempo, o monopólio que ela obtinha fez com que o período de colonização se prolongasse até o início do século XX (AYLWIN, 2009), visto que, como “contato intenso [dos Kaiowá] com os civilizados provocou uma grande dependência de bens de consumo como tecido, sal, ferramentas e outros artigos, além de ter representado uma ameaça à economia coletista desse grupo” (MONTEIRO, 2003, p. 31).

Esse contato ativo com os civilizados, nos primeiros anos do século passado, afetou diretamente esses povos em termos linguísticos. Como destaca Monteiro (2003),

Nos primeiros anos do século passado (1908), Von Koenigswald esteve entre os kaiowá, quando observou que apenas os componentes mais velhos desse grupo indígena falavam o idioma “puro”²⁴. A maioria já estava totalmente familiarizada com o tipo modificado do idioma Guarani. (MONTEIRO, 2003, p. 31-32)

Mesmo com o declínio da companhia, no decorrer do século XX, os índios sul-mato-grossenses não obtiveram grandes avanços relacionados à demarcação de territórios. Como relata Aylwin (2009), nos próximos anos, começaria a migração de não - indígenas para essa mesma área.

[...] levaria, ao longo do século XX, a um processo intensivo de ocupação do território guarani pelos colonos não-indígenas, à substituição das florestas e savanas naturais, que formavam seu hábitat tradicional, por fazendas de criação de gado e empresas agropecuárias, que introduziram primeiro, a monocultura da cana de açúcar e, depois, de soja ou pastagens para a criação de animais. (AYLWIN, 2009, p. 32)

Somente nesse período, conforme Aylwin (2009, p. 32), surgiram as primeiras propostas de aldeamentos no estado. Entre 1915 e 1928, o “Serviço de Proteção ao

²⁴ Provavelmente, a variedade do guarani que não possui o contato com a língua portuguesa.

Índio (SPI), criado em 1910, formaria um total de oito reservas indígenas no território atual de MS para os guarani”. Teoricamente, essas áreas totalizavam um território de 28.000 ha, no entanto, devido a “problemas da demarcação”, na prática, foram reduzidas para 18.124 ha (AYLWIN, 2009). Isso porque,

os órgãos de administração destes postos, o SPI primeiro, e mais tarde, a partir dos anos sessenta, a FUNAI, partiam da premissa de que os que viviam nas reservas evoluiriam até sua integração total ao mundo ocidental. Na verdade, considerava-se que os índios deveriam transformar-se em trabalhadores rurais ou trabalhadores nacionais, segundo as categorias da época 70. Assim, os critérios para a instalação destas reservas foram determinados pela orientação fundiária do SPI, e por isso as concepções territoriais dos indígenas não foram respeitadas. (AYLWIN, 2009, p. 32)

Atualmente, “apesar do processo de demarcação ter sido lento e aborrecido, iniciando-se em 1903, antes da criação do SPI, sendo concluído pela FUNAI somente em 1984, e dos problemas que tiveram com invasores não-indígenas” (AYLWIN, 2009, p. 33), de acordo com Aylwin (2009), com dados obtidos da FUNASA, a população Guarani, kaiowá e ñandeva, no estado, pode ser contabilizada em torno de 37.317 pessoas, sendo que 19.638 pessoas ainda estão reunidas nas antigas demarcações do SPI, em um total de terras que corresponde a 9.498 ha, distribuídas nas regiões das cidades de Dourados, Amambaí e Caarapó. Assim, “a população guarani restante habita nas 11 novas terras, que no conjunto somam 22.450 ha, demarcadas a partir de 1980 até esta data, assim como nas 10 terras indígenas que continuam em processo de recuperação” (AYLWIN, 2009, p. 34), ao mesmo tempo em que uma terceira parte do grupo está espalhada entre a capital, Campo Grande e em áreas urbanas de Dourados. Essas migrações são, segundo perspectivas de Aylwin (2009), consequência

[...] das políticas públicas praticadas ao longo do século XX, assim como da insuficiência de terras demarcadas para os indígenas até esta data, o que leva a seu confinamento e deslocamento forçado até os centros urbanos. Ainda que não existam antecedentes que permitam quantificar esta população, sabe-se que ela vive em condições críticas de marginalidade econômica e social, engrossando as fileiras dos indigentes atendidos pelos programas sociais das prefeituras e dos governos federal e estadual. (AYLWIN, 2009, p. 34)

Em Tacuru, de acordo com os autores aqui apresentados e dados obtidos pelos participantes, como o transcrito no excerto 2, o subgrupo Guarani presente nesse município é o Kaiowá.

2) Pesquisadora: Quais são as etnias que existem aqui no município de Tacuru?

P1: É guarani Kaiowá. (P1. Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013)

Observou-se ainda, por meio dos relatos dos participantes e das leituras empreendidas para esta dissertação, que há autores que tratam as populações indígenas do município apenas por Kaiowá (e não “Guarani Kaiowá”), como o antropólogo indígena Benites (2009). Essa distinção pode ser explicada pelas grandes migrações indígenas que aconteceram na região onde Tacuru está situada, tal como explica P4. Por essa razão, essas populações, em sua opinião, podem ser consideradas dois grupos distintos, “o dos Guarani e dos Kaiowá”.

3)P4: É, na verdade, Kaiowá. Guarani, a gente fala guarani kaiowá, isso é, a gente fala guarani Kaiowá, mas aqui mesmo, só Kaiowá, né? Agora, saindo daqui e vai para Porto Lindo, já é guarani, né?

4)Pesquisadora: Porto Lindo era maior, né? Fazia parte aqui?

P4: Não. Não fazia. Só que ali já existia o Guarani e aqui Kaiowá, né? Mas como o indígena não para, né? Vai lá, volta, vai lá e volta, né? Se mistura, né? Então ficou / Guarani Kaiowá. (P4. Entrevista realizada em 21 de março de 2013)

De acordo com Benites (2009), em Tacuru, as populações pertencentes ao grupo étnico Kaiowá possuem sua organização social pautadas no modelo de famílias extensas.

Esta base de organização social de família extensa descrita se constitui de forma específica e diferenciada, sobretudo, a partir de variáveis graus de relação interétnica, em conformidade com o espaço territorial e a situação presente em que vive. Desse modo, cada uma delas estrategicamente estabelece uma relação e até mesmo compactuação política com agentes das instituições externas, por exemplo, em determinada situação de contato interétnica. Como foi constatado na aldeia, algumas famílias indígenas de modo transversal estabeleceram, em função de interesses e recursos materiais, um vínculo direto com as diversas instituições governamentais e organizações não governamentais (ONG's) como escola, igrejas, FUNAI, CIMI entre outras. (BENITES, 2009, p. 20-21)

Em consequência disso, é possível observar comportamentos diferenciados e peculiares entre os Kaiowá contemporâneos, que são definidos por elementos socioculturais diversos (BENITES, 2009). Decorrente dessas adversidades, na contemporaneidade, os integrantes das comunidades são levados a experimentar e se apropriar “continuamente de alguns novos elementos culturais em vigor, a partir dos

quais associam com os seus aspectos de vida tradicional para satisfazerem os seus interesses e necessidades contemporâneas”. (BENITES, 2009, p. 21)

No entanto, cabe-nos destacar, de acordo com Benites (2009), que essas transformações e mudanças referenciadas aos Guarani Kaiowá não se aplicam da mesma forma a todos os integrantes desse grupo. Estas, por sua vez, geram impacto sobre as “famílias e não sobre totalidade de uma “comunidade indígena” e/ou cultura Kaiowá genérica e indefinida, como os agentes do Estado e ONGs entendem e estigmatizam geralmente as famílias indígenas” (BENITES, 2009, p. 21). Cada família, desse modo, a partir do exposto pelo autor, “emerge com estratégias diferentes, em frente ao avanço da implementação de política pública indigenista vinculada à dominação neocolonial” (BENITES, 2009, p. 21).

Por conta desse contato as famílias indígenas tiveram que se adaptar às novas condições históricas, adaptação esta que produziu uma flexibilização técnico-econômica da família extensa como defende (Mura, 2006), passando os Kaiowá a incorporar elementos materiais produzidos pelos não indígenas karai e se engajando em trabalhos públicos assalariados como professor, agente de saúde, entre outros. (BENITES, 2009, p. 22)

No entanto, embora os Kaiowá reconheçam a inexistência de uma forma homogênea “de ser e viver”, devido às diversas formas de contatos e apropriação de elementos culturais não-indígenas, eles também reconhecem que essas mudanças não fazem com que os Kaiowá deixem de ser Kaiowá (BENITES, 2009).

Exposto o histórico das populações indígenas no Brasil, sobretudo dos povos Guarani no Mato Grosso do Sul e em Tacuru, dedicamo-nos a apresentar, no próximo item, o histórico e *status* das línguas indígenas no Brasil, bem como, na sequência, da Língua Guarani, o foco desta pesquisa.

1.2.2 HISTÓRICO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL

Como destaca Luciano (2006, p.117), apesar de a língua não ser o único²⁵ elemento que representa e identifica um povo, “ela é um fator importante de reprodução e produção dos conhecimentos tradicionais e de incorporação, de forma apropriada, dos novos conhecimentos do mundo externo ao grupo”. A língua é extremamente relevante

²⁵“É importante chamar a atenção para isso, uma vez que constantemente a perda da língua por um povo é usada para negar o reconhecimento da identidade indígena” (LUCIANO, 2006, p. 122).

para a organização do mundo, na proporção que ela (se) constitui (de) culturas, “de sujeitos culturais, políticos e humanos” (LUCIANO, 2006, p. 22). Assim, a “diversidade linguística” é um elemento de extrema relevância tanto para a “diversidade cultural e de desenvolvimento histórico dos povos”, como também para a “diversidade humana na elaboração de conceitos sobre as relações dos homens entre si e com a natureza, refletindo experiências milenares distintas do Ocidente europeu” (LUCIANO, 2006, p. 122).

Desta forma, a fim de discutir a diversidade das línguas indígenas no Brasil, estima-se que o número de línguas indígenas presentes no Brasil, anterior à chegada dos portugueses ao país, teria sido de aproximadamente 1,2 mil²⁶ (RODRIGUES, 2005). Essa estimativa tem como ponto de partida um manuscrito deixado pelo padre jesuíta Fernão Cardim, no século XV, no qual o padre faz registro de uma estimativa de 76 povos indígenas “que se encontravam numa estreita faixa paralela à costa leste, desde o rio São Francisco, ao norte, até o Rio de Janeiro, ao sul” (RODRIGUES, 2005, p. 35). Nesse mesmo manuscrito, Cardim

[...] referiu-se explicitamente à identidade ou à diferença das línguas faladas por esses povos, deixando claro que, ao todo, se tratava de 65 línguas distintas entre si e distintas da língua dos índios da costa, que eram os tupinambás (que incluem os tupiniquins, caetés, potiguaras, tamoios etc.), com os quais os portugueses mantinham contato. Como alguns nomes na lista estão claramente na língua dos tupinambás – a mesma que hoje também é chamada de tupi antigo e que no século XVII foi denominada *língua brasílica* – e os demais estão grafados à maneira como os jesuítas escreviam essa língua, pode-se supor que as fontes de informação tenham sido os índios tupinambás e que aquela enumeração representasse o conhecimento destes sobre seus vizinhos mais imediatos. Ela deve ser bastante representativa para a área coberta, embora possa não ser exaustiva. (CARDIM, 1978, apud RODRIGUES, 2005, p. 35)

Passados 300 anos após a chegada dos portugueses, “fizeram-se gramáticas e dicionários de somente três línguas indígenas: do próprio tupinambá, de que foram feitas duas (ANCHIETA, 1595 e FIGUEIRA, 1621), da língua kiriri (MAMIANI, 1699) e da língua dos maramonins ou guarulhos” (RODRIGUES, 2005, p. 35).

Em 1595, Anchieta publicou a sua venerável arte de *Gramática da Língua mais Usada do Brasil*, instrumento com certeza fundamental para a elaboração do *Catecismo na Língua Brasílica*, que veio à luz em 1618. Este catecismo talvez tenha sido um dos livros didáticos mais importantes da

²⁶ Dados obtidos pelo autor, em 1992, na “Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência”.

época, junto com o *Catecismo de Doutrina Cristã na Língua Brasileira da Nação Kiriri*, publicado em 1698. Ainda no século XVII, precisamente em 1621, um colega de Anchieta, Padre Luis Figueira, publicou um novo estudo da língua Tupinambá, intitulado *Arte de Língua Brasileira*. Este trabalho pode ser considerado a primeira gramática pedagógica sobre a língua indígena falada no Brasil. As gramáticas de Anchieta e Figueira foram inegavelmente os dois grandes marcos da pesquisa linguística aplicada à educação bilíngue (= catequese) no período colonial. (SILVA, 1994, p. 43, grifos do autor)

Isso posto, a partir das palavras de Silva (1994), podemos considerar que “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” (SILVA, 1994, p. 42). A maioria dos materiais linguísticos existentes foi elaborado por “missionários jesuíticos portugueses”, que tinham como objetivo, principalmente, a catequização dos povos indígenas, através de um estudo sobre a língua que consistia, “via de regra, de listas lexicais, sendo raras as tentativas de descrição de aspectos gramaticais, e as transcrições eram, com poucas exceções, precárias, impressionísticas” (SEKI, 1999, p. 235-236).

Esse é, conforme Seki (1999), o resultado da ocorrência de um fenômeno etnocêntrico, por meio do qual cada cultura ou cada indivíduo se coloca como único, desconsiderando qualquer outro prisma cultural senão o seu. Por essa razão, as línguas nativas no Brasil, assim como todas as línguas da América Latina, foram com frequência adjetivadas como “primitivas” e “exóticas”. Para a autora, isso se deve ao fato de que as línguas indígenas, em geral, são línguas de tradição oral, o que as diferencia das línguas da tradição Ocidental, o “que parece implicar uma diferenciação maior, dada a importância da língua escrita nessa cultura” (SEKI, 1999, p. 234).

Como também destaca De Paula (2011, p. 46), por muito tempo, a afirmação de que os povos indígenas se constituem de línguas ágrafas fez com que essas línguas fossem colocadas “no patamar mais inferior de uma escalada evolutiva, isto é: povos sem escrita > povos com escrita pictográfica > povos com escrita ideográfica > povos de escrita alfabética”.

No entanto, assim como qualquer língua, as línguas indígenas são organizadas segundo princípios gerais comuns e constituem manifestações da capacidade humana da linguagem (SEKY, 1999). As línguas indígenas, assim como as línguas ocidentais, possuem elementos fonéticos e gramaticais que se adéquam às funções necessárias para que ocorra “comunicação”, a “expressão” e a “transmissão” de qualquer enunciado (SEKI, 1999).

Esse fator, como podemos observar, foi pouco considerado no período do Brasil-colônia. Os estudos científicos das línguas indígenas, de acordo com Seki (1999), só começaram a ser pensados a partir dos anos 30, em razão de dois fatores: a chegada do *Summer Institute of Linguistics* (SIL)²⁷, uma instituição missionária que fez/faz uso do trabalho linguístico como roupagem e meio de desenvolver seu trabalho de catequese (SEKY, 1999, p.237); e a necessidade de documentação e organização destas²⁸. Nesse período, apesar da ocorrência de documentação de algumas línguas por parte do SIL, o desenvolvimento científico a respeito das línguas indígenas, segundo Seki (1999), deu-se abaixo das expectativas, “considerando-se o período abrangido, as excelentes condições de pesquisa disponíveis e o tempo despendido pelos linguistas do Summer junto às comunidades falantes das línguas” (SEKY, 2011, p. 237). Acrescenta-se que a relação entre o SIL e os linguistas brasileiros foi de afastamento, de modo que “os trabalhos destes, salvo poucas exceções, não são citados em publicações do SIL, a não ser em situações em que a menção possa se reverter em benefício da instituição” (SEKI, 1999, p. 265).

Esse quadro representou, nesse período, poucos resultados relativos ao ambiente de sala de aula, pois, como observa Silva (1994), mesmo no período da instauração da República, os currículos das escolas indígenas pouco se diferenciavam dos currículos das escolas dos não-índios. Nesse sentido, mesmo após o período colonial, “o panorama da Educação Escolar Indígena foi um só, marcado pelas palavras ‘catequizar’ e ‘civilizar’, ou em uma cápsula, negação pela diferença” (SILVA, 1994, p. 44). Essa questão pode ser facilmente observada no relato de Luciano (2006):

Relato como exemplo uma experiência que vivi nos meus anos de escola-internato nas décadas de 1970 e 1980. Naquela época, fomos rigidamente proibidos de falar nossas línguas maternas nas escolas – internatos dos missionários. Quem descumpria as ordens era severamente punido e castigado. Os castigos iam desde ficar um dia sem comer, a permanecer em

²⁷ “O *Summer Institute of Linguistics* (SIL) é uma instituição com sede nos Estados Unidos, que reúne linguistas para o estudo, fundamentalmente, das línguas indígenas” (LOURENÇO, 2008, p. 172). No Brasil, as atividades dessa instituição tiveram início em 1956 e no Mato Grosso, junto aos índios kaiowá, em 1957. “Trata-se de uma instituição missionária vinculada às Igrejas protestantes, especialmente a Batista e, depois, à Presbiteriana” (LOURENÇO, 2008, p. 173). O objetivo principal desse grupo era a “integração/incorporação” através de uma educação bilíngue-bicultural (LOURENÇO, 2008). “Esses educadores/missionários utilizavam a língua para a alfabetização de alunos indígenas, com o objetivo de facilitar a aprendizagem em segunda língua, o aprendizado em língua materna servia como ponte para o ensino do português, com todos os valores culturais brasileiros” (LOURENÇO, 2008, p. 173).

²⁸ “A preocupação quanto ao estudo científico das línguas indígenas brasileiras aparece nos anos 30, em colocações como as de José Oiticica, nas quais se criticava a orientação existente e se preconizava a necessidade de proceder à documentação sistemática dessas línguas” (SEKI, 1999, p. 236).

pé horas e horas no sol quente, a trabalhos forçados ou a castigos com efeitos psicológicos terríveis. Para mim, os maiores sofrimentos e dor foram gerados pelos castigos de efeitos morais e psicológicos, como uma das modalidades de que fui várias vezes vítima. Tratava-se de um pedaço de pau grande com uma corda que continha uma frase em português: “Eu não sei falar português”. (LUCIANO, 2006, p. 124)

Como destaca o autor, falar outra língua que não fosse o português constituía (e ainda constitui) atitude negativa, sujeita a represálias físicas e psicológicas. Estas atitudes negativas em relação às línguas indígenas, por sua vez, foram somente reforçadas, ao longo da história brasileira. Por isso, de forma alguma podemos dizer que a implantação e a manutenção da política de monolingüismo no Brasil se deu pacífica e naturalmente. Ao contrário, ambas foram construídas historicamente por meio de medidas teóricas adotadas e práticas coordenadas pelas instâncias do poder (Estado e escolas). Em relação aos objetivos pretendidos, pode-se dizer que esse foi um projeto muito bem arquitetado e teve tamanho êxito que causou aos povos brasileiros severa negação às suas línguas, já que, hoje, muitos não falam mais suas línguas.

Somente a partir dos anos 70 (sobretudo nos anos 80), paralelamente à inserção da disciplina de Linguística nos cursos de Letras no Brasil e sua obrigatoriedade é que se começou a observar um avanço nos estudos da Linguística indigenista no Brasil (SEKI, 1999).

a partir da década de 80 a linguística indígena experimentou um grande desenvolvimento, com o crescimento do número de linguistas brasileiros engajados no estudo de nossas línguas e na formação de especialistas, registrando-se um aumento quantitativo e qualitativo na produção resultante do trabalho desses linguistas [...]. (SEKI, 2000, p. 238)

Houve também, nesse período, um grande salto para as línguas indígenas no país, em razão do reconhecimento dessas línguas pela Constituição Federal de 1988, que estabeleceu os princípios da pluriétnicidade do país, bem como reconheceu “expressamente as línguas indígenas e os direitos dos povos indígenas de terem seus próprios processos de educação, o que inclui a prática do bilingüismo intercultural”. (LUCIANO, 2006, p.125).

Dessa forma, como destaca Luciano (2006), a “educação bilíngüe-intercultural” tem se esforçado em desfazer vários equívocos pedagógicos decorrentes de um longo período histórico, de visibilidades dessas línguas fora do ambiente escolar e das comunidades indígenas, uma vez que não existiam até então “estratégias de divulgação

e valorização dessas línguas indígenas nas escolas do sistema oficial e na sociedade brasileira em geral” (LUCIANO, 2006, p. 125).

Também nas universidades, encontramos poucas ou quase nenhuma disciplina que se preocupe com questões relacionadas aos direitos linguísticos dos falantes ou, ainda, relacionadas ao “reconhecimento do *Político* que há nessa questão – a inclusão, e mais do que isso, a redefinição da associação proposta pelo Estado Brasileiro entre língua e cidadania, língua e identidade” (OLIVEIRA, 2009b, p. 4, grifos do autor).

Há apenas alguns avanços que resultam de discussões realizadas no campo das Políticas Linguísticas, a partir das quais os povos indígenas do Brasil conquistaram a liberdade de falar suas línguas “em todos os espaços públicos e privados, sem que por isso os falantes sejam repreendidos ou discriminados” (LUCIANO, 2006, p. 126). Retornaremos a essa discussão com mais detalhes no capítulo IV, da Análise dos Dados.

1.2.3 A LÍNGUA GUARANI

De acordo com a literatura pesquisada, a língua guarani “é um idioma falado na América, desde antes da era dos descobrimentos” (LIMA, 2011, p. 88). A língua possui um número estimado de 80 mil falantes no Brasil, por volta dos 10 milhões na totalidade da América Latina, dentre os quais se estimam 40 e 50 mil falantes dessa língua no Estado do Mato Grosso do Sul (LIMA, 2011).

No Brasil, conforme Lima (2011), a língua guarani subdivide-se em três grupos: o guarani Ñandeva, o guarani Mbiá e o guarani Kaiowá. No estado do Mato Grosso do Sul, podem-se encontrar apenas as variantes guarani dos Ñandeva e dos Kaiowá, ao passo que “a variante Kaiowá, por seu turno, apenas é utilizada por indígenas presentes em Mato Grosso do Sul” (LIMA, 2011, p. 88).

Fala-se na existência de *línguas guarani*, embora, por vezes, a expressão seja trazida pela literatura especializada apenas no singular, como referência a algo genérico. Essa afirmação pode ser percebida, também, na fala de dois participantes indígenas, nas quais se pode perceber a existência de variedades de língua guarani presentes no contexto de Tacuru. O professor P4 alega haver, na região, uma distinção entre a *língua*

guarani²⁹ e língua kaiowá, as quais, em sua percepção, diferem-se, principalmente, na escrita.

5)P4: A escrita é diferente. Falar, por exemplo, é Ñande, né? Em português seria nós, né? Em kaiowá, o nh. Agora em guarani já com N com o til (~). (P4. Entrevista realizada em 20 de março de 2013)

Além das variedades mencionadas na literatura especializada (o guarani Ñandeva, o guarani Mbiá e o guarani Kaiowá), de acordo com P1, no excerto 6, as variedades da língua podem mesclar-se com outros idiomas, outras realidades linguísticas, que qualificam essa língua não como variedades “homogêneas”, mas como resultado de misturas entre línguas.

6)Pesquisadora: Qual é a variedade do guarani falado ali na aldeia?

P1: A variedade? É, eles variam. Na verdade são misturas, né? Tem uma mistura lá, né? Por exemplo, o espanhol e guarani.

7)Pesquisadora: E tem família que predomina só o guarani?

P1: Não, geralmente, esse, esse fronteira seca, você pega lá de Venezuela até Arroyo Chuí, que também já viajei muitas nessas partes aqui, oh? Nessas partes, a diferença de falar, quase é a mesma coisa, sempre há essa mistura. (P1. Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013)

Essa situação, todavia, pode ser mais bem compreendida se traçarmos o percurso histórico transcorrido por essa língua. Segundo Melià (2011, p. 13), a língua guarani também foi “a língua geral falada no Paraguai colonial, tanto pela população espanhola como pela indígena”. Posteriormente, atingiu a posição de língua nacional, juntamente com o espanhol (ZUCCOLILLO, 2000). Atualmente, segundo Zuccolillo (2000), o guarani é a língua mais falada nesse país em comparação ao espanhol e o monolinguismo nessa língua continua significativo, pois, embora o espanhol tenha se expandido no último século, juntamente com algumas línguas de imigração como o alemão, o coreano ou o português, entre outras, o guarani ainda mantém o *status* de língua dominante (ZUCCOLILLO, 2000)³⁰.

²⁹Provavelmente, refere-se às demais variedades da língua.

³⁰ É importante destacar que, em 31 de dezembro de 2010, no Paraguai, foi sancionada a lei nº 4251, “a Ley de lenguas”, que prevê, entre várias medidas, a garantia e a promoção do uso das línguas indígenas no Paraguai, assim como a preservação e valorização da cultura indígena no país (PARAGUAY, 2010). Também foi criada nesse país a “Secretaria Nacional de Políticas Linguística”, órgão que desenvolve um trabalho diretamente com a Presidência da República do Paraguai e é responsável pela aplicação da “Ley de Lenguas” (Informações disponíveis em: <http://www.paraguay.gov.py/spl>. Acesso em: de maio de 2014). Além disso, foi criada a “Academia de Lengua Guaraní”, constituída por quinze membros, a qual

[...] o guarani continua a predominar sobre o espanhol e o monolinguismo guarani continua a ser um fenômeno muito significativo. Para avaliarmos as proporções dessa situação, é interessante ter presentes aqui alguns dados estatísticos', de acordo com os quais a média nacional de falantes de guarani, levando em conta aí os bilíngues guarani-espanhol, é de 87%, frente a 57% de falantes de espanhol; se considerarmos os índices de monolinguismo, temos 37% de monolíngues guarani, frente a apenas 7% de monolíngues espanhol. (ZUCCOLILLO, 2000, p.13)

Em épocas da colonização espanhola no país, conforme Aryon Rodrigues (1996, p. 9), as regiões compreendidas entre o Rio Paraná e Rio Paraguai eram, em sua maioria, ocupadas por grupos indígenas falantes do guarani, que se estendiam também “a leste do rio Paraná, na antiga província de Guairá, correspondente ao oeste do atual estado brasileiro do Paraná”. Essa era a principal ferramenta de interação “entre índios sul-americanos e espanhóis, as famosas reduções jesuíticas”.

Tal interação, de acordo com o mesmo autor, segue-se igualmente instaurada

no interior do Paraguai e, mais ao sul, no vale do rio Uruguai, tanto no nordeste da Argentina como no oeste do estado brasileiro do Rio Grande do Sul, aqui especialmente na segunda metade do século XVII e na primeira do século XVIII. Em Guairá, entretanto, o processo foi violentamente interrompido e aniquilado pela ação dos bandeirantes paulistas, que, na segunda e terceira décadas do século XVII, caíram sobre as reduções para prear os índios e em poucos anos destruíram-nas uma após a outra, tendo destruído os guaranis, que foram em parte mortos na defesa das missões e de suas famílias, em parte apresados e levados para ser escravos e em parte afugentados, sobretudo para além do rio Paraná e para o rio Uruguai. (RODRIGUES, 1996, p. 9)

Desenvolve-se ainda, nesse período, nos arredores das reduções jesuíticas,

uma situação de contacto entre colonos espanhóis, predominantemente homens, e índios guaranis [...] Nessa situação o *guarani* indígena se transformou pouco a pouco na língua comum (geral) aos mestiços (*mancebos de latierra*), aos espanhóis aí estabelecidos e aos índios, guaranis ou não, incorporados às atividades coloniais. Esta língua geral é hoje o *guarani criollo* (GNC), chamado na própria língua de *avañe'en* ('língua de gente, língua de índio') e, com referência às variedades mais marcadas por empréstimos e decalques do espanhol, *jopará* ('mistura, mescla'); mais geralmente, porém, *guarani paraguay* e, na Argentina, com apenas

tem o compromisso de criar estratégias de implementação que busquem valorizar a língua guarani no Paraguai. Nesse sentido, a “Ley de Lenguas”, “deve servir para que a academia de língua guarani funcione plenamente com autoridade de extrair dos povos as “evoluciones” e “involuciones” que são produzidas com o uso da língua, devolvendo ao povo as melhores sugestões para a implementação da lei” (Informações disponíveis em: https://groups.google.com/forum/#!topic/guarani-nee/tZJo4j_pX_I. Acesso em: 01 de maio de 2014).

pequenas divergências dialetais, *guarani correntino* (do topônimo Corrientes) e *guarani goyano* (do topônimo Goya). (RODRIGUES, 1996, p. 9)

O Mato Grosso do Sul, estado que divide um grande espaço fronteiriço com o Paraguai³¹, “possui um número não oficialmente contabilizados de brasileiros não - índios falantes de guarani (na qualidade de falantes de uma segunda língua)” (LIMA, 2011 p. 88-89), como também há muitos paraguaios [...] “no Brasil falantes do Guarani e do espanhol como línguas maternas e do português como segunda língua”. Ressaltamos, ainda segundo Lima, que

[...] as diferenças entre as variantes Mbyá, Nhandeva e Kaiowá não impedem a comunicação entre os membros desses subgrupos, já que as similaridades entre elas permitem a inteligibilidade. De modo análogo, o Guarani falado na região de fronteira, seja por brasileiros, seja por paraguaios, serve de *língua franca* com aquelas comunidades indígenas. (LIMA, 2011, p. 89)

Isso não significa, segundo o mesmo autor, que a comunicação se dê sem problemas. Entre as variedades do guarani, estabelecem-se várias diferenças, tanto no âmbito do vocabulário, como na fonologia, na estrutura e na semântica, o que é bastante comum em relação ao “português falado no Brasil, em Portugal, ou em Angola, por exemplo” (LIMA, 2001, p. 89). Nesse sentido,

a despeito de diferenças existentes entre os Guarani Kaiowá, Nhandeva e Mbyá (no tocante a alguns elementos da organização social, da cosmologia, dos costumes e, até mesmo, da maneira de falar), há entre eles, a literatura etnográfica tem apontado, similaridades no tocante à língua – sua valorização e significados. Sobretudo naquilo que ela representa na ligação dos indivíduos com o universo cosmológico, a manutenção e reforço da identidade dos grupos e comunidades, como instrumento de resistência cultural. (LIMA, 2011, p.90)

Quanto à escrita, Melià (1997), ao analisar a situação do guarani no Paraguai, argumenta que apesar de a língua guarani ser “uma língua muito escrita” e possuir “séculos de escritura”, como, por exemplo, a Literatura Guarani escrita pelos índios Guarani, essa língua ainda mantém, no Paraguai, o *status* de língua ágrafa, o que faz com que não se considerem os escritos nessa língua, assim como também, seu valor documental é desconsiderado.

Está muito generalizada no Paraguai a opinião de que é muito difícil escrever em Guarani, tarefa que estaria reservada a uns poucos profissionais e

³¹ País oficialmente bilíngue, falante do espanhol e do guarani (LIMA, 2011).

‘cultores’ da língua. A leitura estaria ao alcance de um número de pessoas, que toma mais como exercício de reconhecimento e de fidelidade a uma língua amada, que como recurso informativo ou meio de emoção estética (MELIÀ, 1997, p. 101).

Entretanto, entre os Guarani Kaiowá, a magnitude em relação à língua guarani “se toma patente pela constatação da ligação cosmológica que estes índios têm com sua fala” (LIMA, 2011, p. 90). Como destaca Lima (2011, p. 90, grifos do autor), muitos estudos apontam para uma grande relação entre “a **alma** Kaiowá e sua **língua/fala**”. Sobre isso, Shaden acrescenta (1962, p.115),

Ayrú significa propriamente linguagem; às vezes também se ouve dizer ñee, fala. O *ayvú* – ou: os *ayvú*, conforme o caso - é de origem divina, isto é, participa da natureza dos espíritos sobrenaturais. É responsável pelos desejos, sentimentos e manifestações mais nobres do indivíduo. A função primordial, básica, da alma é a de conferir ao homem o dom da linguagem; daí a designação. É fato interessante por mostrar que se coloca em primeiro lugar a ideia da comunicação inter-humana, em consonância, aliás, com a filosofia da vida, características das sociedades tribais, que encara o ser humano antes de tudo como animal social, como fragmento do grupo. O indivíduo vale socialmente na medida em que é parte da comunidade e em que se comunica com os companheiros [...].

Assim, “não por outro motivo, senão, que os Kaiowá, via de regra, falam muito baixo, sem alterarem a voz” (LIMA, 2011, p. 92).

Por conseguinte, depois de termos descrito o contexto em que se deu a implantação da Lei 848/2010 e o contexto histórico das línguas no Brasil, sobretudo do *status* das línguas indígenas, dedicamos o próximo capítulo à fundamentação teórica que servirá de base e apoio para a análise dos dados desta pesquisa.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No capítulo 1, dedicamo-nos a situar o leitor em relação ao contexto no qual a pesquisa se realizou, assim como em relação a alguns aspectos históricos, culturais e linguísticos dos povos indígenas no Brasil, sobretudo dos Guarani, no estado do Mato Grosso do Sul. Neste capítulo da fundamentação teórica, pretendemos tratar com mais aprofundamento a noção de Políticas Linguísticas, principalmente no que concerne à Política Linguística adotada no Brasil, desde o período colonial. Temos também, neste capítulo, o objetivo de discutir alguns impasses atuais entre discursos teóricos e práticos de políticas linguísticas e direitos linguísticos das comunidades linguísticas brasileiras, tidas como minoritárias.

A partir do proposto, o capítulo está dividido em duas partes: na primeira discutimos noções de Políticas e Planejamento linguístico, como forma de compreendermos os princípios básicos para a elaboração de uma Política Linguística, assim como os princípios que as regem; a isso segue-se uma reflexão sobre as Políticas *in vitro* tanto no âmbito internacional como no nacional; num segundo momento, a fim de aprofundarmos um pouco mais a discussão sobre o contexto de implantação da Lei nº 848/2010, de 24 de maio de 2010, que cooficializou a língua guarani em Tacuru/MS, apresentamos uma breve análise teórica dessa lei, seguida de um panorama da situação do perfil de ensino de línguas em contextos linguisticamente complexos, enfocando a localidade de Tacuru. Por último, dedicamos um tópico à ideia de representação, por se acreditar que esta tem uma grande influência sobre a implantação e manutenção de Políticas Linguísticas.

Acreditamos que essa discussão teórica é pertinente, principalmente por estarmos analisando uma questão recente no Brasil, que é a cooficialização de línguas. Desse modo, os conceitos e exemplos trazidos no item que segue servirão de base para analisarmos a compreensão da cooficialização da língua guarani em Tacuru, MS, pela comunidade participante desta pesquisa.

2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

A partir de reflexões empreendidas por Calvet (2002, p. 145), entende-se que “o interesse de uma ciência não se mede apenas por seu poder explicativo, mas também por sua utilidade, por sua eficácia social, em outras palavras, por suas possíveis aplicações”. Isso posto, amparados em Calvet (2002, 2007), Hamel (1988), Monserrat (2001, 2006), Oliveira (2007) e Correa (2009), iniciaremos essa discussão a partir de duas concepções que dizem respeito às Políticas Linguísticas:

[...] Chamaremos políticas linguísticas um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e vida social, e planejamento linguístico, a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato. Não importa que grupo pode elaborar uma política linguística: fala-se por exemplo, de “políticas linguísticas familiares”, pode-se também imaginar que uma diáspora (os surdos, os ciganos, os falantes de ídiche) se reunisse em um congresso para decidir uma política linguística. (CALVET, 2002, p. 145)

Sendo assim, “sabe-se hoje que nenhum Estado pode eximir-se de ter uma política linguística, na medida em que a relação entre língua(s) e vida social permeia obrigatoriamente qualquer sociedade [...] (MONSERRAT, 2006, p.132-133)”. Essa afirmação nos permite acrescentar que a noção de Políticas Linguísticas surgiu paralelamente à organização da humanidade em sociedades, do mesmo modo que os avanços em relação a esse campo aconteceram paralelamente às relações de contato entre sociedades distintas, com línguas e culturas diferentes (HAMEL, 1993, *apud* CALVET, 2007, p. 79).

Oliveira (2007) argumenta que, ao contrário de outros países sul-americanos como a Argentina, no Brasil a expressão *Política Linguística* tem sido empregada de forma sistemática há muito pouco tempo, sendo, muitas vezes, utilizada para se referir aos atos políticos do Estado sobre as línguas, como também às atividades que envolvem as ações de intervenção das línguas, assim como sua própria investigação (HAMEL, 1988, p. 41). O seu nascimento enquanto disciplina encontra-se datado a partir da segunda metade do século, período em que ocorrem várias “mudanças políticas que levaram a alterações no estatuto das diversas comunidades linguísticas que integram a cidadania, como ocorreu na esteira do processo de descolonização da Ásia e da África a partir dos anos 1950, entre outros” (OLIVEIRA, 2007, p. 7). Essas comunidades, de certa forma, estão a cada dia mais reconhecidas devido ao crescimento de

reivindicações e discussões sobre questões “étnicas, culturais, de fronteira e culturais” (OLIVEIRA, 2007).

[...] A política linguística funciona sempre como intervenção que transforma a experiência coletiva e individual de uma comunidade, experiência que se cristaliza em um complexo sistema de símbolos linguísticos e extralinguísticos. Nesse sentido, a política linguística forma parte da história social e linguística de um povo. Dado que a reconstrução desses processos constitui a principal evidência que uma investigação desta natureza deverá ser interdisciplinar, incluindo a disciplinas como a história, a ciência política e a sociologia/antropologia, além da linguística. (HAMEL, 1988, p. 44)

Dos primeiros pensadores desse novo campo de pesquisa, destacam-se, segundo Calvet (2007, p. 14), J. Rubin, J. Das Gupta, B. Jernudd, J. Fishman e C. Ferguson, que, após anos de reflexões, deram origem à primeira obra destinada à discussão sobre Políticas Linguísticas, organizada por Joshua Fishman, intitulada *Contributions to the Sociology of Language* (s/d). A noção de Políticas Linguísticas, nessa época, embora empreendida em contextos linguisticamente variados, em sua maioria tinha como pressupostos teóricos os conceitos de política linguística e de planejamento linguístico como “relações de subordinação: assim, para Fishman, o planejamento é a aplicação de uma política linguística, e as definições posteriores, em sua variedade, não ficarão muito longe dessa visão” (CALVET, 2007, p. 15). De acordo com Calvet (2007), é comum estabelecer uma diferença apenas entre os pesquisadores americanos e europeus:

[...] os primeiros têm tendência a acentuar, sobretudo os aspectos técnicos da intervenção sobre as situações linguísticas constituída pelo planejamento, questionando-se muito pouco a respeito do poder que há por trás dos decisores. O planejamento lhes parece muito mais importante do que a política e tem-se, às vezes a impressão de que eles fantasiam a possibilidade de um planejamento sem política [...]. Em contrapartida, os pesquisadores europeus (franceses, espanhóis, alemães) parecem mais preocupados com a questão do poder, embora os sociolinguistas catalães se situem num sistema de substituição de um poder por um outro. (CALVET, 2007, p. 17)

A utilização dos termos “Política e Planificação Linguística”, de acordo com Savedra e Lagares (2012, p. 11), “é recente, [pois são] utilizados na literatura da área de sociolinguística no final da década de 50 e início da década de 60, para dar conta de estudos desenvolvidos em situações linguísticas de contato”.

As discussões e conceitos sobre políticas linguísticas e planejamento, em princípio, perpassaram diversos estágios e contextos, dentre os quais, de acordo com Calvet (2007, p. 21-31), podem-se citar três: O primeiro modelo de Haugen, que incluía

nessa discussão as noções de nacional e estatal, no sentido de que qualquer grupo pode elaborar sua política linguística, mas apenas o “Estado tem o poder os meios de passar ao estágio do planejamento”; a abordagem instrumentalista, de P. S. Ray e V. Tauli, que compreendia apresentar a língua como um “instrumento de comunicação”, ignorando, dessa forma, a função social da língua; o segundo modelo de Haugen, baseado no modelo de Kloss (1967), que dividia o planejamento linguístico em Planejamento de *status* (escolha, identificação do problema e escolha de uma norma) e planejamento de *corpus* (codificação e transcrição gráfica). Destacamos ser observável que, “nessa época, o planejamento linguístico se limitava essencialmente à proposição de soluções concernentes à padronização das línguas, sem que os vínculos entre línguas e sociedades fossem verdadeiramente levados em conta” (CALVET, 2007, p. 25).

Cabe-nos acrescentar que, por mais que se tenham estabelecido diferentes modelos, “ainda subsiste o problema de saber de quais meios dispomos para intervir sobre a língua e sobre as línguas” (CALVET, 2007, p. 60). Portanto, planejar uma língua requer a análise de duas situações:

[...] consideram-se uma situação sociolinguística inicial (S1), que depois de analisada é considerada como não satisfatória, e a situação que se deseja alcançar (S2). A definição das diferenças entre S1 e S2 constitui o campo de intervenção da *política linguística*, e o problema de como passar de S1 para S2 é o domínio do *planejamento linguístico*. (CALVET, 2007, p. 61, grifos do autor)

“Todas as línguas não podem cumprir, igualmente, as mesmas funções”; por exemplo, uma língua “ágrafa” não pode ser utilizada em um processo de alfabetização. Por outro lado, torna-se bastante complexo “ensinar gramática numa língua que não disponha de uma taxonomia gramatical” (CALVET, 2007, p. 62). Assim sendo, para que essas línguas possam cumprir os mesmos ou diferentes papéis, elas devem passar por um processo de equiparação que compreende, dentre outras funções, a elaboração de *um sistema de escrita*, por considerar que “o planejamento linguístico passa primeiramente por uma descrição”, seguido de um “sistema de escrita”; *um léxico*, que equivale à criação de palavras e/ou “repertoriar o vocabulário existente”; e da padronização, que irá definir qual a função dessa língua dentro de um país; do “*in vivo*” para o “*in vitro*”, compreendendo que o primeiro condiz com a forma pela qual “as pessoas resolvem seus problemas cotidianamente”, enquanto que o segundo equivale à

aplicação de uma política linguística através do poder político (CALVET, 2007, p. 63-70, grifos nossos).

Os instrumentos de planejamento linguístico aparecem, portanto com a tentativa de adaptação e de utilização *in vitro* de fenômenos que sempre se manifestam *in vivo*. E a política linguística vê-se então diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático, a fim de não deixar os “decisores” fazerem o que bem entendem. (CALVET, 2007, p.71, grifos do autor)

O planejamento linguístico, desse modo, “constitui *in vitro* uma espécie de réplica dos fenômenos produzidos continuamente *in vivo*” (CALVET, 2007, p. 85). De acordo com Calvet (2007), as línguas não podem ser tratadas meramente como decretos, mas como agentes e resultado de uma sócio-história decorrente de seu uso pelos falantes. Assim, a política linguística também constitui um processo histórico de mudanças linguísticas com intervenções políticas e sociais.

Destacamos, entretanto, que, por mais complicado que seja impor *in vitro* uma forma rejeitada *in vivo*, o Estado dispõe de meios para isso, como a televisão, o cinema, a escola e, principalmente, as leis. Por esse viés, é possível observar que dentro das políticas linguísticas há outro exemplo de planejamento, intitulado *planejamento de corpus*, o qual “propõe uma intervenção na forma da língua” (CALVET, 2007, p. 87) que servirá de modelo para um povo. Um exemplo deste tipo de planejamento, apresentado por Calvet (2007), é o caso da China. Neste, apesar de existir um planejamento (imposição da língua Mandarim), rejeitado *in vivo*, pelo fato de a maioria dos chineses não falarem essa língua, o governo decidiu que o Mandarim seria a língua que representaria a identidade nacional desse povo, mesmo que isso não ocorresse de fato na prática. Isso porque, como retrata o autor, no planejamento de *corpus*, há sempre uma tentativa de unificar e simplificar as línguas. Como exemplo, podemos citar outro caso apresentado pelo mesmo autor relacionado à fixação de um alfabeto no Mali. Nesse caso, a língua, que era escrita de várias formas, passou a possuir um vocabulário único. Situação semelhante a essa foi enfrentada pela Turquia, que teve a língua uniformizada através de uma política ideológica, cujo principal objetivo era uma política de uniformização étnica.

Desse modo, percebe-se que as políticas e, por consequência, os planejamentos linguísticos, nem sempre são elaborados para suprir uma necessidade representada *in*

vivo. Muito pelo contrário, muitas vezes as políticas linguísticas são elaboradas com uma forte tendência à homogeneização, com uma proposta de garantir uma “identidade nacional” (como no caso apresentado sobre a China) ou para suprirem necessidades ligadas à religião e ideologias. Embora pareça um tanto redundante, pode-se dizer que sempre existe um motivo “político” para a elaboração de uma política linguística, considerando-se que, quase sempre, a decisão de uma minoria, que representa o poder, prevalece sobre a decisão da maioria. Ou seja, na maioria das vezes,

[...] uma política linguística diz respeito muito mais às funções simbólicas das línguas do que suas funções comunicativas. Não são as necessidades reais de comunicação que pesam na definição de uma política linguística, mas considerações políticas, sociais, econômicas ou religiosas. *O estabelecimento de uma política linguística começa com a identificação de um problema, que não é de natureza linguística, mas de ordem política, econômica ou cultural* [...]. (FIORIN, 2001, p. 110, grifos nossos)

Em relação às Políticas Linguísticas da América Latina, pode-se dizer que estas caminharam sempre para uma política de homogeneização. Diante de situações de bilinguismo, este era sempre regido pela relação diglósica que, em geral, se estabelece entre línguas majoritárias e línguas minoritárias, língua oficial e segunda língua, partindo da ideia de que diglossia é “a compartimentalização de cada um dos sistemas com vistas as suas funções sociais” (ESCOBAR, 1988, p.12). Assim, nem sempre a língua falada por um número maior de pessoas é a língua de maior *status*, uma vez que, não raramente, há mais *status* quanto menor é a quantidade de falantes de uma língua. Como exemplo, podemos citar o contexto apresentado por Escobar (1988) sobre o Peru, onde o castelhano é língua oficial nas escolas, júris, mídia etc., ao passo que nenhuma outra língua (geralmente indígena) possui o mesmo prestígio que o castelhano.

Dessa forma, é necessário ter em vista que as políticas linguísticas “estão sempre em ação em todo mundo, sempre acompanhando movimentos políticos e sociais, e a mudança linguística vem reforçar a emergência de nações e suas coesões ou, ao contrário, a divisão de alguns países em novas entidades políticas” (CALVET, 2007, p. 155).

2.1.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS *IN VITRO*

Como apresentado por Calvet (2007, p. 74), diferentemente do *in vivo*, em que a “mudança se propaga na prática dos falantes por uma forma de consenso que é necessário estudar com precisão, a gestão *in vitro* deve, por sua vez, se impor aos falantes e, para isso, o Estado dispõe essencialmente de leis”. Segundo perspectivas do autor, as políticas linguísticas nem sempre são aceitas por todos, daí seu caráter “repressor”, que necessita de leis para as amparar, ou seja, um planejamento linguístico não subsiste sem uma lei que possa garanti-lo (CALVET, 2007, p. 75). Leis essas que, conforme Calvet (2007), podem se ocupar de diversas questões:

as leis que se ocupam da forma da língua fixando, por exemplo, a grafia ou intervindo no vocabulário por meios de listas de palavras; as leis que se ocupam do uso que as pessoas fazem das línguas, indicando qual língua deve ser falada em dada situação [...]; as leis que ocupam da defesa das línguas, seja para assegurar-lhes uma promoção maior (internacional, por exemplo), seja para protegê-las como se protege um bem ecológico. (CALVET, 2007, p. 75-76)

Existem também as leis internacionais que “fixam as línguas de trabalho das organizações internacionais (ONU, UNESCO, Corte internacional de Justiça etc.)”, as leis que auxiliam na defesa das minorias linguísticas (por exemplo, a declaração dos direitos linguísticos), leis nacionais e as leis regionais, como por exemplo, podemos citar a situação da implantação de Políticas Linguísticas diferenciadas na Catalunha, na Galiza e no País Basco, regiões situadas na Espanha (CALVET, 2007, p. 77).

Referente ao uso ou sua aplicação, as leis podem ser observadas por dois ângulos: por um lado, elas podem constranger o cidadão, pelo fato de obrigá-lo a utilizar uma língua dependendo da situação e do contexto; por outro lado, “quando se trata da defesa das línguas, a lei pode constranger as instituições” por observar que, “a expressão “direito a língua” nos remete à proteção das minorias linguísticas, e o próprio fato de se falar em proteção mostra até que ponto elas estão ameaçadas” (CALVET, 2007, p. 84).

Muitas vezes, também, grande parte da população não fala a língua do Estado, como acontece, por exemplo, nos “países africanos nos quais a língua oficial (inglês, francês ou português) é muito pouco falada ou países da África do Norte nos quais o árabe oficial tem pouca relação com o árabe falado [...]” (CALVET, 2007, p. 84). Dessa

forma, embora todo cidadão tenha direito à língua do Estado, isso nem sempre procede e essas situações podem atravancar direitos básicos aos cidadãos, como o direito à educação e à alfabetização (CALVET, 2007).

A questão dos direitos linguísticos será analisada com mais clareza no item que segue.

2.1.2 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS: UM AVANÇO PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS?

Como afirma Hamel (2003), nas últimas décadas, devido ao movimento de globalização e a um grande movimento mundial de reconhecimento da diversidade cultural, étnica e linguística, que assegura que “já não é possível compreender a diversidade como uma tenaz resistência à mudança, como um entrincheiramento das minorias nas suas zonas de refúgios” (HAMEL, 2003, p. 48), a discussão sobre direitos linguísticos tem adquirido força no contexto das variadas transformações vividas por todo o planeta. Vários grupos que até então não tinham espaço nas discussões mundiais sobre seus direitos territoriais, educacionais, linguísticos, etc. começam a ganhar espaços, da mesma forma que “começam a transcender o espaço rural-indígena e a irromper nos cenários nacionais com demandas de justiça e democracia que concernem à sociedade em seu conjunto”.

Internacionalmente, as políticas para minorias étnicas, que vinham recebendo atenção desde o término da Segunda Grande Guerra Mundial, intensificam-se. A organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco se encarregou de formular e promover o projeto de educação das minorias étnicas. No Brasil, este organismo começou apoiando o desenvolvimento de estudos. Conforme Guimarães (1992, p. 74), no ano de 1954, o Ministério da Educação firmou convênio com a UNESCO para possibilitar a vinda de cientistas sociais estrangeiros que iriam ajudar a criar um centro de pesquisa, com o objetivo de conhecer a situação educacional do país e contribuir com a formulação de políticas educacionais e de desenvolvimento. (HAMEL, 2003, p. 50)

Outro aspecto importante que marcou a discussão sobre os direitos linguísticos, segundo a perspectiva de Hamel (2003), compreende também a definição de um conjunto de condições mínimas para que as minorias tenham condições de exercer seus direitos. Nesse sentido, dentre estes há a afirmação de que cada pessoa tem o direito de identificar-se por meio de sua língua materna, o que significa que cada pessoa tem o

direito de desenvolver e aprender sua língua, além de dispor de educação pública nessa mesma língua. No âmbito das comunidades linguísticas, as discussões abarcam “o direito coletivo de manter sua identidade e alteridade etnolinguística”, além de prever que cada comunidade tem a autonomia para garantir a implantação de escolas e instituições educativas que possam ensinar em suas próprias línguas (HAMEL, 2003, p. 51).

O direito das minorias linguísticas, como já destacado, ainda que de forma mais tênue, ocorre paralelamente às conquistas dos direitos humanos gerais (HAMEL, 2003). Dessa forma, ao mesmo tempo em que esses mesmos direitos são visualizados como uma forma de “proteção internacional das minorias considera-se que [eles] requerem dois componentes para que seu exercício seja eficaz” (HAMEL, 2003, p.62):

1. O princípio de igualdade no trato de membros das minorias; e a igualdade formal das comunidades linguísticas.
2. A adoção de medidas especiais para garantir a manutenção das características específicas do grupo. (HAMEL, 2003, p. 62-63)

No rol das discussões que têm repercussão mundial, podem-se citar vários avanços jurídicos em relação ao respeito às diversidades. Dentre essas conquistas, pode-se citar, em 1996, a criação da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, pensada e posta em prática em defesa dessas minorias que até então foram ignoradas. Esse documento, além de significar um grande avanço na luta a favor dos direitos linguísticos, tornou-se, também, “um instrumento importante na mão daqueles que lutam contra qualquer tipo de discriminação” (OLIVEIRA, 2003, p. 11), haja vista, como já destacado neste trabalho, que muitos preconceitos linguísticos estão ligados a preconceitos relativos ao grupo falante dessa língua.

[...] Entendendo que é necessária uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos que permita corrigir desequilíbrios linguísticos, de forma que se assegurem o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas, e que estabeleça os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como um fator-chave da convivência social. (OLIVEIRA, 2003, p. 21)

Deste modo, ainda que pouco conhecido nos meios acadêmicos e pelos demais membros da população em geral (RIBEIRO, 2006), o documento assegura que “todo o mundo tem seus direitos e liberdades, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, política, origem nacional, posição econômica, nascimento ou qualquer outra

condição” (OLIVEIRA, 2003, p. 18). No âmbito da educação, a lei ainda prevê o direito de todos a se expressarem e desenvolverem sua língua, cultura e direito e uma própria organização política e educacional. Como prevê o artigo 24 da lei, “toda comunidade linguística tem o direito a decidir qual deve ser o grau de presença de sua língua e como objeto de estudo”. Já o artigo 25 assegura que “toda comunidade linguística tem direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para conseguir o grau desejado de presença de sua língua em todos os níveis da educação dentro de seu território”. Acrescenta também, no artigo 41, que, em relação aos aspectos culturais, toda a comunidade linguística³² tem o direito de utilizar suas línguas como forma de expressão cultural, além de reconhecer a heterogeneidade que existe entre as comunidades linguísticas (OLIVEIRA, 2003, p. 33-38).

2.1.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

No Brasil, como já citado neste trabalho, por muito tempo se perpetuou “uma política de imposição do português”, não sendo “poucas as reações daqueles que tiveram o seu patrimônio cultural e linguístico espoliado” (OLIVEIRA, 2003, p. 8). Esses dados remetem à “ideia de que a língua é o meio de dominação [que] está presente nas políticas linguísticas desde os primeiros séculos da colonização do Brasil” (RIBEIRO, 2006, p. 121). Por essa razão, “não é raro encontrar na literatura da Linguística atual a afirmação de que língua nada mais é que “uma bandeira no mapa” e está relacionada à construção da identidade nacional e definição de cidadania” (RIBEIRO, 2006, p. 113).

De acordo com Ribeiro (2006), encontram-se vestígios desses discursos ainda no período colonial, no “Diretório dos Índios”, por exemplo. Esse documento foi instituído no século XVII pelo Marques de Pombal, “quando [se] assume que a forma mais eficaz de conquistar novos domínios é impor aos povos dominados a língua do dominador” (RIBEIRO, 2006, p. 121). Por meio desse documento, segundo Pereira e Costa (2011), o Marquês, que até então representava a Coroa Portuguesa, determinou a proibição do

³²Compreende-se por comunidade linguística as coletividades que: “i) Estão separadas do resto de sua comunidade por fronteiras políticas e administrativas; ii) Estão assentadas historicamente em um espaço geográfico reduzido, rodeado pelos membros de outras comunidades linguísticas; iii) Estão assentadas em um espaço geográfico compartilhado com os membros de outras comunidades linguísticas de historicidade familiar” (OLIVEIRA, 2003, p. 24).

uso das línguas pertencentes às diversas comunidades indígenas brasileiras, oficializando o uso exclusivo da Língua Portuguesa no Brasil Colonial. O teor do documento pressupunha, ainda, que a forma de propagação e de divulgação do ensino de língua portuguesa, dentre outras coisas, se daria pela implantação de escolas no país.

Conforme Faustino (2010, p. 31), “o objetivo do projeto colonizador era inserir os indígenas no sistema mercantil como mão-de-obra escrava a ser usada na extração de riquezas comercializáveis”. Nesse sentido, para que o projeto empreendido por Pombal obtivesse os resultados almejados, “a educação escolar exerceu um papel fundamental”, por se acreditar que, por intermédio da escolarização, mediada por métodos de catequese, “os índios abandonariam sua forma “primitiva” de viver e se integrariam à “civilização” (FAUSTINO, 2010, p. 31, grifo dos autores).

Essa política educacional era concernente ao modelo de colonização portuguesa e tinha caráter moralista. Era prioridade educativa dos padres jesuítas inserir, nas culturas pagãs do novo mundo, noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e a observância aos dogmas cristãos. Em algumas regiões, os jesuítas aprenderam e codificaram a língua indígena, traduzindo textos doutrinários que foram usados na instrução e catequização. (FAUSTINO, 2010, p. 32)

Por essas razões é que o Diretório dos Índios é considerado um dos marcos na história das Políticas Linguísticas brasileiras, “reflexo da *ameaça* de uma nova língua nascida do contato entre europeus e indígenas” (PEREIRA; COSTA, 2011, p. 50, grifo dos autores). Essa atitude se consagrou também com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, que representavam uma ameaça à difusão da língua portuguesa, em razão de catequizarem os índios em língua indígena, o que, na perspectiva de Pombal, fazia com que as línguas locais difundissem cada vez mais. Essa verdadeira ameaça à coroa portuguesa devia ser cortada pela raiz, daí a expulsão dos jesuítas e a proibição de qualquer língua diferente da do rei (PEREIRA; COSTA, 2011, p. 51).

Considerando que a planificação linguística, conforme explica Fiorin (2001, p. 112), “pode atuar de duas maneiras diferentes: uma positiva, incentivando, promovendo etc. e uma negativa, proibindo, castigando, etc.”, é possível afirmar que o projeto de Pombal atuou das duas formas, o que permitiu que ele alcançasse seus objetivos (MORI, 2011).

[...] quando povos diferentes encontram-se num mesmo território, seja de forma pacífica ou por motivos de conquista, ocorre que a língua falada pela

sociedade que tem o domínio sócio-político e militar impõe a sua língua como oficial, de forma que todas as atividades regulares do Estado são feitas através dessa língua oficial, enquanto que as línguas faladas pelos outros povos são relegadas a usos secundários ou de comunicação apenas local. (MORI, 2011, p. 162)

Portanto, a imposição de uma norma linguística brasileira, como reflete Faraco (2008, p. 60), surgiu “do esforço das elites para criar símbolos que pudessem distingui-las das camadas populares”, considerando que, ainda hoje, a língua portuguesa está relacionada a uma unidade nacional, pois, apesar de ter se transformado no decorrer dos séculos, ainda preza pelo purismo e pelo conservadorismo de uma língua, tal como nos moldes europeus. Esse é o resultado, como se pode observar a partir do já exposto, de um processo que não foi em momento algum natural, nem puramente relacionado a fatores linguísticos, mas também “resultam do modo como constituem historicamente as relações entre grupos sociais”. (FARACO, 2008, p. 72)

Muito embora o discurso de “promoção”, “proteção” e “defesa” da língua portuguesa pareça ser algo antigo, ele se mostra constantemente renovado e ainda presente entre nós. A título de exemplificação, apresentamos brevemente o episódio polêmico do projeto de lei nº 1.676/1999 de autoria do então deputado Aldo Rebelo, que previa a “proteção” da língua portuguesa dos estrangeirismos (FARACO, 2001). Proposto à Câmara de deputados, o projeto

[...] declara lesivo ao patrimônio cultural brasileiro “todo e qualquer uso de palavra ou expressão em língua estrangeira” (art.4) e determina sua substituição em 90 dias da publicação da lei (art. 5). Embora trate também de outros assuntos (como afirmações genéricas sobre o ensino de português), o projeto, de fato, operacionaliza apenas a questão dos estrangeirismos, o que, por si só, revela ser este seu alvo efetivo. (FARACO, 2001, p.10)

O projeto do deputado, “pautado em ideias de melhoria no ensino”, tinha como objetivo “a preservação do idioma e da cultura brasileira”, além de prever o apoio a instituições de ensino e meios de comunicação, que se encarregariam da divulgação e do compromisso de efetivar a conscientização da preservação da Língua Portuguesa no país (RIBEIRO, 2006, p.129).

Dessa vez, no entanto, conforme Faraco (2001), juntamente com os movimentos favoráveis ao projeto de lei, não houve demora no surgimento de “reações contrárias ao projeto”. Esse, por diversas vezes, foi criticado tanto pelo presidente da Academia Brasileira de Letras, que considerou o projeto de lei “totalmente inócuo”, assim como

pelo literato Luís Fernando Veríssimo, para quem o projeto era “improcedente e xenófobo” (FARACO, 2001).

Os linguistas, por sua vez, além de fazerem ampla divulgação na imprensa sobre os “equivocos e impropriedades” do projeto, desenvolveram, a partir de reuniões, como a realizada pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e também pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), documentos que requeriam “transparência” e “participação” de especialistas nos debates empreendidos em torno do assunto (FARACO, 2001).

O campo da análise sobre os estrangeirismos é uma “arena fértil para a produção de discursos superficiais e equivocados sobre a natureza da linguagem, sobre o uso prestigioso e “correto” da língua da comunidade e sobre a própria vida social da linguagem” (GARCEZ, ZILLES, 2001, p. 16). Como acrescentam Garcez e Zilles, o Português não é uma língua “pura” (assim como nenhuma língua é), uma vez que recebeu vários empréstimos desde seus primórdios, como, por exemplo, do latim, do grego etc. Portanto, não é coerente tratar os estrangeirismos de hoje como algo diferente dos que vieram antes, posto que idealizar e visualizar a língua em torno de um ideário nacionalista purista, que nomeia a língua nacional, faz com que caiamos em armadilhas, como “organizar formas simplistas de dizer o mundo social de modo a mantê-lo como gostariam que estivessem, ou seja, livre de diversidade” (GARCEZ; ZILLES, 2001, p. 25). O temor em relação aos estrangeirismos na verdade esconde uma aversão à invasão que ameaçaria a “suposta pureza da língua e a nacionalidade monolítica, enfim medo da pluralidade e da diversidade linguística” (GARCEZ; ZILLES, 2001, p. 34).

Outro caso, ainda recente, datado de 2001, que foi considerado crime “linguístico” (GARCEZ, 2013), consiste na publicação de um livro de EJA³³,

[...] que mobilizou por vários meses a mídia e a opinião pública brasileira em amplo circuito de debate acerca de questões de educação linguística e de uso da linguagem. Talvez como nunca antes neste País uma decisão de política linguística tenha recebido tal destaque no debate público nacional. Lamentavelmente, contudo, o que se viu foi a repetição do teor da notícia

³³ Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi criada em 1925, através da Reforma João Alves, “com o intuito de atender aos interesses da classe dominante que, por volta de 1930, iniciava um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por organismos sociais e civis cujo objetivo também era o de aumentar o contingente eleitoral” (DCE’S, 2006, p. 17). De acordo com as DCE’s, do estado do Paraná, atualmente, essa modalidade de ensino tem por objetivo, aos “educandos-trabalhadores”, “o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual”. (DCE’s, 2006, p. 27)

veiculada inicialmente em 12 de maio por um portal de internet, sem qualquer verificação, e manifestações precipitadas, mesmo de gente séria e respeitada, sem exame do material, que emitiu condenações de “crime lingüístico” onde havia o resultado de uma política linguística deliberada, apoiada em larga medida no trabalho de décadas de estudiosos e educadores da linguagem. (GARCEZ, 2013, p. 85)

Concernente às políticas linguísticas para as línguas minoritárias³⁴, embora haja nesses últimos dez anos um “efervescente” discurso em prol da diversidade linguística, essas línguas ainda aparecem submetidas a um quadro muito amplo, “subsumida[s] em meio ao conceito mais abrangente e difuso de *cultura* ou *diversidade cultural*” (ALTENHOFEN, 2013, p. 98, grifos do autor). Embora entendamos que esse seja um assunto relacionado à educação, à gestão de diversidade linguística brasileira e “sua relevância ser reconhecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1 e 4 série)”, trata-se de uma questão ainda muito mais discutida “como problema da pasta da cultura do que da educação”(ALTENHOFEN, 2013, p. 98).

Pode-se dizer que o “empurra-empurra” das línguas minoritárias entre o terreno da cultura e da educação decorre, em grande parte, da falta de uma distinção clara entre dois enfoques fundamentais para a construção de uma “pedagogia do plurilinguismo”, como propusemos em Altenhofen e Broch (2011, p. 17): de um lado, está a salvaguarda da *diversidade linguística* “como a coexistência de diferentes” (tema que a pasta de cultura busca valorizar e inventariar enquanto “patrimônio cultural imaterial”). De outro lado, está o fomento da *pluralidade linguística* – “como a postura de se constituir plural diante da diversidade”, tarefa que tem a ver com a educação linguística plurilíngue. (ALTENHOFEN, 2013, p. 99, grifos do autor)

Resumidamente, pode-se afirmar, conforme Bagno (2001), que as políticas linguísticas no Brasil “sempre foram marcadas pela desconsideração das reais necessidades do povo”, uma vez que o ideal de língua homogênea vem sendo construído desde a colonização. Por essa razão, “a escola passa a ideia irreal de que a língua portuguesa se implantou no Brasil, assim que os portugueses desembarcaram aqui, de modo pacífico e ordeiro” (BAGNO, 2001, p. 55).

Muitas vezes, portanto, a implementação de políticas linguísticas pode revelar formas de preconceito, em vez de amenizar os conflitos linguísticos (RIBEIRO, 2006). Na medida em que se impõe uma política que é tida como “boa para todos”, existe aí já

³⁴ O autor entende por língua “minoritária” a “modalidade de línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante” (ALTENHOFEN, 2013, p. 94).

um ato de exclusão. Não existe uma política que poderá servir de base para todos porque as comunidades são heterogêneas (RIBEIRO, 2006).

Desse modo, mais do que analisar teoricamente a relação entre linguagem e comunidade(s), acreditamos, assim como Maher (2010), que é necessário que os “pesquisadores envolvidos com políticas linguísticas examinem o que as línguas na realidade significam para os grupos que investigam, que efeito elas têm em suas práticas cotidianas e como eles se sentem em relação a elas” (MAHER, 2010, p. 6).

2.2 INICIATIVAS E LEIS IMPLEMENTADAS EM PROL DAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Quanto às iniciativas decorrentes de vários processos, que, de uma forma ou de outra, fazem referências aos direitos linguísticos, pode-se observar que, conforme Oliveira (2009a, p. 4), até a presente data, no Brasil, “inexiste um programa que dê unidade aos trabalhos descritivos realizados e que ultrapasse a questão apenas da documentação técnica da língua para fins acadêmicos, incorporando a questão dos DIREITOS LINGUÍSTICOS dos falantes”, bem como “o reconhecimento do *Político* que há nessa questão - a inclusão, e mais do que isso, a redefinição da associação proposta pelo Estado Brasileiro entre língua e cidadania, língua e identidade”.

O reconhecimento do Brasil, como país com ampla diversidade étnica, só passou a ser legitimada no país nos últimos anos, desde as mudanças políticas nacionais e internacionais. Esse processo rendeu, principalmente aos povos indígenas, um espaço na legislação brasileira, que prevê a “manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas, mudando também a política governamental em relação à educação escolar indígena” (BURATTO, 2010, p. 54).

Até 1988, o Brasil ainda não contava institucionalmente com uma política linguística que colocasse em evidência as línguas indígenas (MONSERRAT, 2006, p. 132). Por mais que a legislação brasileira contasse com a lei 6.001/73, conhecida como o *Estatuto do Índio*, que “reconhecia, entre outras coisas, o direito dos índios a suas línguas maternas, e preconizava a alfabetização deles em suas línguas próprias”, como várias outras leis existentes no território brasileiro, não vigorava na prática (MONSERRAT, 2006, p. 132-133).

Tem-se também a promulgação da constituição de 1988, a qual pode ser considerada um dos primeiros avanços institucionalizado que outorga, pela primeira vez, “além do direito de permanecerem índios” (BURATTO, 2010, p. 55), o reconhecimento do índio, a “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, assim como também assegura, no Ensino Fundamental, “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Posteriormente, a partir do decreto Presidencial n. 26, de 1991, ficou estabelecido que é atribuição do MEC, a “incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino”, tarefa antes atribuída à FUNAI, Fundação Nacional do Índio (BURATTO, 2010, p. 56).

Outro avanço constitucional relacionado ao reconhecimento e respeito à diversidade se refere à lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, modificada pela Lei nº11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do tratamento das temáticas da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena³⁵. Conforme disposto no artigo 26 - A, isso será obrigatório, a partir dessa data, “nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados”:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Especialmente acerca do contexto indígena, podemos destacar a criação da OIT (Organização Internacional do Trabalho), criada em 1919, que tem “entre suas principais preocupações, a situação das chamadas ‘populações indígenas’ que representavam parte da força de trabalho nos domínios coloniais” (OIT, 2011, p. 5). Essa organização prevê em seu artigo 28 que:

ARTIGO 28

1. Sempre que viável, as crianças dos povos interessados deverão aprender a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no seu grupo. Quando isso não for possível, as autoridades

³⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

competentes consultarão esses povos com vistas a adotar medidas que permitam a consecução desse objetivo.

2. Medidas adequadas deverão ser tomadas para garantir que esses povos tenham a oportunidade de se tornar fluentes na língua nacional ou em um dos idiomas oficiais do país.

3. Medidas deverão ser tomadas para preservar e promover o desenvolvimento e a prática das línguas indígenas dos povos interessados (OIT, 2011, p. 46).

Esse artigo assegura o comprometimento das equipes governamentais de instaurar e “manter fóruns adequados de discussão com os Povos Indígenas e seus representantes, assumindo o compromisso sobre a formulação, implantação, desenvolvimento e avaliação das políticas públicas junto às comunidades indígenas” (BURATTO, 2010, p. 65). Compreende-se também que

Conhecer esse documento, assinado até o momento por 20 países, é imprescindível para quem trabalha com Educação Escolar Indígena, pela importância que ele tem como orientador de políticas dos Estados que o ratificaram, inclusive nas áreas de educação e cultura. A Convenção 169 da OIT atualiza a Convenção sobre Populações Indígenas Tribais de 1957 e propõe legalmente a superação definitiva da perspectiva integracionista, pela qual a tarefa do Estado era a de ‘dissolver’ as culturas indígenas, tornar os indígenas trabalhadores indiferenciados, sem direitos específicos, atuando nos estratos mais mal pagos da sociedade brasileira. (OLIVEIRA, 2010, p. 1)

Segundo Oliveira (2010, p. 2), “a consulta é a alma e o nervo da Convenção, o elemento mais forte na reformulação da relação entre o Estado e os povos indígenas”, ao passo que “sua condução acertada, realizada na língua das comunidades e usando suas formas legítimas e representação, fazem a diferença na construção da nova democracia pluriétnica e pluricultural que se está construindo, e em especial na Educação Escolar Indígena”.

No entanto, como afirma Silva (1994), “se na esfera jurídica, o quadro mudou significativamente nos últimos anos, na prática tudo parece continuar como antes” (SILVA, 1994, p. 48), na medida em que as ações em relação aos programas de Educação indígena no Brasil parecem simplesmente ignorar os avanços constitucionais acima citados. Ou seja, “a realidade linguística nacional não conseguiu se fazer ouvir a ponto de colocá-la como uma questão concreta sobre a mesa” (FARACO, 2001, p. 41).

Dizendo de outra forma, é preciso considerar que, por mais que essas iniciativas representem avanços em relação às legislações que as antecedem, “as línguas e culturas das diversas nações indígenas continuam relegadas a um segundo plano”, porquanto sob um plano de “hierarquização”, somente o português em relação à cultura não-índia, tem

status de língua oficial; “já outras línguas e culturas, aquelas dos povos índios, são reconhecidas, mas não têm o direito de serem oficiais” (MORI, 2011, p. 161).

Atualmente, embora a educação escolar indígena tenha sido alterada (pela construção de várias escolas, codificações de línguas indígenas, elaboração de materiais didáticos, etc.), tais intervenções em nada parecem se diferenciar das ações realizadas no período colonial, pois não passam de “um novo impulso missionário”, característico da inserção dos povos indígenas no sistema capitalista, competentemente mascaradas “pela ação religiosa de conversão, evangelização e pela educação bilíngue bicultural” (FAUSTINO, 2010, p. 37).

Com referência ao estatuto índio, acredita-se que, por ter sido aprovado ainda no período militar e por “ter ficado mais de uma década engavetado, esperando pela aprovação, existe a necessidade de uma revisão para adequá-lo à nova realidade, pois os povos indígenas vêm avançando muito em relação aos seus direitos e exigem que eles sejam respeitados” (BURATTO, 2010, p. 63).

Dessa forma, pode-se observar que, visivelmente, “o fato de haver uma política de educação bilíngue seria uma prova ‘pública’ do interesse e do compromisso do Estado em relação ao reconhecimento dos direitos das línguas indígenas, mas na verdade ela encobre a ausência de uma política real” (MONSERRAT, 2006, p. 137).

Savedra e Lagares (2012), na mesma direção dos autores acima citados, também questionam a falta de políticas linguísticas no que se refere ao ensino de línguas no país, principalmente no que diz respeito às línguas autóctones, alóctones e línguas de fronteira³⁶. Ressalta-se que, apesar de a constituição reconhecer o país como “pluricultural e multilíngue”,

[...] para integração cultural e linguística das comunidades de imigrantes no território nacional pouco foi feito e ainda persiste o desprezo por minorias linguísticas, revelando a discriminação legal para com as comunidades de língua materna não portuguesa; [...] a pluralidade linguística no Brasil delinea situações diversas de bilinguismo e multilinguismo e somente a educação indígena está contemplada com propostas curriculares de educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Em âmbito nacional, o tema foi inicialmente discutido em fóruns promovidos por duas associações nacionais: Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), que passam a constituir,

³⁶ Línguas autóctones: línguas indígenas; línguas alóctones: línguas de imigrantes (SAVEDRA; LAGARES, 2012); línguas de fronteira: de acordo com Sturza (2006, p. 65), constitui-se um “espaço muito peculiar de encontro de línguas e de seus possíveis cruzamentos linguísticos”.

como já foi dito, fóruns de discussão sobre a formulação e implementação de políticas linguísticas para o Brasil. (SAVEDRA; LAGARES, 2012, p. 21)

Como já dissemos, apesar dos avanços constitucionais, ainda há insuficiente planificação do status³⁷ das línguas, de modo que as práticas sociais possam cooperar com os esforços feitos pela educação formal (OLIVEIRA, 2005). Dever-se-iam aproveitar melhor as oportunidades possíveis da *existência das línguas* no território brasileiro para chegar a melhores resultados na aquisição de proficiência via escola (OLIVEIRA, 2005), uma vez que, como acrescenta Monserrat (2006), para que haja uma política linguística de fato, deve haver uma profunda intervenção tanto no planejamento de *status* como no planejamento de *corpus*.

Desse modo, “no caso das línguas minoritárias indígenas, elevar o seu *status* significa, entre outras coisas, criar condições para introduzi-las de fato na escola, e implementar medidas necessárias para sua efetiva defesa, manutenção, desenvolvimento, revitalização” (MAHER, 2006, p. 138). Além de ter sempre em mente, conforme Maher (2008) teoriza, que “o planejamento e a condução de políticas linguística variam muito, a depender da situação em que a língua se encontra e do desejo da comunidade de fala em questão”. Destaca-se que

É importante, além disso, não perder de vista, que a orquestração de políticas pró-línguas indígenas, quando sob a responsabilidade exclusiva de especialistas externos, tende a fracassar, já que esses detêm um conhecimento apenas parcial das culturas e dinâmicas sociais locais. Assim sendo, um forte envolvimento de atores, instituições e organizações das próprias comunidades de fala na elaboração e implementação de políticas de fortalecimento linguístico é condição fundamental para que essas possam ser bem sucedidas (Crawford, 1996; Hornberger, 1996; Krauss, 1998; Wilkins, 2000; Hilton, 2001; Maher, 2006a e Monserrat, op.cit.). Aos especialistas caberia, além de encorajar o desenvolvimento de tais políticas, fornecer recursos e capacitação para torná-las viáveis. (MAHER, 2008, p. 412)

Na sequência, faremos uma breve análise teórica das iniciativas de cooficialização de línguas no território brasileiro, com ênfase na lei 848/2010 que cooficializa a língua guarani, na cidade de Tacuru, MS.

³⁷ Segundo Correa (2009, p. 74 - 75), “[o] planejamento de status está relacionado ao papel da língua, às funções que ela vai exercer seu status social e suas relações com as outras línguas (como língua nacional, língua oficial, meio de instrução, etc.)”.

2.2.1 ANÁLISE TEÓRICA DA LEI 848/2010

Como aponta Oliveira (2010), atualmente, no mundo, as questões relacionadas às línguas adquirem grande espaço. Segundo o autor, “países que nunca trataram da questão das línguas apressam-se em elaborar programas”, assim como novas línguas são oficializadas, os currículos de línguas estrangeiras são reformulados, “novos e grandes bancos de dados de línguas são montados e financiados” (OLIVEIRA, 2010, p. 22). Esses são os sintomas das novas discussões empreendidas no campo linguístico que estabelecem uma relação mais estreita entre língua/sociedade, “as línguas passaram a ocupar um novo lugar na sociedade”, tornando-se inaceitável o velho postulado de “que a população de um país permaneça ou se torne monolíngue” (OLIVEIRA, 2010, p. 22).

No Brasil, Segundo Morello (2012a, p. 14), a cooficialização de línguas “constitui a primeira grande iniciativa de natureza jurídica e administrativa empunhada pela sociedade civil brasileira em prol da defesa e promoção de variadas línguas que a compõe”. Essas são amparadas pela Constituição Federal da República e pelos demais órgãos administrativos “dos poderes executivo, legislativo e judiciário passam a compor o cenário brasileiro”, podendo-se contabilizar no decorrer dos últimos oito anos, um quadro de nove línguas cooficializadas (MORELLO, 2012, 2012a).

Mais do que números, conforme Morello (2012a, p. 10), pode-se atribuir três fatores que, de fato, são intrínsecos a esses processos de cooficialização:

1. Instalação do direito linguístico como enfrentamento do preconceito linguístico que assola o Brasil desde longa data;
2. Qualificação das relações sociais e políticas locais representadas nos âmbitos municipais;
3. Criação de uma nova jurisprudência necessária para a garantia dos direitos linguísticos, em sintonia com a agenda atual de países democráticos. (MORELLO, 2012a, p. 10)

Esses elementos, na perspectiva da autora, tanto caracterizam um “espaço de formulação da política de cooficialização de línguas no Brasil como proporcionam parâmetros para que ela seja replicada” (MORELLO, 2012a, p. 10). A soma desses elementos aponta não apenas para a formulação de uma única política linguística, mas fornece subsídios e medidas para que seja pensada “a implementação da política de cooficialização de línguas em outros contextos, seja com comunidades linguísticas

distintas entre si em território brasileiro, seja em outras situações de outros países também plurilíngues” (MORELLO, 2012a, p. 10).

No caso da lei nº 848/2010, trata-se de uma Política Linguística *in vitro* (CALVET, 2002, 2007), sancionada e aprovada pela Câmara de vereadores do município de Tacuru, situado no estado do Mato Grosso do Sul, pela qual fica estabelecida a cooficialização da língua guarani no município. Logo abaixo, segue a lei na íntegra:

LEI Nº 848/2010 DE 24 DE MAIO DE 2010

Dispõe sobre a co-oficialização da língua guarani no município de Tacuru/MS. O Prefeito Municipal de Tacuru – MS, Claudio Rocha Barcelos, no uso das atribuições legais, faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte lei:

Artigo 1º - A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

Parágrafo Único – Fica estabelecido que o município de Tacuru – MS passa a ter como língua co-oficial a guarani.

Artigo 2º – O status de língua co-oficial concedido por este objeto autoriza o município:

§1º – A prestar serviços públicos básicos de atendimento na área de saúde na língua oficial e na língua co-oficial.

§2º – Em caso de campanha de prevenção de doenças, bem como de tratamento, fica autorizado o município a utilizar além da língua oficial, a língua co-oficial.

§ 3º – Incentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua co-oficial nas escolas municipais e nos meios de comunicação.

Artigo 3º – As variedades da língua guarani – Kaiowá, mbyá, ñandeva - serão respeitadas e valorizadas.

Artigo 4º – Em nenhum caso alguém pode ser discriminado por razão da língua co-oficial em que se manifeste.

Tacuru é a segunda cidade brasileira a incorporar outra língua oficial no território nacional. A primeira, retomando a discussão do primeiro capítulo, foi São Gabriel da Cachoeira³⁸, no Amazonas, por meio da lei 145/2002 que cooficializou o Nheengatu, o Tukano e o Baniwa. Como constata Morello (2012), “com ela, abria-se precedente para outras iniciativas, fazendo com que chegássemos a 2012 com 9 línguas cooficiais em 12 municípios, sendo 5 indígenas e 4 de imigração”.

Nheengatu, Baniwa e Tukano, em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; **Guarani**, em Tacuru, no Mato Grosso do Sul; **Pomerano**, em Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Pancas, Laranja da Terra e Vila Pavão, no Espírito Santo e em Canguçu no Rio Grande do Sul; **Talian**, em Serafina

³⁸ Segundo Morello (2012^a, p. 12), o município de “São Gabriel da Cachoeira é o mais plurilíngue do Brasil [...] Em uma área de 109.184,896 km² vivem 37.300 hab. (IBGE/2010), dos quais aproximadamente 95% são indígenas de cerca de 23 etnias”.

Corrêa no Rio Grande do Sul; **Hunsrückisch**, em Antônio Carlos, Santa Catarina e **Alemão**, em Pomerode, Santa Catarina: **oito diferentes línguas em onze municípios** compõem o atual quadro das línguas cooficializadas por municípios brasileiros. Há ainda tramitando processos para cooficialização do Guarani em Paranhos, Mato Grosso do Sul, e do Hunsrückisch em Santa Maria do Herval, Rio Grande do Sul. A este quadro soma-se o fato da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ser oficial – ao lado do Português – em todo o território desde 2002, fazendo do Brasil um país oficialmente bilíngüe. (MORELLO, 2012a, p. 8, grifos da autora)

Na sequência, para melhor ilustrar a distribuição das cooficializações dessas línguas no Estado brasileiro, segue o Mapa 3 com o atual cenário das línguas cooficializadas no Brasil, elaborado por Morello (2012):



Mapa 3: Mapa do plurilinguismo no Brasil.

Fonte: <http://www.youblisher.com/p/639280-RIILP-01-Coloquio-Internacional-de-Maputo-Mocambique-V1-1/>

A lei 848/2010, assim como as leis relativas às demais línguas cooficializadas no Estado Brasileiro, surge, segundo Morello (2012, p.33), “dos esforços e iniciativas de comunidades linguísticas brasileiras para se fazer ouvir pelo Estado naquilo que lhes foi historicamente negado pela tradição monolinguista”. Isso ocorreu na tentativa de reescrever uma história, que de fato silenciou e impediu grande parte da população brasileira a oportunidade de autorrepresentação, posto que a proibição de várias línguas, como já analisado no primeiro capítulo deste trabalho, “submeteu inúmeros brasileiros a uma situação de marginalidade linguística (e também indentitária), com profundos

efeitos sociais ligados à negação de suas línguas (pelos próprios falantes e por seus outros) [...]” (MORELLO, 2012, p. 36). Nesse sentido,

após um longo período de silenciamento e de interdição de línguas em prol de um Estado Nacional alicerçado sobre a língua Portuguesa como única língua oficialmente reconhecida e promovida, chegamos a um momento de afirmação e promoção da diversidade linguística, com políticas de reconhecimento das línguas brasileiras e de fortalecimento de sua presença em variados âmbitos sociais. A oficialização nacional da língua brasileira de sinais (LIBRAS), a cooficialização de línguas por municípios, a implementação de programas de educação escolar bilíngues e a oferta de cursos universitários contemplando formação em línguas indígenas, de sinais e de imigração são alguns exemplos desse novo modo de entendimento das línguas no Brasil [...] (MORELLO, 2012, p. 32).

O processo de cooficialização de línguas, no território brasileiro, além de representar um avanço na questão das políticas linguísticas, reflete um “reposicionamento do Estado brasileiro diante da diversidade linguística” (MORELLO, 2012, p. 14). Esses processos de cooficialização correspondem ao reconhecimento desse sujeito, pois “falar uma língua engloba, assim, o autorreconhecimento do falante como parte dela e a possibilidade de apropriação coletiva dos seus espaços de funcionamento” (MORELLO, 2012a, p. 12).

Segundo Morello (2012a, p. 12), o *status* de língua oficial proporciona a essas comunidades o aumento significativo do “raio de abrangência das demandas da comunidade ao mesmo tempo em que abre a perspectiva de soluções compartilhadas por distintas instâncias gestoras”. Assim, “oficializar uma língua significa que o estado reconhece sua existência e reconhece aos seus falantes a possibilidade de não terem que mudar de língua sempre que queiram se expressar publicamente ou tratar de aspectos da sua vida civil” (OLIVEIRA, 2007, p. 4).

Diante desses argumentos, podemos observar que, ao menos teoricamente, a cooficialização do guarani na localidade pesquisada parece ser um avanço em termos de políticas e planificação linguísticas, até porque há um comprometimento formal da prefeitura no sentido de apoiar o ensino da língua. A prefeitura se compromete a apoiar e a incentivar o ensino da língua guarani nas escolas e nos meios de comunicação do município. Além de observar que nenhuma pessoa poderá ser discriminada em razão da língua oficial de que faça uso e também destaca o respeito e a valorização das

variedades do guarani também faladas por moradores do município, como o kaiowá, o ñandeva e o mbya³⁹.

A cooficialização, assim, se constitui como forte ferramenta no sentido de amenizar/repensar a questão da discriminação linguística, visto que o Brasil ainda não dispõe de uma legislação “específica” que interceda “sobre os crimes decorrentes das práticas de exclusão das minorias pelo não-domínio da língua portuguesa – língua oficial da União segundo o artigo 13 da Constituição Federal de 1988 – ou por seu domínio restrito (como segunda língua)”, como também “não há instrumentos legais para proteger da discriminação falantes de variedades não-padrão da língua portuguesa” (OLIVEIRA, 2007, p. 1).

Realizado um levantamento de análises teóricas sobre a lei 848/2010, no capítulo 4 analisaremos as opiniões dos participantes desta pesquisa, realizada na Escola X, como quais são as medidas práticas que o município toma para apoiar um planejamento de *status* para o guarani, por acreditarmos, assim como Oliveira (2005), que “*planificar o Status* de uma língua implica estabelecer medidas para que esta língua tenha um lugar determinado numa sociedade, em conformidade com aspirações da comunidade falante” (OLIVEIRA, 2005, p. 89, grifos do autor).

Ou seja, como será mais bem analisado no capítulo 4 desta pesquisa, o discurso de cooficialização de línguas, na maioria das vezes, não vai ao encontro da realidade encontrada em Tacuru. Como será observado, muito ainda deve ser pensado, quando se diz respeito à implementação de línguas, principalmente em relação ao ambiente escolar, o contexto em que essa pesquisa se realizou. Na prática, não se presenciou nenhum projeto voltado à formação de professores, nenhum incentivo para a confecção de materiais didáticos destinados à língua cooficializada. Destacamos também que, a partir da forma como foi implementada, a lei 848/2010 não tem contribuído de forma satisfatória para que sejam valorizadas as variedades da língua guarani existentes no município, tampouco tem contribuído para a valorização da cultura Guarani Kaiowá, no município.

A seguir, dedicamos uma seção sobre o perfil de ensino de línguas em contextos linguisticamente complexos, enfocando a localidade de Tacuru.

³⁹Informações disponíveis em: <http://www.cultura.gov.br/site/2010/06/14/culturas-indigenas-14/>

2.3 ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS LINGUÍSTICAMENTE COMPLEXOS: O CASO DO GUARANI EM TACURU

No que se diz respeito à aquisição da língua materna ou uma primeira língua, Spinassé (2006, p. 4) argumenta que esta “é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais”.

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tampouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1. (SPINASSÉ, 2006, p. 5)

Como se pode observar, nos últimos 500 anos, as línguas maternas indígenas se transformaram “em línguas oprimidas, relegadas a línguas de comunicação informal e de funções expressivas, enquanto o Português é a língua de uso formal e de funções intelectivas” (MORI, 2011, p. 163).

Em decorrência do primeiro contato com os portugueses, atualmente, em algumas comunidades indígenas, há um intenso fortalecimento da língua portuguesa, de tal modo que, em muitas comunidades, já se pode encontrar crianças que possuem essa língua como língua materna (MORI, 2011). No entanto, cabe acrescentar que,

Reconhecer essa realidade não implica que se tenha que deixar de lado as línguas indígenas; pelo contrário, elas devem ser mantidas procurando sua codificação escrita e seu desenvolvimento intelectual mediante publicações de livros, gramáticas, dicionários, literatura indígena. As línguas indígenas devem ser usadas na educação formal, na tecnologia, na agricultura, na ciência. (MORI, 2011, p. 164-165)

Acerca das comunidades Guarani Kaiowá, situadas no município de Tacuru, assim como em outros grupos indígenas, não se constituem “uma comunidade de fala homogênea” (LIMA, 2011), o que, de certa forma, pode ser explicado pela seguinte fala de Spinassé (2006, p. 5),

a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade... Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal.

Além da diversidade apresentada pelo *status* de língua materna, pode-se encontrar, ainda, diferentes níveis de proficiência também em língua portuguesa, pelo fato de haver nas comunidades quem fale apenas guarani ou também quem se comunica tanto em guarani como em português (LIMA, 2011).

Indiscutivelmente, conforme Lima (2011) orienta, a língua materna dos Kaiowá é o guarani⁴⁰. Essa é a primeira língua, com a qual a criança entra em contato desde seu nascimento e é a única que utilizada em seu ambiente “doméstico e circundante”. Pode-se observar, “apenas em algumas ocasiões esporádicas (quando da visita de um não-índio, por exemplo), a criança pequena, ainda fora da vida escolar, escuta os pais falando em português” (LIMA, 2011, p. 94). Lima (2011) acrescenta que, via de regra, será a escola a principal responsável pelo ensino da língua portuguesa.

No estado do Mato Grosso do Sul, a partir de 1990, data em que foi implementada a educação indígena no estado, em territórios onde se deu essa implementação, “a criança é alfabetizada em guarani, com professores nativos treinados para este fim, e passa pelas séries iniciais estudando na língua-mãe, até o 5º ano, quando se iniciam as aulas em português, simultaneamente às aulas em guarani” (LIMA, 2011, p. 94). Essa foi, conforme o autor, uma das estratégias que influenciaram a diminuição da evasão escolar.

Entretanto, não se pode dizer que a realidade descrita se aplica a todas as comunidades Kaiowá, principalmente, segundo Lima (2011), as comunidades que se situam em beira de estradas e em áreas de litígio. Nesses casos, para a criança não ficar fora do ambiente escolar, devido ao difícil acesso, elas são colocadas para estudar em escolas, muitas vezes, estabelecidas em centros urbanos ou em assentamentos rurais, espaços onde “passam pelo drama de dividir o mesmo espaço de sala de aula com

⁴⁰ Como discutido no Capítulo 1 desta dissertação, alguns autores afirmam que a língua falada nas comunidades Guarani Kaiowá, de Mato Grosso do Sul é o guarani, enquanto que para outros autores, como também por alguns participantes (no caso de P4), a língua falada é o Kaiowá. Outras vezes, como neste caso (LIMA, 2011), em um único texto a duas variedades aparecem como sinônimos. Optou-se, nesse sentido, por manter as formas originais apresentadas pelos autores e participantes.

crianças *brancas*, tendo aulas ministradas por profissionais despreparados para lidar com a alteridade e incapazes de dizer uma palavra em guarani” (LIMA, 2011, p. 95, grifo do autor).

Essa é uma realidade bastante comum também em Tacuru. Como será mais bem analisado no Capítulo 4 desta dissertação, muitas famílias indígenas saem de suas aldeias para morar no ambiente urbano do município. Além das famílias indígenas, também não podemos nos esquecer dos alunos descendentes de paraguaios e paraguaios, que migram continuamente do país vizinho, como no caso do participante A1⁴¹ deste estudo, que há pouco tempo mora e estuda no município de Tacuru. Dessa forma, é importante analisar que,

[...] mesmo indo para uma escola bem aparelhada, mesmo tendo acesso a televisão e rádio, mesmo tendo sido exposto a uma significativa quantidade de contatos com “brancos”, mesmo quando aprenda quando criança pequenina, o índio fala português na qualidade de **segunda língua**. Assim sendo, fala o português como se um estrangeiro fosse, enfrentando todas as dificuldades que impõe sobre o português; a interferência que a língua mãe exerce sobre a segunda; as limitações vocabulares encontradas no uso de uma língua e não na outra[...]. (LIMA, 2011, p. 96, grifo do autor)

Para muitos alunos, nesse caso, a língua portuguesa possui *status* de segunda língua e seu primeiro desafio será aprender a nova língua, a língua portuguesa.

A aquisição de uma Segunda Língua e a aquisição de uma Língua Estrangeira (LE) se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1. Uma diferenciação entre essas duas formas de aquisição de língua não-materna baseia-se fundamentalmente no já citado papel ou função da SL na cultura do falante. (SPINASSÉ, 2006, p. 6).

Então, “quando a escola proíbe o uso da língua minoritária em sala de aula, quando ignora o papel da língua do aluno no processo de alfabetização e de socialização, assume uma política nitidamente excludente” (FINGER, 2008, p. 8). Ignorar essa realidade significa pôr em “xeque o reconhecimento de todos os elementos contidos no Caput do Art. 231 da Constituição Federal, sobretudo porque dentre os princípios que regem os jeitos de ser e de se organizar dos índios estão as cosmovisões” (LIMA, 2011, p. 106). Assim, “a alfabetização na língua indígena e o ensino para a

⁴¹ Aluno participante da pesquisa.

aquisição da segunda língua deverão ser críticos e desalienantes”, para que esses processos não sirvam de alicerce para “a desvalorização das línguas indígenas, nem como fontes para a dominação” (MORI, 2011, p. 165).

O ensino da língua deve permitir olhar além “do imaginário de unicidade, sobretudo porque acreditamos ser possível repensar a pertinência de nossas práticas de correção e categorização de sujeitos pelo modo como estes falam suas línguas” (HONÓRIO, 2009, p. 95).

[...] não se deve esquecer que a conservação e desenvolvimento das línguas e culturas indígenas não serão possíveis se esses povos não contarem com a garantia e respeito de seus territórios e com o apoio do Estado para o seu desenvolvimento econômico. (MORI, 2011, p. 165)

Nesse sentido, atualmente, além das leis e iniciativas conquistadas nos contextos das comunidades indígenas, como já citado neste trabalho, pode-se encontrar no sistema educacional, e, posteriormente ao linguístico,

[...] uma série de outros documentos oficiais: Portaria Interministerial 559 (1991), opúsculo do MEC “Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Indígena” (1994), LDB (1996), Estatuto das Sociedades Indígenas (ainda não votado), o recentíssimo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, do MEC (1998), algumas Constituições estaduais, bem como várias normas e diretrizes de Conselhos estaduais ou municipais de educação. Em todos eles se dedica espaço maior ou menor às línguas indígenas, dentro do âmbito da educação escolar a ser oferecida às sociedades indígenas [...]. (MONSERRAT, 2006, p. 133-134).

Dentre os documentos citados, as “Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Indígena” e o “Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas” são os documentos que mais têm se preocupado com a questão do uso e estudo das línguas indígenas no sistema escolar, bem como

também são eles os únicos que definem como objetivo da escola indígena “a conquista da autonomia socioeconômica cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua (sublinhado meu) e da própria ciência, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos científicos e técnicos da sociedade majoritária e das demais sociedades indígenas e não indígenas”. O Referencial, ademais, expressa a desejabilidade de desenvolver a língua escrita indígena como estratégia de autoafirmação étnica, embora reconhecendo o papel limitado da escola numa iniciativa de revitalização de línguas ameaçadas de desaparecimento. (MONSERRAT, 2006, p. 134, grifos da autora)

Por outro lado, os documentos não são perfeitos. Como se pode perceber, no Referencial acima citado, a língua indígena não ocupa um papel autônomo. Embora não seja esse seu papel, ela é sempre colocada em “paralelo com a língua portuguesa, apenas como uma das disciplinas da área da linguagem” (MONSERRAT, 2006, p. 135, grifos da autora). Embora seja reconhecido o valor cultural da língua indígena em sala de aula, comparando com a atenção reservada aos desdobramentos, as modalidades oral e escrita do português, conservam-se muito mais significativos quando comparados com a atenção voltada às línguas indígenas, a ponto de considerar a língua indígena escrita “apenas uma utopia” (MONSERRAT, 2001, p. 136). Ainda na perspectiva da autora, a partir de Hamel (1988), os documentos em sua maioria não têm contribuído para que as línguas indígenas se desenvolvam bem como se tornem objeto de estudo e de intervenções que garantam desenvolver e ampliar a oralidade e a escrita dessas línguas. Isso vai continuar acontecendo

[...] se não se “equipar” (Cf. Calvet, 1996) a língua indígena para cumprir essa nova função social – de língua “escolar” – seu espaço se tornará cada vez mais insignificante, até sua extinção pura e simples no processo escolar de transição – por mais que isso seja negado –, tão antigo quanto a Colônia, para a escola “nacional” desejada e almejada por índios e não-índios, expressa exemplarmente no “direito dos índios à continuidade dos estudos até chegar à universidade”. (MONSERRAT, 2006, p. 135)

No entanto, compreende-se que, em se tratando de uma educação verdadeiramente bilíngue,

Podemos concluir, assim, que os propósitos “bilíngues” do discurso dos projetos de educação escolar estão de fato desligados dos interesses, opiniões e necessidades das comunidades. A verdade é que “fora do espaço restrito da comunidade, a língua indígena carece de ressonância, de valor funcional” (Chiodi, id.: 200). E esse espaço restrito da comunidade a que se refere o autor fica ainda mais restrito se pensarmos que, de fato, não inclui a escola – cria recente das demandas atuais do contato com a sociedade dominante (MONSERRAT, 2006, p.148).

É necessário, portanto, conforme ressalva Altenhofen (2013, p. 112), não necessariamente negar a relevância das leis linguísticas já existentes, mas é importante também, não criar “a ilusão de que funcionam como uma fórmula mágica que por si só

já garante a manutenção ou sobrevivência de uma língua”. De acordo com o mesmo autor, uma lei, desprovida de ações palpáveis, está fadada a ser apenas um texto. Uma política linguística verdadeiramente plural, requer “a inclusão e respeito à diversidade das línguas” (ALTENHOFEN, 2013, p. 96). Além de “dar a voz”, tem-se também a necessidade de “garantir a voz” para essas comunidades, “justifica-se a pertinência de substituir a noção de ‘dar voz’ pela noção de ‘garantir voz’, nos debates da sociedade” (ALTENHOFEN, 2013, p. 96-97).

2.4 A NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO CULTURAL E LINGUÍSTICA

A representação pode ser entendida a partir das “práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Ela é responsável por definir o que somos ou porventura possamos nos tornar (WOODWARD, 2005, p. 17).

Por esse viés, portanto, a representação é um elemento social, “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e compartilhado, e contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

Geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, do desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

O quadro de representação de cada indivíduo influenciará a forma como ele interpreta e se posiciona frente a determinado assunto. Nenhum sujeito possui conceitos pré-estabelecidos, esses conceitos serão organizados de acordo com as experiências sociais e coletivas de cada indivíduo. “É, pois, por meio das representações que construímos e retratamos nossa realidade” (SILVA, 2010, p. 106).

Em outras palavras, representações sociais são engendradas nas interações entre homens em sociedade e estas, por sua vez, objetivam dar significado ao processo de construção de sentido do que não nos é familiar. Ao tomar

conhecido aquilo que é desconhecido (não familiar), o homem integra ao seu mundo mental e físico a representação que constrói de um objeto. Ao fazer isso, o mundo torna-se compreensível e com sentido. Após serem criadas, elas criam vida própria (MOSCOVICI, p. 41): circulam, encontram-se, repelem-se, além de possibilitarem o surgimento de novas representações enquanto outras desaparecem. (SILVA, 2010, p.106)

Atualmente, nos movimentos pós-colonialistas, vive-se o tempo das reivindicações sociais, defende-se a questão do hibridismo, da mestiçagem e da heterogeneidade, movimentos sociais que andam na contramão da “hegemonia do centro” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 86). Como já apontados neste trabalho, devido a essas lutas e reivindicações, muitas questões políticas importantes começam a aflorar (RAJAGOPALAN, 2002).

Uma primeira consequência será a de pôr em cheque a tese da homogeneidade, da pureza e, principalmente, da propalada inviolabilidade e imutabilidade de identidades – a qual, conforme já vimos, serviu de bandeira política ao longo da história. O velho ditado que diz “filho de peixe, peixinho é” já não tem tanta força de “obviedade” na era da engenharia genética [...]. (RAJAGOPALAN, 2002, p. 86)

No entanto, embora a heterogeneidade, a mestiçagem e o hibridismo sejam elementos que fazem e sempre fizeram parte de cada cultura e de cada sociedade, no Brasil, como já discutido, essa realidade foi renegada por décadas e pouco tem sido realizado, para prática, para que possamos reverter o quadro de políticas culturais e linguísticas homogeneizantes e excludentes. Além disso, como será mais bem analisado no Capítulo 4, trata-se de uma fala ainda bastante presente nos excertos de entrevistas realizadas com alunos e professores da escola pesquisada. “A política da representação adquire suma importância, pois é através da representação que novas identidades são constantemente afirmadas” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 86).

Assim, assumimos, nesta pesquisa, a perspectiva de que para se discutir sistemas de representações é necessário, também, “analisar a relação entre cultura e significado” (HALL, 1997 *apud* WOODWARD, 2005), pois muitos equívocos e representações destinadas aos povos indígenas, e grupos minoritários em gerais, são firmados em conhecimentos antigos, geralmente baseados no conceito de um sistema cultural homogêneo e imutável. Assim, retomamos a noção de cultura entendida como processo cultural que,

[...] estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu 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, 2005, p. 17)

Há quem defenda, como nós, nesta pesquisa, que “nenhuma cultura existe em ‘estado puro’, sempre igual a si mesma, sem ter jamais sofrido a mínima influência externa” (CUCHE, 2002, p.136). Ao longo da história, cada cultura sofre transformações, dependendo do contexto histórico, econômico e cultural a que está situada. As transformações ocorrem como forma de sobrevivência, elas também são necessárias para que cada grupo cultural possa ser representado no presente histórico a que está inserido, como no caso da oficialização do guarani, que será apresentado no capítulo 4 deste trabalho. Como destaca Cuche (2002, p. 37), “toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução [...]”. Podemos perceber claramente essa noção de cultura heterogênea e mutável se retornarmos ao exemplo citado no item 1.2.1, do capítulo 1, sobre as transformações sofridas pela comunidade Guarani Kaiowá, presente em Tacuru, que em busca de meios materiais para sua subsistência, passou a introduzir em sua cultura elementos não-índigenas, como relações com ONGs, escolas e igrejas. Fatores que estão intrinsecamente interligados às necessidades de mundo contemporâneo, de todas as comunidades, tanto indígenas, como não indígenas. Há que se considerar que, muitas vezes, é por meio do contato com essas instituições, que os indivíduos conseguirão conquistar oportunidades, como por exemplo, trabalho em escolas, postos de saúde, entre outros que irão garantir a subsistência de cada indivíduo pertencente a esses grupos culturais. No entanto, como já destacado no capítulo 1 desta pesquisa, essas transformações fazem parte do processo natural de uma cultura, o que não implica dizer que um índio Kaiwoá deixa de ser índio só porque exercem funções antes não exercidas.

Como complementa Cuche (2002), “não existem conseqüentemente, de um lado as culturas *puras* e de outro, as culturas *mestiças*”. De forma geral, todas as culturas, “são, em diferentes graus, culturas *mistas*, feitas de continuidades e de discontinuidades” (CUCHE, 2002, p. 140, grifos do autor).

O contato vem em primeiro lugar, historicamente. Em seguida, há jogo de distinção que produz as diferenças culturais. Cada coletividade, no interior de uma situação dada, pode ter a tentação de defender sua especificidade, fazendo um esforço através de diversos artifícios para convencer (e se

convencer) que seu modelo cultural é original e lhe pertence. O caráter da situação determinará se o jogo de distinção levará a valorizar e acentuar tal conjunto de diferenças culturais do que outro. (CUCHE, 2002, p. 143)

Compreende-se ainda, sob a perspectiva de Woodward (2009), que “cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo”. Os sistemas classificatórios estipulados por cada cultura serão os responsáveis em “dar sentido ao mundo social e construir significados” (WOODWARD, 2009, p. 41). Contudo, não se pode esquecer de que “as culturas nascem de relações sociais que são sempre desiguais” (CUCHE, 2002, p. 143-144). Sempre existiu, no interior das culturas, o que se pode identificar como “hierarquia social”.

Assim, acredita-se na heterogeneidade cultural dentro de cada grupo. No caso das comunidades indígenas, por exemplo, temos sempre que ter mente que os princípios regentes desses povos são distintos dos quais norteiam a vida dos ocidentais, como por exemplo, na organização social desses grupos⁴² (LIMA, 2011). Na modernidade, as comunidades sociais não-indígenas foram, de certa forma, envolvidas por uma série de princípios que delimitaram seus papéis frente às instituições, tornando-as “regidas por princípios racionais-legais”, enquanto que as comunidades indígenas têm suas convicções pautadas pelo “parentesco e as cosmologias”, sejam elas de produção, políticas, temporais etc. (LIMA, 2011, p. 80).

No entanto, segundo o autor, a falta de conhecimento e de acompanhamentos das discussões relativas aos povos indígenas, faz com que muitos caiam “na armadilha de aceitarem irreflexivamente noções arraigadas, pré-noções, preconceitos, representações sociais” (LIMA, 2011, p. 81), sobre esses povos. A título de exemplificação podemos citar o fato de chamarmos “os índios genericamente de *índios*, colocando-os sob um único rótulo, tornando uma categoria social que é tão diversa, algo homogêneo” (LIMA, 2011, p. 81)⁴³.

Constantemente falamos de índio no singular, em vez de no plural. Isto faz-nos crer que Yanomami, Terena, Nhandeva, Kaiowá, Bororo, Fulniô são índios e, logo, devam ser tratados indistintamente, relegando-se ao segundo plano as especificidades étnicas. Tratá-los genericamente significa considerar

⁴²Inclusive, não se deve esquecer que há um conjunto de princípios válidos para todas as comunidades.

⁴³Além de consideramos que muitas etnias vivem hoje sob diversas formas, em terras delimitadas pelo SPI, acampamentos em beira de estradas, comunidades ao redor de centros urbanos. Esses também contribuem para que cada comunidade vivencie as próprias particularidades, “fazendo florescer peculiaridades próprias de cada local” (LIMA, 2001, p. 82).

que todos os índios têm a mesma forma de organização, cultura material, cultura imaterial, língua, religião, hábitos, modelos de distribuição espacial e relações jurídicas. (LIMA, 2011, p.81)

Outro fator que contribui para a atual representação dos indígenas é a concepção de “índio congelado”, também exposta por Lima (2011), que traz consigo a representação do índio nu, de hábitos estranhos a nós (não-índios), que usam enfeites com penas e adereços e são falantes de “suas línguas nativas”, que eram faladas quando da chegada dos portugueses a terras brasileiras ou como das comunidades indígenas “intocadas da floresta amazônica”. Essa realidade, todavia, serve de contraste com a “realidade empírica” desses povos, pois, “como qualquer população do mundo nos últimos 500 anos, é impossível ficar imune a mudanças” (LIMA, 2011, p. 83).

Outra realidade que, de fato, contribui para a construção de representações equivocadas a respeito dos povos indígenas refere-se, no final do século XIX e início do seguinte, a dois pensamentos relacionados às populações autóctones: por um lado, o pensamento, de natureza “apocalíptica”, que previa a “dizimação” desses povos e, por outro, um pensamento “de natureza protecionista” que tinha como objetivo “salvaguardar o que restaria destes grupos humanos” (LIMA, 2011, p. 84), através da assimilação dos usos e costumes dos brancos. É possível perceber que tais pressupostos, “moldaram as políticas públicas que operavam em prol desta integração”, fazendo com que o “Estado Brasileiro”, com o objetivo de atenuar as diferenças étnicas, buscasse a “**homogeneização**” (LIMA, 2011, grifo do autor). Desse modo, “[o] poder de classificar leva a ‘etnicização’ desses grupos indígenas que passam a ser identificados a partir de características culturais exteriores que são consideradas como sendo consubstanciais a eles e logo, quase imutáveis” (CUCHE, 2002, p. 187).

Essas atitudes, segundo Lima (2011), no final da década de 60, foram duramente criticadas, principalmente por antropólogos que legitimamente não concordavam com o processo de “aculturação”, sobretudo por entenderem que, a teoria da aculturação, tende a desfazer/desvalorizar todo um processo histórico de contato, através de “esquemas meramente descritivos e classificatórios, **sem dar conta da complexidade que envolve as relações interétnicas**” (LIMA, 2011, p.86, grifos do autor). Esse posicionamento, todavia, não garantiu que a elaboração do Estatuto do Índio, de 1973, deixasse de se basear nessas classificações, segundo as quais os índios são rotulados genericamente

como “isolados”, “em via de integração” e “integrados”. O grande problema, entretanto, se apresenta considerando que

[...] as categorias classificatórias são definidas meramente em função de proximidade com as frentes de expansão, o enquadramento nesta ou naquela classe depende do olhar externo de quem os classifica, o que ao mesmo tempo remete a esquemas evolutivos e a critérios do senso comum. Além disso, há uma predisposição, motivada por razões ideológicas e pragmáticas, a considerar o índio como integrado, desde que fale a língua portuguesa ou que use roupas ou disponha de qualquer aparato de que se servem os chamados “civilizados ocidentais”. (LIMA, 2011, p. 87)

Deste modo, apesar do ato de nomear e classificar o mundo e as pessoas ser uma característica humana, essas mesmas classificações propiciam a uma pessoa sua própria existência ou a condena a estar preso a ela (MUNIZ, 2010). Quando identificamos uma pessoa, um indivíduo como “negro”, “mulato”, “branco” ou “índio”, estamos inscrevendo nesse mesmo indivíduo identidades congeladas e associando sua identidade a todo um processo histórico, político e ideológico em que essa palavra está inserida (MUNIZ, 2010). Dessa forma, as palavras são muito mais do que palavras, elas são construtos recheados de ideologias (SILVA, 2009), especialmente porque

[...] A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (SILVA, 2005, p. 82)

“As palavras têm uma história e, de certa maneira também, as palavras fazem a história”, elas surgem em respostas a várias “interrogações, a certos problemas que se colocam em períodos históricos determinados e em contextos sociais e políticos específicos”, pressupondo então que “nomear”, nesse sentido, corresponde a ignorar as diferenças. Dizer que não há diferenças significa não elaborar políticas e ações práticas que estabeleçam o mínimo de respeito e dignidade para as sociedades estigmatizadas, significa “ao mesmo tempo colocar o problema, [e] de certa maneira, já resolvê-lo” (CUCHE, 2002, p. 17), considerando que

Tratar o índio como integrado significa a) não ter que tratá-lo como diferente; b) não ter que tratar suas especificidades; c) a desobrigação de ter de respeitar a sua alteridade; d) não ter que desenvolver procedimentos específicos para

prestar a devida assistência e tratá-lo juridicamente de modo a não ferir os direitos individuais e coletivos específicos, nas searas cíveis e penais; e) desincumbir-se da demanda de desenvolver políticas públicas para atender tanto aos índios genéricos quanto aos específicos [...] Por esse motivo, historicamente, o Estado Brasileiro sempre tratou as populações tradicionais de modo **homogêneo**. Não seria exagero dizer que o Estado sempre odiou o diferente (LIMA, 2011, p. 87, grifos do autor).

Tratar as comunidades indígenas genericamente como “índios”, de certo modo facilita a vida do Estado, posto que reconhecer a heterogeneidade entre /dentro das comunidades indígenas significaria, também, a elaboração de leis apropriadas a esses contextos, escolas diferenciadas, materiais escolares reelaborados, investimento na formação de funcionários públicos para o atendimento dessas populações etc. A “monoidentificação”, seja ela no sentido de reconhecer uma identidade cultural ou identidade nacional “legítima”, consiste em uma ferramenta de grande valia para o Estado, que, embora admita certo pluralismo no interior de sua nação, “sua lógica radical é a de Purificação étnica” (CUCHE, 2002, p. 188).

Assim sendo, retomando a concepção de cultura adotada por esta pesquisa, acredita-se, nesse sentido, que as representações acerca das línguas indígenas estão intrinsecamente atreladas às representações sociais e culturais desses povos. Qualquer posicionamento acerca das línguas desses povos está ligado a conceitos que foram social e politicamente construídos a respeito dos falantes dessas línguas (AMÂNCIO, 2007; GNERRE, 2002).

Da mesma forma que a língua é conceituada em termos de tudo ou nada, os falantes dessas mesmas línguas também são classificados em termos categóricos, isto é, como nativos ou, se não nativos em relação a qualquer língua específica (a qual, por sua vez, passa a ser ou “materna” ou, se não, forçosamente “estrangeira” com respeito cada um daqueles falantes), não permitindo, dessa forma, qualquer possibilidade de categorias mistas. Embora, inegavelmente, tenha sua função heurística em um primeiro momento, tal manobra vai de encontro ao fato de que o multilinguismo está se tornando cada vez mais a norma e não a exceção em nosso mundo (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27).

A língua, assim, é um dos principais elementos no processo de implantação de uma unidade nacional como símbolo de uma nação, observando que “a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum” (SILVA, 2009). Com isso, pode-se dizer,

então, que representação “é um sistema cultural e linguístico: arbitrário, indeterminado estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2009, p. 85).

Conforme Morello (2012, p. 37), “ser cidadão brasileiro e ser falante da língua portuguesa foram fatos que ideologicamente coincidiram até recente data”. O “corolário do monolinguismo”, segundo a autora, eliminou qualquer vestígio e, até mesmo, possibilidades de “representação indentitária ancorada em outras línguas, no Brasil”.

Falar uma outra língua ou a língua de sua comunidade se revestiu de valores negativos para os falantes. Fonte de muitos tipos de exclusão, essa carga simbólica se transvestiu historicamente em conceitos ou preconceitos sobre o desempenho linguístico de cada um. E cada um passou a sentir-se responsável pela língua diferente que fala e pela decisão de transferi-la aos seus, juntamente com os sentidos de ser dela um falante, no Brasil. (MORELLO, 2012, p. 37)

Sendo assim, ainda na perspectiva de Silva (2009), acredita-se que diante de tais argumentos, as questões relativas a multiculturalismo (e multilinguismo) não podem ser tratadas meramente como questão de “respeito e tolerância”, mas como resultado de um processo engendrado socialmente, “como processos que envolvem relações de poder” (SILVA, 2005, p. 96).

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. A diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural. A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. (SILVA, 2005, p. 100)

Faz-se necessário, baseando-nos em uma visão de multiculturalismo/multilinguismo crítico, reconhecer a diferença mais do que tolerada e respeitada, mas que seja “colocada permanentemente em questão” (SILVA, 2009a, p. 89). É necessário reconhecer, na esteira dos estudos sobre o multilinguismo, conforme refletem Makoni e Meinhof (2006, p.192), a partir da fala de Bloch (2002), “a existência de muitas línguas não como um problema, mas como uma vantagem, *um recurso*”.

Contudo, apenas o reconhecimento dos contextos multilíngues não será, em suma, suficiente sem medidas práticas para o desenvolvimento de políticas adequadas a

tais contextos. Assim, procuramos observar, nas falas dos participantes quais as representações de alunos, professores e equipe pedagógica em relação à medida de implantação do guarani na escola, bem como investigar quais foram/são as medidas práticas da prefeitura, equipe pedagógica e professores, para o desenvolvimento de uma educação linguística e cultural pautada nas perspectivas do multiculturalismo/multilinguismo crítico, adotadas nesta pesquisa.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Como destaca Rajagopalan (2006), a linguística por muito tempo não se preocupou com assuntos relativos às “Políticas Linguísticas”, tampouco com trabalhos que envolvessem interesses práticos e de ordem social. Durante muito tempo, os princípios que regiam essa disciplina exigiam que o pesquisador se distanciasse, por meio da exigência de uma atitude “neutra” de questões de ordem política, o que, de certa maneira, afastou o pesquisador de “questões práticas relativas à linguagem, sobretudo daquelas que envolviam juízos de valor como é o caso da política linguística” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 155).

Como visto nos capítulos anteriores, “nossos conceitos básicos relativos à linguagem foram em grande parte herdados do século XIX, quando imperava o lema *Uma nação, uma língua, uma cultura*” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25, grifos do autor). Contudo,

[...] previsivelmente eles estão se tornando cada vez mais incapazes de corresponder à realidade vivida neste novo milênio, realidade marcada de forma acentuada por novos fenômenos irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas, com consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que se diz respeito a hábitos e costumes linguísticos. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25-26)

Para tanto, como aponta Telles (2002), necessita-se que professores e pesquisadores estejam engajados na busca da “produção de sentidos para a prática pedagógica”, de modo que ambos sejam beneficiados: por um lado, “o pesquisador que irá construir seu quadro de significados através da pesquisa”; por outro lado, o professor, pois “os resultados da pesquisa serão relevantes para os professores e contribuirão para o desenvolvimento de suas atividades profissionais” (TELLES, 2002, p. 98).

Nesse sentido, a fim de cumprir os objetivos propostos nesta pesquisa, dedicamos este capítulo à descrição detalhada da perspectiva teórico-metodológica adotada na elaboração deste estudo. Isso porque consideramos que a seleção dos caminhos teórico-metodológicos são ferramentas de extrema importância para que

possamos realizar uma análise mais minuciosa da iniciativa da lei 848/2010. Também por acreditarmos que no processo de implantação e elaboração de uma Política linguística para línguas minonitárias requer a atenção para questões muito importantes que vão além do saber teórico, pois requer que “a orquestração de projetos de fortalecimento linguísticos seja feita por organizações, instituições e ativistas das próprias comunidades de fala envolvidas, como insistentemente nos dizem” (MAHER, 2010, p. 35). Ainda porque os maiores fracassos nos projetos de política linguística devem-se ao fato de que as formatações dos projetos ficam “a cargo de *outsiders*, os quais, embora quase sempre muito bem intencionados, têm um conhecimento apenas parcial da cultura local e de sua dinâmica social” (MAHER, 2010, p. 35, grifos da autora).

Assim, primeiramente, tratamos de apresentar a perspectiva teórica a que a pesquisa está associada, a Linguística Aplicada (doravante LA), bem como o perfil metodológico que melhor corresponde às exigências dessa área de conhecimento – o da Pesquisa Qualitativa do tipo Etnográfica. Na sequência, dedicamo-nos a pormenorizar os aspectos relacionados à escolha do contexto pesquisado, aos instrumentos de coleta de dados – observações, entrevista, análise documental e diário de campo – e a descrição do perfil dos participantes da pesquisa. Por fim, descrevemos a proposta de contribuição social deste trabalho, também presente nos objetivos da pesquisa.

Isso apresentado, damos início à discussão detalhada de cada item acima citado, com a tentativa de melhor familiarizar o leitor ao contexto e trajetória da pesquisa. Iniciamos com uma breve discussão sobre o “Papel da Linguística Aplicada na Contemporaneidade”, para localizar este trabalho dentro da área.

3.1 A LINGUÍSTICA APLICADA E SEU PAPEL NA CONTEMPORANEIDADE

O campo hoje identificado como “Linguística Aplicada”, segundo Rajagopalan (2003, p. 77), “surgiu à sombra da Linguística”. Seu *status*, enquanto ciência, de acordo com o mesmo autor, emergiu da necessidade de ascender como ciência para impor um caráter de respeito e de credibilidade, tendo em vista que “a palavra ‘ciência’ tem ao redor de si uma certa aura – o suficiente para atrair novos seguidores e impressionar aqueles que se encontram do lado de fora” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 77).

[...] posto que nossa cultura ainda valoriza o conhecimento teórico em detrimento das possíveis aplicações do conhecimento, era perfeitamente compreensível na época (e, do ponto de vista estratégico, até justificável) que os primeiros linguistas aplicados buscassem se apoiar na linguística teórica ou linguística geral [...]. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 77-78)

O que não significa que a LA continuou atrelada à “disciplina mãe”, pois “percebeu-se, ao longo de todos estes anos, que, para levar adiante a proposta original de uma linguística aplicada, era preciso decretar sua plena autonomia” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 79). Por outro lado, essa emancipação está intrinsecamente ligada à ideologia crítica postulada pela LA, que tinha como objetivo, “repensar sua própria razão de ser enquanto disciplina”, como também sua própria relação entre teoria e prática (RAJAGOPALAN, 2003, p. 79 - 80).

Essa operação de ruptura com a “ciência mãe” provocou um longo período, na LA, de lutas por estabelecer a própria identidade; nos anos 70 e 80, temos definições do que seria a LA tais como a de Corder (1978), que simplesmente diz que “quem faz LA sabe o que ela é”, e a de Strevens (1980) que enuncia o truísmo: “Linguística Aplicada é o que os linguistas aplicados fazem... Linguistas aplicados são aqueles reconhecidos como tal por outros linguistas aplicados”. (ROJO, 2013, p. 66)

Na perspectiva de Rojo (2013, p. 67, grifos da autora) a LA tem por objetivo, “tratar de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam **ganhos a práticas sociais e a seus participantes**, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico”.

Para Pennycook (2006), uma LA crítica deve abordar questões de relevância social, além de incluir dentre seus interesses um novo conjunto de preocupações como: identidade, sexualidade, ética etc. Portanto, entende-se a ciência “Linguística” como uma ciência que tenha “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões de linguagem em contextos múltiplos, em vez de um método, uma série de técnicas, ou um conjunto de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento” (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

Em outras palavras,

[...] a linguística enquanto campo do saber e de pesquisa, é certamente algo *criado* pelo homem, e o que é moldado pelo homem pode sempre ser redesenhado e refeito de acordo com os anseios da época. Em outras palavras, a constituição da linguística enquanto área de estudo não está à mercê da natureza do objeto que ela estuda, a saber a linguagem humana. Enquanto área de estudo, a linguística é, sempre foi e sempre será uma *atividade* humana, na qual participam indivíduos com seus laços sociais, seus direitos e suas obrigações, e sobretudo seus anseios e interesses, que variam de acordo com o

momento histórico em que se encontram (RAJAGOPALAN, 2003, p. 44, grifos do autor).

Objetiva-se, por meio dessa escolha metodológica contribuir para uma reflexão sobre o campo das políticas linguísticas, que ultrapasse o conceito heterogêneo de língua e cultura, principalmente no sentido de mostrar que cada contexto é único, cada política deve ser pensada e analisada estratégica e diferentemente em cada contexto.

O sujeito deve estar inscrito na produção do conhecimento e não ser mais visto como mero objeto de pesquisa apenas observado e analisado pelo pesquisador (MOITA LOPES, 2006). Segundo o autor, é necessário possibilitarmos

(...) inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, os homens e mulheres homoeróticos, homens e mulheres em situações de dificuldades sociais e outros, ainda que eu os entenda como amálgamas identitários e não de forma essencializada. (MOITA LOPES, 2006, p. 86)

Como essa “inteligibilidade” é algo indispensável como forma de compreensão da vida social, ela também é:

[...] essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por eles ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que não vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão. (MOITA LOPES, 2006, p. 90)

Da mesma forma, necessitamos urgentemente abandonar as concepções de identidades pré-formadas e desnaturalizar questões sobre gênero, sexualidade, corpos e identidade (PENNYCOOK, 2006). Segundo Weedon (*apud* PENNYCOOK, 2006, p. 77), “a linguagem é o lugar onde as formas reais e possíveis de organização social e suas consequências sociais e políticas são definidas e contestadas”, nela podemos nos perceber e, conseqüentemente, nos reconhecermos e construirmos nossa subjetividade.

Trata-se, antes de mais nada, de questionar a própria validade da teorização feita *in vitro* e da sua aplicação automática no mundo da prática. Muitas vezes, tal postura deverá redundar na rejeição das propostas alternativas, oriundas da vida vivida e moldadas pelas exigências práticas nela verificadas. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 112)

Destaca-se que, por muito tempo, em prol de uma preocupação excessiva com o saber científico, muitos cientistas, nesse caso os linguistas, se distanciaram de várias questões relacionadas à “ordem ética”, deixando “questões suscitadas por nossas próprias reflexões teóricas, a um segundo plano e, mesmo assim, aos cuidados de outros especialistas como educadores, assistentes sociais, planejadores de políticas linguísticas, etc.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 46).

Para que todas essas questões ocorram na prática, é necessário que professores/pesquisadores, como destaca Signorini (2006), estejam conscientes de que o trabalho do linguista não se esgota “num conceito abstrato de língua como o produzido pelas disciplinas da linguística tradicional” (SIGNORINI, 2006, p. 186). Ou seja, o trabalho com a linguagem extrapola a noção de conceito, exigindo do professor/pesquisador uma visão histórica, social e política que se apresenta o falante, “o foco está na língua objetivada nas/pelas práticas sociais” (SIGNORINI, 2006, p. 186).

Isso significa sairmos de nossa zona de conforto e pensarmos o ensino e a pesquisa sempre a partir do ponto de vista do outro, visto que teoria e prática caminham juntas: “não podemos nos esquecer de que conhecimento válido para a vida social tem que incluir a percepção daqueles que a vivem, embora tenhamos também que entender que nem todos têm que operar com base em nossas construções teóricas” (MOITA LOPES, 2004, p. 117).

Na sequência, com o intuito de colocar em prática algumas das reflexões e exigências apresentadas sobre a LA, o trabalho aborda alguns caminhos percorridos pela investigação, bem como a perspectiva metodológica para ele adotada. Começamos por algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica.

3.2A PESQUISA QUALITATIVA

Historicamente, a abordagem qualitativa, conforme André (1995), tem suas origens firmadas nos finais do século XIX. Seu pressuposto inicial é um questionamento dos métodos de pesquisa utilizados nas “ciências físicas e sociais”. De acordo com a autora, seus primeiros pensadores são Dilthey e Weber, estudiosos que rejeitaram o paradigma de que “a realidade seja algo externo ao sujeito”, para buscar “a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação”, bem como assumir a

postura crítica de que “os fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 16-17).

É com base nesses princípios que se configura a nova abordagem (alguns autores preferem o termo paradigma) de pesquisa, chamada de “naturalística” por alguns ou de “qualitativa” por outros. 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 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)

As raízes da pesquisa qualitativa estão intrinsecamente relacionadas à evolução da LA, que, em seu percurso histórico, foi dividida em dois paradigmas: o positivista, o qual perdurou por muitas décadas com o objetivo principal de atingir a clareza e rigor na análise dos dados; o qualitativo cujo principal pressuposto é a intersubjetividade (CELANI, 2005). Apesar de os dois paradigmas terem preocupação com princípios éticos da pesquisa, optou-se pelo paradigma qualitativo, seguindo o princípio de que, por meio desse paradigma, podemos considerar que “a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociação” (CELANI, 2005, p.109). Pensar pesquisa na área da linguagem só terá sentido se esta tiver como objetivo uma contribuição para a prática educacional do professor em sala de aula, correspondendo com as novas perspectivas da LA a partir das quais esta pesquisa está qualificada.

Dessa maneira, pode-se dizer que existem vários modelos metodológicos de pesquisas que objetivam essa parceria entre professor/comunidade/escola e pesquisador. No entanto, atualmente a abordagem qualitativa tem sido a mais trabalhada na área da educação, “visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola” (TELLES, 2002, p. 102).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008) e André (1995), essa abordagem é subdividida em várias modalidades: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa-ação, entre outros. Todos esses modelos metodológicos têm em comum, a interpretação de “fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34) e a escolha entre um ou

outro modelo será definida de acordo com os objetivos que cada pesquisador tem em sua pesquisa.

Desse modo, a fim de corresponder ao objetivo geral desta pesquisa, que é analisar a iniciativa de cooficialização do guarani, na cidade de Tacuru, a partir do ponto de vista da comunidade escolar, a pesquisa desenvolveu-se através dos princípios metodológicos da perspectiva qualitativa, por entender que lidamos com questões delicadas, as quais envolvem juízo de valor. Além disso, porque podemos realizar um trabalho que condiz com as atuais perspectivas do trabalho com a Linguística e com as Políticas Linguísticas em que “a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociação” (CELANI, 2005, p. 109).

Com base em Bodgan e Biklen (1994, p. 47-51), descrevemos os principais benefícios da pesquisa qualitativa:

1. Valoriza o “ambiente natural” para a obtenção dos dados. “*O investigador é o instrumento principal*” da pesquisa, pois quanto mais perto do objeto analisado, mais detalhes e aspectos importantes para a captação dos dados serão encontrados;
2. “A investigação qualitativa é descritiva”. Tudo deve ser descrito, muitas vezes, dados que poderiam ser considerados sem importância podem ser cruciais para a resolução do problema. “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”, valorizando-se, portanto, a relação do problema com o contexto em que está inserido. Nessa mesma perspectiva, Duarte (2002, p. 140) define que “o objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final”. Excluir o contexto de obtenção dos dados é sugerir que o pesquisador tenha adquirido os dados prontos sem nenhum processo prévio, o que não ocorre na pesquisa qualitativa;
3. Na pesquisa qualitativa o objetivo maior é analisar como o problema se desenvolve no dia a dia. Dessa forma, as atividades cotidianas são cuidadosamente retratadas;
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. Não há uma preocupação imediata com hipóteses pré-estabelecidas.

Em resumo, a pesquisa qualitativa, de acordo com Bodgan e Biklen (1994), valoriza o contato direto do pesquisador com o contexto analisado. Por essa perspectiva, “o

processo de condução de investigação [...] reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 51). A base da pesquisa qualitativa é a teoria, entretanto, “o maior objetivo do pesquisador é assegurar que a teoria se encaixe nos dados, e não o contrário” (ALVAREZ, 2007, p. 208).

3.2.1 ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Ainda dentro da perspectiva qualitativa, escolhemos a modalidade de pesquisa do tipo etnográfica, por estarmos trabalhando diretamente com a realidade escolar. Essa escolha metodológica, por sua vez, objetiva subsidiar o trabalho de observação e descrição dos aspectos culturais e linguísticos desses participantes, de forma que um maior conhecimento da cultura dos participantes envolvidos é fundamental para que a pesquisa possa trazer contribuição para seus participantes. Além disso, destacamos que essa abordagem metodológica vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa, que sejam: a) descrever o contexto de descrição da implantação da Lei 848/2010 e o contexto histórico das línguas no Brasil, sobretudo do *status* das línguas indígenas; b) verificar, a partir de entrevistas e observações das aulas de língua guarani nas turmas de 6º ao 9º ano, como é tratada, na Escola X, a questão do bi/multilinguismo e multiculturalismo presentes na região; c) verificar, na visão de professores, alunos e comunidade, quais são as contribuições da política linguística de cooficialização do guarani, em Tacuru/MS, em relação às necessidades relativas ao contexto da Escola X; d) examinar, no âmbito pedagógico e social, se o processo de implantação e as medidas de implementação da lei valorizam os aspectos culturais e sociais da comunidade Guarani presentes no contexto do município; e) considerar a influência da noção de representação cultural e linguística sobre a implantação e manutenção de Políticas Linguísticas.

Deste modo, observa-se que o etnógrafo, por estar inserido diretamente no contexto da pesquisa, “encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, significados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor” (ANDRÉ, 1995, p. 20).

Como salienta André (1995, p. 41), por meio desse viés metodológico, é possível “[...] desvelar os encontros e desencontros do dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os seus significados que são criados e recriados no cotidiano do fazer pedagógico”. A inserção do pesquisador no dia a dia do espaço escolar, de acordo com a mesma autora, possibilita a aproximação com os espaços escolares para que, assim, possa melhor compreender “os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Assim, compreendemos que a pesquisa deve caminhar no sentido de reconhecer a diversidade cultural das diversas comunidades, buscando entender que “cada comunidade linguística tem sua própria forma de organização e seus métodos de tradições políticas” (OLIVEIRA, 2005, p. 89). Segundo Oliveira (2005), é preciso ouvir o que essas comunidades têm a dizer sobre suas línguas, suas culturas, através de um trabalho dialógico, que disponibilize “os meios técnicos a nosso alcance para a consecução dos seus objetivos” (OLIVEIRA, 2005, p. 87).

Desta forma, é necessário acabar com estereótipos do tipo: “a universidade produz o conhecimento e as escolas o utilizam” (TELLES, 2002), isto é, necessita-se trabalhar em conjunto e ultrapassar as fronteiras entre o saber teórico e o prático, pois:

A prática da pesquisa educacional deve ser emancipadora. Dependências do professor em relação ao pesquisador devem ser evitadas e a relação entre ambos deve funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula. 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. 970)

O autor destaca que existem vários modelos metodológicos de pesquisa que objetivam essa parceria entre professor e pesquisador, mas a abordagem qualitativa tem sido a mais trabalhada na área da educação, “visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola” (TELLES, 2002, p. 102).

Desse modo, justifica-se a escolha dessa abordagem metodológica, pois ela atende a um dos principais objetivos desta proposta de trabalho que é a interação entre pesquisador e participantes da pesquisa, na qual, segundo André (1995), o pesquisador é um instrumento de mediação entre coleta e análise dos dados. O fato dessa mediação ser realizada por uma pessoa faz grande diferença, porque permite que o pesquisador durante a pesquisa “responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho” (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Deve-se partir de um plano de trabalho “aberto e flexível”, sujeito a mudanças e revisões tanto na coleta dos dados como na fundamentação teórica do trabalho (ANDRÉ, 1995, p. 30), o que não significa, segundo André, que o trabalho tenha que ser desprovido de uma fundamentação teórica consistente, pois a teoria tem um papel de suma importância principalmente na organização e na estruturação do problema a ser investigado. A flexibilidade proporcionada pela pesquisa do tipo etnográfica não “significa ausência total de um referencial teórico”, já que “a definição do objeto de estudo é sempre feita por causa de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer, o que implica uma escolha teórica que pode e deve ser explicitada ao longo do estudo” (ANDRÉ, 1995, p. 42).

É o momento de fazer a mediação entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogar com os referenciais de apoio e, então, rever princípios e procedimentos e fazer os ajustes necessários. Na fase final do trabalho etnográfico, quando o pesquisador sistematiza os dados e prepara o relatório, a teoria tem um papel importante no sentido de fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles. (ANDRÉ, 1995, p. 47)

Acreditamos que a abordagem de pesquisa acima citada, somada ao levantamento teórico desta pesquisa darão os subsídios necessários para que possamos observar quais foram os “pontos críticos” e as “perguntas” que nortearam o trabalho na coleta e análise dos dados. Além disso, convém destacar que essas abordagens permitem ao pesquisador certa flexibilidade em campo, proporcionando novas descobertas e “formas de interpretação do objeto pesquisado” (ANDRÉ, 1995, p. 47).

Expostas as noções acerca das perspectivas metodológicas, descrevemos, a seguir, a justificativa pela escolha da comunidade, os primeiros contatos com a comunidade pesquisada e os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados.

3.3 A ESCOLHA DA ESCOLA E OS PRIMEIROS CONTATOS

O conhecimento da comunidade surgiu em 2011, durante a participação da pesquisadora como aluna especial da disciplina de Políticas Linguísticas, do mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

O interesse pelo contexto tem relação com o fato de essa comunidade já possuir uma política linguística que, teoricamente, correspondia às suas necessidades linguísticas. Dessa forma, propomos a realização dessa pesquisa porque acreditávamos que esta pesquisa traria muitas contribuições aos estudos sobre políticas linguísticas em contextos multilíngues, “criando uma jurisprudência para outros casos no Brasil e contribuindo para superar as discriminações a que a população indígena [e não indígena também] está sujeita” (OLIVEIRA, 2007, p. 4). Como já destacado na justificativa desta pesquisa, este trabalho pode contribuir com os estudos das políticas linguísticas, principalmente no que se diz respeito do processo de implementação de leis na prática. Os dados aqui obtidos, sejam eles positivos ou negativos, servirão de base para que sejam repensados alguns pontos prioritários nas políticas linguísticas, como por exemplo, a responsabilidade dos órgãos públicos educacionais, como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, quanto ao seu papel na implementação de políticas linguísticas, seja promovendo a pré- formação e formação continuada de professores que trabalharão com a língua que está sendo inserida e incentivando a elaboração de materiais didáticos específicos. Ou seja, é necessário pensar para as escolas uma educação verdadeiramente multilíngue/multicultural, que realmente respeite e valorize a diversidade linguística e cultural dentro de sala de aula, pois de nada adianta termos uma política linguística tida como acertada, se alunos, professores e equipe pedagógica não estão abertos a ela.

Quanto aos primeiros encaminhamentos, por estarmos desenvolvendo um trabalho com alunos e professores provenientes de aldeias indígenas, a pesquisa é

amparada e desenvolvida a partir dos princípios éticos previstos na resolução 304 de 9/08/2000, do Conselho Nacional de Saúde, que orienta o trabalho com povos indígenas. Esta prevê que

III - Aspectos Éticos da pesquisa envolvendo povos indígenas. As pesquisas envolvendo povos indígenas devem obedecer também aos referenciais da bioética, considerando-se as peculiaridades de cada povo e/ou comunidade.

1 - Os benefícios e vantagens resultantes do desenvolvimento de pesquisa, devem atender às necessidades de indivíduos ou grupos alvo do estudo, ou das sociedades afins e/ou da sociedade nacional, levando-se em consideração a promoção e manutenção do bem estar, a conservação e proteção da diversidade biológica, cultural, a saúde individual e coletiva e a contribuição ao desenvolvimento do conhecimento e tecnologia próprias.

2 - Qualquer pesquisa envolvendo a pessoa do índio ou a sua comunidade deve:

2.1 - Respeitar a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias peculiares, diferenças linguísticas e estrutura política;

2.2 - Não admitir exploração física, mental, psicológica ou intelectual e social dos indígenas;

2.3 - Não admitir situações que coloquem em risco a integridade e o bem estar físico, mental e social. (CNS, 2000)

Considera-se também, neste estudo, que um dos primeiros passos para a coleta dos dados, consiste nas negociações com a comunidade, pois isso irá garantir o livre acesso ao contexto da pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008). Nesse caso, os primeiros contatos com a comunidade ocorreram via telefonemas⁴⁴ realizados primeiramente com a Secretaria de Educação do Município, que disponibilizou toda a descrição do contexto escolar do município e a apresentação da pesquisadora à Escola X.

Após a liberação do acesso à escola, pela Secretaria de educação do Município, também recebemos o aval da direção para realizarmos o trabalho de campo e coleta de dados. Na sequência, a direção nos apresentou aos professores que lecionam a língua guarani, aos demais funcionários e professores que também colaboraram para que o estudo fosse realizado.

Expostos os caminhos percorridos para a escolha da escola pesquisada e os primeiros passos para a entrada da pesquisadora em campo, a seguir, detalhamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados utilizados nesta pesquisa qualitativa do tipo etnográfica.

⁴⁴ Os contatos iniciais se deram via telefone, tendo em vista a distância entre a atual residência da pesquisadora, em Ponta Grossa/Paraná e a localidade da pesquisa, em Tacuru/MS.

3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Depois de expostas as perspectivas metodológicas escolhidas para este trabalho, tratamos agora de alguns aspectos que também são de suma importância para a elaboração da pesquisa, que são os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

A abordagem qualitativa do tipo etnográfica dispõe de dois métodos básicos de coleta de dados, na verdade os mais utilizados – as observações e as entrevistas. No entanto, ela também dispõe de outros métodos que são geralmente associados às observações e entrevistas, como “levantamentos, histórias de vida, análise de documentos, testes psicológicos, [...] fotografias e outros, os quais podem fornecer um quadro mais vivo e completo da situação estudada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14). Para esta pesquisa, quanto aos instrumentos para coleta, nos valem de entrevistas semiestruturadas, gravação em áudio e vídeo, diário de campo, observações, conversas informais e análise documental.

Observamos, conforme Bortoni-Ricardo (2008), que esses registros por serem de natureza distinta proporcionaram “a triangulação dos dados”, que, segundo a autora,

[...] é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. Por exemplo, a perspectiva do professor obtida em uma entrevista; a perspectiva de alguns alunos igualmente obtida em uma entrevista e a perspectiva do próprio pesquisador ou de outro participante obtida pela observação. Ao comparar concordâncias ou discrepância nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61)

Esse procedimento, segundo André (1983, p. 69), é extremamente relevante quando se tem o objetivo de verificar “a propriedade das interpretações fundadas em dados qualitativos” que, posteriormente, deverão ser associadas, caso houver, com as anotações realizadas em campo. Acredita-se que quanto maior a quantidade de dados qualitativos complementares acerca do contexto e dos participantes da pesquisa, maior será a visão do universo que está sendo pesquisado (DUARTE, 2004, p. 11).

Dessa forma, apesar deste trabalho enquadrar-se metodologicamente na perspectiva da pesquisa qualitativa, não desconsideramos o uso da abordagem quantitativa, posto que, em vários momentos da pesquisa, principalmente no Capítulo I, utilizamos dados estatísticos populacionais como forma de compreendermos a

diversidade étnico-cultural dos moradores da localidade pesquisada, como também utilizamo-nos de um levantamento quantitativo sobre a quantidade de línguas indígenas faladas no Brasil. Corroboramos, dessa forma, à afirmação de Santos Filho e Gamboa (2007, p. 88-89), de que

a relativização das técnicas quantitativas ou qualitativas com relação a um conjunto maior, sem dúvida, ajudará a compreender sua dimensão no conjunto de elementos da pesquisa e a revelar suas limitações de tal maneira que, para serem consideradas como opções na definição de alternativas da investigação ou como modelos científicos, precisam ser articuladas a outros elementos mais complexos. (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2007, p. 88-89)

Afinal, como acrescenta André (1995, p. 24), “mesmo quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou observações é, não raro, conveniente que se expressem os resultados também em números”, ou seja, “a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos” (GATTI, 2004, p. 13). Além disso, acrescentamos que o êxito no trabalho com duas perspectivas metodológicas exige “o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado” (GATTI, 2004, p.13).

A seguir, detalhamos individualmente cada instrumento utilizado durante a pesquisa. Começamos pelas observações.

3.4.1 OBSERVAÇÕES

Durante a permanência da pesquisadora na escola, um dos métodos de coleta de dados utilizado foi a observação. Segundo Lüdke e André (1986, p. 26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Elas se dividem em duas etapas: “a descritiva” e “a reflexiva”. Na descritiva, deve-se realizar o registro detalhado de seis pontos: “a descrição dos sujeitos, a reconstrução de diálogos, a descrição de locais, a descrição de eventos especiais, a descrição das atividades e os comportamentos do observador”. Na reflexiva, levantam-se várias percepções, tais como, “suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, etc.” que, segundo Lüdke e André (1986), podem ser divididas em cinco tipos: as reflexões analíticas, as reflexões metodológicas, os dilemas éticos e de conflitos, as mudanças de perspectiva do observador e os esclarecimentos necessários sobre elementos que porventura necessitem de maiores descrições (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As observações em sala de aula, feitas com a permissão da direção e professores, foram realizadas desde a primeira visita à escola. Na primeira visita (fevereiro de 2013), que foi devidamente agendada, EP3⁴⁵ e o professor P1 de língua guarani já estavam à espera da pesquisadora. Conversamos, primeiramente com EP3 e, posteriormente, com P1, eles próprios propuseram que a pesquisadora assistisse às aulas a partir do dia seguinte. Já as aulas de língua guarani de P2 só começaram a ser observadas a partir da segunda visita (março de 2013) da pesquisadora na escola, visto que somente a partir dessa data que a direção a apresentou para a pesquisadora.

No primeiro semestre, foram realizadas cinco visitas à instituição⁴⁶, nas quais eram observadas tanto as aulas de língua guarani do professor P2⁴⁷ (6º ao 9º ano), como as do professor P1 (6º ao 9º ano). Foram gravadas e observadas, somando-se as aulas de P1 e P2, um total de trinta e sete aulas. No segundo semestre, de 2013, foi realizada uma visita à escola, no mês de outubro. Neste encontro, realizamos ainda uma entrevista com a participante P3 e dedicamos um encontro com os participantes P1 e P2 para reunir o material realizado pelos professores para a elaboração do livro didático, em guarani⁴⁸.

3.4.2 ENTREVISTA

De acordo com Duarte (2002, p. 141), a pesquisa qualitativa envolve a realização de entrevistas, na maior parte pré-elaboradas⁴⁹. Associada às observações, a entrevista “representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dado”, desempenhando um “importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Sua finalidade é “aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Conforme Lüdke e André (1986, p.33), a entrevista mais do que um instrumento de pesquisa propicia entre pesquisador e pesquisado uma relação de interação “havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

⁴⁵ EP3, P1, P2 e P3 são participantes da pesquisa. EP3 é membro da equipe pedagógica; P1, P2 e P3 são professores da escola.

⁴⁶ As observações foram realizadas entre fevereiro e julho de 2013. Cada visita tinha, em média, uma semana de duração.

⁴⁷ Os participantes serão mais bem descritos na seção 3.5.

⁴⁸ Esse encontro será mais bem detalhado no último item desta seção.

⁴⁹ As entrevistas foram pré-elaboradas – semiestruturadas, mais especificamente – com base nos objetivos da pesquisa.

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questão, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica [...] 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 [...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34)

Quanto ao formato, utilizamos para esta pesquisa a entrevista semiestruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Mesmo utilizando-nos de um “guião”, as entrevistas semiestruturadas, por não serem fechadas, permitem ao entrevistador “a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (BOGMAN; BIKLEN, 1994, p. 135). “Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida quando o sujeito não consegue contar a sua própria história em termos pessoais, [...] a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo” (BOGMAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

Expostos os benefícios proporcionados pelas entrevistas, não há como também deixarmos de lado uma série de “exigências” e “cuidados” que se deve ter em mente no momento das entrevistas, que, de acordo com Lüdke e André (1986), correspondem, em primeira instância, a “um respeito muito grande pelo entrevistado”. De acordo com as autoras, é necessário garantir, “desde um local e horários marcados e cumpridos de acordo com a conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato” dos participantes envolvidos na pesquisa. Desse modo, nesta pesquisa, como já dissemos, após a obtenção do consentimento da direção e do contato com os professores, membros da equipe pedagógica, alunos e demais funcionários da escola, os colocamos a par de nossa presença na escola durante aulas e eventos. A cada semana na escola, teve-se o cuidado de reservar um espaço para uma conversa com EP3, no qual a pesquisadora indicava os próximos passos da pesquisa durante a semana. Com a autorização do representante da escola, as entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos professores, alunos e comunidade escolar envolvida, procurando principalmente, não interferir no dia a dia do ambiente escolar.

Com cada participante, em um primeiro contato, geralmente eram sanadas algumas dúvidas sobre o objetivo do projeto e sobre as questões éticas relacionadas à pesquisa, como forma de “garantir ao professor [alunos e comunidade escolar] que

todos os dados coletados terão caráter sigiloso e que qualquer divulgação, na forma de relatórios, teses, monografias etc., será discutida com os professores envolvidos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 57). Cada participante, antes da entrevista, também era informado que, sempre que se sentisse incomodado ou invadido, estaria livre para abandonar a pesquisa, de acordo com o previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo neste trabalho. Sanadas todas as dúvidas, dava-se início à gravação da entrevista.

Vale destacar que, mesmo após desligarmos o gravador, alguns participantes continuavam falando, podendo-se observar, principalmente nas falas dos professores, uma reflexão sobre o que foi dito. Segundo eles próprios, esse momento corrobora a informação de Duarte (2004, p. 220) de que “quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las”. O momento da entrevista, muitas vezes, constitui-se em um momento de troca entre pesquisador e participante, o pesquisador que obterá informações para a realização de sua pesquisa e o participante que “avaliando seu meio social, [...] estará se autoavaliando, se autoafirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias” (DUARTE, 2004, p. 220).

3.4.3 PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental constitui uma importante técnica na interpretação de dados qualitativos, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, p. 38). Esse instrumento de pesquisa considera como documentos qualquer informação contida em materiais escritos, como “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Desse modo, como forma de complementar as informações obtidas nas entrevistas e observações, também realizou-se neste trabalho uma pesquisa documental. Nesse quesito, foram consideradas e analisadas algumas questões presentes no

regimento político da escola, principalmente no sentido de observar se o Plano Político-Pedagógico (PPP) contava com as atuais exigências da Lei 848/210, que cooficializou a língua guarani no município.

Nessa linha de atuação, fez-se também uma pesquisa sobre questões históricas, pesquisa essa, em princípio, difícil de ser realizada, pois não há muitos registros históricos do município, principalmente relativos à população indígena. Para essa etapa da pesquisa, além da comunidade escolar, contamos com o apoio de outras entidades administrativas do município como funcionários da Prefeitura Municipal e da FUNAI, que nos auxiliaram com o empréstimo de alguns materiais históricos que fundamentaram o primeiro capítulo deste trabalho.

Por último, destacam-se, também, as análises de leis realizadas no decorrer desta pesquisa, especialmente da Lei 848/2010, no capítulo II. Procurou-se destacar primeiramente os discursos teóricos emitidos pela lei, para, na sequência, na análise dos dados, observarmos na prática se os discursos procedem da mesma forma.

Assim, considera-se que a escolha e o levantamento desses documentos, como destacam Lüdke e André (1986), não foram, em momento algum, aleatórios, pois contribuíram para complementar e contextualizar as informações obtidas pelos demais instrumentos de coleta de dados desse trabalho.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 39)

Expostos os benefícios e contribuições dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, no próximo item descreveremos outro material utilizado na coleta de dados, o Diário de Campo.

3.4.4 DIÁRIO DE CAMPO

Os diários de campo ou diários de pesquisa, como descreve Vieira-Abraão (2006), funcionam como um complemento para o trabalho de campo.

No contexto de sala de aula, o pesquisador observa e escreve notas objetivas e sucintas que serão retomadas em um curto espaço de tempo pelo

pesquisador para a confecção dos seus diários de pesquisa. Ele promove relatos contínuos com as percepções dos eventos e questões críticas que se sobressaem no contexto de sala de aula. Comparados às notas de campos, são mais pessoais, subjetivos e interpretativos. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 227)

Outras vezes, como complementa Cavalcanti (2006), as anotações não se delimitam apenas ao espaço da sala de aula no momento que estamos com o papel em mão. Em alguns momentos, é exigido do pesquisador a realização de um trabalho que envolva as anotações mentais, principalmente nos momentos de intervalo entre uma aula e outra, no momento em que ocorrem as conversas informais, que, segundo a autora, apesar de ser um trabalho cansativo “é crucial em pesquisa” para um trabalho de cunho etnográfico.

Outra ferramenta metodológica utilizada por esta pesquisa, refere-se aos diários de campo. Recorremos ao diário sempre que encontrávamos algum dado novo à pesquisa, fatos que geralmente ocorreriam nos intervalos das observações e das entrevistas, como no caso das visitas realizadas em uma das aldeias do município, conversas informais com moradores, funcionários de órgãos públicos (universidade da região, Prefeitura e FUNAI), pais e alunos. Essas conversas sempre tinham algo a contribuir com a pesquisa e, de certa forma, se relacionavam com os dados obtidos nas aulas e entrevistas.

Expostas as ferramentas utilizadas para o levantamento de dados, a seguir, dedicamos uma seção à descrição detalhada de cada participante.

3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os critérios para a escolha dos participantes é algo primordial, pois esse fator interfere diretamente nas “informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado” (DUARTE, 2002, p. 141). Assim:

A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado. (DUARTE, 2002, p. 141)

Duarte (2002) acrescenta que o número de participantes que farão parte da pesquisa nem sempre são estipulados *a priori*, pois essa é uma decisão que deve considerar a qualidade dos dados que estão sendo levantados, as divergências entre eles e “enquanto estiverem aparecendo ‘dados’ originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas” (DUARTE, 2002, p. 143-144). Desse modo, não será o tamanho do grupo que determinará “os procedimentos de construção do conhecimento, mas sim as exigências de informação quanto ao modelo em construção que caracteriza a pesquisa” (REY, 2005, p. 110).

O pesquisador qualitativo define os grupos em função das necessidades que vão aparecendo no transcorrer da pesquisa, e a primeira atitude a ser tomada antes de selecionar alguém é envolver-se no campo para observar, conversar e conhecer, de forma geral, as peculiaridades do contexto em que a pesquisa será desenvolvida [...]. (REY, 2005, p. 110)

Os pré-requisitos utilizados para a escolha dos participantes estão intrinsecamente ligados ao objetivo geral da pesquisa que é observar quais as repercussões da lei nº 848/2010 para o contexto escolar. A partir desses critérios, definimos que os participantes seriam:

- Professor indígena autor da lei que cooficializou a língua guarani no município;
- Professor (es) indígena(s) que lecionem(m) a língua guarani e outras disciplinas (Português, Matemática, História, geografia – séries iniciais);
- Professores não-indígenas que lecionem outras disciplinas (Português e História);
- Membros da equipe pedagógica;
- Alunos indígenas e não-indígenas que estejam dispostos a participar.

No desenvolvimento da pesquisa na escola, participaram da fase da entrevista⁵⁰:
a) três membros da equipe pedagógica⁵¹; b) Professor 1 indígena e professor 2 não-

⁵⁰ Para garantir o anonimato dos participantes, preferimos não identificar o sexo dos participantes. Dessa forma, tanto os participantes do sexo feminino como os do sexo masculino foram identificados da mesma forma.

⁵¹ A coordenação da escola é composta por dois professores: um responsável pelas séries iniciais (EP1) e outro pelas séries finais do Ensino Fundamental (C2). No entanto, apenas um professor concedeu-nos a entrevista, de forma que o outro professor, embora tenha contribuído de outras formas, sobretudo com o esclarecimento de como é trabalhada a cultura indígena na disciplina de história (sua área de formação), não se sentiu confortável para participarda entrevista.

indígena, de língua guarani; c) quatro alunos⁵²; f) Professor 3 não-indígena g) professor 4 indígena, residente em uma das aldeias do município (também vereador do município, em 2010), autor da lei que cooficializou a língua guarani.

Como preceitos éticos da pesquisa e como forma de cumprir com os termos estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com respeito ao anonimato, os participantes tiveram suas identidades preservadas, sendo identificados da seguinte forma: EP (membro da equipe pedagógica); EP2 (membro da equipe pedagógica); EP3 (membro da equipe pedagógica); P1 (professor indígena de Língua Guarani); P2 (professor não- indígenade língua guarani); P3 (professor de artes); P4 (professor que cooficializou a lei 848/2010, no município); A1, A2, A3, A4 (alunos) ⁵³.

⁵²Esses alunos, durante as aulas se dispuseram a participar da entrevista, todos devidamente autorizados por seus responsáveis legais.

⁵³ Durante a permanência na escola, observaram-se durante as aulas vários perfis, quanto ao pertencimento étnico dos alunos: brasileiros indígenas, brasileiros não indígenas, paraguaios indígenas e paraguaios não indígenas. No entanto, cabe destacar que, no momento das entrevistas nenhum aluno, tanto brasileiros como paraguaios se autodeclarou indígena. Embora, alguns, constantemente, fossem apontados, em sala, pelos colegas como “índios”, no momento da entrevista, eles se declararam apenas como brasileiros ou como paraguaios.

Identificação	Função/ ocupação	Tempo de atuação/estudo na escola (em anos)	Formação/ grau de escolaridade	Autodeclaração Identitária
P1	Professor de Língua Guarani de 6º ao 9º ano	3 anos	Normal Superior Indígena	Brasileiro/ Indígena
P2	Professor de Língua Guarani de 6º ao 9º/	2 anos	Pedagogia	Paraguaio
P3	Professor de artes	20 anos	Pedagogia	Brasileiro/ Não- indígena
P4	Professor da aldeia	–	–	Brasileiro/ Indígena
EP1	Membro da equipe pedagógica	23 anos	–	Brasileiro/ Não-indígena
EP2	Membro da equipe pedagógica		Pedagogia	Brasileiro/ Não-indígena
EP3	Membro da equipe pedagógica	1 ano	Pedagogia	Brasileiro/ Não-indígena
A1	Estudante Aluno de P1	–		Paraguaio
A2	Estudante Aluno de P2	1 ano		Paraguaio
A3	Estudante Aluno de P2	–		Brasileiro
A4	Estudante Aluno de P2	–		Brasileiro

Tabela 2: Síntese do perfil dos participantes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dos participantes entrevistados, a pesquisa contou com a participação de outros funcionários da Escola X (administrativo e equipe pedagógica) que colaboraram com o fornecimento de alguns dados importantes para essa pesquisa como a elaboração da tabela 1 (Capítulo I), por C1 e a análise do livro de História, por C2.

Identificação	Função	Tempo de atuação	Formação/grau de escolaridade	Autodeclaração identitária
C1	Membro da equipe administrativa	–	–	Brasileiro /Não-indígena
C2	Membro da equipe pedagógica	–	–	Brasileiro/Não-indígena

Tabela 3: Síntese do perfil dos participantes colaboradores da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.6 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA: RETORNO DOS DADOS À COMUNIDADE E PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA GUARANI

Desde o início da construção do projeto desta pesquisa, um dos objetivos que tínhamos era o de, de alguma forma, fazer com que nossa permanência na escola e os dados obtidos contribuíssem para melhorar de alguma forma o contexto escolar da Escola X. Assim, além de descrever e analisar a realidade linguística da comunidade, também tínhamos como objetivo dar voz à comunidade escolar, no que diz respeito às suas dificuldades para pudéssemos desenvolver um trabalho em conjunto. Acreditamos que, na medida em que nós, enquanto professores/pesquisadores passamos a dar voz à escola, às comunidades linguísticas e às minorias, poderemos entender melhor a verdadeira realidade dentro das salas de aula e, com isso, sermos e formarmos professores com consciência crítica sobre seu trabalho em sala de aula.

Muito “embora saibamos que a neutralidade em pesquisa é uma ilusão” (KONDO, 2010, p. 95), uma de nossas preocupações foi a de impor o mínimo possível a nossa percepção sobre ambiente pesquisado. Nossa atuação foi realizada em termos de elucidação conceitual (OLIVEIRA, 1999), deixando a cargo dos participantes a tarefa de reflexão sobre a tarefa a ser desenvolvida, com o objetivo principal de torná-los pesquisadores de suas próprias línguas (OLIVEIRA, 1999).

Desse modo, um dos primeiros passos para que nosso objetivo fosse concretizado, refere-se ao esclarecimento a EP3 (membro da equipe pedagógica) de que, além do trabalho de campo, a pesquisa tinha como objetivo um projeto de retorno dos dados que ocorreria como uma forma de “devolução sistemática dos dados ao grupo pesquisado” (ANDRÉ, 2008).

Expostos os objetivos e entregue o protocolo de pesquisa⁵⁴, uma das questões que os professores sempre apresentaram (tanto nas conversas informais, finais de aulas e entrevistas) foi o problema da falta de material específico para trabalhar com a disciplina de língua indígena. Deste modo, partindo do pressuposto de que um dos objetivos do trabalho era contribuir de alguma forma para o grupo, a pesquisadora esclareceu junto aos participantes de que, se estes estivessem interessados, poderíamos viabilizar a publicação de um material elaborado por eles, por meio de projetos que envolviam a elaboração de oficinas sobre formação de professores e construção de materiais didáticos⁵⁵. Ou seja, a decisão sobre a elaboração do material para posterior publicação ficou a cargo dos docentes tendo em vista que são estes os principais interessados em “aprender a fazer pesquisa”, de modo a refletir e buscar soluções para suas próprias práticas.

Nesse sentido, no primeiro semestre, preocupamo-nos mais em realizar reflexões sobre a cooficialização, seus pontos positivos e, principalmente, seus pontos negativos apresentados pelos professores. Dessas conversas, os professores, em comum acordo, decidiram que o melhor para eles, nesse momento, seria a elaboração de um livro didático, pois no momento seria o que mais lhes ajudaria já que a escola não dispunha de nenhum material didático para a disciplina.

No final do primeiro semestre⁵⁶, de 2013, após uma conversa com cada professor, decidimos marcar um encontro para elaborarmos o plano de ação para o próximo semestre, que envolveria a elaboração de um livro didático de língua guarani. O encontro foi marcado para dia 05 de julho de 2013. No entanto, por motivos

⁵⁴Primeiramente, para EP3, por ser o representante da escola e também por ser a pessoa que permitiu a realização da pesquisa na escola; na sequência, para os dois professores de Língua Guarani, que foram os participantes centrais das observações e da intervenção.

⁵⁵ Os projetos a que me refiro são coordenados pela Professora Letícia Fraga e são financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processos nº 407358/2012-9 e 409260/2013-4.

⁵⁶ Esta data foi escolhida uma vez que, além das reflexões estarem mais maduras e a pesquisadora estar mais próxima dos participantes, foi a data em que o referencial teórico e as sequências didáticas para cada disciplina foram elaboradas e enviadas para a Secretaria de Educação.

particulares P2 não pode participar, sendo este adiado para a próxima semana. Nesta data, porém, o encontro novamente não ocorreu, pois os professores, como já descrito no primeiro capítulo, dispõem apenas de uma aula por semana na escola, nos dias restantes dão aula em outra cidade e nas aldeias, tornando-se difícil o encontro entre eles. No entanto, mesmo não havendo o encontro entre eles, tendo a pesquisadora como intermediadora, os professores se dividiram em suas ações e cada um ficou responsável por trazer seus materiais para o próximo encontro, marcado para começo do mês de outubro.

O próximo encontro ocorreu no dia 24 de outubro de 2013. Esse momento foi dedicado à troca de materiais entre os professores de língua guarani e na escolha dos conteúdos que irão fazer parte do livro didático da disciplina. Após a troca de ideias entre os professores e pesquisadora, ficou estabelecido que o material elaborado seria enviado, primeiramente, para a avaliação da coordenadora dos projetos, Prof. Letícia Fraga. A decisão final sobre a elaboração do livro seria analisada e discutida em um último encontro marcado para a primeira semana do mês de fevereiro, de 2014 (data da semana pedagógica).

Nesta ocasião, iria ocorrer, ainda, um encontro entre os participantes da pesquisa (equipe pedagógica e professores), no qual a pesquisadora iria apresentar ao grupo uma síntese dos resultados obtidos na pesquisa. O objetivo do encontro era para que, juntos, pudessemos analisar criticamente os pontos positivos e negativos da implantação da língua guarani na escola como disciplina.

A ideia do encontro surgiu a partir da constante preocupação dos participantes em relação aos dados que estavam sendo obtidos pela pesquisa. No entanto, durante as visitas, por motivos éticos, a pesquisadora não entrava em detalhes sobre os resultados, até porque estes não estavam sistematizados. Dessa maneira, além do retorno, acreditávamos que o encontro proporcionaria uma maior reflexão da equipe pedagógica e professores sobre questões relacionadas ao multiculturalismo e o multilinguismo presentes na escola.

No entanto, o retorno da pesquisa não ocorreu, pois como combinado, em 24 de outubro, entramos em contato com a escola para confirmarmos nosso encontro para a discussão dos dados e a elaboração do livro didático. Obtivemos a resposta de que a escola não mais dispunha de nenhum dia para essa atividade, devido aos recessos dos jogos da Copa do Mundo, no Brasil. Entretanto, EP3 destacou que tentaria encaixar esse

retorno para algum sábado restante do calendário escolar. Foram muitos os contatos para verificarmos a disponibilidade de um sábado, e novamente não obtivemos resposta. Por fim, nem o retorno da pesquisa ocorreu, pois até a finalização desta versão da dissertação a escola não havia confirmado uma data para a discussão da elaboração do livro e análise dos dados.

Enfim, depois que, neste capítulo, procuramos situar o leitor quanto aos aspectos metodológicos que nortearam todo o trabalho de campo (desde o primeiro contato até a última etapa, a tentativa de contribuição por meio da elaboração do livro didático em guarani), no próximo capítulo, o da análise dos dados, será o momento em que “daremos voz aos protagonistas dessa pesquisa” (KONDO, 2013), para que essas minorias sejam olhadas de outra perspectiva que não aquelas pelas quais, na maioria das vezes, elas têm sido representadas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES

Como destacado no capítulo anterior, neste capítulo nos dedicaremos à análise dos dados coletados a respeito da implantação da lei 848/2010. Será analisada a fala do professor que cooficializou a lei, como também de alunos, professores, enfim, da comunidade escolar da Escola X, por acreditar que estes podem fornecer um panorama mais amplo sobre as repercussões dessa iniciativa, tanto no âmbito pedagógico como no social.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), é pertinente que no decorrer do processo investigativo sejam formuladas questões gerais para que os dados sejam compilados. Desse modo, a fim de alcançarmos nossos objetivos, retomaremos as perguntas desta pesquisa, as quais servirão de base para as análises apresentadas a seguir:

- Segundo professores, alunos e comunidade escolar, a lei contribui de alguma forma para o contexto escolar?
- A lei contribui para a valorização dos aspectos culturais da comunidade Guarani presentes no contexto do município?
- A escola trabalha a questão do bi/multilinguismo e multiculturalismo presentes na região?

Na sequência, para localizarmos o leitor quanto às formalidades utilizadas nas transcrições das entrevistas em áudio, apresentamos um quadro de convenções (cf. KONDO, 2013)⁵⁷:

Situação	Convenção
Qualquer pausa	...
Incompreensão de palavras ou	()

⁵⁷ Nos trechos de análises, as falas dos participantes serão representadas em *itálico*.

segmentos	
Entonação enfática	Maiúscula
Explicação fornecida pela pesquisadora	((xxx))
Supressão de um trecho	(...)
Truncamento, interrupção discursiva	/

Tabela 4: Convenção utilizada na transcrição.

Fonte: Kondo (2013).

Isso posto, a discussão dos dados obtidos foi organizada da seguinte forma:

1. Análise do processo de implantação. Nessa seção, nos dedicamos a apresentar como ocorreu o processo de implantação da lei, quem foram os envolvidos, qual foi a participação efetiva na comunidade e, posteriormente, procuraremos refletir se essas ações estão de acordo com as legislações que amparam o desenvolvimento de implementação de políticas linguísticas. Os dados relativos a essa análise são as respostas dadas às seguintes perguntas do roteiro de entrevista: a) Como surgiu a ideia de cooficializar o guarani no município? b) Você conhece a lei nº 848/2010 que cooficializou o guarani como segunda língua no município? c) Você acha importante a implantação da lei? Por quê? d) Houve uma participação da comunidade indígena, uma aprovação de todos em relação à implantação da lei;

2. Análise do processo de implantação na prática. Examinamos como a implantação da lei se desenvolveu na prática, quais foram os caminhos e desafios enfrentados pela lei 848/2010 na Escola X. Nesse caso, os dados provêm das seguintes perguntas do roteiro de entrevistas: a) A lei contribui de alguma forma para contexto escolar? b) Qual o espaço ocupado pela língua guarani na escola? c) A secretaria ou a escola promovem cursos para a formação dos professores para o trabalho com a lei? d) Você participou de algum curso? f) Quantas aulas são destinadas para o trabalho com a língua guarani? g) Você entende que esse número de aulas é suficiente para trabalhar a língua? e) Quais são os incentivos da prefeitura em relação à implementação da lei?

3. Análise do trabalho com a cultura indígena na escola. Nesta seção, observamos se a Escola X trabalha e como trabalha a cultura indígena presente no contexto do município. Os dados analisados nesta seção são procedentes de uma análise documental, realizada a partir do PPP (2012) da escola, diário de campo, observações e entrevistas

realizadas durante a permanência na escola. Os temas que nortearam as entrevistas foram as seguintes: a) Qual o perfil dos alunos dessa escola? b) É trabalhada a cultura e língua indígena na escola? E como é trabalhada? c) Você acredita que a escola atende e valoriza os aspectos culturais e sociais desses alunos? d) Em sua opinião existe interesse dos alunos em aprender o guarani?

4. Análise das representações e práticas dos alunos e professores em relação à implantação da lei e às aulas de língua guarani. Os dados para essa discussão foram coletados a partir das observações e entrevistas, as quais tinham como temas centrais as seguintes perguntas: a) Você acha importante a implantação da lei? b) Ela contribuiu de alguma forma para o contexto escolar? c) Além do ambiente escolar, você percebeu alguma mudança no dia a dia das pessoas em relação às exigências da lei? d) Você concordaria em dizer que o guarani tem mais espaço no dia a dia no município depois da implantação da lei? Em que situações isso ocorre?

Exposta a forma como esta análise está organizada, bem como as categorias estabelecidas, damos início às discussões.

4.2 OS PRIMEIROS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A IMPLANTAÇÃO DA LEI 848/2010

Segundo o vereador indígena que elaborou a lei, o maior objetivo com a aprovação da lei era o *de aprimorar a escrita do guarani no município*, visto que a língua guarani por eles falada [apesar de pertencer ao mesmo tronco linguístico] *se diferencia das demais variedades do guarani do restante do país*. Dessa forma, a lei surge como *uma forma de equiparar a escrita da língua da comunidade Guarani kaiowá tacuruense às demais comunidades brasileiras*,

8)P4: Então o projeto, projeto começou, é, era para ser um projeto para Kaiowá. Não era para guarani. Então, meu projeto era para ser mais, assim: ESCREVER, na língua kaiowá. Mas como, é, ficaria difícil para mim, assim, só fazer um projeto só para kaiowá, né? Porque o kaiowá existe só em Cone Sul do estado, seria Campo Grande, até Eldorado, né? Aí eu fui pedir ajuda da Universidade X⁵⁸, é, e aí eles me esclareceram para mim o seguinte, que se é para mim fazer só para Kaiowá, não daria aquele grande resultado, né? Por quê? Porque guarani tem, a população é, só minoria do

⁵⁸Referência a uma Universidade do Mato Grosso do Sul.

que kaiowá, né? Do que guarani, aliás. Agora guarani a gente já encontra em Brasília, em Rio de Janeiro e outro estado, né? E onde eu possa me comunicar com eles, assim por escrito, né? Porque a gente sabe que, é, escrito guarani e kaiowá são diferentes, né? (P4. Entrevista realizada em 20 de março de 2013)

Fica bastante claro, na fala do professor (na época vereador), a necessidade de escolher para a cooficialização, uma variedade que trouxesse um *grande resultado* (algo que funcionasse na prática/de fato?), bem como uma maior representatividade para a comunidade em questão, mesmo que essa variedade do guarani não fosse a variedade falada pela maioria dos moradores Kaiowá da aldeia. A ideia da cooficialização surge como uma forma de “equiparação”, de uma modalidade de língua que represente essa comunidade em outros contextos. A língua, nesse sentido, constitui-se uma forte ferramenta de representação para a comunidade, que quer se fazer ouvir em outros ambientes que, por muito tempo, lhes foram negados a partir de políticas linguísticas homogeneizadoras, estas que não permitiam ou até mesmo atribuíam características negativas à língua e ao falante de outra língua que não fosse a portuguesa (MORELLO, 2012).

Pode-se observar que o professor, à época, tinha bem claro o “poder” que representa a oficialização de uma língua escrita para a comunidade, assim como apresentava bastante clareza de que, para alcançar seus objetivos, teria que fazer escolhas, nesse caso, o conjunto de variedades, talvez pensando em outras comunidades. A atitude dele era bem próxima do que diz Gnerre (1998, p. 5) sobre a linguagem que, além ser um veículo para a comunicação permite, entre outras funções, “comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive”. Como acrescenta o autor, “as pessoas falam para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e também exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos”.

9) P4: [...] mandei refazer o projeto, né? Mas projeto começou em município de Paranhos e lá o prefeito, tanto os vereadores não aprovaram, né? E tem só um vereador que apresentou o projeto e não foi aprovado, né? Aí eu conversei com esse vereador, vamos dizer que eu peguei assim a mesma cópia, só que eu mudei, né? Mudei o projeto e daí eu trouxe para Tacuru. (PCL. Entrevista realizada em 20 de março de 2013)

10) P4: Aí nós fizemos, aprovamos, lá, mesmo, lá em Tacuru, né? E aí, foi, começou um projeto assim, a ideia do projeto ééé, VALORIZAR a língua

guarani no município, né? (PCL. Entrevista realizada em 20 de março de 2013)⁵⁹

O professor destaca, em sua fala, a palavra “*valorizar*” a língua guarani *no município*”, pois, conforme já observado, o percurso histórico vivenciado pelas línguas indígenas no Brasil fez com que essas, com frequência, fossem colocadas em uma situação inferior (DE PAULA, 2011), quando não frequentemente consideradas “exóticas” e “primitivas” (SEKI, 1999). A valorização da língua, desse modo, significa o que Seki (2011) e Cuche (2002), citados anteriormente, refletem. Segundo estes, a língua é um bem intrínseco à cultura de um povo, ao passo que valorizar a língua é valorizar a cultura dessa comunidade. Ainda é pertinente lembrar a forte relação que há para os Guarani entre língua/alma (SCHADEN, 1962; LIMA, 2011), também já discutida no primeiro capítulo.

Quanto ao processo de implantação, Oliveira (2007, p. 5) argumenta que deve “ser reivindicação de um grupo indígena determinado”,

[...] através das suas entidades (organização indígena, conselho do povo indígena, etc.), isto é: é preciso haver a demanda política para que isto ocorra e, portanto, agentes políticos para quem a reivindicação dos direitos linguísticos faça sentido. O nível de organização política dos povos indígenas é, portanto, diretamente proporcional à possibilidade em um empreendimento deste tipo.

Concernente a essa exigência, quando perguntado sobre a participação da comunidade indígena no projeto de implantação, P4 afirma que houve uma participação indireta destes na elaboração do projeto, pois ele procurou esclarecer aos membros da comunidade o que estava sendo realizado.

11) Pesquisadora: Houve uma participação da comunidade indígena professor? Uma aprovação de todos em relação à implantação da lei?

P4: Sim, porque na verdade, depois nós tivemos uma grande união, né? E o resultado, eu trouxe aqui na aldeia, é, assim, vamos dizer que antes de, antes de elaborar o projeto a gente sempre ouve a, a população, né? Inclusive até alguém, próprio daqui da aldeia, me perguntou: E como que vai ficar concurso público? Porque daí o não índio também vai aprender, vai falando, aí eles vão fazer e também vão passar né? (risos) (PCL. Entrevista realizada em 20 de março de 2013)

⁵⁹ Neste trecho, P4 usa a expressão “língua guarani”, em outros momentos, só o kaiowá.

Nesse trecho, pode-se perceber uma preocupação do membro da comunidade em relação a possíveis problemas que a comunidade poderia enfrentar com a oficialização do guarani. Pois, como a língua é um dos elementos que garante a identidade indígena, com o ensino da língua voltado para todos, o *branco vai aprender a língua* e vai tomar, também, esse espaço do índio. Esse pensamento evidencia que a comunidade tinha conhecimento de que a mesma língua capaz de trazer *status* e, portanto, visibilidade para a comunidade, também se constituía um instrumento que poderia tirar deles ainda mais do que já lhes fora tomado. Dessa forma, é visível na fala desse participante, a perspectiva de Gnerre (1998, p.22), de que “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1998, p. 22).

Entretanto, ao analisarmos as falas dos participantes da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, podemos perceber falas distintas da que foi primeiramente feita pelo professor que cooficializou a lei. Segundo EP3 e de EP1, membros da equipe pedagógica da escola, a instituição, situada no perímetro urbano de Tacuru, não teve nenhuma participação no processo de implantação da lei.

12) EP3: Porque assim, chegou e implantou. Ninguém chegou e sentou com a comunidade escolar, pra dizer qual é o objetivo da lei, né? Que ela seria gradativa e que seria só do 6º ao 9º e se funcionasse poderia até implantar nas outras turmas. Nada disso foi falado. Então de certa forma não foi discutido com a comunidade. Mas está tudo certo, a gente vê que, assim, ao longo desses anos, aí, eles estão aceitando. (EP3. Entrevista realizada em 04 de julho de 2013)

13) EP1: Então, pra nós ela é uma lei que veio de cima pra baixo, né? Como se diz, né? Como se diz, né? Caiu de paraquedas, né? Foi a gente teve que correr atrás e... Trabalhar em cima né? Veio pra nós, igual eu falei, foi uma coisa nova, né? De repente, quando chegou aqui, no outro ano a gente teve que implantar o guarani que era lei, né? Já veio através da prefeitura que implantou e pra nós temos que acatar e começar a trabalhar, né? (EP1. Entrevista realizada em 18 de março de 2013)

Diferentemente do que ocorreu dentro do âmbito da aldeia, a implantação da lei na Escola X não contou com o diálogo com as demais comunidades escolares do município. As falas dos participantes retratam a fala de Calvet (2007), de que nem sempre as políticas linguísticas, neste caso as de caráter *in vitro*, são recebidas da mesma forma por todos os falantes. Pode-se observar que a cooficialização da língua guarani no município não foi recepcionada da mesma forma por todos os moradores,

mas que, apesar disso, eles, os professores e equipe pedagógica da Escola X, têm a clareza sobre a necessidade de cooficialização, independente das condições pelas quais fora imposta, principalmente, por se tratar de uma lei (CALVET, 2007), eles devem *acatar e começar a trabalhar* de acordo com as novas exigências prevista em lei.

Entretanto, cabe acrescentar que, quando analisamos a fala dos participantes, acima citados, pudemos observar uma grande problemática que envolve a questão das políticas linguísticas, pois em vez de simplesmente acatar, não percebemos esforços para a realização de uma discussão sobre a implantação em conjunto com a Secretaria de Educação do Município. Os participantes da pesquisa referem-se somente aos legisladores da lei (vereadores), Prefeitura e à escola. Não é citada a participação e, tampouco, a responsabilidade da Secretaria de Educação na organização de medidas práticas para a implementação da lei 848/2010, no município de Tacuru. Como previsto no artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB, 2010, p.15), é de responsabilidade do município “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados”, além de “autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino”. Excepcionalmente às Secretarias de Educação, conforme previsto no Caderno de Orientações ao Dirigente Municipal de Educação compete, ainda, a responsabilidade de:

Investir em formação de recursos humanos e de dirigentes educacionais, com atenção especial para a qualificação e para a gestão pedagógica e administrativa; integrar a política educacional ao conjunto das políticas públicas, priorizando-as dentro do plano de governo das prefeituras; elaborar, de forma participativa, o PME, espelho fiel de uma vontade coletiva em favor do desenvolvimento educacional; valorizar radicalmente os profissionais da Educação em todos os níveis, oferecendo-lhes não só formação permanente, mas, sobretudo, condições de trabalho e de vida verdadeiramente dignas. (UNDIME, 2012, p. 113)

Com base nessas orientações, podemos confirmar que as Secretarias de Educação também têm papel fundamental na implementação de políticas linguísticas. Esta implementação pode se dar de diversas formas, desde assumir a responsabilidade pela formação de professores, integração das políticas educacionais, por meio do estabelecimento de diálogo coletivo entre os profissionais da educação, além da garantia

de “condições de trabalho” (ambiente de trabalho favorável e materiais didáticos necessários) para que o professor desenvolva seu trabalho⁶⁰.

Em continuidade a análise dos participantes, para P3, professor da escola, a lei foi *equivocada e influenciada politicamente*:

14) Pesquisadora: Qual sua opinião sobre a lei?

P3: Eu acho errado / Acho que ela foi equivocada.

Pesquisadora: Por quê?

P3: [...] eu acho assim, que ela foi influenciada politicamente. Ela não foi feita porque alguém falou: “nossa muito importante falar a língua guarani, porque as crianças estão assim, porque as crianças vão aprender o guarani, o branco, ele vai ficar mais próximo do índio, isso vai ser importante para o índio, porque... não! Ela foi feita, inclusive na época tinha dois vereadores indígenas, nós tínhamos dois vereadores indígenas e por questões políticas, por questões políticas, eles influenciaram e os demais fazendo de uma forma que precisa ser feita alguma coisa, eu acho “mostrar trabalho”. Mostrar que eles estavam ali, que eles estavam fazendo alguma coisa, que ia ser importante. Mas na verdade foi uma opinião muito isolada. Porque eu acho assim, principalmente na comunidade escolar, deveria ser sido consultada. [...] Foi interesse político, eles decidiram lá, fizeram lá e mandaram para a gente: “Olha, a partir de agora tem essa lei, toma! Tem que funcionar. E nada, nada que é na marra funciona direito [...]”. (P3. Entrevista realizada em 25 de outubro de 2013)

Na opinião de P3, existe um “motivo político” que incentivou e influenciou a implantação da lei. Esse mesmo caso já fora retratado por Calvet (2007), ao citar outros exemplos de políticas linguísticas⁶¹. Para P3, no caso da comunidade em questão, em nenhum momento foi pensado em uma melhoria para os alunos da escola pesquisada, por isso, para ele, a decisão foi tomada apenas pela Câmara de Vereadores, que, no momento, representava a instância do poder. Essa decisão, então, prevaleceu sobre a vontade da principal envolvida, *a comunidade escolar*. A lei, dessa forma, a partir da visão de P3, foi uma ação totalmente *isolada*, razão pela qual *não funciona*.

No entanto, segundo P4, sua intenção era cooficializar a Língua Guarani apenas dentro do contexto da aldeia. Essa primeira proposta não foi aceita pelo prefeito e

⁶⁰ Não foi possível acessar as definições da Secretaria de Educação do município de Tacuru quanto à lei 848/2010. Dessa forma, baseamo-nos nas definições federais estabelecidas nos Cadernos de Orientações aos Dirigentes Municipais que servem de referência para todas as Secretarias de Educação do país (UNDIME, 2012).

⁶¹ A imposição da língua Mandarin, na China. Como mencionado no referencial teórico dessa pesquisa, mesmo rejeitado *in vivo*, pelo fato de a maioria dos chineses não falarem essa língua, o governo decidiu que o Mandarin seria a língua que representaria a identidade nacional desse povo, mesmo que isso não ocorresse de fato na prática. Outro exemplo, também apresentado pelo autor, refere-se à fixação de um alfabeto no Mali. Nesse caso, a língua, que era escrita de várias formas, passou a possuir um vocabulário único. Situação semelhante a essa foi enfrentada pela Turquia, que teve a língua uniformizada através de uma política ideológica, cujo principal objetivo era uma política de uniformização étnica.

demais membros da Câmara de Vereadores, os quais decidiram que a lei deveria servir de base para todo o município.

- 15) P4:** Aí que eles entenderam que esse projeto vai ser bom para o município. Aí eu apresentei o projeto, aí eu apresentei o projeto, foi lido e esse projeto era para mim, éé, fazer uma sessão itinerante, né? Eu queria trazer a sessão para a aldeia, né? Pra aprovar dentro da aldeia, mas não deu certo pra mim. Aí que que eu fiz, né? Aí nós fizemos, aprovamos, lá, mesmo, lá em Tacuru, né? (P4. Entrevista realizada em 20 de março de 2013)

Quanto ao poder público responsável por oficializar línguas, Oliveira (2007) destaca que não há legislação em se tratando de “matéria de língua”, todavia, não existem “determinações expressamente contrárias, [...] o município pode legislar sobre isso considerando que se trata de lei com efeito exclusivo sobre o território do município” (OLIVERA, 2007, p. 6). Nesse sentido, quando perguntado sobre a participação dos demais membros da Câmara de Vereadores, P4 apresenta os seguintes argumentos:

- 16) Pesquisadora:** Qual foi a recepção da lei pelos demais membros da Câmara de Vereadores? E pela prefeitura também?

P4: O prefeito, na época o Doutor X, eu conversei bastante com ele, né? Aí ele falou pra que, que vai ser muito, vai ser... vai ser muito bom para o município, né? Eu tinha um pouco de medo (...) eu tinha um pouco medo que ele vetasse, né? Mas aí que, o que eu fiz, né? Até tinha três vereadores que mais perguntavam pra mim, né? Mais perguntavam pra mim, aí eu, aí eu falei assim, o projeto era meu, meu projeto, né? Daí eu falei assim, mas já que alguém está assim, meio na dúvida, eu vou pôr no projeto o nome de todos, né? Como se fosse, autor de todos os vereadores, né? Aí eu coloquei meu nome primeiro, né? Aí escrevendo o outro vereador, né? Aí fui um, mas todos votaram a favor e ainda defendendo o projeto, né? O que mais perguntava, tinha mais, assim, dúvida, não era, não era contra do projeto, né? Mais tinha uma dúvida se ia ser bom ou não para o município, né? () (P4. Entrevista realizada em 20 de março de 2013).

Com a fala de P4, podemos perceber que, embora o prefeito da época, o Doutor X, compreendesse que a lei *seria muito boa* para o município, os demais vereadores não tinham muita certeza do que estavam realizando. No trecho acima, observamos que os membros que compõem a Câmara de Vereadores, assim como o prefeito, não tinham experiência para legislar sobre questões linguísticas - fato que, de acordo com Oliveira (2007), é também comum em outros municípios. As dúvidas em relação aos benefícios do projeto, segundo P4, foram sanadas a partir do momento que ele coloca os nomes de todos como responsáveis pela autoria do projeto.

Pelo excerto 16, é possível perceber, de forma clara a relação que se estabelece entre a política e as políticas linguísticas. Através da fala de P4, a lei não foi estudada e tampouco questionada pelos demais vereadores, que apenas a cooficializaram por P4 garantir a eles que *a lei seria boa para o município*. Podemos observar que, para os demais vereadores, o que realmente importou foi a autoria de um projeto e a repercussão que ele traria para o município, principalmente o reconhecimento da comunidade indígena Guarani Kaiowá a respeito da lei. De fato, não houve preocupação com a implementação da lei, nem quem seriam os responsáveis por essas mudanças.

Analisado o percurso da elaboração da lei, na próxima seção, dedicar-nos-emos a apresentar, com base nos dados encontrados, os caminhos e desafios enfrentados por professores e equipe pedagógica, após a implantação da lei 848/2010.

4.3 A IMPLANTAÇÃO NA PRÁTICA: CAMINHOS E DESAFIOS ENFRENTADOS PELA LEI 848/2010 NA ESCOLA X

Expostos os caminhos percorridos para a cooficialização da lei no município de Tacuru, nesta seção apresentaremos os caminhos percorridos e desafios enfrentados após a implantação. O contexto dessa análise é a Escola Municipal X, descrita no capítulo I, onde a pesquisa foi realizada.

Um primeiro avanço relacionado à lei corresponde à implantação da língua guarani em uma escola municipal, o que, segundo Oliveira (2007, p. 7), condiz com uma das etapas de implantação de uma língua “(já que, segundo a LDB), o ensino fundamental é prioridade/ responsabilidade do município eventualmente como primeira ou segunda língua e, a seguir, como uma das línguas de instrução, ao lado do português”.

Em 2013, período em que a pesquisa foi realizada, a escola oferecia a disciplina de língua guarani no formato de língua estrangeira⁶², para as turmas de 6º a 9º ano, com uma aula semanal por turma. A instituição dispunha de uma lotação de dois professores que lecionavam tanto no período matutino como no vespertino. Os professores possuem

⁶² Fala-se no formato de língua estrangeira porque durante a elaboração do referencial teórico da língua guarani, P1 contou com a ajuda do professor de inglês, tendo sido o referencial para a nova disciplina, segundo os moldes da língua inglesa. Segundo EP3, “*na medida que as coisas vão acontecendo, a gente vai se adequando, agora temos já um professor envolvido, o professor Y (professor de inglês), auxiliando o professor P1, né? Nos componentes curriculares...*”.

uma formação diferenciada: P1 fez o curso normal superior indígena⁶³ (formação para trabalhar com alunos indígenas) e a P2 é formado em pedagogia, como podemos observar nos excertos a seguir:

17) P1: Minha área de formação, eu sou, tenho uma formação bilíngue. Falo português e guarani. Me formei na UEMS, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, minha formação é para área indígena e não-indígena, né? (P1. Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013)

18) Pesquisadora: Qual sua área de formação?

P2: Pedagogia. Pós-graduação em Educação Especial. (PG2. Entrevista realizada em 20 de março de 2013)

No entanto, apesar de a prefeitura implantar o ensino de língua guarani na escola municipal em conformidades com a lei, percebemos grandes dificuldades, principalmente dos professores, em se trabalhar com esta disciplina, fato que, de comum acordo, deve-se à: a) falta de *preparo dos professores*; b) *falta de material didático*; e c) *pouca carga horária destinada à disciplina*. Levanta-se também a questão de que a língua deveria ser implantada desde as séries iniciais, pelo fato de que, na escola urbana, “os alunos têm que ser alfabetizados em guarani”.

Esses dados são gradativamente analisados neste tópico. Começamos pela fala de EP3:

19) EP3: A lei, assim, no momento da criação da lei, o objetivo, foi ótimo, particularmente eu senti que foi ótimo. Quando a gente fala da cultura, né? Então, foi pensado nessa questão do, do, nós temos na escola, a maioria dos nossos alunos são indígenas e eles têm a língua materna. Então, eles dominam a nossa língua, quer dizer, a nossa língua, não, a língua deles, na verdade. Eles falam as duas línguas e nós trabalhamos a língua estrangeira, que é o inglês, o espanhol, né? E por que não, o guarani? Que é a nossa realidade? Né? Então, acho que essa, o propósito de criar a lei foi nesse sentido. E a forma de implantar essa lei, eu vejo assim que faltou um pouquinho de estrutura, pouquinho, faltou tudo, né? (EP3. Entrevista realizada em 4 de julho de 2013)

Na fala da de EP3, podemos perceber, em um primeiro momento, um posicionamento positivo em relação à implantação da lei, pois, segundo ele, tratando-se

⁶³ Curso de nível superior criado pela Universidade X (já citada), em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e demais órgãos ligados à questão indígena (ROSENDO, 2010). Chamado “Curso de Graduação Normal Superior Indígena: habilitação para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, o curso tinha por objetivo formar professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (ROSENDO, 2010).

de cultura [valorização da cultura], *o objetivo da criação da lei foi ótimo*, principalmente pelo motivo de a língua guarani fazer parte da realidade do município. Por outro lado, embora a lei tenha sido *uma iniciativa positiva*, principalmente pelo motivo de que *a maioria dos alunos da escola ser indígena*, ele também destaca que *faltou estrutura*, na forma como foi implantada. Novamente, outro participante cita a falta de estrutura. No entanto, em nenhum momento ele questiona que órgão seria o responsável por dar essa estrutura, que, como discutido no item 4.2, seria a Secretaria de Educação do Município, a qual deveria dar o suporte pedagógico e didático necessário, para que, de fato, a implementação da lei na Escola X ocorresse.

A contribuição da lei, citada por EP3, da valorização da diversidade cultural pela lei, também pode ser observada na fala de EP2:

20) EP1: Ela contribui assim, por exemplo, na, como eu disse como nessa escola tem muitos alunos que são... Paraguaio, né? Então, querendo ou não contribui para ajudar esses, esses alunos que, que, são descendentes de paraguaio. ((xxx)) E os indígenas mesmo, né? Porque nós temos a, não muitos alunos, mas tem alguns alunos que são indígenas também, né? Devido que moram aqui na cidade, porque os que moram nas aldeias mesmo, então eles já têm lá na aldeia mesmo. (EP1. Entrevista realizada em 18 de março de 2013)

EP1, nesse caso, faz referência, principalmente aos alunos paraguaio, pois, como retrata, os alunos indígenas são, nessa escola, em um número menor que os alunos paraguaio e os que moram nas aldeias já possuem, em sua grade curricular, a língua guarani. Dessa forma, *querendo ou não*, ela também contribuiu para a valorização da cultura desses alunos paraguaio.

Vale destacar, ainda no excerto 20, que a fala de EP1 diverge da fala de EP3 (excerto 19), quanto ao número de indígenas presentes na escola. Esse fato, como discutido na nota de rodapé 7, é bem complexo na escola, pois como destacamos no item 2.4 do capítulo 2 desta pesquisa, a forma como o sujeito enxerga o mundo e constrói seus conceitos dependerá, em suma, de seus quadros de representações. Neste caso, percebemos que ser indígena para EP1 (excerto 20), difere do que é ser indígena para EP3 (excerto 19), pois como já destacado, existem na Escola X alunos brasileiros indígenas, brasileiros não-indígenas, paraguaio indígenas e paraguaio não-indígenas. Provavelmente, EP1, assim como os alunos paraguaio indígenas, que não se autodeclararam indígenas, considera que os alunos paraguaio são homogêneos, já que

para ele não há distinções entre paraguaios indígenas e não indígenas. A distinção entre indígenas e não indígenas, para participante, só ocorre quando ela se refere ao contexto de Tacuru, contexto brasileiro.

Ainda em relação à mesma pergunta, observemos o trecho 21:

21) EP2: Eu acredito que contribui, né? Nessa questão que eu mencionei, de você poder entrar nesse universo deles, também, né? Facilitar, os nossos alunos também ter essa compreensão de como que é para eles, porque, às vezes, você fala assim, “ah, o guarani, não vai utilizar muito, poderia ser um inglês, poderia ser um espanhol”, mas o mundo, o contexto social que nós temos, para nós é esse, então a gente tem que ter, porque você vai trabalhar na saúde, você vai trabalhar na educação, qualquer outra área que seja, você vai estar tendo um, um atendimento direto com esse pessoal, também, né? Então para essa região aqui é importante, sim. E é uma questão de valorização, também, né? (EP2. Entrevista realizada em 27 de maio de 2013)

O participante, assim como os demais aqui citados, consegue enxergar vários pontos positivos em relação à implantação da lei, embora não tenha muita certeza, pois apenas *acredita que sim, que contribuiu*. Ele segue referenciando vários pontos em que a lei se apresenta favorável, como na melhoria nos atendimentos públicos, na saúde e educação, ao passo que os alunos da Escola X, a partir de uma experiência com o guarani, no futuro, poderão melhor atender as pessoas falantes dessa língua.

Já a opinião de P3, quando questionado sobre a contribuição da lei para o contexto escolar, é bastante distinta em relação à dos demais participantes:

22) P3: Não, piorou. Por quê? Já te falei. Porque quem dá aula de guarani, é um professor índio. Professor índio. E ele fala guarani fluentemente, claro, porque ele é índio. Ele não é um índio da nossa cidade, ele é um índio de OUTRA aldeia, de outra cidade, de Coronel Sapucaia. E, esse índio, ele teve, assim, uma rejeição da parte dos indígenas da cidade, da nossa aldeia aqui, eles queriam colocar aqui dentro um índio daqui (...). Então já é um problema, aí já tem o problema da rejeição. Ele também como professor é isolado. Ele é isolado. Ele não se mistura com os professores brancos. Ele não tem assunto nenhum para conversar com o professor branco. Ele não fala nada, ele não consegue dominar os alunos brancos, ele não tem domínio nenhum da sala. (P3. Entrevista realizada em 25 de outubro de 2013)

Como podemos observar, P3 visualiza a implantação da lei como algo bastante conflituoso. Para o participante, ao contrário dos demais, a lei não trouxe nenhuma contribuição, muito pelo contrário, *piorou*. Segundo ele, um dos primeiros problemas da “piora” da situação, deve-se ao fato de o professor que ministra as aulas de língua guarani *ser índio*, além de não ser um *índio de sua cidade*. A isso se segue o problema

de *rejeição*, pois, além de o professor ser índio, ser índio de outra cidade, ele foi rejeitado e isolado, mas que também rejeita e se isola dentro da sala dos professores. Na opinião do participante, essa rejeição também ocorre pelo fato de o professor não *se misturar com os demais professores brancos*. P3 também entende que o professor *não conversa com os demais professores porque não tem assunto*. Observa-se que ele tem um modelo bem definido do que seja interação e também do que seja ter domínio de classe. Para ele, a interação dentro da sala dos professores não acontece se não houver contato linguístico, bem como o fato de o professor *“não dominar a sala”* também é ocasionado pela falta de interação linguística.

A partir desses depoimentos, é possível verificar opiniões diversificadas sobre as contribuições da lei nesse contexto escolar. De um lado, opiniões que consideram a lei como algo positivo, principalmente no que concerne à valorização dos falantes da língua guarani – indígenas brasileiros, indígenas paraguaios e paraguaios. Essa questão também é enfatizada por Oliveira (2007) e Morello (2012a), ambos citados no referencial teórico desta pesquisa. Por outro lado, percebemos duas opiniões que evidenciam uma falta de estrutura no momento da implantação da lei, citado por EP3 (excerto 19) e também por P3 (excerto 22).

Principalmente pela fala de EP3, podemos perceber que os membros do poder legislativo do município não contaram com um plano de implementação para a lei 848/2010. De forma que, como já retratado por Oliveira (2005), a implantação de uma lei também necessita de um plano de ações para que ela possa ter condições mínimas para se efetivar na prática. Além disso, deve-se obedecer, segundo o mesmo autor, “a um cronograma envolvendo dois critérios a) relevância política e b) custos” (OLIVEIRA, 2005, p. 7). A Secretaria de educação, por sua vez, a partir da fala dos participantes, demonstra pouca participação no processo de implementação da lei, embora essa seja sua atribuição.

A partir disso, quando perguntado sobre a existência de uma plano de implementação da lei, P4 declara que, embora tivesse em mente a necessidade desse procedimento, isso ainda não foi realizado, mesmo que, à época, já se tivesse *a conscientização da implantação da necessidade da elaboração de livros didáticos e principalmente [de] uma forma de valorização da cultura indígena tanto no contexto da aldeia, como na área urbana de Tacuru* (P4. Entrevista realizada em 20 de março de 2013).

Essa medida, todavia, não está de acordo com as Disposições Adicionais da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (2003, p. 42), na qual se prevê que

Os poderes públicos devem tomar todas as medidas oportunas para a aplicação dos direitos proclamados nesta *Declaração* em seu âmbito de atuação, mais particularmente devem habilitar fundos internacionais para que as comunidades ostensivamente carentes de recursos possam exercer os Direitos Linguísticos. Os poderes públicos devem aportar o apoio necessário para a codificação, a transcrição escrita, o ensino das línguas das diversas comunidades e sua utilização na administração.

Podemos perceber que a falta de elaboração de um plano de implementação propiciou, na escola pesquisada, certo desconforto e insegurança, principalmente aos professores que trabalham a disciplina de língua guarani. Essa situação pode ser observada no excerto 23:

23) P2: Na verdade, como foi iniciado agora, também a gente não tem muito espaço, não tem muito material, então a gente está bem pobre assim, de material, né? Porque a gente vai adquirindo aos poucos, né? E na verdade, que o referencial mesmo foi aprovado, é, eles estão fazendo agora, não está nem pronto. (P2. Entrevista realizada em 20 de março de 2013)

O “referencial” citado pelo professor corresponde a uma sequência didática que irá embasar teoricamente as aulas de língua guarani. Até então, os professores vinham realizando suas aulas de maneira aleatória, a partir de materiais que conseguiam na internet (P1) e, no caso de P2, a partir de um livro que conseguiu emprestado com sua prima que mora no Paraguai (Diário de campo, 18 de março de 2013). Essas ações eram necessárias, pois até o momento da entrevista (em 2013), a escola ainda não dispunha de uma sequência didática ou referencial teórico que auxiliasse o trabalho com a língua guarani.

- 1) Enquanto os alunos realizavam as atividades P2 conversava um pouco comigo na carteira. Ao mostrar seu material, ele reclamou que não tinha nada de material, frisou bastante que não é especializado na área e que estava tentando se organizar para as aulas. Ele se mostrou bastante preocupado e explicava constantemente que não estava preparado para as aulas, pois era tudo muito novo, mas que estava tentando. Também acrescentou que conseguiu um livro didático com sua prima que é professora de guarani no Paraguai (o livro é guarani e espanhol) e um dicionário também. Ele disse que, a prefeitura até agora não disponibilizou nada de material (Diário de Campo, 18 de março de 2013).

O referencial, a pedido da Secretaria de Educação, foi realizado por P1, com base na estrutura da disciplina de inglês (língua estrangeira), no decorrer do ano letivo de 2013, data em que estivemos na escola. Esses dados podem ser observados na fala de P1 e de EP3, nos excertos seguintes:

24) P1: (...) hoje não tem nenhuma escola, ainda, que tenha uma referência pronta, porque a língua guarani, agora vem, surgindo eee... Eu to fazendo, (), porque Tacuru vai ser primeira, como () e a Escola Y (escola da aldeia) a ter um referencial guarani. Vai ser modelo para outros municípios (PG1. Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013).

25) EP3: Na medida que as coisas vão acontecendo, a gente vai se adequando, agora temos já um professor envolvido, o professor Y (professor de inglês), auxiliando o professor P1, né? Nos componentes curriculares (...) Com base no inglês, né? Então ele está auxiliando, então, eu creio que a partir do momento que tudo isso já estiver organizado, a gente vai sentir o resultado, né?? (EP3. Entrevista realizada em 4 de julho de 2013)

Percebemos bastante entusiasmo na fala de P1, em relação à elaboração de um referencial para a língua guarani, pois, segundo ele, esse documento servirá de base para outros municípios/escolas que queiram, no futuro, implantar essa língua. Essa percepção de P1 também é observada na fala de Oliveira (2007), quando este se refere a ações como essas, de cooficialização de línguas no território brasileiro, as quais podem servir de base para que novos modelos focados na diversidade linguística sejam elaborados, com o intuito de afugentar séculos de discriminações que as minorias linguísticas têm enfrentado.

No entanto, a partir dos dados coletados e após a leitura de De Paula (2011, p.62), percebemos que a falta de material didático não é um problema que assola apenas as comunidades de Tacuru. A autora, que também realiza pesquisas em contextos indígenas, nesse caso, em uma comunidade Tapirapé, reflete que a falta de material didático é um problema que atinge outras comunidades indígenas. Durante sua pesquisa, observou que um “problema sério é a falta de material impresso em línguas indígenas em quantidade suficiente para circular pelas aldeias, além das escolas” o que, na perspectiva da autora, “favorece a presença sempre mais forte da língua portuguesa no espaço escolar, o que pode ocasionar situações de conflito com a língua indígena [...]” (DE PAULA, 2011, p. 62).

É preciso ressaltar, desse modo, embasados em Calvet (2007) e Oliveira (2005), que a implantação de uma língua deve primeiramente ser fruto de um planejamento

linguístico que tenha como motivo a equiparação dessa língua, para que ela possa cumprir seu papel enquanto língua cooficial. Nesse sentido, os implementadores da lei 848/2010 (prefeitura municipal por meio da Secretaria de Educação), desde o princípio, deviam ter em mente questões básicas como a criação de materiais em língua guarani e a formação para professores trabalharem com essa língua, tanto no ambiente escolar das aldeias, como no ambiente escolar urbano de Tacuru.

O posicionamento da prefeitura a respeito dessas medidas pode ser observado na fala de EP2 e de EP1:

26) Pesquisadora: Quais são os incentivos da prefeitura em relação à implementação da lei?

EP2: Olha... a,a, o material, eu acredito assim, que ainda estão tendo dificuldades, os professores, né? Em ter um acervo de atividades para trabalhar, porque eu vi os professores P1 e P2, assim, com relação ao material, ainda tem essa dificuldade, deveria ter um incentivo maior. Para ter um acervo, mais concreto, é.

A resposta é... isso que eu estou te falando, mudou-se, né? E também a gente sabe, entende que precisa de um prazo, né? Mas a resposta que ele dá pra gente é essa né? Para esperar mais um pouco, porque ele também entrou agora... (EP2. Entrevista realizada em 27 de maio de 2013)

Para EP2, embora ele perceba as dificuldades vivenciadas pelos professores, em relação à falta de materiais, ele também enfatiza que essas medidas *necessitam de um tempo*. Por mais que eles estejam sempre cobrando a prefeitura, a resposta que recebem é sempre a mesma, *de que eles necessitam de mais prazo*. Em sua fala, EP2 não deixa claro quem seria esse “*ele*”, no entanto, subentendemos que o participante se refere ao secretário de educação, o responsável pela Secretaria de Educação do município de Tacuru⁶⁴.

No depoimento de EP1, no excerto 27, podemos constatar que o único incentivo da lei pela prefeitura, juntamente com a Câmara de Vereadores, foi da implantação da lei no papel, ficando a cargo do professor ministrante da disciplina a elaboração dos materiais.

⁶⁴ Vale destacar que a Escola X localiza-se em frente à Secretaria de Educação do Município, inclusive existem algumas salas de aula da escola que ficam aos fundos e outras ao lado da Secretaria. No dia a dia, na Escola X, percebemos bastante acessibilidade e interação entre os funcionários da escola e da Secretaria. No entanto, quando destacamos as discussões sobre a lei 848/2010, observamos pouco ou nenhum diálogo.

- 27) **EP1:** Incentivos? ((xxx)). Então, assim que eu saiba a prefeitura, só através da Câmara, né? Que implantou, que através dessa lei que implantou o guarani no, no município, né? Mas assim, de material, incentivo assim, o professor que pegou que teve que correr atrás de materiais, se esforçarem para poder ministrar suas aulas. (EP1. Entrevista realizada em 18 de março de 2013)

Quanto à formação de professores para o trabalho com a língua guarani, por se acreditar que, em regiões com populações indígenas, existe a necessidade de uma “formação diferenciada” e a devida “atualização de professores índios e não-índios” (OLIVEIRA, 2007), podemos perceber que a escola também não conta com essa medida. Como destacam EP1 e P2:

- 28) **EP1:** Não, não teve. Quando foi implantado já chegou (risos). Não teve nada de curso, nem professor, nem pra debater lei, se deveria ou não implantar ou não. (EP1. Entrevista realizada em 18 de março de 2013)

- 29) **Pesquisadora:** Não tem uma formação de professores, a prefeitura, a secretaria de educação?

P2: Não, ainda não providenciou isso. Na verdade só tem / que saber falar, saber escrever, né? Daí, a gente vai estudando em casa, eu mesmo, né, como a gente já sabe falar a língua, a gente já vai... eu mesmo, tenho material, lá, tem coisa assim, que eu tenho que traduzir, porque, a sorte que eu sei falar, né? E se eu não soubesse falar? Só escrever? Complicado de se trabalhar. Porque a escrita é um jeito, né? E falar é outro. Parece que para falar é fácil, mas na escrita você vai ver que tem bastante letra. Você pronuncia de um jeito e escreve de outro. (P2. Entrevista realizada em 20 de março de 2013)

Apesar de o município, através da lei 848/2010, teoricamente, garantir o uso da língua no ambiente escolar e social, na prática, os incentivos não procedem da mesma forma. Como cita EP1, não se pensou em uma discussão com a comunidade, nem em cursos preparatórios para o trabalho com a lei dentro desse espaço escolar. Segundo P2, a prefeitura e a Secretaria de Educação, em nenhum momento, proporcionaram aos professores uma formação diferenciada, durante a qual poderiam discutir sobre o ensino de guarani dentro da Escola X. O único incentivo da prefeitura na escola em relação à lei foi a contratação, como já citado neste trabalho, de um professor com formação no Normal Superior Indígena (PG1) e um professor com formação em Pedagogia, com proficiência na fala da língua guarani (P2).

A elaboração do material didático, por sua vez, durante esses dois anos em que a disciplina foi implantada na escola, ficou a cargo dos professores, agora intitulados “professores de guarani”, pelo fato de eles ministrarem essa disciplina. Pela última fala de P2 (excerto 29), podemos perceber claramente sua preocupação com a escrita em

guarani. Ele tem clareza de que saber falar guarani não garante ao professor estar preparado para trabalhar a língua escrita, pois, como retrata Gnerre (1998), “escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais” (GNERRE, 1998, p. 6)

Esse fato, de comum acordo entre P1 e P2, torna-se ainda mais preocupante quando se considera a quantidade de aulas destinadas à língua guarani na escola. Quando perguntado se uma aula semanal é suficiente para o trabalho com a língua em sala de aula, os participantes apresentam as seguintes visões:

30) P1: Olha. Não é muito suficiente, não. Porque a gente sabe que língua guarani é uma língua muito difícil de escrever e quando, a gente, né? A aula está assim, naquele, iniciando com uma aula, acaba o horário e fica pra próxima semana e daí vem feriado, aquela coisa toda. Então, eu sei que eu planejo minhas aulas e muita vez eu não atinjo a meta que eu queria atingir. (P1. Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013)

31) P2: Não, não é suficiente.

Pesquisadora: Por quê?

P2: Porque aqui na aldeia é diferente, todo mundo conhece a língua materna, né? E na cidade não, você tem que alfabetizar os alunos, lá. Então, não é suficiente. ((xxx)). É igual ao prezinho, né? Você vai ter que trabalhar igual as séries iniciais, as vogais, o alfabeto, que tem que começar tudo / porque são diferentes, são mais letras, tem as consoantes que tem, são diferenciadas, né? Não são usados x, nem o z, o r não usa, o s, é assim, então... (P2. Entrevista realizada em 20 de março de 2013)

Percebe-se, através das falas dos professores, a insatisfação relacionada ao espaço ocupado pela língua guarani na escola, pois, como destaca P1, essas aulas não são suficientes para realizar, de fato, um ensino bilíngue. A fala de P1 corresponde à fala de Meliá (1997), no primeiro capítulo deste trabalho, de que a Língua Guarani é *uma língua muito difícil de escrever* e, segundo ele, por esse motivo seria necessário que se tivesse mais tempo para que se pudesse trabalhar essa modalidade da língua.

Para P2, a maior dificuldade em relação ao pouco tempo destinado à disciplina deve-se ao fato de que, diferentemente do que acontece na aldeia, os alunos da Escola X não têm o guarani como língua materna. Podemos perceber na fala de P2, a influência de sua formação acadêmica, na forma como ele entende e direciona suas aulas de língua guarani. Para ele, o ensino de língua guarani só terá êxito, caso fosse trabalhada como se faz nas aldeias, desde as séries iniciais, começando pelo alfabeto.

Quanto a esse fato, EP3 relata ter consciência de que essas aulas são poucas, mas que, até então, foi o que eles conseguiram.

- 32) **EP3:** Uma vez por semana. É pouco? É pouco. Mas também não tem, foi o que a gente conseguiu, é uma aula por semana? (EP3. Entrevista realizada em 4 de julho de 2013)

Com isso, observa-se que, apesar de o texto da lei ser bem intencionado, ao destacar o incentivo e o apoio do uso da língua do “aprendizado e o uso da língua cooficial (*sic*) nas escolas municipais [...]” (TACURU, 2010), ainda existe um longo caminho a ser percorrido, pois como plano de implementação de *status* de uma língua, ele ainda deixa a desejar. Apesar de já se terem tomado algumas medidas práticas relacionadas ao incentivo do guarani na escola, como a contratação de professores, percebemos que essas medidas realizadas pela Secretaria de Educação ainda não vão ao encontro das exigências previstas pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, como também não correspondem às expectativas de implementação propostas por Calvet (2007) e Oliveira (2005, 2007) de que a implementação dos *status* de língua prevê o estabelecimento de ações para que essa possa ser utilizada no ensino, como, por exemplo, a formação de professores e a elaboração de material didático.

4.4 A CULTURA INDÍGENA: O QUE É SER ÍNDIO NA ESCOLA X

Apesar de a escola pesquisada, oficialmente, não ser caracterizada como uma escola indígena e não estar inserida dentro de uma propriedade indígena, ela recebe um número considerável de alunos dessas comunidades. O trecho abaixo (excerto 33) reforça essa pluralidade cultural, já mencionada neste trabalho.

- 33) **Pesquisadora:** Os alunos indígenas que moram na cidade, então?
EP1: São alguns que moram aqui. Moram em mutirões, igual eu falei, nossa cultura, a nossa clientela de alunos aqui, é cultura totalmente diferente. Nós temos o indígena, o branco, né? Temos os paraguaios, né? Então temos essa mistura total aqui, né?
Pesquisadora: Como você falou, mutirão que eles moram?
EP1: Mutirão, por exemplo, essas casas mais na, na, nos arredores da cidade, né? Então as casinhas é chamado de mutirão, então...
 A maioria é disponibilizado pela Prefeitura que constrói essas casas, vem pelo governo Estadual, Federal, né? Daí eles moram nesses chamados,

mutirões, nas redondezas da cidade (EP1. Entrevista realizada em 18 de março de 2013)

Como já destacado no referencial deste trabalho, nem todas as famílias indígenas do Mato Grosso do Sul têm suas moradias fixadas nas aldeias. Muitas delas, segundo Lima (2011), encontram-se em áreas de litígios ou em beiras de estradas. Quanto a isso, em Tacuru, segundo EP1, muitas famílias firmam residência na região urbana do município, em casas denominadas *mutirões*, *localizadas nos arredores da cidade, cedidas pelo município, governo Estadual e Federal*. Nesse sentido, a escola também atende a esses alunos, que são filhos de índios migrantes das aldeias para a cidade, os quais, junto com paraguaios (imigrantes do Paraguai para Tacuru, como já comentado no primeiro capítulo) e os brancos⁶⁵ fazem com que *a clientela da escola seja totalmente diferente das demais escolas do município*.

A diversidade de culturas, presente na Escola X, também pode ser percebida na fala de P3:

34) P3: Olha, o perfil dos alunos, vamos levar em consideração essa situação nossa que, dessa mistura muito grande que a gente, que eu já havia comentado e a questão do aluno indígena, nós temos aluno indígena na escola, a questão do branco e a questão do paraguaio, né? É virou, assim, o contato deles, a vivência deles, a convivência deles junto do dia a dia, é ... fez uma mistura, como que eu vou explicar para você? Uma mistura de costume. Nós somos um povo, que nós somos uma mistura de costume, que já tem os seus vícios e são coisas que assim, esses costumes / ficou um pouco, nós ficamos meio isolados da sociedade. Porque, aqui nós temos muito paraguaios e os paraguaios eles são pessoas com costumes próprios, os índios eles são diferentes e os, as crianças que estão aqui, os brancos, tem muita criança, muito paranaense, principalmente muita gente que veio de fora. E o índio assim, ele não, ele não se mistura, ele não se mistura (P3. Entrevista realizada em 25 de outubro de 2013).

Nesse excerto (34), P3 argumenta que essa mistura entre índios, paraguaios e brancos resultou em *uma mistura de culturas, que já tem seus vícios*. No entanto, *não é claro*, até que ponto o participante acredita mesmo que há uma mistura, pois, em um momento ele diz que, *nós somos uma mistura de costume* e, logoabaixo, *afirma que o índio não se mistura*. No entanto, ao considerarmos a definição epistemológica da palavra “vício”, pode-se observar que, em sua opinião, mesmo que ocorra essa mescla, na perspectiva de P3, isso não ressoa como algo positivo, pois é algo que fez com que

⁶⁵ Nas entrevistas os participantes não deixam claro quem são os brancos. Apenas classificam os alunos da Escola X em três grupos: brancos, indígenas e paraguaios.

eles se tornassem uma *comunidade isolada* do resto da sociedade, principalmente o índio, *por não se misturar*.

Pode-se inferir que, embora os dois participantes considerem a existência de uma diversidade cultural no perfil de seus alunos, sobretudo na fala de P3, essa diversidade nem sempre é vista pelo mesmo ângulo pelos participantes aqui mencionados. Podemos observar, por exemplo, na fala de P3, no excerto 34 e, também em vários trechos que serão apresentados nesta análise, que o participante critica a atitude e prática do professor indígena em sala de aula, além de criticar o comportamento das crianças indígenas, dizendo que *elas são diferentes*, assim como o professor, pois também *não se misturam*.

Assim, nesta seção, procuramos analisar se a Escola X tem realizado um trabalho que atende às singularidades “linguísticas-culturais” desses alunos, “visto que o empoderamento desses grupos depende não apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislações a eles favoráveis, mas também da educação do seu entorno para garantir esse respeito” (MAHER, 2007, p. 255). Essa análise foi realizada com base nas entrevistas, em pesquisa documental (PPP, 2012) e a partir das observações, que forneceram subsídios para que pudéssemos discorrer sobre duas questões: a primeira, como a Escola X trabalha a questão da diversidade cultural em sala de aula?; e a segunda, como se dá a relação dos alunos indígenas e não-indígenas?

Acredita-se, deste modo, que é pertinente analisar se a Escola X possui uma proposta de educação que contribua para desenvolver um trabalho que seja propenso à conscientização e à valorização da existência de culturas diferentes dentro da sala de aula. Isso por acreditarmos, a partir de discussões empreendidas nesta pesquisa, que o trabalho com a cultura deve compreender a pluralidade cultural como uma questão construída historicamente (MAHER, 2007), além de considerar que “cada processo de novos encontros e experiências com outros conhecimentos envolve a ocorrência de novas constituições socioculturais (MOTA; FAUSTINO, 2012, p. 18). Trata-se de uma nova forma de pensar a cultura.

[...] Essa forma permite pensar a relação entre cultura e sociedade não de maneira unívoca, pois uma sociedade pode ser composta de múltiplas culturas que mantém relações umas com as outras, podendo envolver conflitos, exclusão, como também indiferenças, ambiguidades, ou seja, não existe sinal de igualdade entre cultura e sociedade [...] (MOTA; FAUSTINO, 2012, p. 26)

Expostos nossos argumentos, começaremos nossa reflexão com uma análise do PPP (2012) da Escola X. Nesse documento, encontramos algumas referências de conteúdos relacionados à cultura indígena – como pode ser observado no quadro abaixo, nas disciplinas de arte e história.

Turma/ disciplina	História	Artes
5º ano	PRÉ-HISTÓRIA BRASILEIRA: os primeiros habitantes do Brasil; hábitos e costumes dos índios; as populações indígenas do MS. (PPP, 2012)	ESTÉTICA E HISTÓRIA DA ARTE CONTEXTUALIZADA: enfatizar a história da Arte da Pré - História à Antiguidade (Egito, Grécia, Roma); a arte da Pré – História brasileira; as culturas indígenas no Brasil, enfatizando o Mato Grosso do Sul.
6º ano		Refletir sobre a produção artística, compreendendo sua construção (forma e conteúdo) de acordo com seu contexto histórico cultural; compreender através da reflexão artística (artes visuais, música, teatro) a dinâmica das diferentes culturas, problematizando acerca de estereótipos culturais, dos preconceitos raciais e da discriminação. (PPP, 2012, p. 41 -42)
7º ano	História dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul – formação do povo, cultura, economia, sociedade e organização política.	
8º ano		História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Conhecer e respeitar as diferenças étnicas. Valorização da capacidade humana de criar instituições voltadas para o bem comum, como a escola.

Quadro 3: conteúdos relacionados à cultura indígena na escola.
Fonte: PPP (2012).

No documento, até o momento, apenas as disciplinas de história e de arte contam com assuntos relacionados aos povos indígenas. Na disciplina de História, podemos encontrar o tema “cultura” apenas em meio aos conteúdos relativos ao 7º ano

do Ensino Fundamental, vinculado a história de formação dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul⁶⁶. Em Artes, o tema se distribui entre o 5º e 6º ano. De acordo com o referencial, a disciplina de artes deve enfatizar em seu conteúdo programático *as culturas indígenas no Brasil, enfatizando o Mato Grosso do Sul*, além de refletir, *dentro da produção as diferentes culturas e dos preconceitos raciais e da discriminação*.

Nas entrevistas, encontramos posições diferenciadas dos participantes em relação ao trabalho com a cultura em sala de aula. Para P3, professor de Artes, o trabalho com a cultura indígena no dia a dia em sala de aula não *entusiasma* os alunos:

35) Pesquisadora: É trabalhada a cultura e língua indígena na escola? E como é trabalhada?

P3: A parte da língua trabalha o guarani. Como no referencial curricular, durante todo o ano, em arte principalmente, tem que trabalhar a cultura afrodescendente, tem que trabalhar a cultura indígena, mas gente sempre deixa, é, as crianças a vontade, o que eles gostam mais, do que entusiasma mais eles. Nós já fizemos muitos trabalhos, inclusive, eu tinha vídeos de dança, da cultura africana e coisa tal, mas eles não gostam de trabalhar a cultura indígena. Claro que a gente, a gente coloca lá, a gente introduz ali, as crianças em geral eles não se interessam muito... (P3. Entrevista realizada em 25 de outubro de 2013)

O participante relata que *até é trabalhada* a cultura indígena, porque é algo previsto no referencial, juntamente com a cultura afrodescendente. Porém em sua opinião esse não é um assunto que chama a atenção dos alunos e, por esse motivo, deixa *à vontade* para os alunos decidirem o que é mais viável estudar, mas, em geral, *não se interessam*.

Na continuidade dessa resposta, quando questionado sobre quais alunos não gostam dessa temática, P3 tem a seguinte percepção:

36) P3: O indígena, sim. Ele não fala, ele não participa. O aluno indígena, ele é diferente por isso. Porque ele não fala, ele não conversa, ele não pergunta, ele não questiona geralmente assim uma criança muito quieta, é, já faz até parte, não é porque, ele acaba se isolando, assim. Mas de uma forma geral, na aldeia eles são assim, eles não falam. Então você nunca consegue saber a opinião deles, porque eles não falam. Eles podem de repente até não

⁶⁶ Como já comentado, por motivos maiores, não conseguimos entrevistar C2, professor de história. No entanto, em uma conversa informal com esse professor, ele relatou a existência de um livro de História do Mato Grosso do Sul, que abrange a temática sobre o índio. Entretanto, ao olharmos o livro, encontramos apenas uma página que falava dos povos indígenas, de forma bem estereotipada (dormir em redes, pescar, dominar um número x de palavras, etc.). Esse episódio proporcionou, na sequência uma discussão bastante proveitosa entre a pesquisadora e C2, na qual pudemos evidenciar a forma como o material representava o índio com a realidade das aldeias indígenas da região. (Diário de campo, 19 de março de 2013).

concordar, mas eles não falam. Eles não falam. Mas geralmente a criança branca, ela não gosta assim, muito de ... sabe? (P3. Entrevista realizada em 25 de outubro de 2013)

O fato de o aluno índio *não falar e não questionar*, faz com que P3 acredite que esse aluno não se interessa pela aula. Essa *atitude* dos alunos indígenas parece incomodar P3, ao ponto de a participante não conseguir entender o que eles querem e ao mesmo tempo se apoiar nesse aspecto para não trabalhar a cultura indígena. Na sequência, em relação à criança “branca”, não é muito clara a resposta de P3, principalmente pelo intervalo em sua fala e pela interrogativa no final da frase, o que, todavia, por estarmos discutindo a questão da cultura indígena, tudo leva-nos a inferir que as crianças “brancas”, em sua opinião, *não gostam muito* de estudar a cultura indígena.

A fala do participante, novamente, remete-nos à fala de Oliveira (2007) sobre a importância da formação continuada de professores para se trabalhar em ambientes sociolinguisticamente complexos e com uma diversidade cultural tão diversa, como em Tacuru. Afinal, como podemos notar, a opinião de P3 está fundamentada em seu próprio ponto de vista, do lugar que ele ocupa. Assim, para ele, é difícil perceber que cada cultura possui traços e costumes particulares que se distinguem de comunidade para comunidade (CUCHE, 2002), o que, de certa forma, dificulta e até mesmo faz com que o professor não trabalhe a questão da cultura guarani em suas aulas.

Já na fala de P1, temos outra percepção sobre o trabalho com a cultura na escola. De acordo com o excerto abaixo, o professor argumenta que trabalha com a cultura indígena apenas em suas aulas na aldeia. Na cidade, o trabalho é direcionado primeiramente para a oralidade da língua guarani.

37) Pesquisadora: É trabalhada a cultura indígena na escola?

P1: Na aldeia sim. Mas na cidade eu to implementando a oralidade ainda, não tem ().

Pesquisadora: Mas os outros professores trabalham? Em geral a escola trabalha a cultura indígena?

P1: (...) Não, aqui na escola, não. Mas eu isso vou trabalhar já. Primeiro a gente vai entendendo o que é, (), fazer intercâmbio, né? No dia 19 vai ter uma semana dos povos indígenas, decretado pelo governador do estado e é uma semana, daí eu vou aproveitar também e ver a cultura indígena, e, várias culturas, né? (P1. Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013)

Nesse trecho, podemos perceber que a noção de ensino de línguas para esse professor está dissociada do trabalho com a cultura. Principalmente pela última fala de

P1(excerto 37), na qual ele alega que para se trabalhar cultura deve haver uma data e contexto específico para tal assunto ser tratado, como semana do dia 19 de abril, quando se comemora o dia do índio⁶⁷.

Outra questão levantada por P1 está embasada na percepção da etnia de que para se trabalhar cultura *é necessário trazer ancestrais*, nesse caso, o cacique, que para P1 é o maior conhecedor da cultura indígena, pois este *entende* melhor do que o professor sobre a cultura indígena. Ele argumenta que, na aldeia, esse trabalho é realizado porque há uma equipe formada para isso, além de existir projetos sobre o tema.

38) P1: Então, é, eu trabalho, inclusive, eu vou trabalhar agora, esse ano, está no meu planejamento, mas por outro lado eu também preciso de ancestrais, assim, vamos supor, é, um cacique mesmo, que entende, por exemplo, né () eu entendo um pouquinho, né? Lá na Sassoró tem, eles tem assim uma equipe formada, (), inclusive eles fizeram um projeto e vieram aqui apresentar, né? Então, é, tem que trabalhar na ora/, na escrita e também mostrar pra eles, né? Os guarani você tem que falar e mostrar pra eles, para eles entenderem. (P1. Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013)

Podemos perceber um posicionamento parecido ao de P1 na fala de P2:

39) P2: Não. Não porque eles não conhecem a língua e não têm como se trabalhar /é igual como eu to falando, tem que trabalhar com eles assim de quarto ano, para eles conhecerem a língua / (...)
P2: Sim, fala, a gente explica, isso aí pra eles, mas ((xxx)) Não muito assim porque ainda ta começando, né? Mas no caso eu, eu vou trabalhar com eles, depois do terceiro bimestre em diante, já vou começar a trabalhar com, em história com eles, das cultura. (PG2. Entrevista realizada em 20 de março de 2013)

Pelos argumentos de P2, podemos verificar que, em sua opinião, o ensino da cultura é algo dissociável do ensino da língua. P2 afirma que não é possível trabalhar a cultura sem antes eles aprenderem a língua. Nesse sentido, o ensino da cultura só pode ser introduzido em suas aulas, após a familiarização com a modalidade oral do guarani.

Já EP1, como se pode notar no trecho 40, parece, a princípio, ter uma atitude positiva em relação ao trabalho da cultura indígena na escola, pois, como é retratado, ele percebe que a cultura tem que ser valorizada dentro desse ambiente, visto que *a maioria dos alunos é de cultura diferente*. No entanto, quando perguntado de que forma a escola procura valorizar *essas culturas diferentes*, a perspectiva do professor pouco difere das

⁶⁷ Na verdade é o que o não-índio espera.

opiniões de P1, uma vez que acredita que, para valorizar a cultura indígena, basta constar no calendário da escola uma semana destinada ao trabalho com a cultura do índio.

40) EP1: Eu acredito que sim, por exemplo, é, que a maioria dos nossos alunos como eu falei é, é, cultura diferente, né? Tanto indígena, então a gente tem que valorizar a cultura deles também porque querendo ou não é o do nosso serviço, nós dependemos, precisamos dos alunos, né? Então nós trabalhamos isso. Valorizando a cultura deles.

Pesquisadora: De que forma assim, vocês procuram valorizar?

EP1: Por exemplo, no, no, a semana, por exemplo, a semana do, índio a gente valoriza, trabalha a semana cultural envolvendo a semana do índio, né? Então a gente trabalha encima daquilo ali, né? Trabalha encima disso. (EP1. Entrevista realizada em 18 de março de 2013)

Por fim, EP2 relata que trabalham questões culturais na escola *na medida do possível*, mas que estão *tentando*:

41) EP2: Olha, não é fácil, mas na medida do possível, a gente tenta fazer isso, sim.

Pesquisadora: de que forma, assim?

EP2: esse ano, até por conta de eleição de, de eleição de prefeito, mudou toda a diretoria da escola, secretariado, professores, a coordenação também, né? Dos que já estavam só o professor PC, que é da equipe pedagógica, já há bem há mais tempo e os novos, os novos, nós ainda estamos aí tentando ainda, como reuniões e vendo o que é possível fazer, né? (EP2. Entrevista realizada em 27 de maio 2013)

Até o momento, de acordo com as declarações dos professores, a questão do multiculturalismo não é priorizada na escola. Quando questionados, professores e equipe pedagógica não têm opinião definida sobre o assunto. Na maioria das vezes, quando pensado um ensino para a diversidade, os participantes não possuem uma visão crítica do multiculturalismo, que ultrapasse a barreira do respeito e da celebração (MAHER, 2007).

Quanto à valorização da cultura dos alunos, podemos examinar duas percepções.

42) EP1: Eu acredito que sim, por exemplo, é, que a maioria dos nossos alunos como eu falei é, é, cultura diferente, né? Tanto indígena, então a gente tem que valorizar a cultura deles também porque querendo ou não é o do nosso serviço, nós dependemos, precisamos dos alunos, né? Então nós trabalhamos isso. Valorizando a cultura deles. (EP1. Entrevista realizada em 18 de março de 2013)

43) Pesquisadora: A escola atende e valoriza os aspectos culturais desses alunos?

P3: Não, não. Olha, eu acho assim que valorizar é uma palavra bem profunda, você dá valor a cada coisa daquela, como você dá valor a uma coisa sua. Quando você gosta de uma coisa sua, você valoriza. Quando você gosta. Quando você gosta. E eu acho assim, a gente trabalha muita, assim, nossa cultura, cultura brasileira. A gente trabalha até mesmo a questão, os afrodescendentes, a gente trabalha bastante. Mas assim, indígena, não. (P3. Entrevista realizada em 25 de outubro de 2013)

A começar por EP1, podemos perceber a mesma insegurança/incerteza a respeito do trabalho com a cultura, já citadas nessa análise. Na perspectiva do participante, ele apenas acredita que a escola valoriza os aspectos culturais de seus alunos. Pela fala de EP1, conseguimos verificar que esse não é um assunto em que ele esteja envolvido ou pelo menos faça parte de suas ações desenvolvidas na escola, pois não tem certeza do que diz, mas que *acha* que deva estar acontecendo, já que os alunos são de culturas diferentes. Nesse excerto (42), além de percebermos o trabalho com a cultura na escola novamente ligado à questão de valorização (MAHER, 2007), também podemos observar outro dado, que, pela segunda vez, é encontrado nesta análise, o trabalho da cultura por obrigação, uma vez que, como destacado por EP1, *querendo ou não faz parte de seu serviço*.

P3 é mais enfático em declarar que a valorização cultural não ocorre, ao passo que, para ele, a palavra valorização tem um sentido bastante *profundo*, *você valoriza quando gosta de uma coisa sua*, ou seja, para se trabalhar com a cultura – e, nesse caso, ele destaca a indígena, *é preciso gostar* dessa cultura, desse povo. Dessa forma, na escola, como destacado por P3, é trabalhada até mesmo a cultura afrodescendente, no entanto não se trabalha a cultura indígena, na medida em que se trabalha na escola *o que se gosta*, logo, não se trabalha com cultura indígena. O participante, nesse excerto, deixa explícita sua opinião sobre o trabalho com cultura, de que *não gosta da cultura indígena*, opinião que já vinha revelando em outras falas.

A partir dos dados obtidos, percebemos que a Escola X ainda não dispõe de um trabalho interdisciplinar que acompanhe as questões que correspondam à diversidade dentro da sala de aula, pois, mesmo quando trabalhada, ela não ultrapassa a questão da celebração, da tolerância e da obrigatoriedade.

No entanto, ao abrirmos a segunda etapa desta discussão - analisar como se dá a relação dos alunos indígenas e não-indígenas - podemos constatar que, por mais que essa temática não seja um fator de destaque para professores e equipe pedagógica, os “conflitos”, “a exclusão”, “as indiferenças” e “as ambiguidades” (MOTA; FAUSTINO,

2012), proporcionados pela diversidade cultural estão presentes diariamente durante as aulas de língua guarani. Observemos os excertos a seguir:

44) Pesquisadora: Em sua opinião existe interesse dos alunos em aprender o guarani?

P2: Oh! ... Meio a meio... Tem um pouco que tem interesse, outro pouco acha que não tem necessidade.

Pesquisadora: Por que a senhora acha?

P2: Porque eles têm vergonha de falar a própria língua. Eles não, acha assim, lá, por exemplo, “Ah, isso aí é língua de índio, porque nós temos que aprender?”. ((xxx)) Muitos falam, né? (...) Mas tem vergonha de falar, né? Poucos, você viu a aula aquele dia, né? Tem uns que não sabem muito, mas eles falam, porque acha bonito, chama atenção, mas outros que sabem falar ficam quietinhos, lá, daí você vai, procura falar com ele, instigar ele e não quer falar não, porque tem vergonha. (P2. Entrevista realizada em 21 de março de 2013)

P2, nesse depoimento, declara que nem todos os alunos que participam de suas aulas *têm interesse* pela língua guarani. Metade da sala *se interessa* e metade acha que *não tem necessidade*. Segundo ele, o motivo maior para que 50% dos alunos não se interessem por suas aulas, e por consequência não falem o guarani, deve-se ao fato de esses alunos sentirem *vergonha de falar sua própria língua*, o guarani. O professor cita que em suas aulas subsiste o discurso de que *a língua guarani é [só] língua de índio* e, por esse motivo, alguns alunos contestam o aprendizado desta. Na declaração de P2, podemos perceber claramente, ainda hoje, resquícios de uma política linguística homogeneizadora e excludente que estabelece parâmetros linguísticos e culturais para que um determinado povo se identifique por meio de/com uma variedade linguística, ou, de outro lado, abandone/negue a *própria língua*.

No período das observações, pudemos acompanhar várias situações em que a língua guarani e o pertencimento étnico indígena são alvos de piadas e expressões pejorativas. Um primeiro exemplo por ser percebido no excerto a seguir:

1) Aula de guarani P2: Dois alunos brincam, tiram sarro com algumas palavras em guarani. Um fala para o outro: Você tem que saber, você é “bugre”. (Observações realizadas dia 17 de março de 2013, 6º ano vespertino)

A noção de cultura, nesse excerto, é fundamentada em uma visão purista e homogeneizadora, que imprime aos sujeitos pertencentes de qualquer comunidade indígena uma concepção de “índio congelado”, já destacado por Lima (2011). Para os alunos, a razão de o colega ser índio significa necessariamente que ele tenha que falar a

língua indígena, no caso, o guarani.

Outro exemplo de exposição vivenciada pelos alunos indígenas durante as aulas de guarani consiste na constante utilização da língua em momentos de brincadeira entre os alunos, principalmente utilizada para *tirar sarro* de um colega, como podemos observar no trecho a seguir:

- 2) **Aula de guarani P2:** Um grupo de alunos começa a falar guarani entre si, não entendo, mas é uma fala regada de risos irônicos. Geralmente falam em guarani sempre para tirarem sarro e falarem coisas vagas entre si. A palavra “Índio” é comum dentro da sala como forma de xingamento: “Seu índio!” (Observação realizada em 01 de julho de 2013, 7º ano vespertino)

Outras vezes, os alunos indígenas são apontados dentro da sala de aula:

- 3) **Aula de Guarani P2:** Em tom de piada: Logo no início da aula se ouve uma piada sobre os indígenas. Um aluno fala: Essa fila é só de índio. Esse é índio, aquele é índio (apontando e rindo) (observação realizada em 27 de maio de 2013, 8º ano vespertino).

Essas situações, mais uma vez, apontam para a necessidade de um ensino língua ser “crítico e desalienante” (MORI, 2011), para que sejam revistas as práticas de categorização, nas quais enquadrámos a língua e cultura indígenas (HONÓRIO, 2009) e, também para que, de fato, cumpram-se os direitos previstos na legislação brasileira para esses povos.

Embora não seja esse o objetivo desta pesquisa, vale destacar, como também observou Amaral (2010), em sua tese sobre “As Trajetórias dos Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná”, que manifestações preconceituosas de colegas e professores não indígenas fazem com que os alunos indígenas, muitas vezes por timidez ou a vergonha, não se manifestem em grupos, “ocasionando a redução das notas médias quando a avaliação é grupal” (AMARAL, 2010, p. 344).

O preconceito ao indígena está associado intimamente ao seu desempenho como estudante universitário, principalmente diante dos limites no domínio de conhecimentos escolares básicos, conforme explicitado anteriormente. A avaliação do desempenho acadêmico se revela um mecanismo perverso de fomento à discriminação, ao preconceito e ao autopreconceito. (AMARAL, 2010, p. 344)

Pode-se entender porque os alunos indígenas são mais *quietos e isolados*, como apontado por P3, no excerto 35, pois esses alunos são constantemente apontados e

estigmatizados em sala de aula, por serem índios. No entanto, o problema é que é que P3 não faz essa leitura⁶⁸. Para o professor é difícil compreender que os elementos identitários e culturais dos alunos indígenas são diferentes dos elementos que permeiam a cultura dos não-indígenas. E talvez o fato de eles sentarem em grupos, conforme o excerto da aula 3, de guarani, de P2, possibilita “maior capacidade de resistência e sobrevivência em seu processo de escolarização” (AMARAL, 2010, p. 401), mesmo que, ao fazerem isso, sejam apontados e estigmatizados pelos demais colegas.

Desse modo, é importante ressaltar, assim como Amaral (2010), que, muitas vezes, os parâmetros de bom desempenho utilizados por P3 não levam em conta as especificidades e a diversidade dos sujeitos de sua sala de aula. Como bem explica Amaral (2010, p. 345-346):

[É] Importante destacar que os parâmetros de bom desempenho acadêmico estão marcados pela homogênea, elitizada e fantasiosa idéia de um estudante padrão (como na década de 1970 foi disseminada no Brasil a idéia de um operário padrão), possivelmente branco, classe média, cristão, organizado, com tempo disponível para estudar e pesquisar e que deva responder a um conjunto de conhecimentos e habilidades escolares, automaticamente previstos por faixa etária, série, disciplina, dentre outros. Nem sempre esses parâmetros tomam como referência as especificidades e a diversidade dos sujeitos e suas diferentes e desiguais realidades e, portanto, podem provocar preconceitos de toda a ordem. E o pior, na ânsia de tornarem-se iguais a esse outro idealizado e parametrado, é possível que os estudantes indígenas passem a incorporá-los como verdade e como balizadores que definem a sua identidade como sujeito escolarizado, quando não, como próprio sujeito.

P1 é um pouco mais otimista quanto à aceitação de suas aulas pelos alunos:

45) Pesquisadora: Em sua opinião, existe o interesse dos alunos em aprender o guarani?

P1: Olha, eu não vou dizer que... é, não, mas 60% que eu avalio na minha sala de aula, entende e gostam de, participam da minha aula, né? Então há por trás assim, um interesse, sim de entender as coisas.

Pesquisadora: E esses 40% por que você acha que não participam?

P1: Então, esse 40%, geralmente, () também, nós temos indígenas que não e identificarem como indígena. E, eles parecem que não querem ser índios e aquela coisa toda, né? ((xxx)). São indígenas e querem esconder a identidade. Eufico, assim, triste, porque, é indígena e por mais que eu incentivo, falo para ajudar, dessa importância da identidade da língua... E tem, tem muito a verdo

⁶⁸ Um dos objetivos do encontro para retorno dos dados, embora ele não tenha acontecido, era justamente o de destacar algumas falas divergentes entre professores e equipe pedagógica, para que através das discussões pudessemos re/pensar visões diferentes daquelas produzidas por suas próprias representações e que de certa forma atrapalham o trabalho com a língua e cultura indígenas na escola.

incentivo dos próprios pais, porque tem uns pais aí que são indígenas e não querem que os filhos falem guarani.

De acordo com P1, 60% de seus alunos *gostam e participam* de sua aula, declarando que 40% dos alunos que não participam *são indígenas que não querem ser índios*. Podemos perceber uma preocupação e insatisfação de P1 em relação a esse último número, pois, por mais que ele tente *falar e incentivar*, não consegue mudar essa situação. Um dado novo apresentado por P1 corresponde à importância da atitude dos pais no processo de manutenção e valorização, ao passo que, em sua percepção, *alguns pais indígenas não querem que seus filhos falem a língua guarani*.

Desta forma, recorrente nos depoimentos de P1 e P2 e em algumas situações observadas durante nossa permanência na escola, a relação entre língua e cultura- muitas vezes ainda não pensada e trabalhada de forma inadequada- por professores e equipe pedagógica, apresenta-se bastante conflituosa. Em relação à convivência entre alunos indígenas e não-indígenas também não parece ser muito serena, principalmente se analisarmos “as brincadeiras” direcionadas aos falantes da língua guarani, além de destacar as atitudes negativas dos falantes da língua guarani, relatadas por P1 e P2, em não falar essa língua durante suas aulas. Nesse sentido, a afirmação que segue de Morello (2012) é bem esclarecedora:

Falar uma outra língua ou a língua de sua comunidade se revestiu de valores negativos para os falantes. Fonte de muitos tipos de exclusão, essa carga simbólica se transvestiu historicamente em conceitos ou preconceitos sobre o desempenho linguístico de cada um [...] (MORELLO, 2012, p. 37)

Como já destacado por Gnerre (1998), o que as pessoas pensam em relação à língua conseqüentemente representará o que essa pessoa pensa em relação ao outro ou ao grupo falante dessa língua. Assim, percebe-se que são comuns os ataques às línguas minoritárias, tanto nas regiões de bilinguismo como nas de multilinguismo. Segundo Toscan (2005, p. 54), “uma língua é percebida como língua de prestígio se tiver outra com a qual possa ser comparada”. Em regiões de fronteira, onde o bilinguismo é frequente, as línguas não apresentam o mesmo “*status*”, pois não “cumpram as mesmas funções cujas diferenças traduzem-se em diferenças de prestígio, que por sua vez estão relacionadas com a situação dos grupos que as têm como primeira língua” (TOSCAN, 2005, p. 55).

Por esse motivo, acreditamos que a Escola X tem um bom caminho ainda a percorrer para que a cultura e, conseqüentemente, a língua desses alunos indígenas sejam contempladas como parte da história brasileira. Como sugere Maher (2007, p. 267, grifos da autora), uma das exigências para uma educação intercultural e plurilíngue “é a necessidade de aprender a *destotalizar o outro*, é deixar de ver o outro a partir de um olhar unívoco”. Essa discussão é retomada no item que segue.

4.5 REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DOS ALUNOS E PROFESSORES EM RELAÇÃO À IMPLANTAÇÃO DA LEI E AS AULAS DE LÍNGUA GUARANI

4.5.10 “IMPACTO DA LEI” NA ESCOLA X

Como já pudemos observar, no Brasil,

O ideário nacional constitutivo do Estado brasileiro estabeleceu uma identidade comum a todos os brasileiros, tendo por suporte a língua portuguesa. Ser cidadão brasileiro e ser falante da língua portuguesa foram fatos que ideologicamente coincidiram até recente data. Ressaltemos que somente com a constituição de 1988 a cidadania brasileira foi reconhecida a indígenas brasileiros. Essa extraordinária reversibilidade entre identidade brasileira/língua portuguesa, corolário do monolinguismo, desqualificou imaginariamente todas as demais possibilidades de representação identitária ancorada em outras línguas, no Brasil. (MORELLO, 2012, p. 37)

Escolhemos essa citação para dar início a esta seção por compreendermos que ela agrega várias questões discutidas no decorrer desta pesquisa e, por esse motivo, dará subsídios para refletirmos sobre algumas representações de alunos, professores e dos demais participantes da comunidade escolar, sobre a implantação da língua guarani na escola. Começemos pela fala de EP3 e de EP2:

46) EP3: (...) O ano passado eu fiquei na Secretaria de Educação no pedagógico, aí a diretora, aí nós tivemos um índice de evasão escolar, de evasão escolar, de alunos dessa escola indo para a rede estadual. Aí, um dia nós paramos para conversar e a diretora disse o seguinte “sabe que é? Porque implantou, agora, o guarani na escola e as crianças não gostam do guarani”. Mas na verdade, não é isso, é que, a rede estadual, a rede municipal, tem toda essa questão, né? O adolescente... Aí o próprio professor tinha uma rejeição com o, com o, em relação ao guarani, num primeiro momento, né? E alguns alunos também, não queriam, porque não sou obrigado. Mas ela é facultativa, ela não retém o aluno. Então, nos primeiros momentos, a gente teve essa dificuldade, sim (EP3. Entrevista realizada em 4 de julho de 2013)

Durante a implantação da Lei 848/2010, EP3 declara que ainda não fazia parte da equipe pedagógica da Escola X, mas que acompanhou de perto todo o processo, visto que à época fazia parte da equipe pedagógica da Secretaria de Educação do município. Para EP3, um dos fatos que coincidiu com a chegada do guarani na escola corresponde a um alto índice de evasão escolar, de alunos que migraram da Escola X para a Escola Estadual, também situada no perímetro urbano de Tacuru⁶⁹. A atitude do participante na época, por fazer parte de sua função na Secretaria de Educação, foi de questionar, junto à diretoria da escola, o porquê do aumento da evasão escolar naquele momento, obtendo a resposta de que o motivo da evasão seria *a implantação do guarani na escola, porque as crianças não gostam do guarani*. Segundo a direção da época, a língua guarani não foi de imediato aceita na escola pelos alunos, bem como pelo *próprio professor (dos outros professores da escola?)*, que também *rejeitava* a língua guarani. Esses fatos, de acordo com EP3, no início, *dificultaram* o trabalho com essa disciplina.

Uma percepção parecida pode ser observada na fala de EP2:

- 47) **EP2:** Ah, no começo trouxe, principalmente essa questão de achar que não seria necessário. Agora que já estão, no começo foi um pouco tumultuoso, assim. Quando foi implantado, nem eu também não estava na escola ainda, que eu entrei... ou eu já estava? Por que tem o que? Uns três anos? ((xxx)) Não, nem eu estava na escola, mas eu ouvia falar, porque embora e não estava aqui, eu estava numa área ligada à educação também. Mas foi assim, BEM, as pessoas não estavam aceitando muito, não. Questionaram. Todos os segmentos da sociedade, da comunidade aqui. Não teve uma... (EP2. Entrevista realizada em 27 de maio 2013)

Na perspectiva de EP2, no começo, a implantação da lei encontrou, na escola, um cenário *um pouco tumultuoso*, principalmente por causa das pessoas *acharem que não seria necessária a implantação* e, por esse motivo, *não a aceitavam*. A partir da ótica de EP2, pode-se observar que a lei foi muito questionada e rejeitada *por todos*. EP2, não deixa clara sua opinião sobre a lei, seu discurso é sempre firmado pela fala do outro: *as pessoas, da comunidade, todos os segmentos da sociedade*.

P3, por sua vez, é bem enfático em sua desaprovação em relação à lei 848/2010.

⁶⁹ É importante ressaltar que, de acordo com a DCE-PR (2008, p. 48), “em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 determinou a oferta obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental, a partir da quinta série, e a escolha do idioma foi atribuída à comunidade escolar, conforme suas possibilidades de atendimento (Art. 26, § 5.º)”. Portanto, nesta perspectiva, as escolas estaduais poderiam ter guarani no currículo se fosse interesse da maioria.

Nesse sentido, na época, sua atitude, enquanto representante legal, foi de transferir seu filho da Escola X para a Escola Estadual, como pode ser observado no trecho abaixo:

48) P3: (...) o meu filho não estuda mais aqui por causa do guarani e muitos pais não colocam os filhos na escola municipal por conta do guarani. Não quer, não quer. Então, eu acho que começa por aí, né? Se fosse uma mudança, uma coisa boa se tivesse/ não e não e e não sei, não está certo, não e assim, não teve mudança nenhuma e eu acho se teve mudança foi para pior. (P3. Entrevista realizada em 25 de outubro de 2013)

Nesse excerto, novamente P3 se mostra intolerante à questão indígena. O descontentamento de P3 quanto à lei é bastante perceptível, principalmente pela constante utilização da palavra não: *não estuda na escola* por conta do guarani; *muitos pais (...) não quer, não e não; não está certo, não é assim; não teve mudança*. Para P3, a implantação não se constitui de uma iniciativa benéfica, muito pelo contrário, em sua opinião, *não trouxe mudança alguma*, mas se teve *foi para pior*.

Nos excertos acima, é evidente que a implantação da lei na escola não se constituiu de uma forma tranquila. A existência de uma nova língua, que não aquela que representa “o ideário nacional” (MORELLO, 2012), foi rejeitada pela própria direção da escola - como pode ser observado na fala de EP3 (excerto 46), que afirmou que a implantação da língua foi um dos motivos para a grande evasão escolar ocorrida naquele ano letivo. Segundo EP3, os alunos pediam transferência para a Escola Estadual Y (na qual não é obrigatório o ensino de língua guarani) por não aceitarem a implantação da disciplina na escola. Essa rejeição também pode ser observada na fala de EP2 (excerto 47) e P3 (excerto 48), a primeira sempre atribuindo a rejeição pelo discurso do outro, como já citado, e a segunda relatando sua própria forma de pensar, bem como sua negação à lei, a partir da transferência de seu filho para outra escola.

A partir da fala dos participantes, percebemos que não é apenas P3 que é intolerante a respeito da implantação do guarani na escola, mas também a antiga direção e também os pais que tiraram seus filhos da escola (excerto 46). Pois, em nenhum momento a lei 848/2010, que implanta o guarani na Escola X, retirou alguma disciplina do currículo escolar. Muito pelo contrário, ela só veio a somar, os alunos teriam todas as disciplinas já previstas no calendário escolar, mais a língua guarani, mantendo-se também a língua estrangeira que é o inglês.

Entretanto, como já citado no capítulo 2 desta pesquisa, mesmo que a escola não tivesse em sua grade curricular a língua guarani, ela tem o dever de incluir em seu

currículo a questão da cultura indígena, ao passo que, antes da lei 848/2010, já existia a lei federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, que prevê “no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do tratamento das temáticas da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). O trabalho com a diversidade, dessa forma, é lei que deve ser cumprida, pois na verdade, como a lei 11.645 é federal, qualquer escola deve trabalhar esse aspecto sempre e não somente por causa da implantação de outra disciplina.

As representações acerca da lei mudam de posição ao observarmos a fala de P1. O professor representa uma realidade diferente da apresentada por EP2, EP3 e P3. Em sua opinião, como relatado no excerto 49, houve uma grande aceitação dos alunos pela língua guarani em suas aulas, o que se constituiu uma grande surpresa, pois ele acreditava que a situação *seria mais difícil*:

49) P1: No começo, até pra mim, não é que é difícil, eu pensei que iria ser mais difícil, né? Haja visto que, a língua guarani é a primeira língua, né? Mas nunca é falada, nas escolas, né? Nunca não tem disciplina regulamentada e eu pensei que os alunos aqui, iam ter alguma rejeição e não teve... (P1. Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013)

No próximo trecho, o professor é bem enfático ao dizer que a cooficialização da língua guarani foi um fato muito importante para a interação do índio com o não-índio.

50) P1: ACHO MUITO IMPORTANTE, ACHO QUE TODO O MUNICÍPIO TINHA QUE IMPLEMENTAR. Toda terra indígena tinha que implementar. Porque daí eles interagem, o índio com o não indígena e AÍ que cabe a inclusão social e AÍ que do meu ponto de vista, não tem é índio, não tem paraguaio e não tem brasileiro, uma só família. (P1. Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013)

Aqui, o indígena, que parecia isolado, citado por P3, no excerto 34 mostra-se bem mais aberto à diversidade, à interação e aproximação entre culturas. O tom enfático na fala de P1 destaca sua satisfação em relação à iniciativa de implantação do guarani. Para o participante, essa lei *deveria servir de modelo para toda terra indígena*, pois, mais do que uma lei, ela significa um meio de interação, uma forma de equiparação da exclusão social entre índios, brasileiros e paraguaios. A percepção de P1 corresponde às mesmas percepções de Morello (2012a, 2012b) e Oliveira (2007), quando analisam os pontos positivos da implantação de lei no território nacional, pois, assim como P1, os autores veem nas iniciativas de implementações de lei, um grande passo para se reposicionar em

séculos de exclusão vivenciada pelas minorias linguísticas em nosso país.

Essa interação atribuída pelo professor pode ser percebida na fala de A1:

51) A1: Eu gosto porque a gente tem que aprender também escrever, falar, traduzir em português, as palavras que é em guarani.

Pesquisadora: O que mais te chama atenção nas aulas de guarani?

A1: O que? É, os colegas também perguntam pra mim, aí presto mais atenção nas aulas de guarani porque eles perguntam assim, aí eu tenho que falar, falar em guarani um pouquinho. (A1. entrevista realizada em 29 de maio de 2013)

Para o aluno, o que lhe faz gostar das aulas de guarani é o fato de poder *traduzir e escrever as palavras do guarani para o português*. Outra questão que chama a atenção de A1 refere-se à maneira como seus colegas lhe perguntam como se escrevem as palavras em guarani. Na sala de A1, durante as observações, podemos observar grande interação do aluno com os demais colegas nas aulas de língua guarani, principalmente no dia de avaliação. A fala de A1 também pode ser observada em uma nota de campo, durante uma prova dessa disciplina:

4) Observação aula de guarani P1: Todos querem fazer dupla com A1, porque ele fala a língua guarani. (Observação realizada em 03 de julho de 2013, nono ano matutino)

Na sequência, podemos perceber, também, uma percepção positiva acerca da cooficialização na fala de P2:

52) P2: Eu achei bom. Foi bom, por causa que ajuda muitas, muitas pessoas, ajuda. Porque é que nem eu falo assim, dentro da sociedade, muitos, né? Que vai, porque a gente está circulado pelos paraguaios e os indígenas”. No caso se chega uma pessoa, você pode, né? Perguntar, conversar, com essa pessoa, mas se você não conhece a língua e daí? A pessoa não te entende e nem você vai entender a pessoa. Por isso que ela é importante e como ela faz parte das cidades vizinhas, né? Eu chego, por exemplo, lá em Sete Quedas (cidade vizinha que faz fronteira seca com o Paraguai), lá no Paraguai, eu falo, eu chego em qualquer lugar e falo / Às vezes estou no banco tem uma pessoa e pede informação, em guarani, eu to pronta para ajudar, né? Então é importante. É importante ter uma língua a mais, não só a portuguesa (P2. Entrevista realizada em 21 de março de 2013).

A aprovação do professor em relação à lei corresponde, principalmente, à maneira como a cooficialização beneficia os moradores paraguaios e indígenas de Tacuru, falantes dessa língua. Segundo P2, o fato de não saber a língua do outro constrói-se um forte empecilho para que não haja a interação entre pessoas não -

falantes e falantes da língua guarani, pois, em sua perspectiva, não se pode *conversar e nem perguntar* nada para *uma pessoa que não conhece a língua*. P2 considera como ponto bastante positivo o fato de ele saber o guarani, ao passo que consegue circular tranquilamente em locais onde a língua predominante é o guarani, como no caso da Fronteira Seca, da cidade vizinha, localizada a poucos quilômetros de Tacuru.

Em continuidade, quando questionado sobre a percepção de seus alunos em relação à lei, P2 declara que, no início de suas aulas, seus alunos não tinham a mesma percepção de hoje com respeito à lei. De acordo com o professor, a percepção dos alunos só começou a se modificar a partir do momento em que ele, durante suas aulas, começou a trabalhar a importância do trabalho com a língua guarani, procurando colocá-la em grau de igualdade com a língua inglesa e a língua espanhola.

53) P2: Agora eles estão percebendo porque antes não percebiam, né? Porque agora, que agente vai trabalhando com eles, explicando o porquê, né? Porque é importante... igual o inglês, o espanhol, eles acham que é bom e a mesma coisa é o guarani, sempre não é demais aprender uma língua a mais, né? (P2. Entrevista realizada em 21 de março de 2013)

Desse modo, podemos perceber que a concepção de língua atribuída por P2 é bastante perceptível na forma como seus alunos observam suas aulas. Essa afirmação pode ser mais bem compreendida a partir dos excertos apresentados na sequência.

Para A2, a aula de língua guarani é “um pouco legal”, pois embora o aluno tenha domínio da oralidade do guarani, ele alega ter dificuldade na escrita, principalmente com os acentos:

54) Pesquisadora: O que você acha das aulas?

A2: Eu acho um pouco legal, mas não tanto porque é um pouco difícil.

Pesquisadora: Por que você acha que é difícil?

A2: Porque eu acho, que a gente não consegue escrever direito assim, por causa dos acentos, assim. (A2. Entrevista realizada em 27 de maio de 2013)

Na fala de A2, embora *ele ache a aula um pouco legal*, não percebemos nenhuma aversão propriamente à implantação da lei, sua insegurança está relacionada diretamente às suas dificuldades enfrentadas no dia a dia nas aulas de guarani, nesse caso o problema com a escrita, principalmente por causa dos acentos dessa língua.

Na fala que segue (excerto 53), de A3, a aprovação pelas aulas de guarani já é mais perceptível, especialmente se observarmos a forma enfática como o aluno declara

sua aceitação pelas aulas. O aluno, além de *gostar* da disciplina, consegue apontar pontos positivos dessa iniciativa em sua escola, pois, diferentemente de várias representações já citadas nesta discussão, fundadas em um pensamento homogêneo de como ideário nacional, A3 considera as aulas de guarani como um avanço para a educação, ele consegue visualizar as aulas como algo que só tem a somar. Sendo assim, pode-se inferir que o participante consegue visualizar uma nova língua no currículo como algo a mais, ou seja, conhecimento a mais.

53) Pesquisadora: Você gosta das aulas de língua guarani?

A3: GOSSSTO

Pesquisadora: Por quê?

A3: Porque é uma aula que, tipo assim, está vindo para dar educação para nós, está vindo utilizar mais uma língua no Brasil. Eu acho muito legal essas aulas.

Pesquisadora: O que mais te chama atenção na aula?

A3: O professor, ele explica muito bem. (A3, Entrevista realizada em 27 de maio de 2013)

Essa percepção também pode ser notada na fala de A4:

54) Pesquisadora: Você gosta das aulas?

A4: Sim.

Pesquisadora: Por que você gosta?

A4: Porque eu aprendo mais, porque antes eu não sabia de nada, daí eu aprendo.

Pesquisadora: O que mais te chama atenção nas aulas de língua guarani?

A4: Quando o professor explica.

Pesquisadora: Por que quando ele explica?

A4: Porque é mais fácil de entender do que só eu falando. (A4. Entrevista realizada em 27 de maio de 2013)

Além de gostar da aula, A4 considera as aulas de língua guarani um espaço propício para o desenvolvimento de sua aprendizagem, pois pode aprender algo que, até então, não conhecia. Nas falas de A3 e A4, conseguimos perceber também uma atitude positiva em relação à explicação do professor de língua guarani, visto que, para eles, o fato de o professor *explicar bem* faz com que a aprendizagem na língua se torne mais *fácil*.

Nas entrevistas, na maioria das vezes, como já apontado, podemos verificar posicionamentos positivos dos alunos em relação à implantação do guarani na escola. No entanto, durante as gravações em vídeo e observações das aulas, esse posicionamento nem sempre parecia ser o mesmo. Alguns alunos, embora o professor tente destacar continuamente a importância da língua guarani, ainda possuem um

posicionamento negativo e muitas dúvidas em relação à implementação da nova disciplina. Podemos perceber, durante a permanência na escola, vários questionamentos de alunos não-indígenas acerca das aulas de guarani. Alguns alunos dizem “*não entender o porquê de ter que estudar guarani*”. Essa questão pode ser analisada no trecho que segue.

- 5) **Aula de guarani P2:** Durante a realização da prova bimestral, um aluno questiona, na verdade afirma, que a prova de guarani não é necessária, que a disciplina é desnecessária. A turma reclama, mas segundo P2, eles vão bem na disciplina. O professor elogia a nota dos alunos, ele explica que eles já fizeram um ano de guarani em 2012, talvez, por esse motivo saibam um pouco mais. (Observação realizada em 01 de julho de 2013, nono ano matutino)

As falas dos participantes, nesta sessão, manifestam-se de formas bastante distintas. Entretanto, essas falas podem ser divididas em dois grupos maiores: de um lado, um grupo que acredita e destaca os pontos positivos proporcionados pela lei, havendo alguns professores e alunos que veem a implantação da língua como “uma vantagem, um recurso” (MAKONI; MEINHOF, 2006); por outro lado, temos também o grupo que destaca representações contrárias à implementação da lei e, sobretudo, da forma como ela foi implantada.

Nesse sentido, principalmente ao nos referirmos ao segundo – dos participantes que atribuem representações contrárias à implementação, retomamos a fala de Morello (2012) do início desta sessão, para concluirmos que a implantação de uma língua em si nem sempre resolve os problemas enfrentados pelos alunos indígenas presentes nesse contexto escolar. Como destaca a autora, assim como vários autores do decorrer deste trabalho (RODRIGUES, 2005; OLIVEIRA, 2009a, 2009b; HONÓRIO, 2009; entre outros), existe um grande desafio para que, de fato, as políticas públicas desenvolvam na prática uma política de diversidade, “que é o de tocar nessa memória social erigida sobre divisões desiguais dos espaços, e que como tais, fundamentam as práticas políticas” (MORELLO, 2009, p. 33).

4.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA LEI

Nessa seção, trataremos de apresentar uma análise acerca das exigências e do cumprimento do 1º, 2º e 3º parágrafos previstos no Artigo 2º da lei 848/2010: §1º – A prestar serviços públicos básicos de atendimento na área de saúde na língua oficial e na língua cooficial; §2º – Em caso de campanha de prevenção de doenças, bem como de tratamento, fica autorizado o município a utilizar além da língua oficial, a língua cooficial; § 3º – Incentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua cooficial nas escolas municipais e nos meios de comunicação (TACURU, 2010) .

Como já observamos, teoricamente, cada política linguística deve trazer transformações tanto no âmbito individual como no coletivo (HAMEL, 1988; OLIVEIRA, 2003), além de fazer parte do social e histórico de um povo (HAMEL, 1988). Deste modo, essa análise tem como objetivo principal, com base nas falas de professores, alunos e equipe pedagógica, observar quais as medidas práticas que o município tem desenvolvido para que essas exigências da lei, de fato, concretizem-se.

Começamos pela fala de P4 que, a esse respeito, tem a seguinte argumentação:

55) Pesquisadora: Após a implantação da lei, quais mudanças já foram realizadas no município em relação a utilização do uso da língua guarani?

P4: Então, é assim, a partir que foi, por exemplo, na câmara municipal, né? Não era permitido falar em guarani, não era permitido falar, né? Hoje, qualquer pessoa pode lá, falar em guarani, né? Porque a lei, é, por causa da lei, né? E, nós ainda não conseguimos no rádio, assim, inclusive eu vou conversar também com a diretoria da, do rádio para ver se tem algum espaço para que, falar na língua guarani, né? Inclusive, lá tem bastante paraguaio, né? Então... (bate o sino para a aula) Mas acho que teve houve avanço, assim, nesse sentido, né? Porque na prefeitura, né? Por exemplo, na prefeitura eles já colocaram uma pessoa que fala guarani, né? Então... (P4. Entrevista realizada em 20 de março de 2013)

Como apontado pelo professor, até então, à aprovação da lei, em 2010, não se permitia o uso da língua guarani dentro da Câmara Municipal de Vereadores do município. Nota-se que, mesmo Tacuru sendo povoado por uma população bastante representativa de índios Guarani Kaiowá, estes, por sua vez, não tinham o direito de se comunicar e de se fazer ouvir, dentro do ambiente legislativo de seu município, pois como destaca P4, *não era permitido falar em guarani, não era permitido falar*.

Segundo P4, esse avanço, entretanto, *ainda* não se concretizou da mesma forma em todas as estâncias sociais do município. Como podemos observar, o legislador da lei tem planos de *ir conversar com o locutor da rádio*, para negociar uma possível inserção

da língua guarani nesse meio de comunicação, além de destacar que nessa rádio há bastante paraguaios, o que nos leva a concluir, principalmente pelo uso da palavra *então*, que não seja uma ação tão difícil. O professor conclui dizendo que *acha* que houve um avanço, sim, já que a prefeitura também já se comprometeu, contratando uma pessoa que fala guarani, embora não fique claro em sua fala em que órgão municipal essa pessoa contratada trabalhará, bem como sua função.

Já para P1, *cada instituição do município possui um intérprete em língua guarani*, o que na sua percepção constitui um fato *muito positivo*.

56) P1: Em cada instituição daqui no município tem intérprete em língua guarani ((xxx)). Nas escolas, nos hospitais, no posto de saúde. Então, a () quem não sabe, não tem aquela preocupação, já tem intérprete para perguntar e eu acho que esse, essas coisa que tem aqui em Tacuru, () tem outros municípios que não existe isso, inclusive lá em santa Catarina, mesmo, lá ta tendo a maior dificuldade, lá a enfermeira xinga os indígenas, não sabe falar, não sabe se defender. E, aqui não, aqui tem tudo. Eu to de parabéns com esse município (). (P1. Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013)

Na fala de P1, podemos destacar a presença de intérpretes em língua guarani em três órgãos públicos do município: *escolas, hospitais e posto de saúde*. Pelo depoimento do professor, podemos notar que há, no município, pessoas que ainda não falam a língua portuguesa, mas após a implantação da lei, *quem não sabe, não tem aquela preocupação, [pois] já tem intérprete para perguntar*. P1, como na maioria de suas falas já citadas, mostra-se bastante otimista com a iniciativa da lei, quando, por exemplo, no excerto acima, o participante compara a realidade linguística do município com outra localidade em que não há uma política linguística diferenciada. Para o participante, a falta de uma política linguística adequada causa muitas dificuldades aos povos indígenas, para ilustrar, ele cita o exemplo de Santa Catarina, onde, em sua opinião, os indígenas sofrem maus tratos em hospitais, por não saberem a língua portuguesa. Fato que, de acordo com o professor, não ocorre em Tacuru, porque no município, em se tendo a lei, *tem-se tudo*. A língua é posta como uma ferramenta de defesa: deste modo, quem não *sabe falar, não sabe se defender*. Por outro lado, quando a pessoa pode ser compreendida, *ela tem tudo*.

Na sequência, P2 declara, assim como P1, que a lei *ajuda bastante, no hospital, no cartório e banco, principalmente* pela grande presença de índios na cidade. O participante, entretanto, apenas não deixa claro em que aspectos a lei ajuda. A respeito

da presença do intérprete em língua guarani nos órgãos públicos, P2 traz uma versão diferenciada de P1. Em sua percepção, o que existe não são intérpretes, apenas pessoas que entendem a língua guarani. Essa percepção pode ser notada no excerto 57:

57) P2: É... Igual, eu estou falando, porque aqui tem muito índio, né? Ajuda sim, porque no hospital mesmo, ajuda bastante, a língua guarani, cartório, é, banco...

Pesquisadora: Mas tem algum ...

P2: Algum intérprete? Não. Não tem, mas sempre tem alguém fala lá, que entende. (...) Às vezes em brincadeira também, a gente começa a falar. Eu mesmo falo muito com as professora, lá cidade, é, é, as vezes eu falo para elas em guarani e elas ficam curiosa, vem me perguntar daí eu falo duas ou três vezes, agora eu só falo em guarani com elas, sabe? Daí elas ficam memorizando, né? Mas elame falou aquele dia que era isso, né? Eu cumprimento elas em guarani, falo com elas assim, e elas começam na brincadeira, elas vão aprendendo. Tem um avanço assim, com eles (P2. Entrevista realizada em 21 de março de 2013).

Outro avanço citado por P2 corresponde a uma maior *curiosidade* dos professores da Escola X com relação à língua guarani, pois, mesmo que, como brincadeira, elas vão aprendendo a língua.

Uma questão parecida também é trazida na fala de P1 a seguir:

58) P1: Contribuiu, porque daí interage muito com, é, professor-aluno, aluno-professor, a direção da escola, a coordenação, eu vejo assim. E também para a população, é? Inclusive tem um aluno meu, inclusive ele mora ali embaixo, ele no início não aprendia nada, a maior clientela dele é indígena, né? E ele já fala quando ele quer pastel, se ele quer de carne, de frango, tudo isso em guarani. Então, () é, a aprendizagem que ele obteve, resultou para ele de forma positiva e eu fico muito feliz.

P1: Lá na fazenda, aqui não, na fazenda tem bastante (...) / de chamar, de se relacionar mesmo, de chamar pai e a mãe () inclusive eu fui hoje na Fazenda Pataquá, lá tem índio e não indígena, né? Que estuda aqui também. E um jogava bola e falava em português, agora não, agora eles já misturam tudo (P1. Entrevista realizada em 14 de fevereiro).

A questão da interação é mais uma vez trazida por P1. No entanto, neste caso, para o participante a interação com a língua ultrapassa os limites da sala de aula e já é percebida em outros ambientes do município, como no comércio e na região rural. No primeiro exemplo, P1 cita que um de seus alunos já utiliza o que aprendeu em suas aulas para se comunicar com seus clientes indígenas em sua pastelaria. No segundo exemplo, podemos perceber que em uma fazenda do município, onde há indígenas e não indígenas, a presença do guarani já é mais visível, principalmente durante as

brincadeiras entre seus alunos que, além do português, já utilizam, também, a língua guarani.

A referência ao hospital novamente aparece na fala de EP1, como uma das contribuições referentes à lei:

59) Pesquisadora: Além da escola você percebe se a lei contribui para alguma mudança nos meios de comunicação, nos atendimentos hospitalares, nos órgãos públicos em geral?

EP1: Sim contribui, por exemplo, no hospital, né? No hospital tem uma, uma pessoa que ela trabalha ali só mesmo pra, pra... Ajudar, por exemplo, quando vem uns, as pessoas da, tanto da Aldeia Sassoró quanto da Jaguapiré se consultar, né? Então tem intérprete ali pra ajudar ali, né? Então acho que seria já uma coisa para estar contribuindo também para eles estar... Apesar de que tem que partir da escola, né? Por exemplo, a pessoa aprender também, para estar ajudando ali nessa parte também, né? Mas, não sei né? Se essas pessoas que já estão lá, né? Que são enfermeiros, se vão correr atrás para aprender essa língua, né? (EP1. Entrevista realizada em 18 de março de 2013)

Uma questão interessante destacada por EP1, que na sequência também pode ser observado na fala de EP3 (excerto 60), refere-se ao fato de *apenas o intérprete ter domínio da língua guarani*. Não existe ainda, em sua percepção, uma preocupação por parte dos demais funcionários do hospital de aprender a língua guarani. EP1 entende que, *por mais que essa seja uma atitude que deva partir da escola*, seria interessante também que essas pessoas (como *os enfermeiros*), aprendessem essa língua.

Essa informação também pode ser observada no excerto seguinte, na fala de EP3:

60) Pesquisadora: Tem um intérprete, mesmo, no hospital?

EP3: Na verdade não é um intérprete. Essa pessoa é enfermeiro, que ele é indígena. Entendeu? Eles tiveram essa preocupação de ter um profissional indígena para atender, mas o branco, ainda não tem esse, né... (EP3. Entrevista realizada em 4 de julho de 2013)

Como já fora destacado por P2, EP3 também entende que não se trata de um intérprete, mas sim, de um *enfermeiro que é indígena*. Nesse sentido, podemos perceber novamente, como já destacado na seção 4.3 desta análise, a compreensão equivocada de que ser indígena, nessa localidade, implica necessariamente falar a língua guarani. Essa percepção, além ser contrária à noção da heterogeneidade presente em cada comunidade, tão destacada por Cuche (2002), também não prevê que as possíveis variedades linguísticas do guarani estejam presentes nas duas aldeias do município.

EP3 destaca ainda, assim como EP1, que, embora o hospital já disponha desse profissional indígena, para acompanhar o atendimento dos indígenas do município, não há, até o momento, iniciativas de formação dos demais profissionais, e aqui ele destaca a resistência do *branco* (provavelmente os funcionários não-indígenas), em aprender a língua guarani.

No próximo excerto, ainda sobre as mudanças trazidas pela lei nos demais ambientes do município, EP2 tem a seguinte impressão:

61) EP2: Olha, eu não sei se já causa uma mudança, porque não é, é recente ainda, né? Eu acredito assim, que com o tempo maior, eu acredito que vai causar uma mudança, sim. Principalmente no atendimento, né? Porque geralmente, eles têm que contratar igual, no hospital mesmo, eu lembro que uma vez eu estava lá e chegou uma pessoa para ser atendida da aldeia e daí ela tentava falar, mas a gente não conhece a língua, você acaba não entendendo e eles tinham um profissional lá só para traduzir o que ela estava falando. Imagina, daqui uns dias está saindo da nossa própria escola, da nossa própria comunidade, né? De repente nem vai ser necessário mais, os alunos, conforme o tempo vai passando, já vão ter assimilado a língua e, pelo menos, vão saber se comunicar, melhor, né? É por isso que é importante, é muito interessante, né? Muito importante parar para pensar, né? Porque alguém que é de fora, “para que guarani, lá?” Mas para nós tem utilidade, sim. Por conta desse atendimento, né? (EP2. Entrevista realizada em 27 de maio de 2013)

EP2, em um primeiro momento, não consegue enxergar grandes avanços relacionados à lei 848/2010. Essa mudança, em sua perspectiva, só ocorrerá, na prática, com o passar do tempo, quando os alunos da escola já tiverem *assimilado a língua*. Nesse sentido, não haverá mais a necessidade de contratação de intérpretes, pois, no futuro, os próprios alunos que hoje estudam a língua guarani, poderão desempenhar esse papel. Como destaca EP2, *pelo menos a comunicação*, que para ele é uma ferramenta de muita *utilidade*, principalmente nos *atendimentos*, será algo que terá um desempenho melhor. No entanto, podemos verificar que as palavras do participante representam apenas seus anseios, algo que pode acontecer, algo que ele *imagina*, ainda, acontecer, pois de concreto, até o momento, pode-se destacar apenas a presença do intérprete em língua guarani, no hospital do município.

Já para P3, embora o professor também alegue *que há um tradutor para o indígena que chega para ser atendido no ambiente hospitalar*, isso só ocorre porque, *ninguém sabe o que ele está sentindo, como ele está se sentindo*. De acordo com sua percepção, em outro ambiente, nesse caso, *a escola, não tem obrigação de*

disponibilizar um tradutor para facilitar a situação de alunos, que porventura, não conheçam a língua portuguesa. A visão de P3 pode ser observada no próximo excerto:

62) P3: Na verdade, no hospital, no ambiente hospitalar, eles têm tradutor para o índio, para indígena que chega, lá. Eles têm tradutor porque chega lá, ninguém entende, ninguém sabe o que ele está sentindo, como ele está se sentindo. Como nas escolas, a escola não tem obrigação de trazer esses alunos, aqui para dentro da escola, porque eles têm já no município e o Estado manda professores brancos para lá e não manda o transporte escolar para trazer eles para cá. Então na escola não tem, não tem tradutor, assim, para facilitar a situação. Mas geralmente, os que vêm, já são maiores, né? E daí eles já tem o conhecimento da língua portuguesa. (P3. Entrevista realizada em 25 de outubro de 2013)

As percepções dos alunos, que analisaremos na sequência, apontam em primeira instância, assim como a fala dos demais participantes, para a presença de falantes em língua guarani, no hospital do município. Essa percepção só não é não é notada na fala de A1:

63) A1: Só quando vêm alguns da aldeia assim, aí eles falam guarani também.

Pesquisadora: mas nos hospitais assim, em outros lugares, mercado...

A1: Não.

Pesquisadora: Na TV?

A1: Na TV eu vi, os que invadiram a terra e os fazendeiros também só falam em português, não falam guarani, não. (A1. Entrevista realizada em 29 de maio de 2013)

O aluno, até o momento, foi o primeiro participante que não observa a presença da língua guarani em órgãos públicos do município. Para A1, a presença do guarani só é notada quando alguns indígenas da aldeia vêm para a cidade. Quanto à presença da língua nos meios de comunicação, o participante também argumenta nunca ter visto. Segundo A1, a única citação aos povos guarani na televisão corresponde aos conflitos entre índios e fazendeiros na disputa de terras, mas que, no entanto, no noticiário tudo era transmitido em língua portuguesa. É importante destacar na fala de A1 a forma como o participante vê a língua guarani diretamente imbricada aos índios guarani presentes nas aldeias do município, pois quando perguntado sobre a língua, logo o que vem em mente, para o participante, são *as pessoas que vêm da aldeia*. Ou seja, a partir de sua fala é claro notar que, para ele, ser índio das aldeias do município é sinônimo de falar a língua guarani. Por outro lado, no noticiário, até *eles* [os índios?] *só falam português, não falam guarani, não*.

Na percepção de A2, mais uma vez aparece a referência ao hospital:

64) **A2:** Aqui mesmo.

Pesquisadora: Onde?

A2: aqui um pouco para baixo, um pouco para cima assim, aqui em baixo tem o hospital.

A2: Tem gente que fala... (A2. Entrevista realizada em 27 de maio de 2013)

Na fala que segue, de A3, além da referência ao hospital, podemos perceber a presença do guarani em meios de comunicação do município:

65) **A3:** Sim, na televisão, no rádio.

Pesquisadora: Tem rádio em guarani, aqui?

A3: têm, no Paraguai, eles falam.

Pesquisadora: mas a rádio pega aqui?

A3: Pega.

Pesquisadora: e TV?

A3: Na TV tem muita gente que fala no canal rural.

Pesquisadora: mas esse canal é do Brasil ou do Paraguai?

A3: É do Brasil. Só que, tipo assim, eles falam muito sobre o guarani que vem, que do povo indígena. (A3. Entrevista realizada em 27 de maio de 2013)

No entanto, quando questionado, o participante afirma que o sinal da rádio se refere a uma sintonia do país vizinho, o Paraguai. Outra questão trazida por A3, que também coincide com a percepção de A1, corresponde à noção de povo indígena, que necessariamente é um povo que fala a língua indígena, no caso, guarani. Nas palavras de A3, no canal brasileiro, *eles falam muito sobre o guarani que vem do povo guarani*. Podemos constatar que não há uma programação necessariamente em língua guarani, mas, sim, *programas em que falam sobre o [povo?] guarani*, o que, na sua concepção, *são a mesma coisa*.

Quando perguntamos sobre possíveis mudanças no dia a dia das pessoas do município, em decorrência da lei, podemos perceber uma visão diferenciada na fala de EP3:

66) **Pesquisadora:** Além do ambiente escolar, a senhora percebe que a lei trouxe alguma mudança no dia a dia das pessoas?

EP3: / A questão do respeito pelo outro, pela... Diversidade cultural, né?

Pesquisadora: Você concordaria em dizer que o guarani tem mais espaço no dia a dia do município, hoje?

EP3: Sim.

(xxx)

EP3: Ah, eu acho assim, antes assim, era tão, sabe? Você não, não comentava muito, né? E o próprio indígena começou a reivindicar mais. O próprio indígena cobra, isso. Então foi uma divulgação, mesmo. Na cultura

deles, na língua e hoje eles são mais ativos, eles são mais participativos, sabe? (risos) (EP3. Entrevista realizada em 4 de julho de 2013)

Notamos, pela fala de EP3, que as contribuições da lei ultrapassam as questões linguísticas, ao passo que a lei despertou também *a questão do respeito pelo outro, pela diversidade cultural*. Segundo o participante, até então, *não se falava muito sobre esse assunto* (sobre os povos indígenas? Sobre a língua guarani?). Em sua opinião, a lei significou uma maior divulgação, ao passo que, a partir dessa iniciativa, o indígena adquiriu voz para que seus direitos fossem reivindicados. EP3 relata ainda que, o fato de a língua guarani ser cooficializada em Tacuru contribuiu para que os povos falantes dessa língua se mostrassem *mais participativos, mais ativos*.

A representação de EP3 com relação à lei, todavia, não procede da mesma forma quando entrevistamos P1:

67) Pesquisadora: Você concordaria em dizer que o guarani tem maior espaço no dia a dia da escola e dos espaços públicos em geral, após a implantação da lei?

P1: Não vou dizer que tem espaço, mas tem interatividade, porque a pessoa é visto pelo que eu falei anteriormente, ele é visto como inclusão social mesmo, parece que a pessoa se sente mais a vontade em todos órgão que eles se encontram, né? Assim, né? Se sente mais a vontade. Não é que ele tem mais espaço, se sente mais a vontade. (P1. Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013)

Segundo o professor, embora reconheça, sim, uma maior interatividade proporcionada pela lei, podemos perceber certa insatisfação do participante em relação à forma como a lei está sendo implementada. Pois, embora tenhamos percebido ao longo dessa análise, a constante satisfação de P1 com a lei e seus benefícios, nesse excerto o participante declara que, por mais que seja um avanço, por ser tratar de uma questão de inclusão social, a lei faz com que as pessoas se sintam mais à vontade, o que, todavia, não representa maior espaço, apenas ajuda *se sentir mais à vontade*.

Em continuidade à resposta, quando indagado sobre o que seria ter mais espaço, P1, tem a seguinte resposta:

68) P1: Esse espaço se caracterizaria, se caracteriza de, é, um cargo, vamos supor assim. Porque isso me referiria a ser espaço, e não é. ((xxx)) Pra mim é isso daí, um cargo do órgão público.

(...)

P1: Nesse cargo mesmo, vamos supor assim, oh, eu diria, ocupar o espaço, eu diria Chefe do grupo da FUNAI, chefe do núcleo FUNASA, é não indígena

e deveria ser indígena. Pessoa que trabalha diretamente com indígena, nos projetos, né? E uma chefia que comanda o município, no nível municipal mesmo, né? ((xxx)) Isso eu diria espaço, mas não tem.

Pesquisadora: E o acesso?

P1: E o acesso é em torno da língua mesmo, né? A pessoa chegue nesses órgãos, é recebido, 100% (), senti o contexto como se fosse a segunda casa. Se sente mais à vontade (A1. Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013)

Dessa forma, pela declaração de A1, podemos inferir que, embora se considere a lei como um avanço, principalmente no que se refere ao histórico de políticas linguísticas no Brasil, já referenciado nesta dissertação, como também na fala de alguns participantes, ela ainda carece de medidas para que, de fato seja um mecanismo de inclusão e de equiparação para que os povos indígenas tenham *mais espaço* no município. Para o participante ter mais espaço consistente na conquista de postos de chefias (como a FUNAI e a FUNASA, órgãos públicos que cuidam das questões indígenas). A lei proporcionou apenas o acesso em torno da língua, mas não mudou a questão do espaço ocupado pela população indígena.

Em resumo, no que tange às representações sociais acerca da lei, trazidas nessa seção, a referência ao hospital, sem dúvida, foi algo unânime em todas as entrevistas. No entanto, é importante destacar que cada participante, embora tenha citado o mesmo exemplo, possui uma visão própria/ diferenciada sobre as contribuições dessa iniciativa para o município. Cada participante constrói seu sistema de representação a partir de seus sistemas simbólicos (WOODWARD, 2005). Cada discurso, cada representação apresentada pelos participantes está interligada, principalmente ao lugar de onde se fala. Deste modo, a percepção dos professores indígenas difere da percepção dos professores brancos, que também difere de P2 e, assim, sucessivamente. Fato que, de acordo com Lima (2011) e Cuche (2002), citados na seção 2.3 do capítulo 2, ocorre porque os sistemas culturais não são homogêneos, os princípios norteadores das culturas indígenas não são os mesmos das culturas dos não-indígenas (LIMA, 2011), ao passo que as divergências ocorrem porque, geralmente, cada sujeito tende a justificar seus argumentos a partir de sua singularidade (CUCHE, 2002).

Observamos, por fim, que no quesito social, assim como no escolar, com base nas falas dos participantes, podemos perceber questões apontadas como positivas: a presença de um intérprete em língua guarani para o atendimento de pessoas que não compreendem a língua portuguesa, maior interatividade e maior acesso à população indígena nos órgãos públicos; e questões consideradas negativas: ausência de indígenas

em cargos públicos de liderança, a falta de incentivo/ disposição para funcionários públicos não falantes do guarani em aprender essa língua, bem como a não presença da língua nos meios de comunicação no município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como descrito no início deste trabalho, o objetivo maior deste estudo foi investigar a iniciativa de cooficialização do guarani, na cidade de Tacuru. Procuramos analisar, a partir do ponto de vista da comunidade escolar, quais foram as repercussões linguísticas, políticas e pedagógicas dessa iniciativa, tanto no âmbito social, como no pedagógico, além de observar até que ponto essa iniciativa influenciou positiva ou negativamente os conflitos linguísticos vividos pela comunidade em questão.

Para tanto, para que nosso objetivo fosse alcançado, nos propomos a responder três perguntas, quais sejam:

- 1) Segundo professores, alunos e comunidade escolar, a lei contribui de alguma forma com o contexto pedagógico e social? Se houve benefícios, quais são? Que transformações ocorreram?
- 2) A partir das entrevistas e observações realizadas, como se pode observar o trabalho com a questão do bi/multilinguismo e multiculturalismo presentes na região, na Escola X?
- 3) A lei contribui com a valorização dos aspectos culturais da comunidade Guarani presentes no contexto do município? De que forma?

Nesse sentido, na sequência, destacaremos sucintamente algumas considerações finais sobre nossa pesquisa.

Como primeiras colocações, pudemos constatar, por meio dos dados apresentados, que o discurso teórico estabelecido sobre as cooficializações de línguas, apresentado no capítulo 2 desta dissertação, nem sempre coincide com a realidade encontrada na Escola X, em Tacuru/MS. Teóricos especialistas na área, como Oliveira (2010) e Morello (2012, 2012a), apontam que a cooficialização de línguas no Brasil constituem um grande avanço para o enfrentamento do preconceito linguístico, como também representa uma oportunidade de rever a autorrepresentação das línguas minoritárias, frente a séculos de exclusão linguísticos, cultural e também identitária, através de uma maior abrangência e reconhecimento dos grupos minoritários; além de ser uma ferramenta de reflexão acerca discriminações/crimes linguísticos sofridos pelos grupos e línguas minoritárias. No entanto o que se pode constatar, pelo menos no contexto pesquisado, é que a simples cooficialização de uma língua, apenas “no papel”, como se diz, pouco interfere na desconstrução e pouco contribui para a reflexão acerca

do status de línguas minoritárias, como também pouco interfere para que as minorias linguísticas sejam melhor representadas. Muito pelo contrário, pois como se constatou pela pesquisa realizada na Escola X, a cooficialização de uma língua, sem que sejam pensadas estratégias adequadas de implementação, como por meio de oferta de cursos formação de professores e elaboração de material didático adequado, proporcionou insegurança, rejeições e até mesmo conflitos entre professores e alunos.

Assim, partindo dessa perspectiva, pudemos constatar, como resposta a nossa primeira pergunta que, embora alguns professores, alunos e demais membros da comunidade escolar observem pontos positivos na cooficialização da lei, como no caso dos professores indígenas que veem a cooficialização como uma perspectiva de maior representação da comunidade Guarani Kaiowá, como também uma oportunidade para que essa mesma comunidade tenha uma maior acessibilidade aos atendimentos públicos, verificamos, com exceção dos atendimentos hospitalares, que, na prática, a lei pouco mudou a realidade dos índios Guarani Kaiowá do município.

Uma primeira colocação que justifica nossas considerações pode ser extraída das falas de EP1 e EP3: “Então, pra nós ela é uma lei que veio de cima pra baixo, né? Como se diz, né? Como se diz, né? Caiu de paraquedas, né?” (EP1. Entrevista realizada em 18 de março de 2013); “Porque assim, chegou e implantou. Ninguém chegou e sentou com a comunidade escolar, pra dizer qual é o objetivo da lei, né?” (EP3. Entrevista realizada em 04 de julho de 2013). Acrescentamos que tampouco houve investimentos ou orientações dos órgãos responsáveis, como da Secretária de Educação do Município, para que a língua guarani fosse implantada e trabalhada adequadamente na Escola X.

Assim, os benefícios se concentram na implantação da língua guarani na escola no formato de língua estrangeira, com a carga horária de 1 (uma) aula semanal nas turmas de 6º a 9º, o que pode ser considerado pouco pensando que se trata da formação linguística em um novo idioma. Houve ainda a contratação de dois professores, P1 e P2, o primeiro por ser indígena e ter formação superior e o segundo, por ter formação superior e saber falar e escrever a língua guarani. Destacamos que, em nenhum momento, se considerou relevante que esses profissionais da educação tivessem formação específica, no caso linguística, tampouco ofertou-se essa formação, para que estes tivessem preparo teórico para atuar como professores de língua guarani. Retomemos a fala EP1 para reforçarmos nossos argumentos:

EP1: Não, não teve. Quando foi implantado já chegou (risos). Não teve nada de curso, nem professor, nem pra debater lei, se deveria ou não implantar ou não. (EP1. Entrevista realizada em 18 de março de 2013)

Quanto à elaboração de materiais didáticos, cada professor tem elaborado individualmente, de acordo com a possibilidade de cada um. P1 adapta materiais que já utilizava em suas aulas na aldeia para a realidade da Escola X e P2 utiliza um livro didático paraguaio (mais especificamente um livro didático paraguaio, que conseguiu com sua prima). Assim, através destes dados, pudemos observar que as ações elaboradas pela Secretaria de educação ainda não estão de acordo com as exigências da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, como também que não vão ao encontro das perspectivas de planejamento linguístico indicadas por pesquisadores da área, como Calvet (2007) e Oliveira (2007), entre outros, que consideram que a implementação de uma língua deve envolver um plano de ação que tenha como objetivo equipar essa língua para que possa cumprir seu papel de língua oficial também no ensino. A tabela 5 sintetiza os pontos positivos e negativos da implantação da lei 848/2010, de acordo com o ponto de vista dos participantes da pesquisa.

Implantação do guarani em Tacuru/M.S, na Escola X	
Pontos Positivos	Pontos Negativos
<p>Políticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo prévio do legislador da lei com a comunidade indígena. <p>Pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lotação de dois professores que lecionavam tanto no período matutino como no vespertino. 	<p>Pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de diálogo com os integrantes da Escola X, quanto à implementação da lei; • Falta de formação linguística dos professores; • Falta de material didático; • Pouca carga horária destinada à disciplina de língua guarani; • Implantação da língua guarani na Escola X, no formato de língua estrangeira. <p>Políticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A lei veio de cima para baixo; • Influência política na elaboração da lei (P3).

tabela 5: pontos positivos e negativos da implantação do guarani na Escola X.

Fonte: elaborado pela autora

Respondendo à segunda pergunta – A partir das entrevistas e observações realizadas, como se pode observar o trabalho com a questão do bi/multilinguismo e multiculturalismo presentes na região, na Escola X? – os dados apresentados, por meio das entrevistas e pesquisa documental, apontam que, no currículo da escola, o ensino da

cultura e valorização dos aspectos culturais dos povos indígenas é presente apenas nas disciplinas de História e de Artes, nas turmas de 5º, 6º, 7º e 8º ano. Na escola, de acordo com a entrevista concedida por EP2, não se constatou nenhuma equipe multidisciplinar que trabalha a questão da cultura e diversidade na Escola X. Segundo EP2, a escola, naquele momento, estava passando por um processo de transição, devido à mudança de prefeito, de modo que, até aquela data, eles “tentavam” inserir a questão da diversidade nas reuniões pedagógicas.

Nas aulas de guarani, por sua vez, não se trabalha a questão da cultura, pois, para os professores, o estudo da língua está dissociado do estudo da cultura. Segundo P1, antes de se introduzir o ensino da cultura é necessário, primeiramente, que os alunos dominem a oralidade da língua guarani. P2 tem opinião similar, pois considera que, se os alunos “*não conhecem a língua [,] não tem como se trabalhar*” (PG2. Entrevista realizada em 20 de março de 2013).

Na disciplina de História, onde também se prevê o trabalho com o conteúdo da cultura indígena, não foi possível observar, na prática, se este ocorre, já que o professor não se sentiu à vontade para conceder entrevista. Entretanto, como já citado, pudemos observar que, pelo menos no livro didático destinado à disciplina, constam apenas duas páginas destinadas ao estudo dos povos indígenas, nas quais aparecem visões bem genéricas e estereotipadas do que é ser índio. Já na disciplina de Artes, o professor foi bem enfático em dizer que o ensino da cultura indígena não ocorre em suas aulas, já que para se trabalhar a cultura indígena, deve-se *gostar dessa cultura e desse povo*, dando-se a entender que ele, provavelmente, não gosta dessa cultura e desse povo, já que não dá muita ênfase à cultura indígena em suas aulas.

No entanto, se analisarmos os trechos das aulas observadas, embora os professores e equipe pedagógica não tenham trabalhado com a cultura indígena como prioridade em sala de aula, retomamos a fala de Mota e Faustino (2012), de que os “conflitos”, “a exclusão”, “as indiferenças” e “as ambiguidades” proporcionados pela diversidade cultural estão presentes diariamente durante as aulas de língua guarani. Segundo professores, muitos alunos sentem vergonha de falar sua própria língua (excerto 44) e, por conseguinte não têm interesse pelas aulas de língua guarani. Por outro lado, devido a uma visão purista e homogênea do que é ser índio, encontramos alunos indígenas sendo apontados e estigmatizados em sala aula (aulas observadas 1 e 2), por falarem guarani e por serem índios. Na aula 1, pudemos constatar que a língua

guarani e o pertencimento étnico indígena são alvos de piada e expressões pejorativas, como ainda observamos a constante utilização da língua guarani, principalmente para zombar de algum colega (aula 2 de língua guarani). Assim, consideramos que esses “conflitos” podem estar diretamente interligados à participação, ou propriamente a não participação dos alunos indígenas em sala de aula, já que, quando se manifestam (ou mesmo ficam calados) são alvos de preconceito dentro de sua própria sala de aula.

Com respeito à terceira pergunta levantada para esta pesquisa – A lei contribui com a valorização dos aspectos culturais da comunidade Guarani presentes no contexto do município? De que forma? – pudemos analisar que, a princípio, a implantação da língua guarani na Escola X, não foi vista com bons olhos por alguns professores, equipe pedagógica e pais de alunos. Pois, de acordo com a direção da época, os alunos *não gostavam* da língua guarani e por esse motivo pediam transferência para a escola estadual, que não tem essa língua como disciplina em sua grade curricular. O próprio participante P3 afirma que retirou seu filho da escola (excerto 48) na época da implantação do guarani. Dessa forma, percebemos que, pelo menos por um grupo, o dos não indígenas, a lei não foi aceita de forma tranquila, pois provocou discussões contrárias à lei e atitudes negativas desse grupo, como a transferência de seus filhos para outra escola.

No entanto, quando analisamos as falas dos professores de língua guarani, podemos perceber que as opiniões sobre a implantação da língua na Escola mudam de posição. Para estes professores, embora o começo tenha sido um pouco *tumultuoso*, na sequência, P1 observa que houve uma maior aceitação de seus alunos com a relação à nova língua, o guarani. Para P1, a lei foi muito importante, pois para ele, ela constitui uma forma de interação entre o indígena e o não-indígena. Essa interação pode ser observada no trecho 4, das aulas observadas, no qual A1 deixa clara sua satisfação com as aulas de língua guarani, principalmente quando é constantemente procurado por seus colegas durante essas aulas, por saber falar e escrever na língua oficializada.

P2 também destaca a questão da interação, citando seu próprio exemplo como falante da língua guarani. Para o participante, o fato de falar português e guarani faz com ele circule sem maiores dificuldades em todos contextos do município, sendo a língua uma ferramenta de interação e acesso a esses diversos contextos, principalmente das aldeias e das regiões de fronteira, que possuem grande fluxo de falantes de guarani.

Percebemos pontos positivos também na fala de alguns alunos que percebem a

língua guarani como um ponto a somar em seu processo de formação. Embora alguns alunos achem a língua guarani difícil do ponto de vista da gramática e da pronúncia, a maioria dos entrevistados manifesta gostar dessa língua. Os posicionamentos negativos acerca da lei por parte dos alunos só foram observados durante as aulas. Esses posicionamentos, geralmente partiam de alguns alunos não indígenas que ainda questionavam a implantação da língua guarani na escola (trecho observado 5, aula de guarani P2, em 01 de julho de 2013).

No ambiente social do município, propriamente, por sua vez, observou-se apenas uma mudança, relativa à questão do intérprete no hospital do município. Segundo EP3, existe um enfermeiro indígena que fala guarani e acompanha os pacientes indígenas. No entanto, de acordo com o participante, não existe nenhuma formação para os demais funcionários que não falam o guarani, para que estes aprendam a língua e possam atender também a comunidade indígena. Assim, provavelmente na falta do enfermeiro indígena que fale guarani, no hospital a situação ainda continuará como antes da implantação da lei.

Nos meios de comunicação, nada foi modificado, não existe nenhuma programação em língua guarani, tampouco algo direcionado à cultura Guarani Kaiowá do município. Muitas vezes, o que ocorre, pelo fato de o município de Tacuru estar perto do Paraguai, é o fato dos moradores de Tacuru acessarem o canal televisivo do país vizinho, que tem programações em língua guarani (informação obtida em trecho de entrevista 65, de A3). Observamos que o único momento em que a comunidade indígena ocupa lugar de destaque na programação televisiva do município ocorre geralmente quando acontecem conflitos por disputas de terras, nos noticiários locais. Essa observação pode ser confirmada na declaração de A1, do excerto 63, no capítulo da análise desta pesquisa: “na TV eu vi, os que invadiram a terra e os fazendeiros também só falam em português, não falam guarani, não” (A1. Entrevista realizada em 29 de maio de 2013).

Assim, retomando o já discutido na análise desta dissertação, concluímos que muitas das representações dos participantes desta pesquisa têm relação com lugar de onde fala cada um. Os participantes indígenas, principalmente, e paraguaios veem a cooficialização da lei como positiva, pois eles foram os maiores prejudicados durante séculos de exclusão linguística e cultura, desde a chegada dos portugueses. Dessa forma, para o indígena, ainda que a implementação da lei não corresponda, na maioria

das vezes, com as reais necessidades dos povos Guarani Kaiowá, no município, ela trouxe um maior destaque e interação desse povo com a sociedade não indígena. Já para os participantes não indígenas, que observaram a história indígena de longe, isolados em suas aldeias e, muitas vezes através de livros didáticos, com versões genéricas, estereotipadas e equivocadas do que é ser índio, a lei não veio a somar para o município. A tabela 6, a seguir, das Representações Positivas e Negativas dos Participantes, acerca da implantação do guarani, demonstra resumidamente a posição dos participantes nesse sentido:

Representações positivas e negativas dos participantes		
Participantes da pesquisa	Representações	Representações
	Positivas	negativas
Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Pensei que teria rejeição e não teve... (P1); • muito importante, todo município deveria implementar ... aí cabe a inclusão social” (P1); • Foi bom, por causa que ajuda muitas, muitas pessoas, ajuda. Porque é que nem eu falo assim, dentro da sociedade, muitos, né? (...) É importante ter uma língua a mais, não só a portuguesa (P2); • Mas acho que teve houve avanço, assim, nesse sentido, né? Porque na prefeitura, né? Por exemplo, na prefeitura eles já colocaram uma pessoa que fala guarani, né? Então... (P4); • Então, a () quem não sabe, não tem aquela preocupação, já tem interprete para perguntar e eu acho que esse, essas coisa que tem aqui em Tacuru, () tem outros municípios que não existe isso, inclusive lá em santa Catarina, mesmo, lá ta tendo a maior dificuldade, lá a enfermeira xinga os indígenas, não sabe falar, não sabe se defender; • Contribuiu, porque daí interage muito com, é, professor-aluno, aluno-professor, a direção da escola, a coordenação, eu vejo assim. E também para a população, é? (P1); • A questão do respeito pelo outro, pela... Diversidade cultural, né? Ah, eu acho assim, antes assim, era tão, sabe? Você não, não comentava muito, né? E o próprio indígena começou a reivindicar mais. O próprio indígena cobra, isso. (EP3). 	<ul style="list-style-type: none"> • A lei não foi boa, não trouxe mudança nenhuma, se teve mudança foi para pior (P3); • A lei trouxe representatividade, mas não trouxe espaço ao povo indígena, como por exemplo, um cargo do órgão público (P1).
Equipe pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Sim contribui, por exemplo, no hospital, né? No hospital tem uma, uma pessoa que ela trabalha ali só mesmo pra, pra... Ajudar, por exemplo, quando vem uns, as pessoas da, tanto da Aldeia Sassoró quanto da Jaguapiré se consultar, né? 	<ul style="list-style-type: none"> • Transferência dos alunos da Escola X, para a escola estadual, devido à implantação da lei (EP3); • Tumulto na escola no momento de implantação, pois “uns” achavam que a lei não era necessária (EP2).
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Eu gosto porque a gente tem que aprender a escrever e traduzir em português as palavras que é em guarani (A1); • Porque é uma aula que, tipo assim, está vindo para dar educação para nós, está vindo utilizar mais uma língua no Brasil. Eu acho muito legal essas aulas (A3); • Porque é mais fácil de entender do que só eu falando (A4). 	

Tabela 6: Representações positivas e negativas dos participantes acerca da lei 848/2010, no município de Tacuru, MS.

Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos também que, de forma geral, em relação à implantação da lei 848/2010 em Tacuru/MS, apesar de esta ser considerada um passo importante para a questão das políticas linguísticas voltadas às línguas minoritárias, há ainda muito a ser

feito e repensado para que realmente a lei se concretize na prática. Destacamos ainda a necessidade de um maior empenho por parte dos órgãos públicos responsáveis para a implementação de leis. No caso de Tacuru, destacamos a necessidade de uma maior intervenção da Secretaria de Educação no processo de implantação do guarani na Escola X, pois ela é a responsável por proporcionar os meios materiais (formação de professores e elaboração de material didático) para que de fato a lei possa cumprir seu papel na escola X. Uma lei que existe apenas no papel, ou que é aplicada superficialmente – no caso desta, que não discute a formação linguística bilíngue do professor de línguas adequadamente, nem a necessidade de se preparar material didático adequado à nova realidade –, pouco se diferencia, em termos de conquistas, das “obtidas” pelas primeiras instituições linguísticas existentes no Brasil, criadas a partir da década de 30, como o SIL (*Summer Institute of Linguistics*), que tinha como objetivo maior (talvez o único) utilizar-se de conhecimentos linguísticos para catequizar povos indígenas brasileiros. Ou seja, contribuição linguística propriamente dita não houve praticamente nenhuma.

Retomando a fala de Faustino (2010, p. 37), uma lei como a 848/2010, sem o devido plano de implementação, pode não se diferenciar em nada das ações realizadas no período colonial, caso não passem de “um novo impulso missionário”, característico da inserção do povo indígenas no sistema capitalista, competentemente mascaradas por uma educação tida como educação “bilíngue bicultural”.

Deste modo, embora não tenhamos a pretensão de trazer respostas definitivas por meio dos dados apresentados, esperamos ter contribuído de alguma forma para a discussão sobre as políticas linguísticas de implantação de línguas em contextos multilíngues, como Tacuru. Acreditamos que, pela abrangência do tema deste estudo, muito ainda pode ser pensado, analisado e avaliado. Assim, como já destacado na introdução desta pesquisa, esperamos que esse trabalho estimule novas discussões no campo das políticas de cooficializações de línguas, leis linguísticas e no campo das políticas linguísticas em geral, a fim de fortalecermos esses campos de pesquisas, principalmente no sentido de observar os pontos positivos e negativos para que, na prática, estes possam ser re/pensados, reformulados ou postos em prática.

Outro campo de pesquisa que observamos também imprescindível e que merece mais atenção da parte dos pesquisadores da Linguística Aplicada refere-se à análise de outras comunidades indígenas inseridas em escolas não-indígenas, pois uma das

maiores dificuldades deste trabalho foi encontrar referenciais teóricos que relatem experiências e descrevam realidades escolares similares às da escola urbana de Tacuru. É preciso também relatar e analisar contextos urbanos em que esses povos estão inseridos, em municípios em que as aldeias não possuem educação escolar ou escolas indígenas, como por exemplo, ocorre no município vizinho, Amambaí/MS.

Ainda com relação às pesquisas da área da linguagem, reforçamos novamente a discussão empreendida na metodologia deste trabalho: estas devem ter como objetivo a contribuição para com a prática educacional do professor em sala de aula, por meio do diálogo entre universidade e escolas. Embora que, nesta pesquisa não tenhamos conseguido concluir nosso objetivo de contribuir de forma prática, ainda que a contribuição teórica na área das políticas linguísticas tenha sido alcançada, desde o início tínhamos como objetivo contribuir de alguma forma para amenizar alguns dos problemas apontados pelos professores e equipe pedagógica, como a formação de professores e elaboração de material didático. No entanto, como já discutido no terceiro capítulo, por motivos maiores, essas ações não puderam ser concluídas, sendo esse também um dado a ser considerado, pois pode ser repensado e avaliado em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo: Pontes, 2006, p.219 - 231.
- ALTENHOFEN, C. V. **Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil**. 2004a. Disponível em: http://www.iberico-americana.net/files/ejemplo_por.pdf. Acesso em: 20 mar. 2013.
- _____. **O conceito de Língua Materna e suas implicações**. 2004b. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=94>. Acesso em 20 mar. 2013.
- _____. Bases para uma Política Linguística das Línguas Minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A. D; TILIO, R; ROCHA, C.H. **Política e Políticas Linguísticas**. Campina, SP: Pontes, 2013, p 93 - 113.
- ALVARES, M. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos Olhares**. Pontes. Campinas. 2007.
- AMÂNCIO, R. G. **As “Cidades Trigêmeas”**: um Estudo sobre Atitudes Linguístico-Social e Identidade. UNICAMP. Campinas. SP, 2007.
- AMARAL, W. R. D. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. UFPR. Curitiba, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- AYLWIN, J. **Os direitos dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul, Brasil: Confinamento e tutela no século XXI**. Grupo Internacional de Trabalho sobre Assuntos Indígenas (IWGIA) e Faculdade de Medicina da USP (FMUSP). V. 3, p. 1-84, 2009. Disponível em: http://servindi.org/pdf/Iwgia_Informe3.pdf.
- BAGNO, M. Cassandra, Fênix e outros mitos. In: FARACO, C. A. (Org.) **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001, p. 49 - 83.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BENITES, T. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Dissertação de mestrado orientada por João Pacheco de Oliveira. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional – PPGAS. Rio de Janeiro, R.J, 2009.

BERGAMASCHI, M. C. Z. **Bilinguismo de Dialeto Italiano- Português: Atitudes Linguísticas**. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul. RS, 2006.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa e Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos**. Tradução de ALVAREZ, M. J; SANTOS, S. B. D; BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1. Acesso em 23 de set. de 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei 11645, de Março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 30 de set. de 2013.

BURATTO, L. G. Educação escolar indígena na legislação atual. In: FAUSTINO, R.C; CHAVES, M; BARROCO, S. M. S (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação indígena: contribuição da teoria histórico cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010, p. 53 - 69.

CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações étnicas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

_____. **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=S0102-4501999000300015&script=sci_arttext. Acesso em: 06 de fev. 2013.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**. V.8, n.1, 2005, p. 101 - 122.

CORREA, D. A. 2009. Política linguística e ensino de língua. Unisinos. **Calidoscópico**. V.1. p. 72-78, 2009.

DE PAULA, E. D.A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena.In: Cadernos CEDES. **Educação Indígena e interculturalidade**. 1ed. Unicamp, Campinas: 2000, p. 76 - 91.

_____. A instauração da escrita entre os Tapirapé. In: D'ANGELIS, W. D. R.; VASCONCELOS, E. A (Orgs.). **Conflito Linguístico e Direitos das Minorias Indígenas**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2011, p. 45 - 66.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSP, 1999.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. N. 115, 2002, p. 139-154.

ESCOBAR, A. Linguística y Política. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política linguística na América Latina**. Campinas: s. e, 1988.

FARACO, C. A. (Org.) **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

_____. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FAUSTINO, R. C. Cultura e diversidade cultural da atualidade. In: FAUSTINO, R.C; CHAVES, M; BARROCO, S. M. S (Orgs). **Intervenções pedagógicas na educação indígena: contribuição da teoria histórico cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

FINGER, L. **Contexto multilíngue: conduta avaliativa e atitudes linguísticas**. A influência de crenças e políticas. Revista Contingentia. v. 3. n. 1. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/viewArticle/4158/2950>. Acesso em: 30 de set. de 2013.

FIORIN, J. L. Considerações em torno no projeto de lei nº 1676/99. In: FARACO, C. A. (Org.) **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 200, p. 107 - 125.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs.) **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 84 - 108.

GARCEZ, P. M.; ZILLES, A. M. S. Estrangeirismos: Desejos e ameaças. In: FARACO, C. A. (Org.) **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982, p. 116 - 117.

HALL, S.A **identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política lingüística América Latina**. Campinas: s. e, 1988.

HAMEL, R. E. Direitos Linguísticos como direitos Humanos: Debates e Perspectivas. In: OLIVEIRA, G. M. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 47 - 80.

HONÓRIO, C. M. A. Ensino de língua(s) e identidade: entre o real e o imaginário. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (Org.). **Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im) possíveis**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS (IPOL). **Lei municipal oficializa línguas indígenas**. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/>. Acesso em: 23 ago. 2011.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

KONDO, R. H. **Representações e atitudes linguísticas na (re) construção da identidade dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/Paraná): um estudo na escola “Yvy Porã”**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Prof^ª. D^ª. Letícia Fraga. Ponta Grossa, 2013.

LEI nº. 145, de 11 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a cooficialização Nheengatu, Tukano e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20021211.htm>. Acesso em: 14 de out.2013.

LEI nº 425, dedezembro de 2010, que dispõe a “Ley de lãs lenguas”, no Paraguai. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/46521749/Ley-4251-de-Lenguas-Del-Paraguay>. Aceso em: 01 de maio de 2014.

LIMA, M. H. F. Direitos linguísticos de minorias em juízo. In: D'ANGELIS, W. D. R.; VASCONCELOS, E. A (Orgs.). **Conflito Linguístico e Direitos das Minorias Indígenas**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2011, p. 77 - 109.

LOURENÇO, R.A **política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da reserva de Dourados e Panambizinho na área da Educação Escolar (1959 a 1968)**. Dourados, MS: UEMS, 2008.

LUCIANO, G. D. S. **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. 227p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: abr. 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUNA, S. V. d. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MAHER. T. M. **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.

_____. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A; CAVALCANTI, Marilda. M. (Orgs.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255 - 270.

_____. **Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre Indígena**. Trabalhos em Linguística Aplicada. vol. 47,n no.2 Campinas Jul/Dez. 2008. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132008000200009&script=sci_arttext. Acesso em 25 de jul. de 2013.

_____. Ecos de Resistência: Políticas e Línguas Minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A. D; TILIO, R; ROCHA, C.H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campina, SP: Pontes, 2013, p. 117 - 137.

MAKONI, S; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: Desconstruindo a Noção de Língua. In: MOITA LOPES, L. P. D. (Org.) **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 191- 214.

MANGOLIM, O. **Povos indígenas no Mato Grosso do Sul: Viveremos por mais 500 anos**. Campo Grande, MS: Conselho Indigenista Missionário Regional de Mato Grosso do Sul, 1993.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico**. Tacuru: Escola Municipal Profª Cecília Mutsumi Honda Perecin, 2012.

MATOS e SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Editorial, 2004.

MELIÀ, B. Uso político de La escritura entre los guaraníes coloniales. In: D'ANGELIS, W. D. R.; VASCONCELOS, E. A (Orgs.). **Conflito Linguístico e Direitos das Minorias Indígenas**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2011, p. 13 - 44.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Culturas indígenas**. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/2010/06/14/culturas-indigenas-14/>. Acesso em 23 agosto 2011.

MOITA LOPES, L. P. D. O que os linguistas têm a ver com movimento do 'só português' e com a língua do império? In: SILVA, F. L. L.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. D. (Org.) **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13 - 44.

MONSERRAT, R. M. F. A língua indígena na escola: questões de políticas linguísticas. In: VEIGA, J; SALANOVA, A. (Org.) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. 2001, p. 113-125.

_____. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC, 2006, p. 131-154.

MONTEIRO. M. E. B. **Levantamentos históricos sobre os índios Guarani Kaiwá**. Rio de Janeiro, RJ: Museu do índio/FUNAI, 2003.

MORELLO. R. **Uma política pública e participativa para as línguas do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)**. In: Gragoatá. Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói: EDUFF, 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/revistagragoata/revistas/gragoata32web.pdf>. Acesso em: 30 de set. de 2013.

_____. A política de cooficialização das línguas no Brasil. Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (RIILP) - Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) - V.1, N.1. Cidade da Praia, Cabo Verde: Editora do IILP, 2012a. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/639280-RIILP-01-Coloquio-Internacional-de-Maputo-Mocambique-V1-1/>. Acesso em: 02 de out. de 2013.

MORI, A. C. A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como?. In: Veiga, J; SALANOVA, A. (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola.**/ Darlene Taukane... (et al). Brasília: FUNAI/DEDOC,Campinas/ALB, 2001. Disponível em: http://www.funai.gov.br/projetos/Plano_editorial/Pdf/Questoes_de_educacao_escolar_indigena.pdf. Acesso em: 20 de abr. de 2013.

MOTA, L. T; DE ASSIS, V.S. **Populações indígenas no Brasil: histórias, culturas e relações interculturais.** Maringá, PR: EDUEM, 2008.

MUNIZ, K. **Sobre política linguística ou política na Linguística: identificação estratégica e negritude.** Linguagem e exclusão. (Org. Alice Cunha de Freitas) EDUFU. Linguística in Focus 7. 2010.

OLIVEIRA, G.M. **Declaração universal dos direitos linguísticos.** Associação de Leitura do Brasil (ALB). Florianópolis: IPOL, 2003.

_____. Política linguística na e para além da educação formal. **Estudos Linguísticos XXXIV**, Campinas, SP, p. 87-94, 2005.

_____. Oficialização de línguas indígenas em nível municipal no Brasil – algumas considerações político-linguísticas e jurídicas preliminares. In: G. M. de OLIVEIRA et al. **Terra das Línguas.** Manaus: PPGSCA-UFAN / FUND. FORD, 2007.

_____. Prefácio. In: CALVET, L. **As políticas linguísticas.** Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

_____. **Línguas como patrimônio imaterial.** 2009a. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281> Acesso: 16/02/2011.

_____. **Brasileiro falaportuguês: Monolingüismo e Preconceito Linguístico.** 11 ed. Revista Linguagem. São Paulo: UFSCAR, 2009b. Disponível em: www.letras.ufscar.br/linguasagem Acesso em 11 de maio de 2012.

_____. **Plurilingüismo no Brasil: Repressão e Resistência.** 7. Ed. Synergies Brésil. 2009c. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil7/gilvan.pdf>. Acesso em: 06 de fev.2013.

_____. **A Convenção 169 da OIT e a Educação Escolar Indígena.** Blog Educ. Indígena (Gilvan). Acesso em: Disponível em: <http://blog.educacional.com.br/educacaoindigenagilvan>. Acesso em: 22 de abril de 2013.

_____. **O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia.** Synergies Brésil. V. 1.2010.pp.21-30. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/gilvan.pdf>. Acesso em: 04 de out. de 2013.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; Escritório no Brasil. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT** / Organização Internacional do Trabalho. v. 1. Brasília: OIT, 2011.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e adultos**. Curitiba: SEED. 2006.

PENNYCOOK, A. Uma linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. D. (Org.) **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67- 84.

PEREIRA, M. C.; COSTA, R. V. da. Política Linguística: o caso dos cenários bi(multi)língues. In: BORSTEL, C. N; COSTA-HUBES, T. C. (Orgs.). **Linguagem, Cultura e Ensinos**. Cascavel: Edunioeste, 2011, p. 49-65.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TACURU. **Trabalho do prefeito Claudio vira notícia nacional**. Disponível em: <http://www.prefeituradetacuru.com.br/index.php?exibir=noticias&ID=286>. Acesso em: 23 agosto 2011.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. (Orgs.) **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 77-87.

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

_____. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. D. (Org.) **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

_____. Política linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A. D; TILIO, R; ROCHA, C. H. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 19-42.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira, 2005.

RIBEIRO, A. A. Políticas linguísticas e preconceito. In: RIBEIRO, A. A. **Políticas Linguísticas e/ou práticas de preconceito**. Tese de doutorado orientada por Kanavillil Rajagopalan. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s. n], 2006.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995. Disponível em:

[http://www.iphi.org.br/sites/filosofia_brasil/Darcy_Ribeiro - O povo Brasileiro- a forma%C3%A7%C3%A3o e o sentido do Brasil.pdf](http://www.iphi.org.br/sites/filosofia_brasil/Darcy_Ribeiro_-_O_povo_Brasileiro_-_a_forma%C3%A7%C3%A3o_e_o_sentido_do_Brasil.pdf). Acesso em 21 de set. 2013.

RODRIGUES, A. D. I. **As Línguas Gerais Sul-Americanas**. Universidade de Brasília: PAPIA, 1996. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9136/1/ARTIGO_LinguasGeraisSulAmericanas.pdf. Acesso em: 14 de out. de 2013.

_____. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil**. Ciência e Cultura, n.p, São Paulo: SBPC, 2005.

ROJO. R. Caminhos para a LA: Política Linguística, Política e Globalização. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A. D; TILIO, R; ROCHA, C. H. **Política e Políticas Linguísticas**. Campina, SP: Pontes, 2013, p. 63 - 92.

ROSENDO. A. S. **Formação de Professores Indígenas: O Projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amambai – MS (2003-2006)**. Dissertação de mestrado orientada por Ana Paula Gomes Mancini. Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós- Graduação em Educação- Mestrado. Dourados, MS, 2010. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/downloads/dissertacao-de-ailton-salgado-rosendo>. Acesso em: 06 de mar. de 2014.

SAVEDRA, M. M. G; LAGARES, X.C. **Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil**. In: Gragoatá. Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói: EdUFF, 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/revistagracoata/revistas/gragoata32web.pdf>. Acesso em: 30 de set. de 2013.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: Divisão Europeia do Livro, 1960.

SEKI, L. 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=S010244501999000300011.

Acesso em: 06 de jan. 2013.

_____. **Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI**. Impulso. Volume 12, n. 27,2000; Edição sobre os 500 anos do Brasil. Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp27art11.pdf>. Acesso em: 06 de fev. 2013.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: Um desafio para a Linguística Aplicada Contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. D.(Org.) **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 169-190.

SILVA, K. A. D.S. Ensino-aprendizagem de Línguas e formação de professores à luz de representações. In: SILVA, K. A. D. S. (Org.) **Crenças, Discursos e linguagem**. Vol.6. Campinas, SP: Pontes,2010.

SILVA, M. F. D. **A conquista da escola**: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. Em Aberto. Brasília, ano14, 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, T. T. D. A produção total da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SIQUEIRA. E.M.D. **O serviço de proteção aos índios e as políticas de desenvolvimento na reserva Kaiowá e Guarani no Posto Indígena Benjamin Constant, 1940-1960**. Dissertação de mestrado orientada por Antônio Jacó Brand. Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Pós- Graduação em Desenvolvimento Local. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2007. Disponível em: http://www.tede.ucdb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=305. Acesso em 13 de mar. de 2014.

SOARES, D; WINGETER, O. M. **História do Município de Tacuru**: Capital do Boi Gordo. Curitiba: UFPR, s/d.

SPINASSÉ. K. P. Os conceitos Língua Materna, segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: **Revista Contingentia**, Vol. 1: 01-10, 2006.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das idéias linguísticas**. Universidade de Campinas. Campinas. SP, 2006.

TELLES, J. A. “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, p. 91-116. Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf. Acesso em: 18 de mar. 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOSCAN, Mirian Peccati. **O Comportamento Linguístico na Comunidade Bilingue Ítalo-brasileira de Nova Pádua/RS: identidade, prestígio e estigma linguístico**. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul. RS, 2005.

TUFANO, D. **Guia prático da nova ortografia: saiba o que mudou na ortografia brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 2008. Disponível em: http://sistemas.rei.unicamp.br/pdf/Guia_Reforma_Ortografica_CP.pdf. Acesso em: 27 de fev. 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ZUCCOLILLO, C. M. R. **Língua, Nação e Nacionalismo: Um Estudo sobre o guarani no Paraguai.** UNICAMP: São Paulo. SP, 2000.

ANEXOS

Anexo 1 – Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Reflexos da co-oficialização da língua Guarani em uma escola municipal de Tacuru/MS

Pesquisador: Letícia Fraga

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 13344013.9.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 256.713

Data da Relatoria: 25/04/2013

Apresentação do Projeto:

Reflexos da co-oficialização da língua Guarani em uma escola municipal de Tacuru/MS

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a iniciativa de co-oficialização do Guarani, na cidade de Tacuru, tentando destacar, a partir do ponto de vista da comunidade escolar, quais as repercussões dessa iniciativa, tanto no âmbito social, como no pedagógico.

Objetivo Secundário:

Oportunizar discussões sobre o processo implantação do guarani como língua co-oficial no município de Tacuru com alunos, professores e demais membros da comunidade participantes da pesquisa; Observar como as escolas trabalham e a questão do bi/multilinguismo e multiculturalismo presente na região; Verificar, na visão de professores, alunos e comunidade, quais contribuições a co-oficialização da lei trouxe em relação às necessidades relativas ao contexto escolar; Examinar se o processo de implantação e se as medidas de implementação da lei vão ao encontro e valorizam os aspectos culturais e sociais da comunidade Guarani presentes no contexto do município; Promover encontros em que se discutam as possíveis inquietações de alunos e professores em relação as suas línguas e cultura.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12

Bairro: CEP: 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42-)3220-3108 **Fax:** (42-)3220-3102 **E-mail:** seccoep@uepg.br

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto: Reflexos da cooficialização da Língua Guarani em uma escola municipal de tacuru/MS

Pesquisador responsável: Prof.^a Letícia Fraga

Prezado (a) Participante:

A pesquisa “Reflexos da cooficialização da Língua Guarani em uma escola municipal de tacuru/MS” tem como objetivo geral, analisar a iniciativa de cooficialização do Guarani, na cidade de Tacuru, tentando destacar, a partir do ponto de vista da comunidade escolar, quais as repercussões dessa iniciativa, tanto no âmbito social, como no pedagógico. Pretendemos também, oportunizar discussões sobre o processo implantação do guarani como língua cooficial no município de Tacuru com alunos, professores e demais membros da comunidade participantes da pesquisa; Observar como as escolas trabalham e a questão do bi/multilinguismo e multiculturalismo presente na região; Verificar, na visão de professores, alunos e comunidade, quais contribuições a cooficialização da lei trouxe em relação às necessidades relativas ao contexto escolar; Examinar se o processo de implantação e se as medidas de implementação da lei vão ao encontro e valorizam os aspectos culturais e sociais da comunidade Guarani presentes no contexto do município.

Tanto a comunidade científica quanto a escolar se beneficiará com esta pesquisa, visto que através dela, nos colocamos a dispor da escola para a elaboração de possíveis projetos que venham a contribuir e trazer benefícios para o contexto escolar.

Todas as etapas que constituem esta pesquisa (entrevistas, observações e gravações) só serão realizadas com a permissão do representante da escola, a Diretoria, 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.

Todosos 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.^a Lilian Cristina do Amaral Martines Rodrigues, 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.^a é orientada pela Prof.^a Dr.^a 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 sintadesrespeitado. 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 (42) 3028-0431. 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 : **“Reflexos da cooficialização da Língua Guarani em uma escola municipal de tacuru/MS ”** e dou o meu consentimento para que sejam utilizadas para fins científicos as informações 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 _____

Tacuru, de de

Este documento será preenchido em duas vias, ficando uma de posse do informante e outra com o pesquisador.

Anexo 3 -Roteiro Entrevistas

ROTEIRO ENTREVISTAS**1) Professores não-indígenas:**

- a) Qual sua área de formação?
- b) Qual sua área de atuação do professor?
- c) Há quanto tempo você trabalha nessa área?
- d) Descreva como é a escola na qual você trabalha e qual o perfil dos alunos.
- e) Você acredita que a escola atende e valoriza os aspectos culturais e sociais dos alunos?
- f) Como você entende a situação do índio no Brasil? E aqui no município?
- g) É trabalhada a cultura e língua indígena na escola? Como?
- h) Você conhece a lei nº848/2010 que cooficializou o guarani como segunda língua no município?
- i) Qual sua opinião sobre a lei?
- j) Você acha importante a implantação da lei? Por quê?
- k) Ela contribui de alguma forma para contexto escolar?
- l) Qual o espaço ocupado pela língua guarani na escola?
- m) Em sua opinião, você tem feito um trabalho que dialoga com as exigências da lei?
- n) O material didático de que você dispõe corresponde as expectativas da lei?
- o) O currículo dispõe de um espaço para temas da cultura indígena e língua indígena?
- p) Como são trabalhadas essas questões em sala de aula?
- q) A secretaria ou a escola promovem cursos para a formação dos professores para o trabalho com a lei? Você participou de algum curso?

- s) O currículo trabalha com práticas interdisciplinares? Existem equipes multidisciplinares?
- t) Além do ambiente escolar, você percebeu alguma mudança no dia a dia das pessoas em relação às exigências da lei?
- u) Você concordaria em dizer que o guarani tem mais espaço no dia a dia no município depois da implantação da lei. Em que situações isso ocorre?
- v) Além da escola você percebe alguma mudança em relação ao uso do guarani, como nos meios de comunicação, nos atendimentos hospitalares, nos órgãos públicos em geral?
- w) Em sua opinião, a lei contribui para a valorização da cultura indígena no município. De que forma?

2) **Para os alunos:**

- a) Antes de ir para a escola, qual(is) língua(s) você utilizava para conversar? (Guarani, Português, outra)
- b) Em sua casa, qual(is) língua(s) você e sua família usam para conversar? (Guarani, Português, outra)
- c) Que língua(s) as pessoas da sua família falam?
- d) Qual língua você acha mais bonita? (Guarani ou Português). Por quê?
- e) Que língua você considera mais difícil? Por quê?
- f) Na escola, qual(is) Língua(s) você fala (Guarani ou português)?
- g) Você tem aula de língua guarani?
- h) (Se houver) Você gosta das aulas de Língua Guarani? Por quê? O que mais lhe chama a atenção?
- i) Você procura usar o que aprende nas aulas de Guarani no seu dia a dia? Como? Em quais momentos?
- j) Em seu dia a dia você conhece pessoas que falam o guarani? Em que situações?
- k) Além da escola, você percebe o uso da língua guarani em outros ambientes, como nos atendimentos em postos de saúde, hospitais, rádios do município, televisão, placas, etc.?

3) Para o professor indígena que leciona a língua guarani

- a) Qual sua área de formação
- b) Qual sua área de atuação?
- c) Há quanto tempo você trabalha nessa área?
- d) Quantas aulas são destinadas para o trabalho com a língua guarani?
- e) Você entende que esse número de aulas é suficiente para trabalhar a língua?
- f) Qual o objetivo da implantação do guarani na sala de aula?
- g) Em relação ao conteúdo, o que é trabalhado?
- h) Em sua opinião existe interesse dos alunos em aprender guarani?
- i) Como você entende a situação e o espaço ocupado pela língua guarani aqui no município?
- j) É trabalhada a cultura indígena na escola? Como?
- k) Qual sua opinião sobre a lei 848/2010 que cooficializou o guarani no município?
- l) Você acha importante a implantação da lei? Por quê?
- m) Ela contribui de alguma forma para o contexto escolar?
- n) Qual o espaço ocupado pela língua guarani na escola?
- o) Além das aulas de guarani, a língua guarani e a cultura indígena são trabalhadas em outras disciplinas?
- p) Além do ambiente escola você percebe que a lei trouxe alguma mudança no dia a dia das pessoas?
- q) Você concordaria em dizer que o guarani tem mais espaço no dia a dia da escola e nos órgãos públicos em geral após a implantação da lei? Poderia citar um exemplo?
- r) Em sua opinião, a lei contribui para a valorização da cultura indígena no município. (Se a resposta for sim) De que forma?

4) Para o professor indígena que implantou a lei

5. Como surgiu a ideia de cooficializar o guarani no município?
6. Houve uma participação da comunidade indígena, uma aprovação de todos em relação à implantação da lei?
7. Qual foi a recepção da lei pelos demais membros da câmara de vereadores, assim pela prefeitura do município?
8. Foi realizado um plano de implementação?
9. Vocês já tem em alguma escola a língua guarani como segunda língua?
10. Na escola existe material didático para ensino em língua indígena?
11. A prefeitura, a secretaria de educação ou a escola promovem cursos para a formação dos professores para o trabalho com a lei?
12. Quais os incentivos da prefeitura em relação à implementação da lei?
13. Após a implantação da lei, quais mudanças já foram realizadas no município em relação à utilização do uso da língua guarani?
14. Em sua opinião, a lei contribui para a valorização da cultura e da língua indígena no município? (Se a resposta for sim) De que forma?

5) Para EP2

- a) Qual o perfil dos alunos dessa escola?
- b) Você acredita que a escola atende e valoriza os aspectos culturais e sociais desses alunos?
- c) Qual sua opinião sobre a lei n° 848/2010 que cooficializou o guarani no município?

- d) Quais são os incentivos da prefeitura em relação à implementação da lei?
- e) A prefeitura, a secretaria de educação ou a escola promovem cursos para a formação dos professores para o trabalho com a lei?
- f) Você acha importante a implantação da lei? Por quê?
- g) Ela contribui de alguma forma para contexto escolar?
- h) O PPS da Escola fala sobre a lei?
- i) O currículo trabalha com práticas interdisciplinares? Existem equipes multidisciplinares?
- j) Como é o posicionamento dos gestores e do sistema escolar em relação a lei?
- k) Além da escola, você percebe se a lei contribui para alguma mudança nos meios de comunicação, nos atendimentos hospitalares, nos órgãos públicos em geral?
- l) Além do ambiente escolar você percebe que a lei trouxe alguma mudança no dia a dia das pessoas?
- m) Você concordaria em dizer que o guarani tem mais espaço no dia a dia no município? Em que situações isso ocorre?
- n) Em sua opinião, a lei contribui para a valorização da cultura indígena no município? (Se sim) De que forma?

6) Para EP3

- a) Qual o perfil dos alunos dessa escola?
- b) Você acredita que a escola atende e valoriza os aspectos culturais e sociais desses alunos?
- c) Qual sua opinião sobre a lei n° 848/2010 que cooficializou o guarani como no município?
- d) Você acha importante a implantação da lei? Por quê?
- e) A lei contribui de alguma forma para contexto escolar?
- f) Qual o espaço ocupado pela língua guarani na escola?
- g) O PPS da Escola fala sobre a lei?
- h) O currículo trabalha com práticas interdisciplinares? Existem equipes multidisciplinares?
- i) Após a implantação da lei, o que mudou no currículo da escola e na prática dos professores?
- j) Existe uma preocupação de todos os professores sobre o trabalho com a lei?
- k) Quais os incentivos da prefeitura em relação à implementação da lei?
- l) A prefeitura, a secretaria de educação ou a escola promovem cursos para a formação dos professores para o trabalho com a lei?
- m) Além do ambiente escolar você percebe que a lei trouxe alguma mudança no dia a dia das pessoas?
- n) Você concordaria em dizer que o guarani tem mais espaço no dia a dia no município? Em que situações isso ocorre?
- o) Em sua opinião, a lei contribui para a valorização da cultura indígena no município? (Se sim) De que forma?
- p) De forma geral como você avaliaria a implantação da lei no município?

7) Para o professor indígena que implantou a lei

- a) Como surgiu a ideia de cooficializar o guarani no município?
- b) Houve uma participação da comunidade indígena, uma aprovação de todos em relação à implantação da lei?
- c) Qual foi a recepção da lei pelos demais membros da câmara de vereadores, assim pela prefeitura do município?
- d) Foi realizado um plano de implementação?
- e) Vocês já tem em alguma escola a língua guarani como segunda língua?
- f) Na escola existe material didático para ensino em língua indígena?
- g) A prefeitura, a secretaria de educação ou a escola promovem cursos para a formação dos professores para o trabalho com a lei?
- h) Quais os incentivos da prefeitura em relação à implementação da lei?
- i) Após a implantação da lei, quais mudanças já foram realizadas no município em relação à utilização do uso da língua guarani?
- j) Em sua opinião, a lei contribui para a valorização da cultura e da língua indígena no município? (Se a resposta for sim) De que forma?

Anexo 3 – Entrevista com o professor que cooficializou a lei 848/2010

Trechos da entrevista com P4:⁷⁰

P4: *Então o projeto, projeto começou, é, era para ser um projeto para Kaiowá. Não era para guarani. Então, meu projeto era para ser mais, assim: ESCREVER, é na língua kaiowá. Mas como, é, ficaria difícil para mim, assim, só fazendo um projeto só para kaiowá, né? Porque o kaiowá existe só em Cone Sul do estado, seria Campo Grande, até Eldorado, né? Aí eu fui pedir ajuda do Unoversidade (uma Universidade da região), é, e aí eles me esclareceram para mim o seguinte que, se é para mim fazer só para Kaiowá, não daria aquele grande resultado, né? Por quê? Porque guarani tem, a população é, só minoria do que kaiowá, né? Do que guarani, aliás. Agora guarani a gente já encontra em Brasília, em Rio de Janeiro e outro estado, né? E onde eu possa me comunicar com eles, assim, por escrito, né? Porque a gente sabe que, é, escrito guarani e kaiowá são diferentes, né? Aí, eu concordei com eles porque, porque eu quero que o projeto dá um sucesso, né? E aí foi essas idéias que me ajudaram foi o doutor X, de Universidade X, né?. Aí eu falei assim, então eu vou fazer esse projeto, né? E mandei refazer o projeto, né? Mas projeto começou em município de Paranhos e lá o prefeito, tanto os vereadores não aprovaram, né? E tem só um vereador que apresentou o projeto e não foi aprovado, né? Aí eu conversei com esse vereador, vamos dizer que eu peguei assim mesmo, a cópia, só que eu mudei, né? Mudei o projeto e daí eu trouxe para Tacuru. E na época eu era vereador também, aí eu apresentei, conversei bastante, primeiro eu conversei bastante com os vereadores, né? Para entender como seria tão importante esse projeto de cooficialização do guarani-kaiowá para a população e tanto para o município, né? Aí onde eu, eu conversei bastante com o prefeito, na época o doutor Y e com os vereadores, né? Aí que eles entenderam que esse projeto vai ser bom para o município. Aí eu apresentei o projeto, aí eu apresentei o projeto, foi lido e esse projeto era para mim, é, fazer uma sessão itinerante, né? Eu queria trazer a sessão para a aldeia, né? Pra aprovar dentro da aldeia, mas não deu certo pra mim. Aí que que eu fiz, né? Aí nós fizemos, aprovamos, lá, mesmo, lá em tacuru, né? E aí, foi, começou um projeto assim, a ideia do projeto, ééé, VALORIZAR a língua guarani no município, né? E aí depois que foi aprovado que nós também sentamos, pensamos pra entrar no currículo, é currículo que a gente fala, né? ((xxx)) Acho que foi muito bom porque na verdade, hoje, aconteceu, né? Tudo do jeito que eu pensava, vem acontecendo, mas é um projeto novo. Eu acredito que, é daqui três, quatro anos, vai melhorar mais ainda, né? Por quê? Porque o objetivo do projeto era, por exemplo, é, escrever um cartaz no hospital, tem que escrever também em guarani. Aí eu passei no hospital e vi a professora X, que escreveu, né? Assim, em português e em guarani. Aí fiquei muito feliz, ((xxx)) Porque está previsto na lei. Aí vi que realmente foi bom esse projeto, fico muito feliz com esse projeto, né? Esse foi o primeiro projeto, né? Depois fiz outro projeto que, é, dia 19 de abril, né? Que o município é, eu fiz um projeto não é para, não é para ser uma feriado, mas ... como que eu vou falar? Fugiu a palavra de mim, é...*

((xxx))

Pesquisadora: Facultativo?

P4: *facultativo, ponto facultativo, é. Então, agora, é, agora no município é reconhecido. É, dia 19 de abril é ponto facultativo do dia 19 de abril.*

⁷⁰ Apresentamos apenas uma entrevista na íntegra pelo fato de não deixar muito extensa a escrita desta dissertação.

Pesquisadora: *Então o senhor vem lutando, aí...*

P4: *É. E depois eu fiz outro projeto, é, sobre o lixo.*

Pesquisadora: *uhum.*

P4: *Porque geralmente na aldeia, é, até agora ainda não está, assim não está começando, mas acredito que, esse ano vai ter início, né? Eu fiz um projeto para recolher o lixo, é, da Aldeia Sassoró, da Aldeia Jaguapiré, principalmente na escola, em três pontos.*

Pesquisadora: *Não tem recolhimento professor?*

P4: *Não. Até agora ainda não tem. Então é um projeto que também foi aprovado, né? E provavelmente esse ano vai começar, começar puxar lixo daqui para cidade, né? ((xxx)) E dentro do projeto eu coloquei a conscientização, né? Então, começamos pela escola e aí vai entrar também no nosso referencial da escola sobre, no livro tem, né? Mas tem que um específico sobre o lixo dentro da aldeia, conscientização, não só com as crianças, mas também com pai, mãe, com a população, em geral, né?*

Pesquisadora: *Eu vi na internet uma cartilha que foi feita, foi aqui?*

P4: *Então foi feito, acho que eu até tenho aqui essas cartilhas, tem na escola, eu sempre trabalho com essas cartilhas, tenho aí.*

((xxx))

P4: *Eu tenho esse livro, eu trabalho com ele no 5º ano, ali.*

Pesquisadora: *Então professor, estou escrevendo sobre a base histórica de Tacuru e a formação das aldeias... E eu achei que era Guarani Kaiowá, então aqui é só kaiowá?*

P4: *É na verdade, Kaiowá. Guarani, a gente fala guarani kaiowá, isso é, a gente fala guarani kaiowá, mas aqui mesmo, só kaiowá, né? Agora, saindo daqui e vai para Porto Lindo, já é guarani, né?*

Pesquisadora: *Porto Lindo era maior, né? Fazia parte aqui?*

P4: *Não. Não fazia, só que ali já existia o guarani e aqui kaiowá, né? Mas como o indígena não para, né? Vai lá, volta, vai lá e volta, né? Se mistura, né? Então ficou / guarani kaiowá.*

((xxx))

P4: *Então, aí, a escrita ficou em guarani, né? Mas é diferente, do que, kaiowá, né? A escrita, é, diferente. Falar, por exemplo, é Ñande, né? Em português seria nós, né? Em guarani com nh, agora em Kaiowá, o nh. Agora em guarani já com N com o ~.*

(...)

Pesquisadora: *Houve uma participação da comunidade indígena professor? Uma aprovação de todos em relação a implantação da lei?*

P4: *Sim, porque na verdade, depois nós tivemos uma grande união, né? E o resultado, eu trouxe aqui na aldeia, é, assim, vamos dizer que antes de, antes de elaborar o projeto a gente sempre ouve a, a população, né? Inclusive até alguém, próprio daqui da aldeia me perguntou: E como que vai ficar, concurso público? Porque daí o não índio também vai aprender, vai falando, aí eles vão fazer e também vão passar, né? (risos) Aí, onde eu falei pra eles, não. É totalmente diferente, porque mesma coisa, eu mesmo, eu falo dia a dia, na minha língua, né? Praticamente eu falo português, mas male, male, né? Mas eu falo mesmo, mais, só em, em, na minha língua mesmo, né? Na minha língua que eu nasci, cresci... e aí eu falei até, expliquei para ele, com certeza que eles vão falar só na sala de aula, né? Mas no dia a dia, não vai falar em guarani, né? Então ele não vai ter domínio completo, eu falo pra ele, igual nós, né? Igual eu, eu falo em guarani, falo em guarani, né? Mas, em português já falo muito pouco, né? Então, não, acho que isso já veio por causa de, é, da língua mesmo, né? A gente tem muita dificuldade pra falar, ((xxx)) ainda bem que a gente até fala um pouquinho, né? (risos).*

Aí eu fico, eu falei pra ele assim, mas isso não vai dar em nada, né? Não vai prejudicar, porque quando eu fizesse projeto eu também fiz, fiz projeto para concurso diferenciado, né? Concurso diferenciado. Eu fiz um projeto, concurso diferenciado, né? Isso quando eu fiz um projeto, escola indígena, né? Porque essa escola indígena aqui também é meu projeto.

Pesquisadora: *essa aqui?*

P4: *Aham, meu projeto, escola indígena. Essa escola indígena começou em dois mil e... 2005, foi aprovada em 2006, essa escola indígena. Quando eu, eu fiz esse projeto da escola indígena...*

Pesquisadora: *Então é nova essa escola?*

P4: *É nova. A escola indígena é nova. Ontem eu fui numa reunião, aí o pessoal falaram quênão, a escola indígena ainda não foi para frente, eu falei assim pra eles, não, a escola indígena, realmente é um projeto novo. Eu falei pra eles, é, eu falei lá no conselho de educação, ontem eu falei, a escola / é um projeto novo ainda. Não adianta a gente falar que vai, pra mim, eu falei que houve avanço, dentro de 4, 5,6 anos, né? Aí dei até exemplo, nosso aqui de Tacuru, por exemplo, já vem muito mais anos, até falei, então, é, tem alguns que concordaram comigo, né? Mas outros discordaram, né? Agora, pra ser escola indígena falta muitas coisas ainda, falta MUITA coisa. Por enquanto ainda, temo quê? 1%, 2% de escola indígena, né? Mas para chegar pelo menos a 80, 90%, falta muita coisa. PRA SER escola indígena, né?*

Pesquisadora: *Quais esses avanços que eles esperam?*

P4: *É é, quando eu elaboro um projeto, quando eu falo escola diferente, diferenciada, muitos não-índios entendiam que lá em tacuru o número pode ser quatro e aqui pode ser três, né? E não é. Não é dessa forma. Quando eu elaborei um projeto, eu penso assim, a escola está dentro da sociedade indígena e a escola, ela precisa atender a necessidade da população indígena. Eu penso assim, a escola está aqui para atender a necessidade da população indígena. Eu sempre discuti aqui com alguns professores e eu falo assim, ele tem que ser diferente porque a escola lá na cidade, ele, ele forma pessoa, mas para o mercado do trabalho, para ser bons cidadãos e a aldeia também pode formar isso, mas tem outra coisa que a população precisa, por exemplo, é, indígena tem bastante terra, só até hoje não tem nenhum projeto que fala para aproveitar a terra. Seria, é... sustentabilidade? Acho que é isso, né?*

Pesquisadora: *Aham.*

P4: *Então, a escola / Mas a escola ainda por enquanto, ela ainda está pegando referencial do município, né? E se ela está pegando um referencial do município, ela está pegando um modelo de lá da cidade, trazendo para a aldeia e a escola, ela precisa, é, referencial, da escola, ela, ela tem que pegar outra realidade, que não é a mesma de lá. Então, aí que tem que ser diferenciado, né? E valorizar a cultura, valorizar a cultura, a língua, tudo que pertence à população indígena. E levar dentro da escola, né? E junto, coma a participação dos, da sociedade, indígena, né? Aí, aí, a população tem que, é fazer uma grande, se ria reunião, alguma coisa pra falar sobre a educação, pra avaliar a educação. Se do jeito que está a educação indígena está bom, se está atendendo a necessidade da população indígena, ou não. Aí, no meu ponto de vista, ainda não vejo isso, né? Não tem, não tem, não tem porque na verdade, quem tem que fazer isso são os professores, alguém tem que começar, mas até agora, ainda ninguém começou e eu sempre estou criticando a direção da escola, né? Na verdade é assim, não é criticando, é, criticando, ou ajudando, eu sempre falo para o Elizeu (diretor da escola e atualmente vereador, também), Elizeu, quando que vamos fazer isso? Que dia que nós podemos fazer reunião? Coordenadores, nós temos que fazer*

isso. Eu sempre falo isso, porque a minha ideia é isso, né? Não criticando, é, alertando para fazer coisas, vê se a escola indígena...

((xxx))

P4: Aham, é, assim que eu penso, né?

Pesquisadora: E o currículo é igual ao de tacuru?

P4: Por enquanto ainda, tá. Por enquanto ainda/, mas nós temos que mudar, eu já falei isso, né? O currículo nós temos que mudar, calendário tem que mudar. Mas eu falo isso também, mas o projeto é um ainda, então eu não, não... aos poucos vai melhorando...

Pesquisadora: Qual foi a recepção da lei pelos demais membros da Câmara de Vereadores? E pela prefeitura também?

P4: O prefeito, na época o Doutor Z, eu conversei bastante com ele, né? Aí ele falou pra que, que vai ser muito, vai ser... vai ser muito bom para o município, né? Eu tinha um pouco medo, pra que, ele não, eu tenho um pouco medo que ele vetasse, né? Mas aí queque eu fiz, né? Até tinha três vereadores que mais perguntavam pra mim, né? Mais perguntavam pra mim, aí eu, aí eu falei assim, o projeto era meu, meu projeto, né? Daí eu falei assim, mas já que alguém está assim, meio dúvida, eu vou por no projeto o nome de todos, né? Como se fosse, autor de todos os vereadores, né? Aí eu coloquei meu nome primeiro, né? Aí escrevendo o outro vereador, né? Aí fui um, mas todos votaram a favor e ainda defendendo o projeto, né? O que mais perguntava, tinha mais, assim, dúvida, nãoera, não era contra do projeto, né? Mais tinha uma dúvida se ia ser bom ou não para o município, né...

Pesquisadora: Todos aprovaram, então?

P4: Todos aprovaram. Aham. O prefeito, também, antes de passar pela câmara, eu mostrei o projeto para ele, né? E ele, também, ficou muito interessado pelo projeto... E foi bom, um sucesso para o município de Tacuru, né?

Pesquisadora: Foi realizado um plano de implementação, professor? De como seria...

P4: Ainda não, esses planos, é, na verdade, ainda não foi feito, né? Como seria o projeto, como vai ser o projeto, né? Como seria, por que que vai ser, é, é, usado, se ele é um projeto, né? Como que vai ser daqui 3,4 anos, né? Então isso não foi, só que eu não escrevi, mas já tinha, sim, ideia, na cabeça, né? Assim, principalmente produção de livros, assim, né? Porque isso, é, livro e também dentro da escola, né? Porque quando fala cooficialização guarani, primeira coisa vem, assim, a cultura, né? A cultura, né? Então tem que ser valorizado a cultura dentro da escola, né? E assim, artesanato, vamos dizer que assim, e também levar dentro da Tacuru, assim, na cidade, né? Então, era isso, mas ...

Pesquisadora: Isso ainda está sendo pensado?

P4: Está sendo pensado. Está sendo. Mas eu acredito que daqui, três, quatro anos, vai acontecer isso, ou menos... Vai acontecer, né?

Pesquisadora: Tem alguma escola aqui no município que tem a língua guarani?

((xxx))

P4: Tem, a Escola X, é.

Pesquisadora: Não tem mais nenhuma, fora a Escola X?

P4: Não, não tem. Só a Escola X mesmo.

Pesquisadora: E aqui na aldeia...

P4: Aqui na aldeia, tem duas aldeia, aqui e a Jaguapiré, mas a Jauguapiré automaticamente eles já ensina guarani, né? Então... Agora, pra mim foi bom porque na cidade, dentro da cidade eles estão ensinando e que foi muito bom, né? Até esses dias o professor X (P1) me mostrou como que eles estão indo na prova, né?

((xxx))

P4: *Eu tenho outro projeto, também, eu ainda não fiz, mas eu vou fazer, né? Porque quando eu falo, a Educação Indígena, ou seja, escola diferenciada, né? Ou seja, a escola indígena, eu vejo assim, avanço, muito assim, muito não, nem um pouquinho em parte de educação física e arte, né? Porque no lugar de arte, é, a gente pega modelo de lá da cidade, mas tem que se usar daqui, né? O que que seria arte, arte é artesanato, ensinar as crianças fazer artesanato, né? Eu penso dessa forma, né? Agora, ainda não tem, ainda não tem ainda uma pessoa, vamos dizer, é, pessoa formado para essa área, né? Aí ano retrasado eu conversei com o prefeito, né? Sobre isso. Eu falei para ele, nós temos que por um, uma pessoa que sabe fazer artesanato, né? Aqui nós temos, três, quatro, cinco pessoas que sabem fazer, né? Só que, pra contratar, ele já tem que ter ensino médio, né? Para entrar na área de educação. Isso MEC exige, né? MEC exige dos professores, né? E esses que nós temos aqui não, não tem nem, achosegundo, terceiro ano, parece que ele tem/. Só que ele sabe fazer artesanato./ Aí eu estava querendo fazer isso, como que, a escola ela pode fazer isso para aproveitar essas pessoas que sabe fazer o artesanato, né? Pra trazer dentro da sala de aula. Porque eu acho que pra mim isso é, é muito importante, tanto é para a comunidade.*

(...)

P4: *Eu também to com outro projeto que é fazer, acho que seria Fórum, fórum, é fórum de educação indígena, né? Quando a gente, ou dois, três dias de discussão, né? Porque eu estou com essas idéias, aqui ainda nunca aconteceu isso, mas eu vi que em outros estados, né? Aí onde eles chamam vários tipos de universidades, vai lá participa, daí dá ideia, troca ideia, né?*

((xxx))

P4: *Então aqui nunca aconteceu ainda, eu estou com essa ideia de fazer, né? Fazer um projeto e mandar, né? E se aprovar...*

Pesquisadora: *Fazer aqui na aldeia, daí?*

P4: *É fazer aqui na aldeia.*

(...)

Pesquisadora: *A escola possui material para o ensino da língua indígena? Em guarani, né?*

((xxx))

P4: *Então, o guarani, a Universidade X, ela lançou vários livros em guarani. Foi próprio os professores que elaboraram, né? Assim, seria um, historinhas, essas coisas, né? Nós temos aqui os livros, em guarani.*

Pesquisadora: *São livros de várias disciplinas em guarani?*

P4: *Sim, a maioria são em guarani, né? Principalmente nas séries iniciais. Nas séries iniciais de pré até quinto ano. Mesmo que escreve em português, tem que traduzir ele em guarani, né? Ou muitas vezes, eles tem muita dificuldade, eu falo isso, é normal, né? Eles tem muita dificuldade para interpretar, no interpretação, né? Por quê? Porque na verdade no dia a dia eles falam em guarani, né? Então, eles falam, escutam e falam português só na sala de aula. Agora no dia a dia a fala deles são em guarani. Então eles tem muita dificuldade. Então tem alguns professores que daqui mesmo, é, que trabalha aqui me falou que tem muita dificuldade. E é verdade, tem e vai ter mesmo, isso, eu acredito que isso é normal, né? Porque, pra nós, seria o português a segunda língua né? Primeira, língua guarani e segunda língua, português, né? Então, é... (risos)*

Pesquisadora: *Professor, a prefeitura, secretaria de educação, a escola promovem cursos para a formação dos professores para o trabalho com a lei?*

P4: *A lei de educação indígena?*

Pesquisadora: *A lei 848/2010 que cooficializou o guarani.*

P4: *Não, ainda não. Ainda não tem, mas eu acho que tem que cobrar também pra fazer, né?*

Pesquisadora: *Não tem nenhuma formação de professores nesse sentido da lei?*

P4: *Ainda, não?*

Pesquisadora: *Quais os incentivos da prefeitura em relação a implementação da lei? Da lei 848/2010?*

P4: *Então, na prática, eu conversei com o prefeito assim, mas automaticamente já existia, né? Por exemplo, para trabalhar com saúde, né? Eles são obrigados a por uma pessoa que sabe falar em guarani, né? Mas isso já, automaticamente já tinha, mesmo, tanto aqui como em Jaguapiré, né? Isso eu falo para a aldeia, né? Então tinha que te uma... no hospital, um é, é, interprete que eles falam, né? Um intérprete. Até ano passado teve interprete, né? Por exemplo, daqui vai sair uma pessoa bem idosa que não sabe falar em português, né? Aí as pessoas estão lá para receber, né? E traduzir o médico, o que ele tá sentindo. Então, nessa parte a prefeitura sempre, é, ajudou, né? Então tanto na área de saúde. / Agora, na área de educação automaticamente já tem, né? Agora... ((xxx)) O professor mesmo, já fala automaticamente em guarani, né? Coordenadores também quando os não-indios/*

Pesquisadora: *Aqui na aldeia, né? Lá na cidade?*

P4: *Então, lá na cidade eu ainda não acompanhei assim, mas até onde eu falei, que eu vou lá, também, ver, falar quem que é o autor do projeto, acho que é interessante a criança, é, ver quem que começou, por que? Qual que era o objetivo do projeto?*

((xxx))

(...)

P4: *Eu penso assim, assim também é o indígena, né? O indígena tem muita dificuldade, mas devagarzinho ele vai aprendendo, né?*

Pesquisadora: *Após a implantação da lei quais mudanças já foram realizadas no município em relação a utilização do uso da língua guarani?*

P4: *Então, é assim, a partir que foi, por exemplo, na câmara municipal, né? Não era permitido falar em guarani, não era permitido falar, né? Hoje, qualquer pessoa pode lá, falar em guarani, né? Porque a lei, é, por causa da lei, né? E, nós ainda não conseguimos no rádio, assim, inclusive eu vou conversar também com a diretoria da, do rádio para ver se tem algum espaço para que, falar na língua guarani, né? Inclusive, lá tem bastante paraguaio, né? Então... (bate o sino para a aula) Mas acho que teve houve avanço, assim, nesse sentido, né? Porque na prefeitura, né? Por exemplo, na prefeitura eles já colocaram uma pessoa que fala guarani, né? Então...*

Pesquisadora: *A lei contribui para a valorização da língua e da cultura indígena no município?*

P4: *Sim, aham.*

Pesquisadora: *De que forma, assim?*

P4: *De que forma? Próprio na escola mesmo, vamos dizer assim, tem que ensinar, começar do professor, né? Das séries iniciais não pode ser uma pessoa que não fala na língua. Isso, não, nas séries iniciais, né? Agora de 6º ao 9º já é diferente, né? Então, só nas séries iniciais que não pode, o professor que não fala na língua materna. Não é permitido.*

Pesquisadora: *Muito obrigada pela entrevista!*