

**CÁSSIO KNAPP**

**O ENSINO BILÍNGUE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PARA OS GUARANI  
E KAIOWÁ DE MS**

**2016**

**CÁSSIO KNAPP**

**O ENSINO BILÍNGUE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PARA OS GUARANI  
E KAIOWÁ DE MS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em História.

Área de concentração: História, Religião e Identidades.

Linha de Pesquisa: História Indígena

Orientador: Prof. Dr. **Antônio Dari Ramos**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

K67e Knapp, Cassio

O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS / Cassio Knapp -- Dourados: UFGD, 2016.

423f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Antônio Dari Ramos

Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências Humanas,  
Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Educação Escolar Indígena. 2. Guarani e Kaiowá. 3. Bilinguismo e Ensino Bilíngue em Escolas Indígenas. 4. Formação de Professores Indígenas. 5. Missão Evangélica Unida. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

**CÁSSIO KNAPP**

**O ENSINO BILÍNGUE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PARA OS GUARANI  
E KAIOWÁ DE MS**

**Tese de doutorado**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH/UFGD**

**Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.**

**BANCA EXAMINADORA:**

Presidente e orientador:

Antônio Dari Ramos (Dr., UFGD) \_\_\_\_\_

2º Examinador:

Andérbio Márcio Silva Martins (Dr., UFGD) \_\_\_\_\_

3º Examinador:

Domingos Barros Nobre (Dr., UFF) \_\_\_\_\_

4º Examinador:

Thiago Leandro Vieira Cavalcante (Dr., UFGD) \_\_\_\_\_

5º Examinador:

Cândida Graciela Chamorro Arguello (Dra., UFGD) \_\_\_\_\_

Suplente:

Fernando Perli (Dr., UFGD) \_\_\_\_\_

**Dedico essa tese...**

A minha família,

E aos professores indígenas Guarani e Kaiowá  
que fazem a diferença nas escolas indígenas.

A língua Guarani é importante para nós porque se desaparecer, se o professor não ensinar a criança na sua própria língua e um dia desaparecer, quem vai ensinar depois...  
Professor Guarani Wilmar Romero, 30 anos.

## AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas fizeram parte da trajetória de construção desse trabalho, para essas presto meus agradecimentos.

Em primeiro lugar a minha companheira Tanise de Oliveira Fernandes, a “Didi” com quem aprendi a ser paciente e a lidar com os momentos de dificuldade nesse período da escrita do trabalho, você me faz ser uma pessoa melhor a cada dia.

A minha mãe Susana Knapp, meu irmão Gláucio Knapp, minhas cunhadas Joseana Stecca Farezim Knapp e Mariane de Oliveira Fernandes e demais familiares, sinto que as ausências do último ano fizeram com que nos aproximemos ainda mais.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antônio Dari Ramos, por ter aceitado acompanhar esse trabalho até o seu final.

Ao meu colega de trabalho e membro da banca Prof. Dr. Andrébio Márcio Silva Martins, obrigado pelas sugestões e conselhos, sinto que tem uma participação importante na produção deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Domingos Nobre, agradeço pela atenciosa leitura e pelas contribuições já no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Thiago Leandro Vieira Cavalcante, agradeço também pelas contribuições no exame de qualificação, pelo companheirismo e exemplo de profissional.

Ao Profa. Dra. Cândida Graciela Chamorro Arguello, que aceitou participar da defesa final do trabalho, é um prazer poder contar com suas contribuições.

Aos demais professores do PPGH que ministraram aulas durante minha passagem pelo programa: Cândida Graciela Chamorro Arguello; Losandro Antônio Tedeschi, Ana Colling.

Ao amigo que serei eternamente grato Prof. Bruno Ferreira, Kaingang “das bandas do Rio Grande”, que me apresentou ao debate de Educação Escolar Indígena.

Aos amigos e a família do 102, tão longe e tão perto: Diogo Ullmann, Douglas Rambo, Francklyn Schäfer, Giancarlo Klein, Gláucio Knapp, Jardel Weber Antunes, João Augusto Farezin, Luciano Carvalho, Rafael Augusto Rucker “Batata” e Vicente Simon Hass.

Aos demais amigos, das bandas do Sul e dos que fiz em Dourados: Alexandre Santos, Aline Moreti Cavalcante Moreti, Amanda Rigon Chagas da Silva, Amilcar Guidolim, Anderson Queiroz, Antonio Gaspareto, Carla Coelho, Carlos Barros Gonçalves, Cirlane Terenciane, Cristian D'Avila Assmann, Dalva Eli de Carvalho Custódio, Daniel Klein Ramos, Darlan De Mamann Marchi, Eudes Fernando Leite, Fabiano Coelho, Giovana Graziela Sartori, Guillermo Alfredo Johnson, Gustavo Werner, Jake Stecca Farezim, Juliana Mota,

Laisson Luis Backes, Laura Maria Marchionatti Kliemann Haas, Lucas Juver, Lucimara Inácio do Prado, Maike Sá, Marco Antônio da Silva, Maria Gorete Sousa, Marisa Klein Ramos, Nadir Daminani, Pablo Tedeschi, Paulo Cesar Meinerz, Paulo Custódio de Oliveira, Regis Gabriel Sá, Renata Biegelmeyer, Rodrigo Simão Camacho, Roseline Mezacasa, Rosimeri Klein, Sirley Lizott Tedeschi, Thiago Heck, Vaniston Neuhaus, Walney Higor Souza.

Em nome do Prof. Hemerson Vargas Catão, que gentilmente colaboração na produção dos resumos na língua espanhola e na língua Guarani, gostaria de agradecer ao apoio de todos os colegas técnicos administrativos, professoras e professores estudantes e ex-estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* e da FAIND.

Aos indígenas de Pirajuí alguns que conheci na Licenciatura Indígena outros que conheci em Pirajuí, mas que me receberam da melhor forma possível: Adriano Morales, Beatriz Vera, Claudete Morales, Fidêncio Vera, Gaspar Morales Vera, Gloria Salina, Jenny Morales, Jhonatan Duran, Joselídio Duarte, Luciana Morales Vera, Máximo Velásque, Pedro Duran, Ronaldo Vera, Sumilda Morales, Tatiane Pires Medina, Valdenir Romero, Wagner Duran, Wanderson Vera, Wilmar Romero.

Obrigado a todas e todos vocês!



## RESUMO

Desenvolvemos neste trabalho uma análise dos processos educativos escolarizados que atingiram as populações Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, sobretudo, observando como se constituiu, nesse processo histórico, a construção de um modelo que se apresenta definidor de uma proposta de Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. Nesse sentido, investigamos os aspectos que justificam essa especificidade e diferença, a partir da compreensão de um bilinguismo intercultural situado na observação do ensino da primeira língua (L1) e da segunda língua (L2). Os questionamentos gerados sugerem a seguinte tese: no que se refere ao desenvolvimento de um sujeito bilíngue - em que seja possível manter a língua materna desenvolvendo todas as competências comunicativas (falar, entender, ler e escrever), ainda que essas competências sejam desenvolvidas em níveis diferentes em ambas as línguas - os processos de escolarização dos Guarani e Kaiowá, ao longo da história, são tão devedores da ação missionária quanto dos cursos de formação de professores ou da escola indígena, principalmente no que diz respeito à relação com o domínio da língua guarani em sua modalidade escrita. Desse modo, é objeto de nossa pesquisa passa pela forma como os indígenas se apropriaram dos processos de escrita no modelo de escolarização das Reduções Jesuítico-Guarani até a forma como foi desenvolvido o ensino de língua indígena e da língua portuguesa na escola da Missão Evangélica Unida, na Reserva Indígena de Pirajuí, localizada no município de Paranhos, MS. Desse modo, ressaltamos que, embora seja analisada uma periodização relativamente longa desses modelos de educação, essa periodização é marcada mais pela diversidade das agências de controle da oferta da escola do que propriamente pela diversidade de modelos de educação. Nessa perspectiva, observamos que os modelos de ensino adotados atualmente ainda não conseguiram contribuir para um ensino eficaz das línguas Guarani e Kaiowá capaz de manter e de ampliar seus usos. Parece ser paradoxal que, ao longo da história, os modelos de alfabetização e letramento que conseguiram ampliar o uso da língua guarani escrita foram desenvolvidos com objetivos evangelizadores, proselitistas e civilizatórios. Para darmos conta do tema exposto, procuramos uma leitura interdisciplinar em nossas categorias de análise. Com relação as categorias analíticas da Linguística e da Linguística aplicada, cabe observar que a noção de bilinguismo é de fundamental importância para análise dessa realidade educacional. Da mesma forma, a compreensão que a Educação e a Linguística Aplicada desenvolvem para a noção de alfabetização e letramento, bem como, dos modelos de programas de bilinguismo e ensino de línguas adotados para os projetos educacionais à esses povos indígenas. Para reflexão sobre a realidade educacional dos Guarani e Kaiowá, utilizamos desde o conjunto mais geral das políticas públicas que envolvem a Educação Escolar Indígena, a elaboração de um diagnóstico educacional do Cone Sul do estado, bem como, especificamente, documentos que envolvem os cursos de formação de professores indígenas (Curso Normal *Médio Ára Vera* e Curso formação Superior Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*), principalmente sobre os conjuntos de documentos que fazem relação ao papel das línguas nesses cursos. Com relação ao *Teko Arandu*, cabe observar que nossa posição como docente nos coloca em um lugar privilegiado para realizar essas observações. Ressaltamos ainda que o trabalho de investigação aqui proposto se justifica pela motivação da nossa atuação com a educação e formação de professores indígenas. Reconhecemos que as diferentes experiências de que temos participado nos possibilitam constantes questionamentos com relação à educação escolar e à escola em sociedades culturalmente diferentes. São situações de desconforto frente a debates que, por uma falta de clareza sobre os próprios mecanismos de diferenciação escolar, têm auxiliado na reprodução de discursos superficiais sobre a relação entre educação e cultura para as escolas indígenas.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; Guarani e Kaiowá; Bilinguismo e Ensino Bilíngue em Escolas Indígenas; Formação de Professores Indígenas; Missão Evangélica Unida; Reserva Indígena Pirajuí.

## ABSTRACT

We have developed an analysis of the educational processes that reached the Guarani and Kaiowá populations of Mato Grosso do Sul, especially, Observing how it was constituted, in this historical process, the construction of a model that presents a specific and differentiated Indigenous School Education proposal. In this sense, we investigate the aspects that justify this specificity and difference, from the understanding of an intercultural bilingualism situated in the observation of the teaching of the first language (L1) and the second language (L2). The questions raised suggest the following thesis: With regard to the development of a teaching bilingual - in which it is possible to maintain the mother tongue by developing all the communicative skills (speak, understand, read and write), even though these competencies are developed at different levels in both languages - the processes of schooling of the Guarani and Kaiowá, throughout history, are so debtors to the missionary action as to the training courses for teachers or the indigenous school, mainly in relation to the relation with the domain of the Guarani language in its written modality. Thus, the object of our research is the way in which the indigenous people appropriated the writing processes in the schooling model of the Jesuit-Guarani Reductions until the way in which the teaching of the indigenous language and the Portuguese language was developed in the Missão Evangélica Unida school in the Reserva Indígena Pirajuí, located in the municipality of Paranhos, MS. In this way, we emphasize that, although a relatively long periodization of these models of education is analyzed, this periodization is marked more by the diversity of the agencies of control of the offer of the school than by the diversity of models of education. From this perspective, we observe that the teaching models adopted today have not yet been able to contribute to effective teaching of the Guarani and Kaiowá languages capable of maintaining and expanding their uses. It seems paradoxical that, throughout history, literacy and literate models that have managed to broaden the use of written Guarani language were developed with evangelizing, proselytizing, and civilizing purposes. In order to take account of the above, we seek an inter-multidisciplinary reading in our categories of analysis. Regarding the analytical categories of Linguistics and Applied Linguistics, it should be noted that the notion of bilingualism is of fundamental importance for the analysis of this educational reality. Similarly, the understanding that Education and Applied Linguistics develop for the notion of literacy and literate, as well as the models of programs of bilingualism and language teaching adopted for educational projects to these indigenous peoples. For reflection on the educational reality of the Guarani and Kaiowá, we use from the most general set of public policies that involve the Indigenous School Education, the elaboration of an educational diagnosis of the Southern Cone of the state, as well as, specifically, documents that involve the courses of Training of indigenous teachers (*Ára Vera* Middle Normal Course and Higher Intercultural Indigenous Education Course - *Teko Arandu*), mainly on the sets of documents that deal with the role of languages in these courses. In relation *Teko Arandu*, it should be noted that our position as a teacher places us in a privileged place to carry out these observations. We also emphasize that the research work proposed here is justified by the motivation of our work with the education and training of indigenous teachers. We recognize that the different experiences that we have participated in allow us constant questions regarding school education and school in culturally different societies. These are situations of discomfort in the face of debates that, due to a lack of clarity about the mechanisms of school differentiation, have helped to reproduce superficial discourses on the relationship between education and culture for indigenous schools.

**keywords:** Indigenous School Education; Guarani and Kaiowá; Bilingualism and Bilingual Education in Indigenous Schools; Formation of Indigenous Teachers; Missão Evangélica Unida; Reserva Indígena Pirajuí.

## RESUMEN

En este trabajo buscamos desarrollar un análisis de los procesos educativos escolarizados que atingieron las poblaciones Guaraní e Kaiowá en el Mato Grosso do Sul, sobre todo, observando cómo se constituyó, en ese proceso histórico, la construcción de un modelo que se presenta definidor de una propuesta de Educación Escolar Indígena específica y diferenciada. En este sentido, investigamos los aspectos que justifican esa especificidad y diferencia, por medio de la comprensión de un bilingüismo intercultural situado en la observación de la enseñanza de la primera lengua (L1) y de la segunda lengua (L2). Los cuestionamientos generados sugieren la siguiente tesis: en que sea posible mantener la lengua materna desarrollando todas las competencias comunicativas (hablar, comprender, leer y escribir), todavía que esas competencias sean desarrolladas en niveles distintos en ambas lenguas – los procesos de escolarización de los Guaraní y Kaiowá, a lo largo de la historia, son tan deudores de la acción misionaria cuanto los cursos de formación de los maestros y de la escuela indígena, principalmente en lo que dice respecto a la relación con el dominio de la lengua guaraní en su modalidad escrita. De este modo, es objeto de nuestra pesquisa pasa por la forma como los indígenas se apropiaron de los procesos de escrita en el modelo de escolarización de las Reducciones Jesuítica-Guaraní hasta la forma como fue desenvueltas el ensino de lengua indígena y de la lengua portuguesa en la escuela de la Misión Evangélica Unida, en la Reserva Indígena de Pirajuí, localizada en el municipio de Paranhos, MS. De este modo, resaltamos que, sin embargo sea analizada una periodización relativamente larga de este modelo de educación, esa periodización es marcada más por la diversidad de las agencias de control de la oferta de la escuela de que propiamente por la diversidad de modelos de educación. En esta perspectiva, observamos que los modelos de enseñanza adoptados en la actualidad todavía no consiguieron contribuir para una enseñanza eficaz de las lenguas Guaraní e Kaiowá capaz de mantener y de ampliar sus usos. Parece ser paradójico que, a lo largo de la historia, los modelos de alfabetización y enseñanza de las primeras letras que consiguieron ampliar el uso de la lengua guaraní escrita fueron desenvueltos con objetivos evangelizadores, proselitistas y civilizatorias. Para darnos cuenta del tema expuesto, buscamos una lectura inter-multidisciplinar en nuestra categoría de análisis de esta realidad educacional. De esta forma, la comprensión que la Educación y la Lingüística Aplicada desarrollan para la noción de la alfabetización y enseñanza de las primeras letras, bien como dos modelos de programas de bilingüismo y enseñanzas de lenguas adoptados para los proyectos educacionales a estos pueblos indígenas. Para reflexionar sobre la realidad educacional de los Guaraní y Kaiowá, utilizamos desde el conjunto más general de las políticas públicas que envuelven la Educación Escolar Indígena, la elaboración de un diagnóstico educacional de Sur del Estado de Mato Grosso do Sul, bien como, específicamente, documentos que envuelven los cursos de formación de maestros indígenas (Curso Normal Médio *Ára Vera* e Curso Formação Superior Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*), principalmente a cerca de los conjuntos de los documentos que hacen relación al papel de las lenguas en estos Cursos. Con relación al *Teko Arandu*, cabe observar que nuestra posición como docente nos pone en un lugar privilegiado para realizar esas observaciones. Resaltamos todavía que el trabajo de investigación aquí propuesto se justifica por la motivación de nuestra actuación con la educación y la formación de maestros indígenas. Reconocemos que as diferentes experiencias de que hubimos participado nos posibilita constantes cuestionamientos con relación a la educación escolar y a la escuela en sociedades culturalmente distintas. Son situaciones de dificultades frente a los embates que, por una falta de clareza de los propios mecanismos de diferenciación escolar, tiene auxiliado en la reproducción de los discursos superficiales sobre la relación entre educación y cultura para las escuelas indígenas.

**Palabras-claves:** educación escolar indígena; Guaraní y Kaiowá; Bilingüismo y Enseñanza Bilingüe en Escuelas Indígenas; Formación de Maestros Indígenas; Missão Evangélica Unida; Reserva Indígena Pirajuí.

## ÑE'Ë MBYKY

Ko tembiapo ajapo ikatu amohesakã mba'eichapa oñepyrü mbo'ehao tapicha Guarani ha Kaiowá tenda hérava Pirajuípe opytáva tava hérava Paranhos MS. Mba'eicha oñepyrü va'ekue ko'ãga peve, ajeporeka mba'eicha onhembra'apo umi ñe'ë ambue ava ñe'ë ha karai ñe'ë rupi. Umi oñe'ëva ñe'ëkõiva tekotevë oipuru kuaava ñe'ëharupi, oikuaaharupi, moñe'ë kuuava ha haíharupi avei. Umi tapicha Guarani ha Kaiowá ohasa umi *Curso de Formação de Professores e da ação missionária*, ha'ekuera ojetavyo ava ñe'ërupi oikuaa porãva. ko tembiapo heta ára ohasata rire upeicha ikatuta roikuaa mba'eichapa oime ko'ãga peve.

Aporandu umi mbo'ehara ohasa va'ekue umi Curso Normal Médio Ára Vera e Curso de Formação Superior Licenciatura Intercultural Indígena -Teko Arandu, ikatu haguã aikuaa porãve mba'eicha ha'ekuera oikuaa mbo'ehaope oñepyrü ymava ko'ãga peve.

Ajapo ko tembiapo ahecha che rembiapope peve amba'apo umi mbo'hara guarani ha kaiowá ha upépe ahecha ha aporandu cheve voi mba'eichapa oñepyrü ko mba'e. amba'apohápe che py'apy ha añeha'ã ko mba'ere ikatu haguã aikuaa porãve.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Quadro reproduzido do <b>Informativo FUNAI</b> .....	68
FIGURA 2 - Gráfico informativo sobre o número de matrículas na Educação Básica na Educação Escolar Indígena no ano de 2012 .....	94
FIGURA 3 - Dados contidos do cartaz de divulgação do PLSIN de 2012 .....	238
FIGURA 4 - Ficha de declaração de identidade étnica .....	240
FIGURA 5 - Instruções para o corretor das provas de redação em língua portuguesa ..	243
FIGURA 6 - Exemplo de texto utilizado para a leitura durante a Prova Oral do PLSIN de 2013 .....	245
FIGURA 7 - Mapa hidrográfico de Mato Grosso do Sul .....	276
FIGURA 8 - Mapa com as áreas indígenas Reservadas, Demarcadas e Identificadas até 2007 .....	282
FIGURA 9 - Nova Escola da Posto quando os indígenas ocuparam o prédio escolar ...	311
FIGURA 10 - Protesto e paralização do transporte escolar que leva os alunos indígenas para a escola da cidade .....	312
FIGURA 11 - Pasta de material elaborado pelos professores da Escola da Missão .....	317
FIGURA 12 - Recorte de material elaborado pela Escola da Missão .....	317
FIGURA 13 - Recorte de material elaborado pela Escola da Missão .....	319
FIGURA 14 - Representação letra/desenho da vogal “A” <i>akã</i> (cara/rosto) .....	335
FIGURA 15 - Representação letra/desenho da vogal “E” <i>eíra</i> (abelha) .....	335
FIGURA 16 - Representação letra/desenho da consoante “CH” <i>che roga</i> (minha casa)	335
FIGURA 17 - Representação letra/desenho da consoante “T” <i>tata</i> (fogo) .....	336
FIGURA 18 - Exercício retirado do material do primeiro ano da Escola da Missão .....	337
FIGURA 19 - Exemplo de recurso didático elaborado pelos professores indígenas .....	342



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Informativo sobre o número total de matrículas na Educação Básica na Educação Escolar Indígena de 2007 a 2012 .....	93
QUADRO 2 - Diversidade étnica e linguística de Mato Grosso do Sul .....	159
QUADRO 3 - Situação das línguas indígenas de Mato Grosso do Sul .....	160
QUADRO 4 - Níveis de vitalidade das línguas .....	161
QUADRO 5 - Lista dos estudos linguísticos produzidos sobre a língua Guarani e Kaiowá .....	165
QUADRO 6 - Relação dos TCC do Curso de Licenciatura Intercultural indígena Teko Arandu (Educação Escolar Indígena) .....	166
QUADRO 7 - Relação dos TCC do Curso de Licenciatura Intercultural indígena Teko Arandu (Línguas: Reflexões Linguísticas, Ensino-Aprendizagem) .....	166
QUADRO 8 - Dados relativos à oferta de Educação Escolar indígena por Municípios do TEE Cone Sul .....	186
QUADRO 9 - Dados relativos às escolas indígenas nos municípios do TEE Cone Sul ..	187
QUADRO 10 - Níveis de ensino das escolas indígenas nos municípios do TEE Cone Sul (sem contar as extensões dentro das áreas indígenas) .....	190
QUADRO 11 - Relação da oferta do ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas	194
QUADRO 12 - Demonstrativo do número de inscritos e quantidade de vagas nos PSLIN ao longo dos anos .....	220
QUADRO 13 - Distribuição das etapas de avaliação do PSLIN .....	220
QUADRO 14 - Matriz curricular do curso Normal Médio <i>Ára Vera</i> . .....	236
QUADRO 15 - Quadro curricular com a carga horária por etapas do curso <i>Ára Vera</i> ....	241
QUADRO 16 - Matriz Curricular do Núcleo Comum da Licenciatura Intercultural Indígena .....	253
QUADRO 17 - Componentes curriculares e ementário do Bloco I da Licenciatura Intercultural <i>Teko Arandu</i> .....	253
QUADRO 18 - Matriz Curricular da área de linguagem da Licenciatura Intercultural Indígena <i>Teko Arandu</i> .....	264
QUADRO 19 - Componentes curriculares e ementário da área de linguagens da Licenciatura Intercultural <i>Teko Arandu</i> .....	265
QUADRO 20 - Diferenças na representação gráfica do Guarani e do Kaiowá .....	300

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ALBAMA - Aliança Batista Missionária da Amazônia
- ALEM - Associação de Linguistas Evangélicos Missionários
- ANAÍ - Associação Nacional de Apoio ao Índio
- ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
- ASCURI - Associação Cultural de Realizadores Indígenas
- CAND - Colônia Agrícola Nacional de Dourados
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB - Câmara da Educação Básica
- CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação
- CGAEI - Comitê de Educação Escolar Indígena, da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas
- CIMI - Conselho Indígena Missionário
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
- CPI - Comissão Pró-Índio de São Paulo
- CTI - Centro de Trabalho Indigenista
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EUA - Estados Unidos da América
- FACALE - Faculdade de Artes, Comunicação e Letras
- FACET - Faculdade de Ciências Exatas
- FAED - Faculdade de Educação
- FAIND - Faculdade Intercultural Indígena
- FCBA - Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais
- FCH - Faculdade de Ciências Humanas
- FIDA - Fórum de Discussão sobre Inclusão Digital nas Aldeias
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNAI - Fundação Nacional do Índio
- GTME - Grupo de Trabalho Missionário Evangélico
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil  
IMIL - Instituto Mexicano de Investigaciones Lingüísticas  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INESC - Instituto de Estudos Sócio-Econômicos  
ISA - Instituto Sócio Ambiental  
JOCUM - Jovens com uma Missão  
L1 - Primeira Língua  
L2 - Segunda Língua  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LE - Língua Estrangeira  
LEDUC - Licenciatura em Educação do Campo  
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais  
LN - Língua Nova  
LP - Língua Portuguesa  
Lp/E - Língua Portuguesa para Estrangeiros  
MARI - Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo  
MEC - Ministério da Educação  
MEVA - Missão Evangélica da Amazônia  
MNTB - Missão Novas Tribos no Brasil  
MS - Mato Grosso do Sul  
MT - Mato Grosso  
NEI's - Núcleos de Estudos e/ou Educação Indígena  
OIT - Organização Internacional do Trabalho  
ONGs - Organizações não Governamentais  
OPAN - Operação Amazônia Nativa  
PAR Indígena – Planos de Ações Articuladas  
PIBID Diversidade - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade  
PLE - Língua Portuguesa como Língua Estrangeira  
PP - Projeto Pedagógico  
PPC - Projeto Pedagógico Curricular  
PPGH - Programa de Pós-Graduação em História  
PROLICEN - Programa de Projetos de Pesquisa na Licenciatura  
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

PSLIN - Processo Seletivo da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*

RANI - Registro Administrativo de Nascimento de Indígenas

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RS - Rio Grande do Sul

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED/MS - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEMEDs - Secretarias Municipais de Educação

SESAI - Secretária Especial de Saúde Indígena

SESU - Secretaria de Ensino Superior

SIL - Summer Institute of Linguistics

SP - São Paulo

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

TC - Tempo Comunidade

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TEE - Território Etnoeducacional

TU - Tempo Universidade

UCBD - Universidade Católica Dom Bosco

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

RESUMO .....	9
ABSTRACT .....	11
RESUMEN .....	13
ÑE'Ë MBYKY .....	15
LISTA DE FIGURAS .....	16
LISTA DE QUADROS .....	17
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	18
<b>0 – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>24</b>
0.1 Considerações iniciais: sobre os objetivos e a justificativa da tese .....	24
0.2 Sobre o campo historiográfico no qual o trabalho está inserido .....	29
0.3 Para além de um campo historiográfico: concepções metodológicas em defesa de uma proposta inter-multidisciplinar .....	30
0.4 Sobre a organização da tese .....	39
<b>PARTE I - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: BREVE PANORAMA, AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>44</b>
<b>Capítulo 1 - História da Educação Escolar Indígena no Brasil .....</b>	<b>45</b>
1.1 Primeiro período da Educação Escolar Indígena no Brasil .....	46
1.2 Segundo período da Educação Escolar Indígena no Brasil .....	55
1.3 Terceiro período da Educação Escolar Indígena no Brasil .....	59
<b>Capítulo 2 - A retórica do discurso da Educação Escolar Indígena: avanços e estagnações .....</b>	<b>76</b>
2.1 Para além da retórica da “escola diferenciada”, ou os princípios de uma Educação Escolar Indígena efetivamente indígena .....	77
2.2 Da lei à escola e da escola à lei - fundamentos legais e políticas públicas da Educação Escolar Indígena .....	86
<b>Capítulo 3 - Os desafios e perspectivas da Educação Escolar Indígena .....</b>	<b>97</b>
3.1 A diferença que pode fazer a especificidade: apontamentos para os currículos nas escolas indígenas .....	97
3.2 Para uma pedagogia intercultural – o que os Guarani e os Kaiowá podem nos ensinar? .....	100
3.3 Em busca da diferença: recursos didáticos e a escola indígena .....	107
3.4 Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: para uma educação bilíngue intercultural .....	108
<b>PARTE II – O BILINGUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....</b>	<b>119</b>
<b>Capítulo 4 - Bilinguismo, ensino bilíngue e educação bilíngue .....</b>	<b>120</b>
4.1 Bilinguismo, ensino bilíngue e educação bilíngue: discutindo conceitos .....	121

4.2 Ensino bilíngue: a língua materna nas escolas indígenas. Concepções iniciais .....	129
4.3 Ensino bilíngue: o português como segunda língua nas escolas indígenas. Concepções iniciais .....	139
<b>Capítulo 5 - Políticas linguísticas e diversidade linguística: a realidade sociolinguística das comunidades Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul .</b>	147
5.1 E quando o contexto não é favorável: diglossia, políticas linguísticas e a valorização de línguas indígenas .....	148
5.2 Diversidade linguística e o diagnóstico sociolinguístico das comunidades Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul .....	156
<b>Capítulo 6 - A realidade escolar e o ensino de línguas nas escolas indígenas Guarani e Kaiowá do Território Etnoeducacional do Cone Sul .....</b>	179
6.1. Diagnóstico da realidade escolar das escolas indígenas Guarani e Kaiowá do Território Etnoeducacional do Cone Sul .....	180
6.2 O ensino de primeira e segunda língua na perspectiva da educação bilíngue intercultural na Educação Escolar Indígena: a realidade das escolas Guarani e Kaiowá do Território Etnoeducacional do Cone Sul .....	192
<b>PARTE III - FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E REALIDADE EDUCACIONAL DAS ESCOLAS INDÍGENAS DA RESERVA INDÍGENA DE PIRAJUÍ .....</b>	210
<b>Capítulo 7 - A formação para o ensino de línguas, e as políticas linguísticas nos cursos de formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá .....</b>	211
7.1 Curso Normal Médio Indígena <i>Ára Vera</i> e sua proposta de formação para o ensino de línguas .....	214
7.2 Licenciatura Intercultural Indígena - <i>Teko Arandu</i> e sua proposta de formação para o ensino de línguas .....	228
7.2.1 A Licenciatura Intercultural Indígena - <i>Teko Arandu</i> : breve histórico .....	228
7.2.2 O Processo Seletivo da Licenciatura Intercultural Indígena - <i>Teko Arandu</i> (PSLIN) .....	235
7.2.3 Outras políticas linguísticas da Licenciatura Intercultural Indígena - <i>Teko Arandu</i> .....	247
7.2.4 Estrutura Curricular da Licenciatura Intercultural Indígena - <i>Teko Arandu</i> .....	252
7.2.4.1 Núcleo Comum .....	252
7.2.4.2 Área de habilitação em Linguagens .....	262
<b>Capítulo 8 - Contextualizando a situação territorial e a atuação de Missões Evangélicas junto aos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul .....</b>	275
8.1 Breve situação territorial dos povos Guarani e Kaiowá: contextualizando as áreas indígenas localizadas no município de Paranhos .....	275
8.2 Atuação das Missões junto aos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul: Missão Evangélica Caiuá e Missão Evangélica Unida .....	285
<b>Capítulo 9 - O contexto da educação bilíngue e as escolas indígenas da Reserva Indígena de Pirajuí.....</b>	303
9.1 O perfil dos professores indígenas .....	305
9.2 As escolas da Reserva Indígena Pirajuí .....	309

9.3 A descrição da realidade observada: escolarização e a relação com as línguas guarani e portuguesa .....	322
<b>Considerações finais: ou pontos de partida para outros caminhos</b>	354
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	365
<b>ANEXOS</b> .....	382

## 0 INTRODUÇÃO

### 0.1 Considerações iniciais: sobre os objetivos e a justificativa da tese

Este trabalho é fruto de uma longa caminhada e, como todas as longas caminhadas, não é possível indicar quando ela começou: se foi no primeiro passo ou em sua preparação. Nesse sentido, é importante lembrar a ‘partida’ aprendendo sobre Educação Escolar Indígena com os Kaingang ainda na época da graduação no Rio Grande do Sul (RS), mas foi também importante a ‘partida’ para o Mato Grosso do Sul (MS), para realização do mestrado, ainda que sobre um estudo com os Kaingang. Contudo, talvez a estrada mais importante para a produção dessa tese tenha sido a “curva” que fez com que me aproximasse dos Guarani e dos Kaiowá, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*.

Assim, é importante lembrar que essa caminhada ainda está longe do fim, embora, desde já acredito que a defesa do trabalho final também marcará a continuação dela, não necessariamente seu fim.

De todo modo, este trabalho é fruto da reflexão enquanto professor de um curso de formação de professores Guarani e Kaiowá, principal responsável pelo desenvolvimento dos “fundamentos de educação escolar indígena”, nome da área para a qual fui concursado. Dessa forma, o caminho que me traz até aqui é também reflexo da estrada que foi percorrida até este momento.

A partir de tudo que procuramos refletir durante os caminhos da pesquisa, talvez uma questão que possa ser formulada como ponto de partida, ou de união dos pontos que compõem este trabalho possa ser assim formulada: *como desenvolver uma reflexão sobre a Educação Escolar Indígena nas comunidades Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, sobretudo, como avançar na reflexão daquilo que se constituiu como a história desse processo educativo escolarizado, mas também como desenvolver uma reflexão que avance na solução de problemas (co)existentes em um contexto que deveria ser tão propício para isso, já que, na história desse processo educativo, há o reconhecimento (público, político acadêmico, etc...) de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. Nesse sentido, pareceu-nos profícuo debruçar-nos sobre os aspectos que justificam essa educação escolar diferenciada, que é a ideia de língua e interculturalidade, embora, com relação à*



*interculturalidade, a escolha tenha sido refletir sobre a possibilidade de um bilinguismo intercultural.*

As questões geradas a partir dessa reflexão sugerem a seguinte tese: no que se refere ao desenvolvimento de um sujeito bilíngue - em que seja possível manter a língua materna desenvolvendo todas as competências comunicativas (falar, entender, ler e escrever), ainda que essas competências sejam desenvolvidas em níveis diferentes, mas tanto na primeira língua (L1) quanto na segunda língua (L2) - os processos de escolarização dos Guarani e Kaiowá, ao longo da história, são tão devedores da ação missionária quanto dos cursos de formação de professores ou da escola indígena, principalmente no que diz respeito à relação com o domínio da língua guarani em sua modalidade escrita. Na perspectiva da interculturalidade, o que se convencionou chamar de Educação Escolar Indígena específica e diferenciada (incluindo então também os cursos de formação de professores indígenas), estabeleceu uma crítica ao processo histórico (indiferenciado) e indicou novos usos e funcionalidades da língua, o que se supõe ter gerado avanços na formação técnica. Contudo, isso ainda não se converteu no fortalecimento (manutenção e ampliação) da língua, em sua modalidade escrita, para além da escola - embora, reconheçamos que existe um crescimento do uso da modalidade escrita a partir do uso tecnológico como mensagens de texto via celular e o uso de redes sociais como *facebook* e *whatsapp*.

Propomos, assim, uma reflexão sobre os processos educativos escolarizados dos quais os Guarani e Kaiowá fizeram parte, no sentido de romper com a retórica da diferença da Educação Escolar Indígena (KNAPP, 2011). Tomaremos como objeto de análise a forma como a população Guarani e Kaiowá tem tido acesso à escolarização e à língua escrita, objetivamente às línguas Guarani e Kaiowá, por serem as línguas correspondentes a essas etnias, mas também a maneira como a língua portuguesa é trabalhada na escola indígena, sendo que, se aceitamos que o ideal de Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, o ensino da língua portuguesa deveria contemplar também uma proposta bilíngue intercultural.

Para isso, tomamos como hipótese que o contato dos indígenas com as habilidades de leitura e escrita nas línguas Guarani e Kaiowá decorre de um longo período: desde os modelos de escolarização nas Reduções Jesuítico-Guarani, passando pelas Missões Evangélicas do século passado e incluindo os debates atuais da Educação Escolar Indígena Bilíngue. Assim, pretendemos demonstrar que, embora seja analisada uma periodização relativamente longa desses modelos de educação, para os povos falantes das línguas Guarani e Kaiowá no Cone Sul de Mato Grosso do Sul, essa periodização é marcada mais pela diversidade das agências de controle da oferta da escola do que propriamente pela diversidade de modelos de educação

(D'ANGELIS, 2012), e são os debates atuais da Educação Escolar Indígena que embasam o ensino da língua indígena como objetivo da educação escolarizada.

Desse modo, levantamos ainda a hipótese que os modelos de ensino adotados atualmente nos debates da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada ainda não conseguiram contribuir para um ensino eficaz das línguas Guarani e Kaiowá que seja capaz de manter e de ampliar seus usos. Nesse sentido, parece ser paradoxal que, ao longo da história, os modelos de alfabetização e letramento que conseguiram ampliar o uso da língua guarani escrita foram desenvolvidos com objetivos proselitistas e civilizatórios.

Propomos, portanto, uma leitura não maniqueísta dessas instituições, isto é, pretendemos avançar na representação que personifica a atuação da Companhia de Jesus e das Missões Evangélicas entre o *bem* e o *mal*. Ao mesmo tempo em que objetivamos expor o caráter catequizador, proselitista e civilizatório dessas instituições, pretendemos reconhecer que, metodologicamente, estas conseguiram um avanço no que se refere à formação para a leitura e escrita das línguas indígenas. Acreditamos que essa perspectiva de análise procura também reconhecer o protagonismo indígena no processo histórico, a partir da compreensão de como esses se apropriaram dos processos escolarizados, principalmente com relação ao domínio da competência de leitura e escrita de suas línguas maternas.

Assim, utilizamos da análise dos diferentes processos educativos que atingiram as populações Guarani e Kaiowá para observar como o contato com as línguas escritas se relacionam com os debates atuais da Educação Escolar Indígena que se pretendem específicos e diferenciados e que são calcados no bilinguismo e na interculturalidade.

Complementarmente ao que expomos, e até para percorrer a estrada que leva ao nosso objetivo e à nossa ideia/tese, abordamos outros assuntos que resultam na produção dos capítulos, tentando alcançar os objetivos específicos deste trabalho, objetivamente assim postos:

- Discutir historicamente os processos de escolarização com os quais os povos Guarani e Kaiowá tiveram contato e deles fizeram parte;
- Compreender a Educação Escolar Indígena a partir do princípio do bilinguismo intercultural que fundamenta a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada;
- Problematizar os conceitos de bilinguismo e interculturalidade;
- Descrever a realidade sociolinguística das comunidades Guarani e Kaiowá do Cone Sul de Mato Grosso do Sul;
- Entender como o desenvolvimento do ensino de primeira e segunda língua pode estar relacionado a uma proposta de interculturalidade crítica para a Educação Escolar Indígena;

- Analisar e apresentar a realidade escolar e a educação bilíngue nas escolas dos Guarani e Kaiowá do Território Etnoeducacional do Cone Sul de Mato Grosso do Sul;
- Contribuir para o avanço das discussões sobre bilinguismo intercultural na Educação Escolar Indígena dos Guarani e kaiowá;
- Expor as propostas de formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá no que diz respeito ao trabalho com a língua materna e com a segunda língua;
- Apresentar uma análise sobre a realidade educacional, principalmente sobre alfabetização e letramento na Reserva Indígena Pirajuí no município de Paranhos-MS, a partir do processo desenvolvido pela Missão Evangélica Unida, que se instalou naquela Reserva durante a década de 1960.

O trabalho de investigação aqui proposto se justifica, primeiramente, pela motivação da nossa atuação com a educação e formação de professores indígenas. Reconhecemos que as diferentes experiências de que temos participado nos possibilitam constantes questionamentos com relação à educação e à escola em sociedades culturalmente diferentes. São situações de desconforto frente a debates que, nas palavras de Wilmar D'Angelis, tão somente “costumam repetir ladainhas do senso comum sobre a educação escolar indígena” que, por uma falta de clareza sobre os próprios mecanismos de diferenciação escolar, têm auxiliado na reprodução de discursos superficiais sobre a relação entre educação e cultura; que, por sua vez, têm produzido resultados inócuos, quando não hediondos, para as escolas indígenas (D'ANGELIS, 2012).

A partir dessa situação problemática, propomo-nos a estudar a superação dessa condição, sendo vital para romper com uma lógica colonizadora da educação um olhar capaz de vislumbrar outras opções de escola. Desse modo, ao debruçarmos sobre o ensino de línguas na educação escolar indígena, almejamos assumir uma opção de interculturalidade que nos permita reconhecer ‘no outro’ valores e conhecimentos que possam ser adotados pela escola.

Reconhecemos que o diálogo entre o bilinguismo e a interculturalidade na Educação Escolar Indígena é o cerne da discussão sobre a especificidade e diferença nas escolas indígenas. Nesse sentido, justificamos nossa opção pela análise dos processos de ensino de primeira e segunda língua ao debater esse processo educativo, pois o respeito pela alfabetização na língua materna da criança, (no caso dos Guarani e Kaiowá é a língua indígena) demonstra uma especificidade imprescindível para a Educação Escolar Indígena; e a opção de ensino de português intercultural tem por objetivo construir uma proposta crítica do

reconhecimento da diferença linguística. Assim, o aprendizado da segunda língua (no caso dos Guarani e Kaiowá, a língua portuguesa) não será uma proposta impositiva.

Finalmente, justificamos nossa opção por focarmos a análise da Educação Escolar Indígena entre os Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena Pirajuí, no município de Paranhos-MS, por considerar que:

(i) dos trabalhos acadêmicos sobre as comunidades Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, talvez uma das regiões sobre as quais menos encontramos publicações são as Terras Indígenas localizadas no município de Paranhos. Cabe ressaltar que a Reserva Indígena Pirajuí, criada em 1928, foi uma das oito primeiras áreas estabelecidas pelo Serviço de Proteção ao Índio e, atualmente, a população indígena em Paranhos representa 35,7% da população total do município<sup>1</sup>;

(ii) da mesma forma que os trabalhos acadêmicos ainda não têm privilegiado satisfatoriamente as áreas indígenas localizadas no município de Paranhos, se compararmos com outras áreas, por exemplo, podemos afirmar que esses trabalhos também não abarcam a atuação da Missão Evangélica Unida e sua atuação com as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá do estado, ao menos se tomarmos os trabalhos produzidos com relação à Missão Caiuá. Para exemplificar o que estamos falando, citamos a obra “Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul”, organizado por Graciela Chamorro e Isabelle Combès (2015), a mais importante obra sobre a História dos povos indígenas deste estado, contudo na obra não existe referência direta ao trabalho desta instituição.

Com relação à atuação da Missão Evangélica Unida, cabe observar que ela desenvolveu um processo de alfabetização e letramento próprio nas comunidades onde atuou, desenvolvendo materiais de alfabetização para o ensino da língua Guarani, mesmo que ainda carentes de uma análise acadêmica. Da mesma forma, na Reserva Pirajuí é possível encontrar atualmente professores indígenas que tiveram sua formação nessa perspectiva, isto é, foram alfabetizados pela escola da Missão Evangélica Unida, após passaram pelas formações específicas para professores indígenas, tanto em nível médio quanto superior, e hoje atuam como professores alfabetizadores nas escolas da Reserva. Apresentar a história desses personagens é revelador do processo da Educação Escolar Indígena dessa população, principalmente com relação à forma como esses atuam no ensino de línguas na escola. Justificamos assim que o exposto revela o ineditismo deste trabalho.

---

<sup>1</sup> Fonte Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE), 2010

## **0.2 Sobre o campo historiográfico no qual este trabalho está inserido**

Nosso objetivo aqui não é fazer um tratado sobre a historiografia do século passado, apenas pontuar objetivamente como observamos nossa pesquisa dentro do campo historiográfico que possibilitou o desenvolvimento da ‘História Indígena’.

Dessa forma, se antigamente os indígenas eram sujeitos quase invisíveis nas pesquisas dos historiadores, já podemos afirmar que houve uma renovação na forma de perceber os povos indígenas no campo historiográfico, seja pela própria expansão dos programas de pós-graduação no Brasil, seja pela aproximação da História com outras disciplinas como, por exemplo, a Antropologia, a Educação, a Linguística, mas também pela validação de pesquisas dentro da renovação proporcionada pela historiografia do século passado.

Nesse sentido, parece estar claro que houve uma nova forma de perceber os povos indígenas, e assim consideramos que o desafio atual não está mais relacionado à inclusão dos indígenas como sujeitos históricos, mas ao modo como o campo historiográfico tem lidado com o desenvolvimento de pesquisas na chamada História Indígena.

É preciso ressaltar que, a partir dos anos 1990, com a expansão dos programas de pós-graduação no Brasil (SANTOS & AZEVEDO, 2009), houve um aumento significativo das pesquisas no campo de estudos da História Indígena; embora, os trabalhos que visam fundamentar esse campo no país sejam recentes e ainda tímidos.

A ampliação do campo e da noção de História Indígena entre os historiadores possibilitou que diferentes grupos, em diferentes épocas, passassem a ter sua história revisitada. Nesse sentido, parece estar bastante claro que a História dos grupos indígenas na América não começou em 1492, com o “descobrimento”. Todavia, apesar de reconhecer que a presença humana na América pode ter de 12 mil a 35 mil anos (CUNHA, 1992), nossas observações aqui versarão sobre de que forma o contato entre as sociedades não-indígenas e indígenas passou a ser descrito pela historiografia.

Até pouco tempo, os indígenas eram vistos na História do Brasil como povos que desempenharam papéis muito secundários, como se estivessem sempre agindo a partir da necessidade dos colonizadores. Em alguns momentos, foram vistos como amigos; em outros, como inimigos; como bons e como maus, mas sempre como coadjuvantes na história dos colonizadores. Como exemplo podemos citar o trabalho de Maria Regina Celestino de Almeida que, em seu livro “Os índios na História do Brasil”, identifica três imagens dos povos indígenas nas análises sobre o período colonial: “idealizados no passado”, “bárbaros do sertão” e “degradados” (ALMEIDA, 2010).

Com o primeiro grupo, “idealizados no passado”, mostra a imagem de indígenas que foram enaltecidos nas pinturas, nos romances e nas músicas. O Guarani romântico criado por José de Alencar, por exemplo, foi utilizado na criação de um símbolo nacional. Sua imagem corresponde - convenientemente, segundo Cunha (1992) - ao “índio morto”, é o índio que aparece na história sem qualquer atitude de rebeldia ou de confronto, surge apenas como aliado dos portugueses, a quem devia lealdade.

Esse olhar pode também ser identificado desde a criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), tendo em vista que, na tentativa de criar um símbolo para incluir na memória coletiva da História do Brasil a presença indígena, mais um índio benevolente e aliado aos interesses dos colonizadores foi construído (ALMEIDA, 2010, p. 17).

O segundo grupo, os “bárbaros dos sertões”, identificado por Celestino de Almeida (2010, p. 140) correspondia aos indígenas que se rebelavam, ocupavam e atacavam a terra dos imigrantes e colonizadores. Contra esses índios “bárbaros” foram deliberadas as chamadas “Guerras Justas” (a partir de 1808, com a chegada da corte imperial ao Brasil). Podem ser ligados a esses indígenas os grupos Botocudos, Kaingáng, entre outros.

Ainda conforme a autora (ALMEIDA, 2010, p. 140-141), o terceiro grupo, "os degradados", é constituído por aqueles que sempre eram vistos como “misturados” e já integrados, ou em processo de integração à sociedade nacional, embora sempre vistos como preguiçosos. Cabe ressaltar que este grupo era formado por um menor número de indígenas, se comparado aos outros dois grupos citados.

Dessa forma, um primeiro ponto importante para a localização do nosso trabalho dentro do campo historiográfico é identificar que ele faz também parte de uma renovação da escrita da história sobre os povos indígenas. Essa renovação é possibilitada a partir do reconhecimento de trabalhos multidisciplinares, principalmente de áreas como a Antropologia, Educação e Linguística, dentro da chamada Nova História Social.

Paralelamente a isso, outro elemento importante para reconhecer nosso trabalho no campo historiográfico é fazê-lo como referência às demandas sociais possibilitadas a partir da História do Tempo Presente. Assim, embora nossa reflexão inicie com um período recuado, essa análise só faz sentido para explicar a reflexão atual que fazemos na análise da Educação Escolar Indígena.

### **0.3 Para além de um campo historiográfico: concepções metodológicas em defesa de uma proposta inter-multidisciplinar**

Como defendemos na seção anterior, desenvolvemos nossa análise sobre “em que lugar”, no campo historiográfico da História Indígena, esta tese está inserida. Contudo, para além dos objetos de investigação que só se tornaram passíveis de serem estudados a partir da ampliação do campo historiográfico, cabe ainda observar que concepções metodológicas utilizamos para dar conta das fontes trabalhadas para a realização deste trabalho.

Ressaltamos ainda que, mesmo que o objeto da renovação historiográfica do século passado não tenha como objeto de estudo os povos indígenas, percebemos que a ampliação do conceito de cultura trouxe importantes elementos que podemos nos apropriar para desenvolver pesquisas relacionadas às comunidades indígenas. Importante também é observar que essa renovação se construiu em diálogos com outras áreas do conhecimento das Ciências Sociais, como a Geografia, a Filosofia e a Literatura. Propriamente, o campo da História Indígena se constituiu principalmente a partir do diálogo com outras disciplina. O que tem sido uma constância (se não uma obrigação) nas pesquisas que envolvem as populações indígenas.

Por um lado, historiadores têm recorrido à antropologia para melhor tratar questões socioculturais (dimensão sociocultural), como é o caso das abordagens, concepções e conceitos etnológicos, etnográficos e etno-históricos. Por outro, antropólogos têm igualmente mantido um estreito contato com a história para tratar da historicidade dos povos estudados (dimensão histórica, diacrônica ou processual), bem como a dominar técnicas e métodos para o levantamento e a análise de fontes textuais. Arqueólogos, por seu turno, na condição de especialistas em cultura material, igualmente têm dado maior importância a aportes da antropologia e da história em suas pesquisas sobre populações indígenas pretéritas e contemporâneas, haja vista que suas explicações teóricas quase sempre são baseadas em modelos etnográficos (dimensão etnográfica). A mesma avaliação é válida para trabalhos realizados por arqueólogos sobre educação patrimonial (EREMITES DE OLIVEIRA, 2012 p. 200-201).

Assim, cabe considerar que é preciso levar em conta a mudança na área e as concepções sobre o campo histórico atual. Acreditamos que o desafio hoje não deva ser mais a legitimidade do uso de determinadas metodologias ou fontes para justificar a sua validade nas pesquisas em História Indígena, assim como não cabe desqualificar ou supervalorizar as pesquisas historiográficas realizadas pelos atores dessa escrita, quando tais atores são indígenas.

Da mesma forma que são valorizadas as perspectivas de outras áreas do conhecimento nos diálogos com a Antropologia e a Ciência Social, que só foram possíveis a partir da renovação da historiografia, chamamos a atenção para a necessidade de ampliar o debate

teórico-metodológico no campo da História Indígena ainda tímido. A ampliação do debate reforça o campo da História Indígena, tornando as pesquisas ainda mais qualificadas no extrato da historiografia, sem que essa linha precise ser reduzida ou que se encontre na periferia dos historiadores.

Nesse sentido, nos trabalhos que refletem a temática da Educação Escolar Indígena, é possível encontrar análises que partem da reflexão de diferentes campos do conhecimento, para além da própria Educação, sobretudo, com relação à Antropologia, à Linguística e à Linguística Aplicada. Ainda é possível considerar que, desde as primeiras propostas de projetos educativos diferenciados para as populações indígenas, os profissionais dessas áreas de conhecimento têm atuado como consultores desses projetos educativos.

É por considerar que essa temática possibilita a reflexão entre essas várias áreas do conhecimento que nos propomos desenvolver aqui uma análise inter-multidisciplinar.

A interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; as disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema; ora, ao contrário, estão em completa interação para conceber esse objeto e esse projeto, como no exemplo da hominização (MORIN, 2012, p. 115).

Contudo, nossa proposta não é simplesmente buscar nas especialidades de cada área respostas parceladas, desconsiderando aquilo que compõe a problemática maior de nossa tese. Reconhecemos que nossa problemática é interdependente e possui correlação entre os diversos campos de estudo.

O desafio, portanto, se dá na tentativa de aproximar os diferentes métodos que cada campo possui na tentativa de articular os diferentes campos do conhecimento pela busca de respostas coesas em nossa pesquisa. Assim, é nas proposições de Morin, para o qual “todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos” (MORIN, 2012, p. 24) que buscaremos a ‘*ligação*’ das diferentes disciplinas. “Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de



reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes” (idem, p. 25).

Ainda que, para Morin, o resultado disso seria a eliminação das disciplinas na busca por aquilo que as transpassa (poli ou transdisciplinar), nossa proposta para o desenvolvimento da pesquisa é apenas aproximar as discussões e os métodos da Linguística, da Linguística Aplicada, da Educação e da Antropologia para reflexão do nosso trabalho historiográfico. Da mesma forma, para o autor:

a História tende a tornar-se uma ciência multidimensional, quando integra, em si mesma, a dimensão econômica, a antropológica (o conjunto de mores, costumes, ritos concernentes à vida e à morte), e reintegra o acontecimento, depois de achar que devia abolir-lo como epifenômeno. A História, como bem acusa André Burguière, tende a tornar-se ciência da complexidade humana [...] a nova História permitem articular, umas às outras, disciplinas até então isoladas (MORIN, 2012, p. 32).

Nesse sentido, reconhecemos que as próprias transformações do campo historiográfico, a partir dos *Annales*, possibilitaram aos historiadores uma leitura que tende para a multidisciplinaridade do seu objeto de pesquisa, sobretudo, da possibilidade da leitura de suas fontes e das demandas de pesquisa, como já abordamos.

A História, assim fecundada, não pode mais ser considerada como uma disciplina *stricto sensu*: é uma ciência histórica multifocalizadora, multidimensional, em que se acham presentes as dimensões de outras ciências humanas, e onde a multiplicidade de perspectivas particulares, longe de abolir, exigem a perspectiva global (idem, p. 109).

Da mesma forma, reconhecemos que o perigo da hiperespecialização, do qual Morin (2012) adverte, também é resultado do desenvolvimento ‘histórico’ das disciplinas. Assim, de alguma forma, a pretensão multidisciplinar dessa pesquisa não sugere uma novidade exclusiva, mas uma reflexão que busca refletir conjuntamente sobre como diferentes áreas têm produzido sobre a Educação Escolar Indígena.

Mais importantes são as transposições de esquemas cognitivos de uma disciplina para outra: assim, Claude Lévi-Strauss não poderia ter elaborado sua antropologia estrutural sem os frequentes encontros que teve em Nova York – nos bares, parece – com R. Jakobson, que já havia elaborado a lingüística estrutural; além disso, Jakobson e Lévi-Strauss não se teriam conhecido se ambos não fossem refugiados da Europa: um escapara da Revolução Russa, algumas décadas antes; o outro deixara a França ocupada pelos nazistas. São inúmeras as migrações de idéias e de conceitos, as simbioses e transformações teóricas devidas às migrações de cientistas expulsos das universidades nazistas ou stalinistas. É a própria comprovação

de que um poderoso antídoto contra o fechamento o imobilismo das disciplinas vem dos grandes abalos sísmicos da História (inclusive uma guerra mundial), das convulsões e revoltas sociais, que, por acaso, provocam encontros e trocas que permitem a uma disciplina disseminar uma semente da qual nascerá uma nova disciplina (idem p. 108-109).

É nesse sentido, então, que procuramos não nos fechar nos conceitos, mas buscar a ligação nas categorias de análise da Educação Escolar Indígena. Com relação às categorias analíticas da Linguística e da Linguística aplicada, cabe observar que a noção de bilinguismo na Educação Escolar Indígena será de fundamental importância para análise da realidade educacional dos Guarani e Kaiowá.

Da mesma forma, durante o desenvolvimento da tese, aprofundamos nosso olhar sobre como a Educação e a Linguística Aplicada desenvolvem a noção de alfabetização e letramento para os modelos de programas de bilinguismo e ensino de línguas adotados para os projetos educacionais junto aos Guarani e Kaiowá.

Para reflexão sobre a realidade educacional dos Guarani e Kaiowá, utilizamos desde o conjunto mais geral das políticas públicas que envolvem a Educação Escolar Indígena, como também, especificamente, documentos que envolvem os cursos de formação de professores, como Projeto Pedagógico Curricular e Planos de Ensino de componentes curriculares, principalmente sobre os conjuntos de documentos que fazem relação ao papel das línguas nos cursos. Com relação ainda ao curso de formação de professores que trabalhamos, importante observar o espaço privilegiado que nos leva ao desenvolvimento de diferentes atividades pedagógicas, também nas comunidades indígenas. Ressaltamos que o acesso facilitado a informações que são como: planos de aula, viagem às áreas indígenas, trabalhos dos acadêmicos, diálogo com os acadêmicos indígenas em sala de aula, etc. Embora esse escopo de elementos não faça parte de uma coleta de fontes necessariamente utilizadas para a construção deste trabalho, as reflexões que foram possibilitadas a partir do nosso contato com os indígenas nos coloca em uma posição facilitada para a realização do mesmo.

Com relação aos cursos de formação para professores indígenas, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*, cabe observar que, como afirmamos, nossa posição privilegiada como docente desse curso pressupôs a capacidade de investigar e dar um peso maior na sua reflexão. Assim, descrevemos, para além do conjunto de documentos que apresentam o curso, um olhar mais apurado sobre o seu processo seletivo e sobre as políticas linguísticas adotadas nele.

A partir da definição de nosso posicionamento com relação ao bilinguismo na educação escolar indígena, pretendemos, na última parte da tese, desenvolver melhor nosso

objeto de estudo: os cursos de formação de professores específicos para os Guarani e Kaiowá e a compreensão do bilinguismo no processo de escolarização de uma área indígena.

Para isso, é importante considerar que as perspectivas dos estudos sobre o cotidiano escolar têm se pautado na compreensão de “estudos de caso” que podem ser definidos como a investigação de algo singular “que visa conhecer na sua globalidade: pessoa, acontecimento ou organização” (SARMENTO, 2011, p. 2). Assim, as unidades que geram os estudos de caso nas pesquisas educacionais são, em boa medida, “as organizações escolares ou um ou vários(as) alunos(as) ou um ou vários(as) professores(as)” (idem). Ainda que nesse último caso, Sarmiento aponta que isso pode ser confundido com estudos biográficos, histórias de vida, “ou, no caso da educação especial, dos estudos de caso clínicos” (idem).

Assim o estudo do cotidiano escolar envolve três dimensões que se relacionam: (i) refere-se ao clima institucional que atua como a mediação entre a prática social e o que acontece no interior da escola; (ii) é o processo que ocorre no interior da sala de aula que envolve indiretamente professores e alunos, mas que abarca dinâmica social do cotidiano escolar; (iii) envolve a história de cada sujeito e como isso se manifesta no cotidiano escolar, seja pelas formas concretas de representação social, em como o sujeito atua, ou deixa de atuar, ao longo do processo educacional. Assim, é pela dimensão subjetiva do indivíduo em uma posição socializadora, que é possível perceber como se concretiza, no dia a dia da escola, os valores, símbolos e significados transmitidos pela escola.

Nesse sentido, nosso estudo de caso envolve os processos históricos da alfabetização e letramento em língua guarani e o espaço da língua portuguesa nas escolas indígenas da Reserva Indígena Pirajuí, no município de Paranhos-MS. Dessa forma, a pesquisa pretende apresentar como ocorreu a atuação da Missão Evangélica Unida com relação à escolarização e o uso das línguas desses indígenas, bem como atualmente está sendo desenvolvida a alfabetização e o letramento em língua indígena e o espaço da língua portuguesa pelos professores que participaram dos cursos de formação específicos para os Guarani e Kaiowá.

Como opção metodológica para a realização de um estudo de caso holístico do processo escolar na Reserva Indígena Pirajuí, assumimos a indicação do método etnográfico proposto por Sarmiento (2011).

Os “estudos de caso” de escolas são, portanto, um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais, ao facto de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de acção, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam (SARMENTO, 2011, p. 3).

Mesmo antes de avançar, é possível fazer uma reflexão com relação à etnografia e à educação. Ainda que diversas áreas do conhecimento tenham buscado cada vez mais os elementos teóricos e metodológicos do campo da Antropologia, a “Educação não tem constituído um objeto privilegiado de investigação por parte da Antropologia” (OLIVEIRA, 2013, p. 71). Assim como Oliveira, acreditamos que

[...] a elaboração de pesquisas etnográficas na Educação mostra-se uma contribuição substancial para esse campo de investigação, ampliando os horizontes e levando os pesquisadores ao encontro dos sujeitos que animam a prática educativa. [...] no que concerne às possibilidades de desenvolvimento da pesquisa etnográfica na Educação, opondo-se, por consequência, a uma visão bastante difundida de que não há pesquisas etnográficas na Educação, mas apenas pesquisas “de cunho”, “de inspiração”, “de caráter”, “do tipo” etnográfico (idem.)

Dessa forma, ao assumirmos a realização do fazer etnográfico no trabalho de campo, estamos assumindo, de igual forma, as características que o desenvolvimento desse método implica. Em outras palavras,

O processo de descrição de uma totalidade social e cultural, recortada pelo olhar do pesquisador, na qual poderemos inserir as práticas dos sujeitos para então interpretá-las, certamente é uma das condições para a realização da etnografia, mas não é o suficiente, pois a etnografia, ainda que seja a descrição de uma dada realidade sociocultural, não se reduz a isso (OLIVEIRA, 2013, p. 73).

Para refutar elementos que possam revelar um reducionismo, ou ainda, fragilidades para o desenvolvimento de um estudo de caso etnográfico, procuramos fugir das configurações que possam indicar indefinições metodológicas. Como as opções que fazem referência a estudos “do tipo etnográfico” (ANDRE, 1995) ou ainda expressões como “de cunho”, “de caráter”, como também “de inspiração” (OLIVEIRA, 2013).

Assim, apoiamo-nos em Sarmiento (2011), uma vez que propõe uma compressão interpretativa crítica (“*interpretativismo crítico*”) para fundamentar o conhecimento profundo do estudo de caso etnográfico escolar que a pesquisa pretende observar. Esse interpretativismo crítico pressupõe uma série de pressupostos epistemológicos.

O primeiro deles é compreender que não existe compreensão da realidade escolar que não seja uma observação da singularidade. Esse pressuposto pretende levar em conta a “recusa tanto da explicação causal quanto de definição de critérios universais” (SARMENTO,

2011, p. 9). Dessa forma, “define-se uma orientação não causalista e não determinista, que potencia a inclusão da ambiguidade, das redes de fluxos e da indeterminação na realização daqueles factos” (idem, p. 10).

Um segundo pressuposto do interpretativismo crítico dá conta das dimensões intersubjectivas da ação. Isto é, compreender e interpretar criticamente os sistemas interpretativos gerados e geradores da ação dos atores sociais, envolvidos na relação social que ambienta o estudo. “O estudo da acção em contexto organizacional é sempre um estudo interpretativo de uma acção interpretada pelos actores” (idem, p. 11), esse duplo esforço e interpretação se fundamenta pela necessidade de uma reflexão da voz do sujeito, de forma que não seja apenas a repetição da fala desses indivíduos.

O terceiro pressuposto epistemológico é o da natureza eminentemente linguística da investigação interpretativa da ação. Esse pressuposto estabelece compreender e interpretar as interações da comunicação verbal, mas também não verbal, aquelas interações difusas, incompletas, distorcidas dos significados atribuídos às ações pelos atores, durante o funcionamento e a dinâmica organizacional ocorrentes, particularmente no interior das escolas. Isso significa assumir que “à consciência de que o poder da linguagem envolve também a linguagem do poder” (idem, p. 13).

O quarto pressuposto epistemológico apontado por Sarmiento (2011) é o da reflexividade. Esse pressuposto percebe que, para compreender e interpretar criticamente, é preciso certo grau de vigilância ou de autoanálise por parte do investigador, para que esse possa estabelecer com/contra seus próprios “preconceitos ideológicos”, realizar a observação e interpretação do objeto estudado. Nesse sentido, “o trabalho investigativo é uma construção com implicação do investigador (Atkinson, 1990: 7). Não se trata de uma transposição imediata e linear da realidade: sobre esta foram feitos cortes, selecções” (SARMENTO, 2011, p. 15).

Em síntese então:

Com efeito, um estudo etnográfico é acima de tudo um estudo cultural (Wolcott, 1992:42). Como tal, uma investigação que assume o formato do estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenómenos simbólicos e culturais das dinâmicas de acção no contexto organizacional da escola é um estudo de caso etnográfico (idem, p. 16).

Para isso ainda, é possível observar que o estudo de caso etnográfico compreende a adoção de um desenho investigativo - que em nosso trabalho pretendemos deixar claro nas

primeiras partes da tese sobre a reflexão que apresentamos sobre o bilinguismo e a Educação Escolar Indígena - e sugere o emprego de métodos que, em primeiro lugar, apresenta como a permanência prolongada do investigador. Para isso, observamos que nosso contato com a escola indígena e os professores da Reserva Indígena de Pirajuí, desde o ano de 2011, nos coloca em um contexto favorável para a realização do estudo.

Abordando ainda sobre essa perspectiva em questão, Sarmiento, referindo-se a Michel Maffesoli, acrescenta que o investigador deve estar atento aos “pequenos nada”, às “criações em estilo menor que constituem a vida de todos os dias”. Somado a isso, aponta que o investigador deve considerar que o método precisa ser entendido como um roteiro de coleta de informações, em situação social real, e não como a garantia da apreensão da realidade em si. Ainda apresenta que assim é possível conhecer a realidade cultural da escola, uma vez que etnografia é um instrumento útil para revelar um saber não sabido, “pela desocultação do seu saber tácito e dos fundamentos implícitos das rotinas” (SARMENTO, 2011, p. 18).

Para que o “modo de investigação” seja compatível com os pressupostos teóricos e conceitos defendidos na tese, compartilhamos da ideia de que:

O **modo** de investigação relaciona-se com os métodos utilizados para a recolha, análise e tratamento da informação. Esses métodos, em correspondência com as três tarefas centrais da investigação etnográfica, acima enunciadas, são a **observação participante** das práticas quotidianas nas escolas, as **entrevistas** aos alunos, aos(as) professores(as) e outros membros das comunidades educativas, e a **análise de conteúdo** do conjunto de documentos produzidos pela escola (idem, p. 20).

Apontamos como método do estudo de caso etnográfico o contato com os professores indígenas que atuam nos anos iniciais e que passaram pelos cursos de formação de professores específicos para os Guarani e Kaiowá - essa descrição será ainda apresentada na parte final do trabalho. Cabe observar ainda que, para além das conversas gravadas realizadas com esse grupo de professores indígenas, fizemos contato com outros dois profissionais que tem um papel representativo do contexto que queremos analisar. Sendo um professor que atuou como responsável pelo desenvolvimento da língua indígena em um curso de formação de professores indígenas e uma professora e missionária que desempenhou uma função importante no processo histórico de uma escola na Reserva Indígena Pirajuí. Todos esses indivíduos assinaram um formulário de consentimento informado (anexo A).

A partir das etnografias, ainda foi possível avaliar a própria produção dos Guarani e Kaiowá. Essas produções podem ser observadas de duas formas, permitindo a desconstrução

de certos pressupostos (pensados a partir de modelos deterministas) e proporcionam uma “leitura social” do espaço escolar.

O primeiro foco de análise possível é tomar as etnografias *sobre* as comunidades indígenas. É preciso reconhecer os trabalhos etnológicos sobre as comunidades indígenas e suas contribuições à Educação Escolar Indígena. Embora seja necessário levar em conta no estudo dessas etnologias que é preciso reconhecer as mudanças culturais que são propiciadas a cada geração, não se pode tomar as etnologias do passado procurando encontrar os mesmos indígenas no presente.

O segundo foco de análise que nos ajuda a conhecer as comunidades indígenas é a elaboração de propostas de trabalhos que conduzam a produção de etnografias realizadas *por* indígenas que, assim como com a produção no campo da História, podem ser pensados para o que envolve a Educação Escolar Indígena.

Assim, diferentes produções elaboradas pelos próprios Guarani e Kaiowá, como por exemplo, os trabalhos de Conclusão de Curso dentro da Licenciatura Intercultural *Teko Arandu*, nos auxiliaram para compreender a realidade escolar, a partir de suas reflexões sobre o cotidiano dessas áreas indígenas.

#### **0.4 Sobre a organização da tese**

Em busca de uma melhor organicidade e apresentação dos temas propostos, mas também para mostrar certa emancipação dos temas apresentados, sem que com isso fuja da coesão e da harmonia do trabalho como um todo, justificamos, neste trabalho, uma divisão que, embora não usual, procura apenas evidenciar o que abordamos ao longo de toda pesquisa.

É preciso ficar claro, contudo, que tal proposta está respaldada ou, pelo menos, não parece ser contrária, aos documentos normativos da Associação Brasileira de Normas Técnicas, (ABNT). Nesse sentido, assim como uma narrativa composta de atos e cenas, desenvolvemos esta tese composta de partes e capítulos.

**Parte I - Educação Escolar Indígena: breve panorama, avanços, desafios e perspectivas.** A primeira parte da tese está dividida em três capítulos. Neles desenvolvemos um debate inicial sobre a Educação Escolar Indígena, demonstrando tanto a história dos processos educativos escolarizados da qual diferentes grupos indígenas fizeram parte, mas também realizando uma análise crítica sobre os problemas (avanços e desafios) da Educação Escolar Indígena. Trata-se, assim, de uma apresentação pontual daquilo que tem se revelado como problemático para o desenvolvimento de uma escola efetivamente indígena e

“diferenciada”. Na realização dessa parte, apoiamos-nos principalmente em: Knapp (2011), D’Angelis (1997, 2005, 2008, 2012), Nobre (2005), Ferreira (2001), Newman (2007), Melià (1979, 2009), Paladino (2001) e Grupioni (2008). Além de uma análise das políticas públicas com relação à Educação Escolar Indígena.

Capítulo 1 - História da Educação Escolar Indígena no Brasil: nesse capítulo, apresentamos um breve panorama de como se deu o contato entre os povos indígenas e os processos de escolarização que foram apresentados a essas comunidades, primeiramente com relação ao processo de apropriação da escrita nas Reduções Jesuítico-Guarani e, após, chegando a um exame sobre a construção daquilo que, atualmente e comumente, chamamos de “escola diferenciada”. Para isso, dividimos o capítulo em três momentos: (a) “*escola de catequese*”; (b) “*As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório*” e (c) “*O ensino Bilíngue*”, seguindo a periodização proposta por D’Angelis (2012).

Capítulo 2 - A retórica do discurso da Educação Escolar Indígena: avanços e estagnações: demonstramos como temos percebido que as escolas indígenas, mas também os debates e as políticas públicas que norteiam a Educação Escolar Indígena não têm conseguido ser, na prática, aquilo que pretendem, visto que ainda reproduzem discursos superficiais sobre o currículo, sobretudo no que se refere à língua materna de suas comunidades. Diante disso, apresentamos, então, os limites e possibilidades desse modelo de educação que deseja ser “diferenciado”; debruçando-nos, principalmente, em alguns elementos que dificultam a efetivação da tão almejada Educação Escolar Indígena específica e diferenciada.

Capítulo 3 - Os desafios e perspectivas da Educação Escolar Indígena: no capítulo final da parte I, discutimos como alguns conceitos que deveriam ser a direção dos debates que envolvem a Educação Escolar Indígena ainda são pouco ou mal compreendidos. Nesse sentido, pretendemos avançar na discussão, traçando elementos que possam romper com apenas o discurso da Educação Escolar Indígena, debatendo sobre o currículo, recursos didáticos, pedagogia intercultural e, principalmente, apontando o que entendemos por interculturalidade para uma proposta de educação bilíngue intercultural.

**Parte II: O Bilinguismo e a Educação Escolar Indígena.** A segunda parte da tese também está dividida em três capítulos. Nessa parte, fizemos uma análise de um dos principais elementos que têm sido utilizados nos debates da Educação Escolar Indígena, o bilinguismo. Nesse sentido, foi fundamental compreender primeiramente o que é o bilinguismo, ensino bilíngue e qual sua relação com a Educação Escolar Indígena. Sobre bilinguismo seguimos Grosjean (1982), Megale (2005) e Maher (2005). A relação entre ensino bilíngue utilizamos Swain (1986), e sua relação com a Educação Escolar Indígena nos



apoiamos em D'Angelis (2012), Martins (2013), Monsserrat (2001), Amaral (2011), Soares (2005) e ainda no Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (BRASIL/MEC, 1988). A partir disso, apresentamos como tem sido desenvolvido, tanto o ensino de língua materna quanto o ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas do Território Etnoeducacional do Cone Sul de Mato Grosso do Sul. Para isso, foi fundamental apresentar também o contexto sociolinguístico de que essas comunidades Guarani e Kaiowá fazem parte. Sobre esse debate, utilizamos Chamorro e Martins (2015).

Capítulo 4 - Bilinguismo, ensino bilíngue e educação bilíngue: iniciamos essa parte da tese debatendo como podemos compreender as diferenças conceituais entre bilinguismo e qual sua relação entre ensino e educação bilíngue. A partir disso, desenvolvemos propriamente um debate sobre a primeira e segunda língua nas escolas indígenas e, assim, pudemos entender como que se tem desenvolvido os modelos de ensino para essas línguas.

Capítulo 5 - Políticas linguísticas e diversidade linguística: a realidade sociolinguística das comunidades Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul: nesse capítulo, apresentamos de forma mais aprofundada o contexto sociolinguístico que vivem as populações Guarani e Kaiowá. Para isso, sentimos a necessidade de relatar um primeiro diagnóstico da realidade sociolinguística dessas comunidades. Reconhecemos que apenas a partir da compreensão da diversidade linguística das populações indígenas, principalmente a partir do estado de Mato Grosso do Sul e do contexto linguístico que vivem os Guarani e Kaiowá, é possível refletir em um modelo eficiente de ensino de primeira ou segunda língua nas escolas indígenas. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de discutir também sobre o planejamento linguístico adequado quando falamos de valorização de uma língua minoritária.

Capítulo 6 - A realidade escolar e o ensino de línguas nas escolas indígenas Guarani e Kaiowá do Território Etnoeducacional do Cone Sul: a partir dos resultados da pesquisa sociolinguística das comunidades Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, desenvolvemos uma descrição do ensino da língua indígena e da língua portuguesa na realidade escolar dessas comunidades. Para isso, foi necessário apresentar também a realidade escolar das escolas indígenas dentro do Território Etnoeducacional do Cone Sul de Mato Grosso do Sul.

**Parte III - Formação de professores indígenas e realidade educacional das escolas indígenas da Reserva Indígena de Pirajuí.** Depois de debater os pontos centrais da discussão sobre o bilinguismo na Educação Escolar Indígena, aprofundamos nossa análise sobre a realidade escolar das comunidades Guarani e Kaiowá, expandindo nossas observações, primeiramente sobre uma importante categoria da Educação Escolar Indígena, que é a formação de professores indígenas. Assim, apresentamos e discutimos os cursos de

formação de professores indígenas ofertados para os Guarani e Kaiowá no Cone Sul de Mato Grosso do Sul, curso de Magistério - *Ára Vera* e a Licenciatura Indígena - *Teko Arandu*. O intuito é observar, nesses cursos, principalmente como se dá a formação para o ensino de línguas. Para isso, observamos, fundamentalmente, os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos, contudo, é preciso apontar que contamos ainda com a gravação de uma entrevista com uma docente que atuou no curso *Ára Vera*, pois diferentemente do Curso *Teko Arandu*, há poucas informações acessíveis sobre esse curso para além do Projeto Pedagógico. Por isso foi importante realizar uma entrevista com quem ajudou a consolidar a formação de professores em nível de magistério. Cabe ainda observar que nossa atuação enquanto professor do curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* foi importante para a nossa análise, assim assumimos que, devido ao nosso envolvimento, demos um peso maior nas observações desse curso. Para isso utilizamos os trabalhos de Martins e Knapp (2015) e Martins (2013).

Para além disso, focamos nossas observações para o contexto da Reserva Indígena de Pirajuí, para isso primeiramente contextualizamos a realidade socioterritorial dos povos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul, assim como a atuação das Missões Evangélicas que atuaram junto a esses povos. Posteriormente descrevemos a realidade educacional da Reserva Pirajuí, identificando os modelos de ensino das línguas Guarani e língua Portuguesa.

Capítulo 7 - A formação para o ensino de línguas, e as políticas linguísticas nos cursos de formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá: nesse capítulo, apresentamos os dois cursos de formação de professores Guarani e Kaiowá do Território Etnoeducacional do Cone Sul de Mato Grosso do Sul: Curso Normal Médio Indígena *Ára Vera* e a Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*. Nossa discussão está embasada nas análises dos Projetos Pedagógicos Curriculares desses cursos. Observamos qual o espaço para a reflexão linguística da língua Guarani nesses cursos de formação, avaliando também, como os cursos podem ampliar o trabalho com a prática e a reflexão linguística acerca da língua portuguesa, considerando a língua portuguesa como a segunda língua das comunidades Guarani e Kaiowá.

Capítulo 8 - Contextualizando a situação territorial e a atuação de Missões Evangélicas junto aos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul: para esse capítulo, descrevemos brevemente a situação territorial dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul, com o objetivo de avançar no debate especificamente sobre a Reserva Indígena de Pirajuí. Para tanto, levamos em consideração os trabalhos já realizados que tiveram por objetivo investigar esse contexto, como: Brand (1997; 2002), Cavalcante (2013), Santos (2002) e Ferreira (2007). Outro objetivo desse capítulo é apresentar a atuação das missões evangélicas que atuaram juntamente com os Guarani e Kaiowá: a Missão Evangélica Unida e a Missão Evangélica

Caiuá. Para a análise específica dessa última instituição, contamos com os trabalhos de Barros Carvalho (2004), Lourenço (2008) e Gonçalves (2011). Assim, levando em conta a inexistência de trabalhos acadêmicos que refletem a atuação da Missão Evangélica Unida, entrevistamos uma missionária com longa atuação nesta missão para realizamos nossas observações.

Capítulo 9 - O contexto da educação bilíngue e as escolas indígenas da Reserva Indígena de Pirajuí: Por fim, na última parte da tese, desenvolvemos uma reflexão especificamente sobre o contexto educacional da Reserva Indígena de Pirajuí, apresentando a partir do perfil dos professores indígenas que foram alfabetizados na escola desenvolvida pela Missão Evangélica Unida, e que, posteriormente, estudaram no Curso de Formação de Professores Indígenas Normal Médio *Ára Vera* e pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, como foi o desenvolvido dos processos de alfabetização e letramento da língua guarani nas escolas indígenas, bem como, de que forma, é realizado o ensino da língua portuguesa.

**PARTE I - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: BREVE PANORAMA, AVANÇOS,  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

## **CAPÍTULO 1**

### **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**

Neste capítulo apresentamos um breve panorama da Educação Escolar Indígena no Brasil, passando pelos primeiros processos de escolarização que foram apresentados às comunidades indígenas, chegando a um exame sobre a construção daquilo que, atualmente e comumente, chamamos de “escola diferenciada”. Esse capítulo tem como critério de construção apresentar os modelos de educação que foram surgindo naquilo que hoje é considerado Brasil. Nesse sentido, não se buscou um critério puramente cronológico, tão pouco se quis contar a história da Educação Escolar Indígena de uma região em particular. Diante disso, não se deve interpretar o capítulo a partir de um fio condutor rigorosamente cronológico ou regional.

Reconhecemos que as análises sobre a escola para/entre indígenas recaem, geralmente, sobre os projetos evangelizadores e/ou civilizadores que as instituições (religiosas, Coloniais ou do Estado) buscaram desenvolver junto a populações indígenas. Sabemos que esses projetos de assimilação e integração dificultaram e retardaram o surgimento da possibilidade de construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e autônoma. Pretendemos, a partir desse quadro, perceber o porquê de ainda termos dificuldades de visualizar um modelo de educação escolar bilíngue e intercultural, o que, pretendemos mostrar nos próximos capítulos desta tese.

Não temos o objetivo de fazer uma “História total”, ou uma narrativa de longa duração sobre a educação escolar para/entre indígenas. Primeiro, porque conhecemos os limites que possui um capítulo introdutório de uma tese. Segundo que, embora tenhamos um processo longo de contato e de experiência de escola para/entre os povos indígenas, não reconhecemos nesta uma história serial das mudanças na longa duração como, por exemplo, propôs Fernand Braudel (BURKE, 1997). Isto é, embora saibamos o longo processo desse contato, existem muitos períodos onde se desconhece uma ação efetiva, seja por parte da Colonização ou mesmo do Estado, junto aos povos indígenas e a escolarização.

Não pretendemos, sobretudo, nos delongar nessa contextualização, pois reconhecemos e consideramos que, de modo geral, muito pouco (e há pouco) se transformou o pensamento sobre a educação escolar e os povos indígenas. Nesse sentido, assumimos que no Estado brasileiro a educação para as comunidades indígenas ainda serve como estratégia de colonização e/ou subalternização, embora aqui não excluamos as formas como os povos

indígenas vêm se apropriando dos discursos do direito à defesa de uma escola quista “diferenciada”, como pretendemos abordar nos capítulos subsequentes.

Nas seções que seguem, apresentamos quais foram os diferentes momentos da história da Educação Escolar Indígena ou dos processos educativos escolarizados (embora tenhamos dificuldades de reconhecer nesses processos propriamente uma escola da qual estamos familiarizados atualmente) das quais diferentes grupos indígenas sofreram. Em termos de organização política e cronológica, podemos afirmar que essa história da Educação Escolar Indígena no Brasil passou por três períodos subdivididos em fases, marcadas por diferentes tipos de retórica, política e ação (FERREIRA, 2001; NOBRE, 2005; KNAPP, 2011; D’ANGELIS, 2012;).

Cabe ressaltar o nosso reconhecimento de que essas generalizações podem acarretar alguns equívocos, principalmente no momento de datar esses períodos, visto que esses diferentes momentos não são estanques, isto é, as diferentes características adentram sob períodos, o que os separa são as agências promotoras dos modelos de escolarização, mas fundamentalmente não suas concepções.

Assim, o exercício aqui é fazer uma contextualização que compreenda os diferentes momentos da Educação Escolar Indígena; por isso, a necessidade de classificar esses momentos que estão assim distribuídos conforme D’Angelis (2012): (a) “*escola de catequese*”; (b) “*As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório*”, este se divide em dois momentos: (I) “*Fase Pombalina*” e (II) “*O Império, a Primeira República e as Ditaduras*”; (c) “*O ensino Bilíngue*”, dividido também em dois momentos (I) “*A FUNAI, o SIL e a educação bilíngue de transição*” e (II) “*O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas*”.

### **1.1 Primeiro período da Educação Escolar Indígena no Brasil**

O primeiro momento remete à “*escola de catequese*”, quando a escolarização servia apenas como ferramenta para a catequização e conversão dos indígenas aos ensinamentos cristãos, e também como mão de obra para a colonização. Esse momento é marcado pela chegada dos primeiros Jesuítas (1549) e perdura até a expulsão da Companhia de Jesus, tanto da colônia portuguesa (1759) como das colônias espanholas (1767). Além da Companhia de Jesus, cabe lembrar que, naquela mesma época, houve também outras congregações religiosas empenhadas na conversão dos indígenas no Brasil, como franciscanos, carmelitas, capuchinhos, beneditinos, oratorianos, entre outros (NOBRE, 2005).

Para “conquistar pela fé e civilizar” as populações nativas, padres jesuítas vieram para as novas terras. O primeiro grupo, tendo por superior Manuel da Nobrega, chegou às possessões portuguesas em 1549, em Salvador. [...] Dando conta dos objetivos da Companhia de Jesus e também dos interesses da coroa, foram fundados colégios que deram suporte à ação de catequese reunindo, inicialmente, filhos de portugueses e meninos índios. *Nesses colégios, ministravam-se fundamentos do cristianismo e padrões de civilização europeus* (BRAGA, 2005, p.17-18, grifo nosso).

A educação, no período colonial, teve como objetivo “negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional” (FERREIRA, 2001, p. 72). Importante observar que a intenção de “exterminar” a diversidade cultural dos indígenas não é exclusiva desse período, todavia é nesse momento que ela vai aparecer em sua forma mais radical<sup>2</sup>.

Embora possamos considerar que, durante esse período, diversos grupos indígenas e/ou mesmo famílias indígenas acabaram fazendo alianças com os religiosos, e assim passaram a ser fundamentais nas atuações dessas ordens, os objetivos dos religiosos com as práticas educativas eram de converter as comunidades indígenas ao cristianismo. Se tomarmos como exemplo o contato dos Guarani<sup>3</sup> com a escolarização e, conseqüentemente, também como modelo o contato com a cultura escrita<sup>4</sup>, a partir do período das missões de padres Franciscanos e nas Reduções Jesuítico-Guarani<sup>5</sup>; já no século XVII, é possível afirmar que, primeiramente “não é verdade que o povo guarani seja um povo que tenha só uma tradição oral. A tradição de uma escrita histórica em Guarani tem uma documentação extensa,

---

<sup>2</sup> Da mesma forma, podemos observar que encontramos facilmente elementos dessa “escola de catequese” no que, seguindo essa denominação, poderíamos chamar atualmente de “escola de evangelização”. Sobre isso, versaremos na última parte desta tese.

<sup>3</sup> Se na contemporaneidade é possível identificarmos a diferença étnica entre os Guarani Nhandéva, Guarani Kaiowá e os Guarani Mbyá, não é nossa pretensão tentar fazer isso no período colonial. Ademais os modelos de educação raramente fizeram essa diferença para propor uma escola para os indígenas. Assim, ao nos referirmos às populações guarani nas reduções, estaremos fazendo referência aos ‘falantes de Guarani’. Vale ressaltar ainda que no processo de redução dos grupos indígenas diferentes grupos passaram a ser “guaranizados”, tanto pelos missionários quanto pela historiografia missioneira (SILVA, 2011).

<sup>4</sup> Tomamos como exemplo de modelo de escolarização nesse período da “escola de catequese” o uso da cultura escrita entre os Guarani reduzidos. Compreendemos a cultura escrita como o processo cultural e o modo de organização dos discursos e do conhecimento que os guarani passaram a ter a partir da presença nas reduções jesuítico-guarani. Adotamos aqui um rápido exame sobre o uso da escrita pelos guarani nesse período da história da escolarização para demonstrar que esses períodos não foram tão homogêneos como uma primeira análise pode demonstrar, pois dentro de uma perspectiva de catequização, os povos indígenas também tiveram espaços para se (re)apropriarem e realizar um outro uso da educação a partir do desenvolvimento do uso escrita.

<sup>5</sup> “O termo *Reduções* estava vinculado à noção de que os grupos não cristãos teriam que ser “reduzidos” à obediência e às leis eclesiásticas dignas de uma sociedade cristã – ou seja, *ad ecclesiam et vitam civilem reducti*” (MONTEIRO, 1994, p. 237). Nesse sentido, se justificaria que a língua escrita ensinada na redução fosse o Guarani e não apenas o espanhol, já que era desejável que os indígenas não tivessem contato com ninguém de fora da redução.

embora muito escondida e quase nada conhecida” (MELIÀ, 2009, p. 142).<sup>6</sup> É sobre a historicidade desse contato, é, portanto, com a experiência Jesuítica de língua espanhola, que nos deteremos para a análise desse período da escolarização<sup>7</sup>.

O investimento na alfabetização indígena foi uma decorrência da evangelização pretendida, e cujo aprendizado permitiu aos guaranis atingir uma notável destreza na prática da escrita. Em algumas oportunidades, inclusive, elaboraram obras de caráter devocional – livros, na sua maioria com finalidade litúrgica ou catequética –, participando diretamente na elaboração de vocabulários, catecismos e gramáticas (NEUMANN, 2007, p. 49).

O acesso à cultura escrita pelos Guarani, no século XVII, estava voltado, pelo menos inicialmente, para a produção de materiais que objetivavam a conversão dos indígenas à religião cristã<sup>8</sup>. Dessa forma, as primeiras práticas da escrita giraram em torno de traduções de textos religiosos. “Por meio do jesuíta Francisco Jarque, que compilou informações de outros religiosos, somos informados de que um cacique da redução de Loreto compôs *Platicas y Sermones en su lengua e*, uma vez concluída a redação dos sermões, ofereceu aos padres seus textos” (NEUMANN, 2007, p. 72). O uso posterior da escrita, no entanto, vai além dessa função inicial.

Embora nos primeiros anos das Reduções as escolas tenham acolhido um bom número de alunos, com o passar do tempo a escrita passou a não estar ao alcance de todos (MELIÀ, 1997, p. 94). Assim, era uma pequena “elite” que poderia fazer uso da escrita<sup>9</sup>. Segundo

---

<sup>6</sup> Concebemos a tradição como um conjunto de bens, ou códigos da cultura, que é assumido e passado de geração em geração. Contudo, é preciso que fique claro que esses códigos são mutáveis, assim a tradição também tem capacidade de se transformar e assumir novas formas. Nesse sentido, a dinâmica da cultura propicia que cada geração tenha a capacidade de se (re)produzir levando em conta estruturas anteriores, como o seu contexto e sua própria história “não é só saber como os eventos são ordenados pela cultura, mas como, nesse processo, à cultura é reordenada. Como a reprodução de uma estrutura carrega a sua própria transformação” (SAHLINS, 2001 [1981], p. 139).

<sup>7</sup> Cabe fazer menção aos os Tupinambá da costa litoral que também foram submetidos ao processo de escolarização no período jesuítico, mas, ao contrário dos povos catequizados pelos jesuítas a serviço da colonização espanhola, não houve sucesso na apropriação da escrita por parte dos indígenas. Talvez por não ser um objetivo dos Jesuítas a serviço da colonização portuguesa, talvez pelos indígenas da época não sentirem nenhuma necessidade dessa apropriação

<sup>8</sup> Reforçamos que não estamos separando o que compreendemos aqui, como projeto de evangelização ou de civilização, no que competem às Reduções Jesuítico-Guarani. Ao mesmo tempo em que os padres jesuítas buscavam civilizar os guarani, buscavam o fazer evangelizando-os (RAMOS, 2007a). Mesmo que isso também fique claro na atuação das Missões Evangélicas no século XX, onde a ideia de evangelização ainda está bastante presente a uma noção de civilidade. Ressaltamos que sobre o período que estamos refletindo, esse era o único critério estabelecido para indicar se o indígena se tornou civilizado ou não era se a conversão ocorreu.

<sup>9</sup> Cabe observar que a escrita passa a ser mais democratizada após o fim da revolução francesa. No Brasil, após o processo de redemocratização do país. Nesse sentido, é uma modalidade da língua que não é apropriada por todos os falantes. Nunca foi, o que reflete também nas comunidades indígenas. No entanto, constatamos um grande atraso na apropriação da escrita em países em desenvolvimento. Atualmente, o domínio de poder é



Neumann (2007), podemos indicar três grupos que tinham o hábito de utilizar a escrita na Redução:

O primeiro grupo referia-se a um segmento nativo, hereditário, onde estavam os caciques e seus descendentes. [...] O segundo grupo foi escolhido pelos jesuítas. Eles souberam valorizar os indígenas de talento, preferencialmente para as tarefas administrativas. Ao lado desses dois grupos figurava uma outra elite, estabelecida a partir do mérito religioso e do empenho devocional. Fervor religioso e devoção serviam de critério para definir aqueles que poderiam atuar junto às congregações, espaços voltados para aperfeiçoar a fé cristã e a disciplina religiosa (NEUMANN, 2007, p. 50-51).

A mesma pessoa de um grupo, não raramente, poderia fazer parte de outro. Mas o que nos chama a atenção é que esse segundo segmento do qual Neumann (2007) aborda é composto por indígenas que desempenhavam funções na administração das reduções. A partir da incorporação da *Leyes de Índias* nas reduções, a administração era realizada nos *cabildos*, e esses indígenas que aí atuavam desenvolveram um importante papel junto à administração da Redução. “A documentação consultada sinaliza, por exemplo, que a prática da escrita foi mais frequente entre os mayordomos (administradores de estâncias e armazéns) e os *quatiapoharas* (secretários)” (NEUMANN, 2007 p. 51). Ainda não podemos deixar de considerar que os *maestros* que tinham como função ensinar a arte da escrita para os indígenas, com o tempo também passaram a ser, os próprios Guarani nas escolas das reduções. Assim como muitos indígenas letrados passaram também a ser os catequistas de outros indígenas (RAMOS, 2005).

Momentos importantes para percebermos a importância dos usos da escrita pelos Guarani, como também para notarmos uma independência da escrita, são a assinatura do Tratado de Madri em 1750 e a deflagração do que a historiografia denominou de Guerra Guaranítica (1753-1756). Com a assinatura do Tratado, as sete reduções da banda oriental do Rio Uruguai que pertenciam à Espanha passariam a Portugal, em troca da Colônia de Sacramento. A demarcação de novos limites dependia de um conhecimento espacial fundamental para a criação de novas fronteiras. Inclusive, a elaboração dos mapas desse período também tivera a participação dos indígenas (BARCELOS, 2006). Esse fato demonstra que o uso social da escrita correspondeu a uma importante capacidade de letramento dos indígenas, esses efetivamente enxergaram importância no “saber ler e

escrever” a sua própria língua. Esse período também foi fundamental para o desenvolvimento da cultura escrita entre os Guarani, além da ampliação do número de escritores.

Durante o conturbado ano de 1754, despertou em alguns Guarani da elite missioneira o interesse em registrar os acontecimentos que protagonizaram ou presenciaram como testemunhas. Nessa época, a disposição em escrever foi surpreendente, tanto pelo aspecto quantitativo como pelo qualitativo desses textos. A multiplicação dos escritos, nesse período, permite explorar as modalidades que a produção textual indígena atingiu nas reduções. O recurso à escrita, conforme se viu, foi amplamente acionado nesses anos de conflito, comparado com outros períodos em que os guarani escreveram. [...] Por um lado, a escrita mantinha as principais lideranças informadas a respeito dos acontecimentos recentes e, por outro, cumpria a função de veicular uma versão indígena sobre os acontecimentos (NEUMANN, 2005, p.139).

A produção de escritos indígenas pode ser verificada “tanto em papéis apreendidos, peças, comissões demarcadoras, [...] bem como as notícias e informes presentes na correspondência de jesuítas que atuavam na região” (NEUMANN 2007, p. 52). Isso marcou a *emancipação da escrita indígena*, gerando uma produção gráfica autônoma, que Neumann chama de “escritofilia dos guaranis missioneiros” (NEUMANN, 2005a; 2005b; 2007).

Ademais, durante o período da Guerra Guaranítica, tornou-se comum a troca de correspondência entre os Guarani: “Os caciques sem o nosso conhecimento e sem nos levar em conta, enviam sua gente e se avisam com os seus papéis de dia e de noite<sup>10</sup>” (MELIÀ, 2009, p. 137). Percebemos, então, que os usos da cultura escrita pelos indígenas das Reduções Jesuítico-Guarani extrapolaram o objetivo inicial dos missionários, que era usar a escrita para a conversão dos indígenas. “A capacidade gráfica indígena nas reduções, nesse momento, externava sinais de um distanciamento do cânone religioso, momento em que diferentes gêneros textuais foram elaborados pelos guaranis” (NEUMANN, 2007, p. 56).

Nas reduções guaranis, as cartas serviram para diversas finalidades, como *manifestar desacordo, expressar insatisfações*, enviar um conselho ou, como foi recorrente, convocar homens para a guerra. Tais textos poderiam adquirir várias formas, e atingiram níveis elevados de expressão gráfica nas reduções (NEUMANN, 2007, p. 57, grifo nosso).

As correspondências indígenas, quando da deflagração da Guerra, foram produzidas em formas de carta na língua Guarani (MELIÀ, 2009, p. 135-136). Mesmo que nesse momento os indígenas evocassem a um Deus cristão para fazer defesa das suas terras, a

---

<sup>10</sup> In: nota do Sacerdote de San Juan, Padre Luis Charlet, de 1753.

(re)apropriação do uso da escrita se dá, nesse momento, quando se levantam contra a coroa espanhola. Mas não só nesse período que se notam escritos em Guarani: “O grande número de cartas, relatos e bilhetes, sempre em guarani, já posteriores ao período de 1750 a 1756 da Guerra Guaranítica. [...] esses documentos comprovam que a língua guarani era uma ferramenta de uso corrente na vida política das Aldeias” (MELIÀ, 2009, p. 134).

O inesperado da escrita guarani foi que ela acabou servindo também para a transmissão de mensagens e notícias entre os próprios índios. Isso exasperava autoridades militares espanholas que viam no fato uma prova de rebeldia e clandestinidade (MELIÀ, 1997, p. 96).

Mesmo que esses escritos ainda não tenham “tocado” os historiadores quanto à criação de uma etnografia a partir de fontes indígenas, podemos considerar que houve uma subversão do uso da escrita pelos Guarani. “Valeria a pena fazer um *corpus* dessa e de outras cartas da época, que revelariam a conquista da escrita por um povo que um dia foi conquistado pela escrita” (MELIÀ, 1997, p. 97), com certa transgressão do objetivo inicial da escrita, sendo sua prática *apropriada*<sup>11</sup> pelos indígenas que passaram a utilizá-la a partir de suas percepções.

Os indígenas letrados escreveram diversos textos na forma de bilhetes, cartas e memoriais, além de narrativas pessoais. Os documentos redigidos em guarani e, posteriormente, em espanhol, localizados em diferentes arquivos, bibliotecas e coleções, indicam a necessidade de revisar os diagnósticos existentes quanto à difusão da escrita nas reduções guaranis nos séculos XVII e XVIII (NEUMANN, 2007, p. 54).

A partir disso, podemos pensar nos momentos de apropriação e subversão do uso da escrita pelos indígenas, que são diversos. “Em determinados momentos – estimulados por novos acontecimentos – alguns *quatiàapoharas* aproveitaram a quebra de protocolo, como

---

<sup>11</sup> Durante a pesquisa, desenvolvemos a percepção de como a Educação Escolar Indígena também é ressignificada pelas comunidades, seja em seu desenvolvimento, ou mesmo no uso do discurso da Educação Escolar Indígena. Essa discussão será retomada nos próximos capítulos, principalmente no último, quando abordamos o desenvolvimento da escola indígena na Reserva Pirajuí no município de Paranhos-MS. Por ora, basta ressaltar que nos apoiamos nas reflexões que giram em torno do conceito de apropriação de Michel de Certeau (1994), pois ele, em sua proposta de análise da cultura cotidiana como componente da vida comum, e como ela se reproduz em seu cotidiano ao reunir e codificar as experiências, leva em conta que essas experiências são assumidas pelos indivíduos e recodificadas. Ao pensar que as ações supõem a existência de um lugar próprio, “como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade” (CERTEAU 1994, p. 99), percebemos, a partir da concepção do estudo sobre estratégias e táticas, que os usos da escrita na redução extrapolaram os seus objetivos iniciais. Ainda para Certeau (1994), a tática pode neutralizar a autoridade de uma estratégia, mas as táticas, por agirem em um “sem lugar próprio”, ficam impossíveis de serem identificadas por se constituir em “não lugares”.

foram as viagens acompanhando a milícia missioneira, para dar vazão aos seus ímpetos letrados” (NEUMANN, 2007, p. 55).

A escrita, ao extravasar os âmbitos tradicionalmente reservados a ela, [...] criava as condições para que a educação gráfica fosse praticada por indivíduos que, mesmo inseridos no mundo das letras, nem sempre fizeram um uso mais amplo da instrução alfabética recebida. Ao que parece, foram nos períodos de maior proximidade, ou mesmo de contato com os funcionários encarregados da demarcação, que alguns guaranis ultrapassaram os usos tradicionalmente reservados à escrita nas reduções. Ocasões em que mantiveram uma relação mais pessoal com o texto, principalmente para estabelecer um relato, uma memória indígena dos momentos atípicos verificados durante a execução dos trabalhos demarcatórios. Há inúmeras provas de quanto os guaranis alfabetizados sentiram-se atraídos pela ideia de produzir relatos ou deixar mensagens. Ao que parece, nem sempre encontravam os meios necessários à escrita, como papel e tinta, motivo pelo qual, em determinadas ocasiões, deixaram inscrições afixadas em pedaços de couro ou tábuas (NEUMANN, 2007, p. 59).

Outra correspondência que comprova certo grau de subversão do uso da escrita se dá em uma correspondência intitulada “*Respuesta que dieron los indios a las Reales Providencias en las que se manda no sirvan los indios de las Reduciones más que dos meses como S.M. lo manda y no sean llevados a Maracayú en tempo infermo*”. Essa correspondência data de 25 de agosto de 1630, se encontra na Coleção de Angelis<sup>12</sup>. Tal registro corrobora para demonstrar a noção de transgressão sobre a qual estamos trabalhando, pois mostra que os trabalhos nos ervais não eram de agrado dos indígenas.

Aqueles ervais do Mbaracayú estão todos cheios dos ossos de nossa gente. A casa de Deus só tem os ossos das nossas mulheres; os ossos de pessoas mortas do nosso povo se encontram em Mbaracayú como nosso leito. [...] Daquele Mbaracayú não trazemos a mais mínima coisa. Os espanhóis pagam nada pelo cansaço da nossa gente. A única coisa que trazemos é cansaço; doença é o que trazemos...

E o Comandante grande, Duiy [na tradução: o governador Don Luis de Céspedes (jeria)]<sup>13</sup> que veio outro dia, também diante de nós, deu surras, com suas próprias mãos, num índio que acabara de chegar de Mbaracayú, querendo levá-lo a Mbaracayú (apud, MELIÀ, 2009, p. 130-131).

Nesse momento, cabe a nós fazer duas observações sobre esse período da história dos processos educativos para as comunidades indígenas: a primeira está relacionada ao nosso

---

<sup>12</sup> Esse relato foi retirado de Melià (2009, p.130-131), no entanto, outra versão pode ser encontrada nos Anais da Conferência proferida pelo Pe. Melià na X Jornadas Internacionales Sobre Misiones Jesuíticas em 2005.

<sup>13</sup> Nota de Melià (2009).

intuito de falar da escrita, pois não é nosso objetivo realizar um tratado sobre a função social da escrita<sup>14</sup>, mas demonstrar que seu uso pelos Guarani não é tão recente<sup>15</sup>; a segunda observação tem a ver com uma relação histórica desses usos para fundamentar a noção de que existe uma relação de resistência e ressignificação com relação a essa escrita. Não obstante, os diferentes tipos de apropriação dessa cultura escrita também nos revelam o protagonismo indígena nas reduções, sobretudo durante o período da Guerra Guaranítica.

Neumann (2007), nesse sentido, demonstra importantes momentos dos quais os Guarani se apropriaram da escrita para finalidades próprias como, por exemplo, nas atividades desempenhadas pelos *mayordomos* (administradores) que, por estarem relacionadas ao controle de armazéns, da produção agrária como da pecuária, também eram os responsáveis por controlar os indígenas que iriam desempenhar diferentes funções na Redução. Isso permitiu que os indígenas questionassem as relações existentes entre os sujeitos. O controle dos recursos humanos ainda foi fundamental “no momento de aproximação dos exércitos ibéricos” (NEUMANN, 2007, p. 60).

As funções desempenhadas pelos *mayordomos* eram de tal importância que, para Carbonell (NEUMANN, 2007), a partir de 1732, nenhum indígena deveria ficar na função por mais de quatro anos, a fim de que se evitasse o uso despótico que a função poderia permitir. A excelência na produção escrita dos *mayordomos* lhes permitiu utilizar a escrita não apenas nas atividades que deveriam desempenhar, assim subvertendo-a.

O conjunto de documentos apreendidos em outubro de 1754, após a Batalha do Daymal – um confronto travado entre uma milícia indígena e o exército a serviço da Espanha –, permite comprovar a capacidade gráfica de um segmento da elite letrada missioneira. Os papéis apreendidos com Rafael Paracatu, cacique na redução de Yapeyu, são, na sua maioria, respostas enviadas a ele pelos *mayordomos* que controlavam as estâncias. A capacidade gráfica desses índios permitiu ao cacique Paracatu manter contato assíduo com eles e, assim, coordenar temporariamente a oposição indígena nas reduções. Por meio desses papéis tomamos conhecimento do conteúdo de documentos singulares a respeito dos usos internos reservados à escrita pelos guaranis (NEUMANN, 2007, p. 61).

---

<sup>14</sup> Para isso, ver os trabalhos de Eduardo Neumann (2005a; 2005b; 2007)

<sup>15</sup> Ressaltamos que não existe uma continuidade do desenvolvimento da escrita guarani, sobretudo, do segmento com o qual desenvolvemos nossa análise nesse trabalho. Dessa forma, reconhecemos a existência de um hiato entre a escrita no período missionário, a expulsão dos jesuítas, o fim das missões e a Educação Escolar Indígena implantada para os guarani e kaiowá pelas missões nas reservas, e que somente a partir dos anos 1990 podemos observar uma nova forma de reapropriação de uma escrita, de fato, via escola indígena e via cursos de formação de professores indígenas, este último muito mais do que o primeiro. A análise e compreensão desse hiato ficará mais clara com o desenvolvimento do trabalho.

A subversão do uso da escrita, nesse sentido, permite reconhecer como eram rápidas as trocas de informações que permitiriam saber a respeito da movimentação dos exércitos ibéricos, e assim possibilitar outras incursões dos Guarani empenhados em fazer oposição a eles. Alguns escritos se destacam, demonstrando o grau de apropriação do uso da escrita, como as cartas redigidas por Pasqual Yaguapo durante os anos de conflito na redução.

Em junho de 1755, ele redigiu um arrazoado de motivos intitulado “*Para los Indios que han de avistarse con los Españoles, les pongo a la vista lo que han de decir los Indios, para que lo oigan todos los Caziques y Cavildos*”. O conteúdo dessa mensagem está marcado por um forte didatismo que procura, através de um diálogo ficcional, voltado a fornecer aos indígenas argumentos de oposição à passagem do exército espanhol por terras missioneiras. O texto, na forma de um manifesto, intercalado com um diálogo hipotético, visava instruir os guaranis que estavam nas estâncias quanto aos argumentos que deveriam verbalizar caso encontrassem as comissões demarcadoras (NEUMANN, 2007, p. 66-67).

Também vale ressaltar que a resistência dos Guarani não pode ser percebida apenas a partir da relação com a escrita, pois vários deles não se deixaram reduzir ou aldear (GADELHA apud CHAMORRO, 2008, p. 47), além de que, “em vários documentos faz-se referência a indígenas que abandonaram as reduções, voltando a se espalhar pelos montes [matas] [...] e a se reencontrarem com os que permaneceram livres nos seus esconderijos, ou fugitivos em sua própria terra” (CHAMORRO, 2008, p. 46-47). Além de que subvertiam as ordens eclesiásticas dentro das próprias reduções (RAMOS, 2007b).

Ainda que nossa intenção aqui não seja apenas identificar os indígenas que refutaram a vida na redução ou simplesmente negaram algum processo de escolarização, mas justamente o contrário: se nossa investigação parte da ideia de apropriação, não nos interessa apenas nos debruçarmos sobre a negação, mas sim sobre as vivências e as incorporações do que interessava aos indígenas. Assim, quando falamos em estratégias de resistência nos interessam as opções tomadas pelos Guarani para viver também as suas vontades.

Logo, a capacidade de (re)apropriação dos indígenas verificada aqui no uso da cultura escrita ultrapassou apenas esse aspecto, como também no período colonial<sup>16</sup>. Afinal, os relatos de resistência registrados nas correspondências faziam referências ao cotidiano da redução. Podemos, então, fazer uma relação de estudos quanto à noção de apropriação e ressignificação cultural sobre os Guarani: nas festas (MARTINS, 1999); nas práticas missionárias (FLECK, 1999; WILDE, 2005; RAMOS, 2007b); na religião (CHAMORRO, 2008), entre outros.

---

<sup>16</sup> Sobre este assunto, consultar Saguier (1980).

Ainda ao, observar esse período, é importante destacar os registros missionários jesuítas sobre a língua Guarani, esses registros escritos servem de contribuição dos Jesuítas para que linguistas possam ter um maior entendimento das línguas faladas nos séculos XVI e XVII. Esses registros também têm servido para que outras áreas, como a história ou a antropologia, possam ter uma compreensão melhor sobre esse período.

Assim, podemos citar os quatro volumes que compõem a obra de Antonio Ruiz de Montoya, missionário jesuíta que atuou na parte espanhola da Companhia de Jesus durante o século XVII: *Vocabulario, a Arte o Tesoro e o Catecismo de la lengua guaraní*, publicados entre 1639-1640. Já na costa brasileira, a atuação da Companhia de Jesus produziu uma gramática elaborada por José de Anchieta *Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil* publicada em 1595 e, em 1621, foi impressa uma segunda gramática sobre o Tupinambá, do padre Luís Figueira. Existe ainda a gramática e o catecismo do Kariri, Dzubukuá, do padre Vicencio Mamiani em 1698.

## 1.2 Segundo período da Educação Escolar Indígena no Brasil

O segundo período da Educação Escolar para as sociedades indígenas no Brasil vai do século XVIII até o século XX, e é denominado de “*As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório*”. Esse período ainda se caracteriza por dois momentos: a “*Fase Pombalina*” e “*O Império, a Primeira República e as Ditaduras*<sup>17</sup>”.

O primeiro, a “*Fase Pombalina*”, o próprio nome remete ao período que instituiu o “Diretório Pombalino”, em 1757. Esse Diretório foi uma diretiva composta por homens de confiança do governo português, cuja função era gerir os antigos aldeamentos e, dessa forma, desintegrar as antigas missões comandadas pelas congregações eclesiais.

A vila pombalina foi uma instituição bem diversa do aldeamento missionário. Em primeiro lugar, o carisma religioso foi substituído pela presença e pela opressão física da autoridade local e do colono, mas também por valores abstratos quase sempre incompreensíveis, como as posturas e normas legais, a autoridade de índios e mestiços convertidos em juízes e vereadores – funções vedadas, via de regra, às lideranças tradicionais do grupo. Acima de tudo, a nova ordem representava a distância da autonomia relativa (MOREIRA NETO, 1988, p. 25).

---

<sup>17</sup> Seguimos as *determinações* dos períodos com referência a Nobre (2005), no capítulo “*História da educação escolar indígena no Brasil*”. E também na obra de D’Angelis (2012) [2008] “*Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil meridional*”.

De acordo com o Diretório, deveria ter duas escolas públicas em todos os povoados, uma para os meninos onde se ensinaria a doutrina cristã, a ler, a escrever e a contar; outra para meninas, onde além de serem instruídas na doutrina cristã, aprenderiam a ler, a escrever, a fiar, a fazer renda e todos os mais “ministérios” próprios daquele sexo (NOBRE, 2005, p. 2).

A manutenção do Diretório serviu para tirar o controle religioso dos aldeamentos; pois, na prática, pouca coisa mudou. Mesmo que seu texto retire a servidão oficial dos indígenas, ele serviu para manter os indígenas aldeados, transformando-os em agricultores sedentários, para também assegurar o território nacional.

Essas políticas instituídas dentro das vilas pombalinas “trouxeram, ao universo do índio, além da presença efetiva do colono, autoridades e instituições que representavam oficialmente a coroa portuguesa” (BRAGA, 2005, p. 22). Desse modo, constituíram-se as primeiras medidas para integrar o índio à sociedade nacional, prática que perdurou até o século XX, como veremos adiante. Isso, “representava, também a integração direta e inexorável à ordem colonial que, como colonizados, eram necessariamente subordinados a colonizadores e nunca em direito, a despeito dos textos legais” (MOREITA NETO, 1988, p. 25).

Durante esse período, foi proibida a utilização das línguas maternas, tornando obrigatório o uso do idioma português em toda a Colônia. Pelo Diretório Pombalino, também estavam proibidas as construções de casas coletivas. Houve também a criação de uma política que perdurou (mesmo que sutilmente) até meados do século XIX, que era o favorecimento de casamentos entre indígenas e não índios.

O Diretório Pombalino fracassou, enquanto proposta política oficial, e foi oficialmente revogado em 1798. Dessa forma, o contato entre indígenas e colonos foi estabelecido sem a regulamentação do Estado.

Com o fim do Diretório,

que previa a *liberdade* dos índios, apenas confirma o que vinha acontecendo desde 1780. A *Carta Régia de 12 de maio sobre a civilização dos índios* aboliu o Diretório e instituiu novamente a “liberdade” e a “igualdade” jurídica entre índios e brancos. Todavia, nenhum registro substituiu o Diretório de modo que o contato entre brancos e índios deixava de ter o Estado como mediador (LANGER, 2005, p. 218).



O segundo momento do período, “*As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório*” da história da Educação Escolar Indígena é denominada “*O Império, a Primeira República e as Ditaduras*” e vai do século XIX até meados do século XX.

Na realidade, após o declínio do Diretório Pombalino, as ações para a Educação Escolar Indígena, assim como outras políticas para os indígenas, foram quase nulas<sup>18</sup>. O único documento nesse momento que faz referência à escolarização é a própria Carta Régia de 1798, que aboliu as ações do Diretório Pombalino.

Somente quase 50 anos após a destituição do Diretório que outra normativa foi criada: o Decreto nº 426, de 1845, constituído por uma série de medidas que perduraram até a Independência.

Tal decreto criou o cargo de *Diretor Geral de Índios* em cada Província e um Diretor em cada Aldeia sob a indicação do Diretor Geral, além de um Missionário também para cada Aldeia. Compete a este Diretor Geral de Índios *propor à Assembléia Provincial a criação de escolas de primeiras letras para os lugares onde não baste o Missionário para este ensino* (Art. 1º § 18º), assim como *promover o estabelecimento de oficinas de Artes mecânicas* (Art. 1º § 26º) e compete aos Missionários *ensinar a ler e a escrever, e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução* (Art. 6º § 6º) (NOBRE, 2005, p. 3).

Primeiramente cabe observar que, a partir do Artigo 6º § 6º é possível perceber que continua a prática do período anterior. Contudo, foi nesse período que ocorreram as primeiras grandes marchas para a ocupação de territórios indígenas, concedendo-se terras a colonos (e depois a imigrantes) para que auxiliassem na assimilação e aculturação do indígena, servindo como exemplo de civilidade.

O conceito de aculturação ou transfiguração étnico-cultural compreende que o indígena poderia “evoluir” de um estágio primário de “selvageria” a um estágio final de “civilizado”, isto é, quando o indígena já estaria incorporado à sociedade nacional. O grau de evolução dos índios estaria ligado ao contato que esses já teriam com a “civilização” ou com as frentes de expansão agrícola. Nesse sentido, as sociedades indígenas teriam que atravessar quatro etapas de interação: *índios isolados, índios em contato iminente, índios em contato permanente e índios integrados*. As etapas de interação e de transformação dos indígenas

---

<sup>18</sup> Para tal assertiva, estamos levando em conta as ações que se referem à escolarização dos indígenas, pois, do contrário, seria necessário discorrer sobre a Carta Régia de 1808, assinada por Dom João VI, que promoveu as chamadas “Guerras Justas”, regulamentando a matança de indígenas, sendo esse um dos piores episódios para a história das sociedades indígenas no Brasil. Para ver mais: *Carta Régia - de 13 de maio de 1808 e Carta Régia - de 5 de novembro de 1808*.

ocorreriam, “através de compulsões de natureza ecológica, bioética, de coerções de natureza tecnológico-cultural, sócio-econômicas e ideológicas” conduzindo, assim, “os indígenas na condição de índios-tribais a de índios-genéricos” (RIBEIRO, 1970, p. 441).

Dentro do contexto da aculturação das sociedades indígenas, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios, (SPI), pelo Decreto nº. 8.072, em 20 de junho de 1910, no governo de Nilo Peçanha. Como ideal republicano, a criação do SPI objetivava proteger o indígena e afastá-lo das catequeses católicas (pela primeira vez, a educação não esteve a cargo do clero!). Mesmo assim, as ações missionárias de religiões católicas e evangélicas persistiram na “perspectiva integracionista que perdurou no período das Ditaduras, sendo o órgão regido por novos Regulamentos, como os de 1936 e 1942, na ditadura Vargas” (NOBRE, 2005, p. 4).

O órgão foi idealizado por Marechal Cândido Rondon quando esteve com indígenas no então Mato Grosso para a criação de linhas telegráficas. Pelo seu conhecimento sobre as comunidades indígenas demonstrada nessa Instituição, Rondon tornou-se o primeiro diretor do SPI.

O debate em torno da criação de um setor governamental para proteger o indígena esteve ligado à preocupação com a capacidade ou não da evolução dos povos indígenas. Conforme Freire (s/d), Rondon propôs, em 1908, que fosse criado o órgão com as seguintes finalidades:

- (a) estabelecer uma convivência pacífica entre indígenas e não indígenas;
- (b) garantir a sobrevivência física dos povos indígenas;
- (c) estimular os índios a adotarem gradualmente hábitos “civilizados”;
- (d) influir “amistosamente” na vida indígena;
- (e) fixar o índio à terra;
- (f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil;
- (g) possibilitar o acesso e a produção de bens econômicos nas terras dos índios;
- (h) empregar a força de trabalho indígena no aumento da produtividade agrícola;
- (i) fortalecer as iniciativas cívicas e o sentimento indígena de pertencer à nação brasileira.

As políticas de integração aplicadas para os grupos indígenas compreendiam que os índios “selvagens” e “atrasados” precisariam ser levados à condição de civilizados, e quem faria esse papel seria o SPI. Com uma política de transformação do indígena em trabalhador nacional – inclusive o primeiro nome do órgão foi Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais – foram desenvolvidas metodologias e técnicas educacionais para controlar esse processo, estabelecendo o controle econômico e uma disciplina para as atividades a serem implementadas nas áreas indígenas. Era uma

classificação que definia o modo de proceder e quais seriam os tipos de intervenções a serem adotadas, disciplinando a expansão da cidadania.

A necessidade de transformar os indígenas em trabalhadores se refletiu na forma como o SPI atuou com relação à educação e à formação, agora em contraste com a catequese dos missionários: “o menor peso atribuído ao ensino religioso nas escolas missionárias foi compensado, porém, por maior ênfase no trabalho agrícola e domesticado, com vista à integração dos índios à sociedade nacional” (FERREIRA, 2001, p. 75).

Durante todo o período em que o SPI se fez presente, reorganizou-se e atuou de diferentes formas, tendo sido em 1918 separado da denominação Localização de Trabalhadores Nacionais, pelo Decreto-Lei nº. 3.454, de 6 de janeiro de 1918.

A partir do decreto nº 5.484, de 1928, oficialmente os indígenas passam a ser tutelados pelo Estado brasileiro através do SPI. Com isso, tudo o que fazia parte do universo dos grupos indígenas perante a sociedade envolvente passa a ser administrado pelo Estado, ou seja, a terra, a representação política e o ritmo de vida foram administrados por funcionários estatais.

Pouco mais de duas décadas após a criação, o SPI já não correspondia às concepções positivistas, porque a maioria dos companheiros de primeira hora de Rondon já não se encontravam no órgão, e a direção da política indigenista já não se pautava pelos princípios deles. [...] a partir disso, e como consequência dessa institucionalização oficializada do Estado] [...] o SPI foi se tornando o representante da visão mais preconceituosa e senso-comum da sociedade brasileira a respeito dos índios, encarados como atraso ao progresso e improdutivos (D'ANGELIS, 2012, p. 194).

Dessa forma, cada vez mais as escolas criadas nesse momento tiveram um caráter integrador. Em 1953, foi elaborado um programa de reestruturação das escolas para que se adequassem à realidade das comunidades.

O “Programa Educacional Indígena” previu, nesse sentido, a criação de “Clubes Agrícolas”, e as escolas passaram a ser chamadas de “Casa do Índio” para evitar as “conotações negativas” que a “escola” tinha para os índios. O currículo escolar passou a incluir as disciplinas de “Práticas Agrícolas” para meninos e “Práticas Domésticas” para meninas. Os prédios escolares foram modificados para parecerem casas indígenas, e oficinas de trabalho foram construídas (FERREIRA, 2001, p. 75).

Em 1967, após inúmeras denúncias de corrupção como venda de madeira, maus tratos a indígenas, entre outras, o SPI foi extinto, tendo sido substituído pela Fundação Nacional do Índio, (FUNAI). No entanto, isso não mudou a situação de muitas comunidades indígenas, já

que muitos dos funcionários do SPI continuaram nos quadros da FUNAI. Na verdade, a função da FUNAI era apoiar as ações dos governos (até então militares) na integração dos povos indígenas à sociedade nacional e, principalmente, facilitar as ações para a colonização da Amazônia, foi nesse sentido que esse quadro permaneceu inalterado.

### **1.3 Terceiro período da Educação Escolar Indígena no Brasil**

Como já afirmamos, o terceiro período da história da Educação Escolar Indígena é denominado “*O ensino Bilingue*”, dividido em duas fases “*A FUNAI, o SIL e a educação bilíngue de transição*” e “*O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas*”. Esse período compreende os anos de 1970 até o século XXI.

Com a criação da FUNAI, ocorreram algumas mudanças nas ações para a educação escolar nas sociedades indígenas. A partir desse momento, “elege-se oficialmente o ensino bilíngue como forma de respeitar os valores tribais” (NOBRE, 2005, p. 4), e, em 1973, cria-se ainda o Estatuto do Índio sob a Lei 6001/73, que tornou obrigatório o ensino das línguas maternas em escolas indígenas (NOBRE, 2005). Percebe-se, com isso, que apenas com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ocorreram algumas mudanças nas ações governamentais relacionadas à educação escolar nas sociedades indígenas.

A característica da política indigenista da FUNAI, assim como sua política de ensino, era a dos “Programas de Desenvolvimento Comunitário”. Respaldados à época pela Organização das Nações Unidas, tais programas foram instituídos no período pós-guerra pelos países capitalistas desenvolvidos para criar melhores condições de vida no Terceiro Mundo, fortemente influenciados pela chamada “teoria da evolução social”, segundo a qual, é necessário “recuperar o atraso”, em busca de certo modelo de desenvolvimento vigente à época (SILVA apud NOBRE, 2005, p. 4-5).

Cabe ressaltarmos ainda que os diferentes trabalhos de assistência social, desenvolvidos no início da década de 1970 nas comunidades indígenas e também nas demais comunidades “marginalizadas”, foram denominados de “projetos”.

O estudo mostra que estes projetos, no final da década de 1970, abandonaram a “preocupação” com a especificidade cultural e assumiram uma perspectiva claramente desenvolvimentista, afirmando que “os chamados projetos”, como instrumento de intervenção governamental, tinham oficialmente a meta da autogestão dos índios a ser alcançada por meio de um processo de integração dessas minorias à sociedade nacional (FAUSTINO, 2009 p. 19).

Foi basicamente por meio de programas de formação de professores e monitores que se desenvolveu a política da FUNAI, reconhecendo a importância da oferta do ensino bilíngue no país, e, dentre os inúmeros processos, uma escolarização que deveria respeitar as línguas indígenas desenvolvidas nas comunidades indígenas no Brasil. Destaca-se, no final da década de 1950, a entrada no Brasil do grupo de pesquisadores-missionários do *Summer Institute of Linguistics*, (SIL)<sup>19</sup>, sendo por ele o primeiro programa de estudo bilíngue efetivamente realizado no país.

A diferença entre a tradição da escrita missionária católica para a tradição evangélica se dá, para Barros (1996, p. 28), da seguinte forma: enquanto na tradição católica, os alfabetos tiveram uma circulação limitada, muitas vezes eram de domínio restrito dos missionários, com uma função erudita de documentar a cultura e a língua dos grupos nos quais atuavam; nas missões evangélicas, a escrita teve como objetivo alcançar a alfabetização massiva das comunidades a serem convertidas, pois, nessa tradição religiosa, o acesso à Palavra de Deus está vinculado ao conhecimento da escrita e, assim, a própria alfabetização está ligada à possibilidade de ler a Bíblia: "literacy is the ability to read the Bible fluently and with understanding" (GUDSCHINSKY, 1951, apud BARROS, 1996, p. 28). Inclusive essa é uma das marcas da Reforma Protestante, que é a capacidade da leitura individual em contraposição a leitura pública dos textos religiosos.

Assim, o sucesso missionário na conversão evangélica passa a estar vinculado com a criação de uma cultura letrada em uma comunidade oral, sendo que essa cultura letrada se mede pela vinculação de textos bíblicos. Dessa forma, torna-se necessário investir e criar uma escrita nas comunidades orais, e conseqüentemente a alfabetização se apresenta com a conquista da evangelização.

É nesse contexto, de missão evangélica especializada na tradução da Bíblia para línguas sem escrita, que surge o SIL, fundado em 1936:

Pelas estatísticas da missão, ela manteve programas em 744 línguas, o equivalente a uma população de 70 milhões de pessoas, em 44% desses programas, a missão foi responsável pela formulação e difusão de uma primeira escrita alfabética (SIL, 1990, apud BARROS, 1996 p. 29).

---

<sup>19</sup> D'Angelis destaca que essa Organização ainda se encontra em funcionamento no país. Sem condições de manter-se como instituição estrangeira no país, sua sede foi transformada na 'Sociedade Internacional de Lingüística' (mantendo a sigla: SIL). A estratégia mais recente do SIL e de missões como Novas Tribos no Brasil é formar, em universidades brasileiras, linguistas comprometidos com as mesmas propostas (em desrespeito às culturas Indígenas). Suas ações, hoje, se realizam por meio de Jovens com uma Missão (Jocum) e da Associação de Linguistas Evangélicos Missionários (Alem) (D'ANGELIS, 2005, p. 18).

O SIL foi criado a partir de uma experiência com outras instituições religiosas indigenistas no México, o *Instituto Mexicano de Investigaciones Lingüísticas* (IMIL) em decorrência das atividades desenvolvidas pelo *Projeto Tarasco* (1939-40), que foi um programa de educação pública no México dirigido à população Purepecha, falantes de Tarasco (BARROS, 1996, p.34).

O IMIL foi um centro de pesquisas interessado em desenvolver atividades em defesa de uma escola indígena diferenciada da educação rural, essa diferença se daria pelo uso das línguas indígenas dentro da escola, sendo que esse uso estaria alinhado aos ideais indigenistas da revolução mexicana (*Investigaciones Linguísticas*, 1933, apud BARROS, 1996 p. 34). Dessa forma, embora a aliança entre as duas instituições tenha o mesmo caráter integracionista e civilizatório a partir da conversão evangélica, o IMIL defendia o uso de textos políticos ou de leis do governo nas línguas indígenas, enquanto o SIL adotava apenas a tradução do novo testamento (BARROS, 1996 p.35).

Além disso, outra diferença marcante entre a atuação das duas instituições se dava pela forma como a língua indígena entraria na escola. O SIL defendia que a alfabetização ocorresse na língua indígena, pois era preciso que os indígenas tivessem aptos e capacitados para a leitura dos textos bíblicos, e o IMIL indicava que apenas os professores das escolas indígenas fossem falantes das línguas na comunidade. Ao passo que o desenvolvimento do *Projeto Tarasco* (1939-1940) passa a ser oficializado e ser o modelo de política desenvolvido pelo México, dentro do governo Lázaro Cardenas, a alfabetização nas línguas indígenas é adotado nas escolas. Assim, é o resultado dessa experiência que o programa bilíngue do SIL passa a ser difundido na América Latina, principalmente na Guatemala, Peru, Brasil e Bolívia.

Importante ainda destacar aqui o tipo de escrita que o SIL passa a desenvolver para as línguas indígenas. Notadamente, no caso das escritas missionárias, o sistema de escrita empregado predominantemente foi o alfabético-tipográfico.

A ligação da escrita missionária com o sistema alfabético se dá ao optar por um padrão de escrita europeia para as línguas. Assim, “para um tradutor bíblico para línguas ágrafas, a noção de letra é o ponto de partida para construir padrões de equivalência, tais como o de palavra e de sentença, necessários para avaliar a correção de um texto religioso traduzido” (BARROS, 1996 p. 29). Juntamente com isso, é preciso também reconhecer a força e o poder que a escrita representou para as comunidades indígenas, é dessa forma que os missionários se apresentam como o "homem do livro" (NIDA, 1947 apud BARROS, 1996 p.30). É reconhecido, então, que a escrita missionária se apresenta, em muitos casos, como as primeiras ortografias para que as línguas indígenas sejam criadas e, conseqüentemente, os

motivos da impressão dos materiais nessas línguas trazem o peso dos textos bíblicos missionários.

Para Barros (1996 p. 30), ainda, uma característica marcante da escrita tipográfica é o fato de ela “possuir uma regularidade automática, diferentemente da escrita manuscrita (cartas, anotações pessoais) que se apresenta imersa em diferenças individuais”. Isso leva a escrita tipográfica a ter um grau de normatização maior, o que determina uma forma padrão de se escrever.

Ao criar um padrão de escrita correto, standardizado, isto é, fazendo com que uma forma de escrita se torne homogênea, o modelo tipográfico utilizado pela escrita missionária funde o processo de debate sobre a formulação da ortografia. Se tomarmos a língua portuguesa, por exemplo, que teve um longo processo de escrita manuscrita e a necessidade de um debate ortográfico se deu apenas a partir da impressão.

O uso da Lingüística como padrão de escrita alfabético-tipográfico pelas missões pode ser diferenciado em duas fases, segundo o tipo de conceito usado como base para definição de letra. A primeira fase corresponde ao emprego do alfabeto fonético como noção de letra (Lepsius, 1863) no século XIX. O lema ortográfico desse modelo foi "para cada som uma letra". A segunda fase se refere à constituição do nível fonológico; seu lema se transforma em "para cada fonema, uma letra (Pike, 1938)” (BARROS, 1996, p. 31).

Dentro do modelo proposto, Lepsius, um acadêmico que além de linguista foi arqueólogo, sendo reconhecido pelos seus trabalhos sobre egiptologia, propôs um alfabeto padrão onde utilizava a “fonética articulatória para elaborar um alfabeto”, ou seja, "para cada som uma letra".

A preocupação de Lepsius, difundida em sua obra *Standard alphabet for reducing unwritten languages and foreign graphic systems to a uniform orthography in European Letters* (1863) (apud, BARROS, 1996. p. 32) era evitar a variedade de notações ortográficas para uma mesma língua, tendo como princípios científicos para isso a construção de um alfabeto que não apresentasse mudanças e que fosse formado através da concepção de que o alfabeto deveria ser definido articulatoriamente.

O lema ortográfico "para cada som uma letra" apontava para um tratamento dos sons como unidades "discretas", possíveis de serem expressas em letras. A "discretização" dos sons era um consenso. As divergências entre as propostas de alfabetos eram a respeito de quais eram os sons simples e os compostos, quais deveriam ser tratados por diacríticos ou dígrafo (grupo de letras) (Idem).

Esse alfabeto tinha objetivos tanto acadêmicos como missionários (BARROS, 1996, p.33): o destino científico era sua utilização na linguística comparativa; e o objetivo missionário era o seu uso em campanhas de alfabetização em línguas nativas. Contudo, Barros aponta que esse alfabeto teve mais êxito no mundo missionário do que no acadêmico, visto que o pressuposto de universalização do alfabeto obrigava os membros missionários na adoção do alfabeto, enquanto que para os acadêmicos ele projetava debates.

Contudo, de fato, o modelo adotado para a escrita das línguas indígenas na América, foi o de Kenneth Pike "para cada fonema, uma letra". Pike, foi membro do SIL sendo presidente da instituição entre 1942 e 1979.

Pike adota uma definição de fonema como tendo uma realidade psicológica para o falante nativo. A concepção psicológica do fonema terá um importante papel na argumentação em defesa do programa de alfabetização na língua indígena. Essa definição do conceito sustentará um discurso a respeito da "naturalidade" do novo programa de educação. Por essa definição, a escrita de base fonológica ganhou um caráter "natural", quando empregada numa comunidade ágrafa, por ser considerada um retrato das estruturas mentais do falante nativo de uma determinada língua (BARROS, 1996, p. 37).

O modelo desenvolvido por Pike que naturaliza a representação do fonema pela letra também serviu de sustentação para a crítica da alfabetização em outra língua que não a indígena, espanhola ou portuguesa para as comunidades indígenas, ao passo que língua escrita representada não poderia representar o que intuitivamente não existe no som dessa língua: “uma escrita só poderia ser "natural", "eficiente", "perfecto", "sencillo" e "lógico" se reproduzisse esse nível psicológico da língua (SWADESH, 1940a/b/c). Um alfabeto deveria reconhecer esses sons e determinar para cada um deles um único símbolo” (idem).

Assim, esse tipo de percepção desconhece as diferenças culturais, pois toma o falante indígena de sua língua materna não como membro de uma cultura ágrafa, mas como um analfabeto (idem).

A noção fonética de que "para cada som uma letra" foi reelaborada como "para cada som distintivo uma letra" (BARROS, 1996, p. 39). Essa nova concepção entende que é importante distinguir os sons em letras diferentes, apenas quando os sons modificam o significado da palavra. Dessa forma ainda, “a ideia de “sons distintivos” se contrapunha a uma escrita que sobrecarregasse nas minúcias da transcrição fonética, e que a tornasse não legível” (idem).



Dito isso, é importante salientar que desde o início da presença do SIL no Brasil, essa entidade foi duramente criticada por estabelecer uma ligação religiosa: “o objetivo do SIL era codificar as línguas nativas e ensiná-las nas escolas, promovendo a integração à sociedade nacional por meio da conversão dos índios ao protestantismo” (FAUSTINO, 2009, p. 16).

O SIL surgiu nos EUA como a fachada “científica” de um empreendimento missionário evangélico, interessado na tradução das Escrituras cristãs para as línguas indígenas e no proselitismo religioso entre populações indígenas [...] com respaldo acadêmico para montar suas bases missionárias (ou “de pesquisa”) em muitas aldeias. Manteve-se aqui com convênios posteriores (FUNAI, Unicamp nos anos de 1970-1980) (D’ANGELIS, 2005, p.18.).

Outro importante elemento do qual o SIL foi acusado é de, por ter uma concepção americanista da formação linguística, passou a descartar tudo o que já fora produzido anteriormente.

A estratégia da Linguística Americanista, tanto no seu desenvolvimento nos Estados Unidos (HYMES, 1983, p. 118) como no Brasil, se inscreveu no caso da descontinuidade. A corrente se definia como marco zero na maneira de abordar as línguas indígenas, negando a validade às tradições anteriores. Não reconhecia como o mesmo objeto de estudo (línguas indígenas) o que se fazia anteriormente. Essa postura levava a se dizer que as línguas já documentadas deveriam voltar a ser estudadas dentro de um novo enfoque, este sim científico (BARROS, 1993, p. 329).

Ainda assim, cabe ressaltar que praticamente inexistia uma tradição de pesquisas com línguas indígenas e de pesquisadores e de programas que formassem pessoas com habilidades para esse tipo de trabalho no Brasil. Somente a partir da década de 1960 que os cursos de graduação em Letras inseriram no seu currículo a disciplina Linguística e somente com a criação de Programas de Pós-Graduação é que se iniciou, no Brasil, um estudo científico das línguas indígenas brasileiras, inicialmente numa abordagem estruturalista, modelo norte-americano (RODRIGUES, 2005).

De todo modo, a entrada do SIL na América Latina foi muito rápida, mesmo que tenha sido desenvolvida também no México, Guatemala e Bolívia, alcançou “tanto no Brasil quanto no Peru, o monopólio da educação indígena oficial de base linguística” (PALADINO, 2001, p. 27.).

Em 1959, o SIL assinou o convênio com o Museu Nacional<sup>20</sup> e, a partir de 1969, foi firmado o primeiro convênio entre o SIL e a Fundação Nacional do Índio, por meio da decisão do órgão indigenista de criar diversos programas de educação bilíngue.

A princípio, o convênio entre o Museu Nacional e o SIL não permitiria que a instituição americana desenvolvesse atividades de cunho proselitista, principalmente esse fato reforça a tese de que os objetivos principais não estavam ligados ao estudo da língua, mas com um fim religioso:

*no acordo, a forma de identificação do SIL era como uma 'organização científica' filiada à Universidade de Oklahoma (Museu... 1965:10). Não há menção aos Wycliffe Bible Translators, havendo apenas a tarefa de tradução de 'obras de consagrado valor moral ou patriótico' (BARROS, 1993, p. 312).*

Outro ponto importante de se destacar é que a instituição não deveria ter autonomia administrativa sem que fosse respaldada pela legislação do Brasil, ou seguir as indicações do Museu Nacional. Abaixo, uma passagem do convênio que salienta esses aspectos.

Comprometendo-se os membros do Summer Institute of Linguistics a acatar as leis do país, atendendo às sugestões dos funcionários do Museu Nacional, com o que estiver colaborando, no sentido de ficar a salvo a tradicional reputação do Museu Nacional como órgão de exclusivo objetivo científico (MUSEU, 1965 apud BARROS, 1993, p. 312).

Fica claro que o SIL tinha objetivos muito próximos aos da “integração indígena” do antigo Serviço de Proteção ao Índio. Contudo, nesse momento, “a questão não era mais abolir grosseiramente a diferença, mas sim domesticá-la” (SILVA, 1994, p. 44.). Como ferramenta para alcançar tal objetivo, o órgão usou do bilinguismo de transição<sup>21</sup>.

Os **programas bilíngües transicionais** (ou bilingüismo de substituição) constituem em um verdadeiro “cavalo de tróia”, usando a língua indígena apenas como ponte de passagem para a língua majoritária. São programas que alfabetizam na língua indígena, enquanto estabelecem, nas crianças, o hábito escolar, e introduzem, paulatinamente a língua majoritária, primeiro na oralidade para, em seguida, chegar à escrita. Não são programas comprometidos com o fortalecimento da língua materna indígena – ao contrário, correspondem ao tipo de programa que se usa em projetos integracionistas (D'ANGELIS, 2005, p. 19).

---

<sup>20</sup> O SIL começou a atuar no país em março de 1957, contudo o acordo firmado entre o Museu Nacional e o Summer só veio a ser ratificado em 1959 (BARROS 1993, p. 311).

<sup>21</sup> Para os debates que refletem os modelos de bilinguismo adotados nas escolas indígenas, reservamos uma seção na segunda parte da tese.

Faustino (2009) denomina esse bilinguismo como “bilinguismo de ponte”, ou substituição, no qual a língua materna serve como caminho para a língua nacional.

Pertinente é a análise de um boletim produzido pela FUNAI<sup>22</sup>, com o intuito de divulgar os avanços no processo de integração dos indígenas à sociedade nacional. Ele mostra como era desenvolvido o bilinguismo de transição. Não obstante, podemos creditar ao documento uma espécie de propaganda (e por isso uma excelente fonte) das ações da FUNAI, o discurso do Estado apresentando seus objetivos com relação aos indígenas.

O artigo do boletim é escrito pela inglesa Barbara A. Newman, que pertencia ao *Summer Institute of Linguistics*, portanto representa a realidade do SIL no trato com as comunidades indígenas e como foi desenvolvido o curso de formação de professores indígenas. O título de texto do boletim é “*Ensino bilíngüe uma ponte para a integração*”, o qual, em uma análise primeira, já fica claro o objetivo do uso dessa metodologia.

Inicialmente, a autora se apresenta como uma “inglesa fria”, que teve dificuldades ao iniciar o “processo doloroso de aculturação” com relação ao Brasil. Contudo, por ter sido alfabetizada em inglês, esse processo teria sido facilitado. Dessa forma, ela justifica que a alfabetização em língua indígena servia como eficiente ponte para a integração: “devemos providenciar para ele (o índio) as mesmas vantagens que nós tínhamos, quando ele procura sua integração na comunidade nacional” (NEWMAN, 1975, p. 68).

A partir desse ponto, a autora defende o ensino bilíngüe para o desenvolvimento da escola indígena e enumera alguns objetivos da educação bilíngüe: “esperar que o educando opte pelo que considera melhor” e, logo após, que tenha capacidade de “aceitar, como parte do processo de educação, a mudança social, econômica e política” (NEWMAN, 1975, p. 70). Parece-nos contraditório que, se o educando optasse “*pelo que considerasse melhor*”, aceitaria o processo de transformação cultural imposta pela escola e pela sociedade nacional, pois isso só demonstra, por assim dizer, que essa “escolha” não era neutra, que ela era, na verdade, uma imposição desse modelo de ensino, revelando, assim, o pensamento da política pública da época.

Diferentes produções sobre esse período da escola indígena, assim como as reflexões acerca do SIL e do ensino bilíngüe (BARROS, 1993; D'ANGELIS, 2004; FAUSTINO, 2009) nos permitiram observar qual era o principal objetivo do Estado: usar a educação como ferramenta para integrar o indígena na sociedade nacional. Logo, a análise do artigo de

---

<sup>22</sup> Publicado em 1975 no *Informativo FUNAI*, ano IV, n° 14, pp. 67-75.

Newman (1975) faz-se importante por constituir-se, praticamente, em um manual de como introduzir nas escolas o ensino bilíngue de substituição, visando à integração das sociedades indígenas à sociedade nacional.

Naquele contexto, os discursos de integração ressaltavam a importância de conhecer a língua nativa da comunidade: “a pesquisa lingüística que inclui uma análise da língua e o estabelecimento duma ortografia, possibilitando assim a confecção do material educativo na língua tribal” (NEWMAN, 1975, p. 70). A intenção proposta estava ligada ao conhecimento da realidade para poder modificá-la: “a realidade tribal apresenta limitações e cabe a nós reconhecermos as mesmas” (idem, *ibidem*).

Com relação à formação dos monitores, isto é, ao corpo docente que daria aula nos programas de ensino bilíngue, o documento demonstra a necessidade de o corpo de professores “confrontar a língua indígena com o português, [...] a fim de que melhor assimile o português” e ainda “preparar os educandos para que possam cooperar nas suas comunidades para a integração na sociedade brasileira” (NEWMAN, 1975, p. 72).

Dessa forma, os programas fundamentados no bilinguismo de transição introduzem a língua portuguesa de forma gradual nas escolas indígenas. Nesse processo, o uso quase exclusivo da língua indígena no primeiro semestre é gradativamente substituído pelo uso do português até o término do segundo ano, conforme o quadro reproduzido no próprio documento.

Figura 1. Quadro reproduzido do **Informativo FUNAI**, ano IV, nº 14, p. 72

1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre
Pré-Leitura	Língua Indígena (escrita e leitura)	Língua Indígena	Língua Indígena
Pré-Escrita	Matemática	Matemática	Matemática
Pré-Cálculo	Português Oral	Português Oral	Português Oral
Português Oral Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais	Alfabetização na Língua Nacional

**Fonte.** Dissertação Cássio Knapp (Knapp, 2011, p. 104)

O quadro ainda demonstra que o processo de alfabetização parece ser feito apenas em língua portuguesa, como se a aquisição do código via língua materna não fosse considerado um processo, de fato, de alfabetização, o que ocorre apenas no 4º semestre. A partir disso temos um problema: se houve alfabetização na língua indígena, o programa considerou que a criança é alfabetizada duas vezes, contrariando o que se entende hoje por alfabetização, pois

esse processo ocorre uma única vez, já que não faz sentido alfabetizar em mais de uma língua. A aquisição de um código escrito de uma segunda língua não pode ser considerada alfabetização se esse processo já ocorreu na primeira língua. Isso tem se reproduzido equivocadamente até os dias de hoje<sup>23</sup>.

Assim, concluímos que os programas de formação de monitores indígenas pelos quais o SIL foi responsável não visavam garantir e fortalecer a língua materna, mas, ao contrário, fazer com que, rapidamente, a língua portuguesa se sobrepusesse à língua indígena.

A partir de nossa análise, podemos concluir ainda que, ao contrário do que prega a cartilha do SIL: “a realidade local é aquela vida que se encontra lá, e não a que nós levamos para lá, e a educação deve ser vinculada à vida diária para ter sentido na comunidade indígena” (NEWMAN, 1975, p. 70). Os organizadores do curso pouco estavam preocupados com a realidade regional das comunidades indígenas, ou com os saberes locais, uma vez que o objetivo final do *Summer* era a evangelização e a conversão dos indígenas.

Outros pesquisadores como Santos (1975), Schaden (1976), Melià (1979), Lopes da Silva (1981), D’Angelis (1997, 2005, 2008, 2012), Ferreira (2001), Nobre (2005) e Faustino (2009) discordam dos programas educacionais realizados nos convênios entre a FUNAI e o SIL, assim como de outras missões religiosas durante aquele período.

Santos questiona o fato de esse modelo de escolarização ter o mesmo padrão de escolas rurais brasileiras, sem que houvesse uma preocupação com o calendário, horários ou com o currículo (SANTOS, 1975). Já para Melià, esse modelo de educação bilíngue “não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos da educação missionária” (MELIÀ, 1979, p. 48).

De todo modo, mesmo que essas análises, de modo geral, sempre venham a frisar o caráter proselitista dessas instituições religiosas, principalmente uma perversão entre os convênios pactuados com o Estado, é preciso fazer uma ressalva sobre a funcionalidade ou não desses programas de alfabetização e letramento. Isto é, ainda são escassas as pesquisas que se detenham a analisar as formas de alfabetização e letramento na língua materna das comunidades indígenas e os modelos de bilinguismo adotados nessas escolas, sendo este um dos objetivos desta tese.

A segunda fase desse período compreende “*O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas*” desenvolvidos, inicialmente, por organizações não governamentais indigenistas, surgidas no final da década de 1970 e, aos poucos, com

---

<sup>23</sup> Os elementos que refletem sobre alfabetização e letramento em língua materna e em segunda língua serão melhor debatidos ao longo do trabalho onde retomaremos essa discussão.

participação de algumas universidades. É marcada por projetos que ocorreram, a princípio, paralelos às ações do Estado para a Educação Escolar Indígena.

Esse período é muitas vezes marcado como momento da ruptura da “*escola integralista*” para a “*escola libertadora*”. Paladino (2001) ainda critica algumas análises sobre esse período, nas quais se acredita que não “basta que as escolas sejam dirigidas pelas ONGs e associações indígenas, para que não conduzam a um projeto reprodutor-autoritário” (PALADINO, 2001, p. 26). Cabe, como exemplo, a crítica à atuação do Conselho Indígena Missionário, (CIMI),

que assume os fundamentos ideológicos da teologia da libertação e pensa que é possível uma transformação radical da prática missionária, apelando, simplesmente, para um “ato de vontade e conscientização” por parte de seu quadro, que deixa de lado, assim, uma forma de atuação sistemática de quase 500 anos de história (idem).

Com relação a esse aspecto levantado por Paladino, cabe ressaltar que, apenas a adoção do uso discursivo de uma *escola libertadora* não foi capaz de modificar as práticas tomadas com relação aos povos indígenas. Isto é, muitas instituições, sobretudo missionárias, já tinham um longo trabalho com os povos indígenas, inclusive respaldados pelo Estado como no caso do SIL já mostrado anteriormente.

Esse período está também marcado pelas primeiras Assembleias Indígenas que propiciaram articulações de diversos grupos que, antes isolados, tornaram-se um grupo grande em relação à busca de direitos indígenas. Os resultados dessas Assembleias Indígenas refletem na luta pela constituinte já durante a década de 80, e os direitos então conquistados na Constituição Federal em 1988:

Diversas entidades de apoio às causas indígenas surgem nesta fase. Inicialmente, a Operação Anchieta - OPAN<sup>24</sup>, fundada em 1969 e o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, em 1972, são as precursoras. A Comissão Pró-Índio de São Paulo - CPI/SP, em 1978; a Comissão Pró-Índio do Acre - CPI/ACRE, em 1979; Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, em 1979<sup>25</sup>; a Associação Nacional de Apoio ao Índio – ANAÍ/POA, em 1977 e a ANAI/BA, em 1979; o Centro de Trabalho Indigenista – CTI, em 1979; o Instituto de Estudos Sócio-Econômicos – INESC, em 1979; e o Grupo de Trabalho Missionário Evangélico – GTME, também em 1979; várias universidades como USP, UNICAMP e UFRJ passaram também a contribuir com assessorias especializadas (NOBRE, 2005, p. 6).

---

<sup>24</sup> Hoje, OPAN (Operação Amazônia Nativa).

<sup>25</sup> Hoje, ISA (Instituto Sócio Ambiental).

Esses diferentes grupos passaram a desenvolver experiências alternativas de educação “marcadas pelo compromisso político com a causa indígena” (FERREIRA, 2001, p. 88). Nesse sentido, foram elaborados currículos diferenciados, materiais didáticos específicos, sempre condizentes com os projetos de autodeterminação das comunidades indígenas.

Vale enfatizar que é a partir da década de 1970 que começam a ser produzidos diversos e importantes estudos, pesquisas e/ou diagnósticos da Educação Escolar Indígena no país. Assim, pela primeira vez, a Educação Escolar Indígena passa a ser também tema de reflexões acadêmicas, passo importante na busca por diretrizes que possam dar rumo às propostas pedagógicas nas escolas indígenas.

Um dos primeiros trabalhos sobre essa temática, o livro “**Educação e Sociedades Tribais**”, de Silvio Coelho dos Santos, de 1975, é uma pesquisa junto às comunidades Kaingáng, Guarani, Xetá e Xoklég<sup>26</sup>. Em seu livro, Santos faz um diagnóstico das escolas e do formato da educação, que, segundo ele, sistematicamente ocorreu a partir da década de 1940 e denuncia como os indígenas já estavam dependentes dos órgãos governamentais, destacando as péssimas condições do ensino:

invariavelmente, todo posto indígena possui pelo menos uma unidade escolar. Invariavelmente também, os resultados alcançados são nulos no que se refere ao atingimento dos objetivos elementares desse tipo de escola. [...] Alguns alunos-índios, às vezes, logram alcançar certos níveis de compreensão e podem ser arrolados para justificar a manutenção do aparato escolar. Mas se nos fosse dado acompanhar o cotidiano de tais indivíduos, em pouco se concluiria que a programação escolar, aparentemente apreendida, não passou de aprendizagem decorada, obtida após a repetição contínua (SANTOS, 1975, p. 54-55).

Mesmo assim, cabe lembrar que Santos é um entusiasta do formato de escolarização bilíngue da FUNAI-SIL: “não há dúvidas quanto ao mérito e validade de tal experiência (ensino bilíngue do *Summer Institute of Linguistics*)” (SANTOS, 1975, p. 68). Ainda conclui que, no Brasil, esse processo está acontecendo tardiamente, já que em outros países com “minorias tribais”, essas experiências já eram levadas em conta para fundamentar uma educação que denomina “educação permanente” (SANTOS, 1975, p. 82-83).

Dois consideráveis artigos – um pequeno texto do antropólogo Egon Schaden<sup>27</sup>, escrito em 1976, e outro do sociólogo Florestan Fernandes<sup>28</sup>, escrito em 1975 - discorrem

<sup>26</sup> Esses atualmente se denominam Laklãnõ

<sup>27</sup> Schaden, Egon. Educação indígena. In. **Problemas brasileiros**. São Paulo, Ano XIV, n.º 152, pp. 23-32. 1976.

sobre os processos de educação tradicional das sociedades indígenas. São esses textos que serviram de base para o livro do Melià escrito em 1979, “**Educação indígena e alfabetização**”. Em seu livro, Melià sinaliza para a diferença entre as expressões “*educação para o indígena*” e “*educação indígena*”. Paladino (2001) demonstra a importância sobre essa dicotomia nos trabalhos posteriores:

retomada pelos mais diversos autores como uma oposição básica do campo, a educação “para” indígenas, coloca-se como um problema político, destacando-se que qualquer projeto não é neutro. [...] Na primeira posição, a educação assume o caráter de uma disciplina e de um instrumento de colonização. Na segunda, adquire o sentido de ser um instrumento de identidade étnica e de libertação. [...] Atualmente, a educação “para” indígena é consensualmente considerada como um direito de cidadania essencial. [...] esta concepção moderna e liberal articula-se à possibilidade de incluir conhecimentos e formas de transmissão “indígenas” no âmbito escolar (PALADINO, 2001, p. 23-24).

Assim, o trabalho de Melià (1979) é importante por ter influenciado estudos posteriores, configurando-se “um novo momento da escola indígena, em que começam a ser discutidas alternativas à educação escolar até então oferecidas aos índios” (CAPACLA, apud NOBRE, 2005, p. 8).

Também em 1979, aconteceu o “I Encontro Nacional de Educação Indígena”, que teve como resultado do evento o livro organizado por Aracy Lopes da Silva, “**A questão da Educação Indígena**”, que relata os trabalhos e as experiências produzidas no encontro nacional sobre educação indígena, e ainda criticam as experiências do Estado com caráter civilizatório: “as motivações para o evento eram de natureza política [...] e buscavam reflexão acadêmica sobre situações concretas para o debate” (FERREIRA, 2001, p. 88). O livro ainda traz uma variedade de bibliografia sobre o assunto, tanto no Brasil quanto na América Latina.

Importantes também foram os encontros da OPAN – Operação Anchieta – realizados a partir de 1982, de dois em dois anos, reunindo trabalhos de representantes da OPAN, do CIMI, CPIs, a IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – e Universidades, relatados no livro: “A Conquista da Escrita – Encontros de Educação Indígena”, por Loreta Emiri e Ruth Monserrat, em 1989. O livro apresenta os relatórios de quatro desses encontros, além dos trabalhos particulares de cada um dos grupos participantes vinha desenvolvendo; apresenta uma análise da conjuntura da época (1989); denuncia os convênios que FUNAI ainda fazia com missões protestantes, como a Missão Novas Tribos no Brasil (MNTB), a Missão

---

<sup>28</sup> FERNANDES, Florestan. Notas sobre a Educação na Sociedade Tupinambá In: **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Segunda edição revisada, São Paulo, 2009.



Evangélica da Amazônia (MEVA), a Aliança Batista Missionária da Amazônia (ALBAMA), a Associação Lingüística Evangélica Missionária (ALEM) e com o SIL; aponta o processo de conscientização do estado ao acompanhar o movimento indígena que crescia, e o papel da Fundação Nacional Pró-Memória/Secretaria do Patrimônio Artístico e Nacional na formulação de políticas (NOBRE, 2005, p. 8–9).

A partir do terceiro encontro, houve um esvaziamento dos atores indígenas, justificada pela falta de incentivos financeiros, como também a impossibilidade de trabalho escolar com as tarefas de subsistência pelos professores indígenas (EMIR & MONSERRAT, 1990 apud FERREIRA, 2001, p. 89). O quarto encontro, em 1988, ocorreu sem a participação dos indígenas e, no quinto encontro, em 1990, “estiveram presentes apenas missionários leigos e religiosos” (FERREIRA, 2001, p. 89).

Em 1981, surgem em várias regiões do Brasil os chamados NEI's (Núcleos de Estudos Indígenas ou Núcleos de Educação Indígena) dos quais se destacam: Núcleo de Estudos Indígenas da Universidade Federal de Pernambuco; Núcleo de Educação Indígena de Roraima; Núcleo de Educação Indígena do Mato Grosso; Núcleo de Estudos e Educação Indígena de Belém; e o MARI - Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo (FERREIRA, 2001).

Cresceu também o número de dissertações e teses sobre a Educação Escolar Indígena. Em 1978, foi apresentada a primeira dissertação de mestrado sobre educação indígena, de Nancy Antunes Tsupal “*Educação indígena bilingüe, particularmente entre Karajá e Xavante, alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões*”, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Até 2007, 116 dissertações de mestrado e 40 teses de doutorado já haviam sido defendidas em diferentes programas (GRUPIONI, 2008).

A verdadeira expansão da temática nos programas de pós-graduação no Brasil se deu nos anos 1990, em especial na segunda metade da década. Entre 2002 e 2007, “se produziu mais teses e dissertações sobre educação indígena do que nos últimos 25 anos precedentes” (GRUPIONI, 2008, p. 21).

Mesmo levando em conta a expansão dos programas de pós-graduação nos últimos tempos, esse é um número relevante e demonstra que o tema da educação indígena ganhou legitimidade também nas pesquisas.

Em sua maior parte, as dissertações e teses, se concentram em estudos de caso, tendo como preocupação geral a presença da escola nas comunidades indígenas.

Dentro dos estudos de caso, encontram-se tanto trabalhos que pretendem refletir sobre *experiências concretas* levadas a cabo por determinados agentes em áreas indígenas, quanto aqueles que evocam a *política e a história educacional* de uma determinada região (PALADINO, 2001, p. 21).

Cabe ainda ressaltar que muitas dessas dissertações e teses foram elaboradas por agentes que já dispunham de alguns conhecimentos sobre a sociedade indígena nas quais realizaram a pesquisa. Destes, muitos tinham e têm alguma ligação com algum órgão estatal, com agências religiosas ou alguma organização não-governamental que atua com comunidades indígenas.

Dessa forma, podemos constatar uma mudança no discurso sobre a Educação Escolar Indígena, uma mudança no pensamento de como deveria estar pautada a escola para as comunidades indígenas. Após a década de 1970, modificou-se intensamente esse pensamento. A partir de então é comum o uso de certos enunciados, identificando assim a mudança do tipo de escola pretendida, criando uma unidade discursiva no que tange a essas dissertações e teses. Paladino (2001) destaca como assuntos recorrentes: a oposição educação indígena e educação para o indígena, oralidade e escrita, legislação, aspectos alternativos dos projetos de educação de ONGs, crescente protagonismo indígena, a escola como instrumento de autodeterminação e autonomia. O uso dessas unidades discursivas não se detém apenas às dissertações e teses, muitos dos debates em torno da escola indígena constituem um discurso de que:

a escola pode contribuir para que os grupos indígenas valorizem suas práticas culturais e mantenham suas identidades diferenciadas, de que ela pode colaborar para o estabelecimento de relações mais equilibradas com os demais segmentos da sociedade brasileira, de que ela tem um desempenho melhor se à sua frente estiverem professores indígenas da própria etnia, de que a comunidade indígena tem um papel fundamental na definição dos objetivos e na gestão da escola, de que ela produza e trabalhe com materiais didáticos específicos, de que a alfabetização ocorra na língua materna, de que o calendário escolar deva interagir com as práticas cotidianas e rituais do grupo, de que o professor indígena se qualifique para o magistério, ao mesmo tempo em que se escolariza, de que a educação escolar possa cumprir uma importante função no diálogo intercultural (GRUPIONI, 2008, p. 49).

Ainda que consideremos a mudança de pensamento na oferta da Educação Escolar Indígena, que é recorrente em toda produção sobre a temática, tanto nas dissertações e teses, cabe ressaltar que, mesmo com um número crescente desses tipos de trabalho nos últimos anos, ainda é muito pequena a quantidade de que vêm ao público na forma de livros ou artigos.

A partir disso, faz-se importante analisar que essas obras não têm grande circulação: “manifestando o mesmo processo de falta de diálogo interno ao conjunto dos trabalhos sobre a instituição *escola indígena*, essa produção é marcada, em grande medida, pela ausência de debate teórico-metodológicos” (GRUPIONI, 2008, p. 29).

É preciso considerar ainda que é relevante o número de profissionais que, de certa forma, apenas usam as comunidades indígenas para obter material de suas pesquisas:

Se não formam bem os índios, tais experiências [cursos de formação de professores] têm servido para grande número de pesquisas e estudos, com frequência dos próprios formadores, *pesquisas que, apesar dos resultados inócuos (que costumam repetir ladainhas do senso comum acerca da educação escolar indígena, entremeadas de informação factual a respeito dos próprios processos formativos aqui criticados) comparecem em centros acadêmicos como dissertações e teses de mestrado e doutorado, conferindo aos seus autores os respectivos títulos, que têm valor em si, numa sociedade meritocrática como a nossa (independente da pouca qualidade ou insignificância que tenham, como produção de conhecimento (D’ANGELIS, 2012, p.186, grifo nosso).*

Parece ser claro, então, que, nos últimos 40 anos, modificou-se a forma de se compreender a escola. Afirmamos, assim, que houve mudanças na retórica da Educação Escolar Indígena, inclusive no que tange às reivindicações junto ao Estado de políticas públicas, visando não só à autodeterminação e uma maior autonomia política, econômica e territorial das sociedades indígenas, como também, o direito a uma educação específica e diferenciada, presentes nas políticas do Estado. Contudo, empiricamente muitas escolas ainda têm uma prática que reproduz uma escola assimilacionista e integradora. Então, parece estar claro que não percebemos ainda a escola dita “diferenciada”, o que podemos observar são algumas ações que se pretendem diferenciadas.

\*\*\*

Cabe, portanto, agora discorrer sobre o porquê de não conseguirmos visualizar, pelo menos de modo geral, uma Educação Escolar Indígena a partir de um modelo libertador de educação escolar.

## CAPÍTULO 2

### A RETÓRICA DO DISCURSO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: AVANÇOS E ESTAGNAÇÕES

A partir da década de 1990, ampliou-se expressivamente a oferta da educação escolar para as comunidades indígenas. Isso é resultado de diferentes episódios que se complementam e que, em certa medida, modificaram a própria concepção de perceber a escolarização para as comunidades indígenas, tais como: (a) o reconhecimento de uma pluralidade cultural do país; (b) a promulgação da Constituição Federal do Brasil em 1988; (c) a ampliação das políticas públicas para a Educação Escolar Indígena; (d) o fortalecimento das ações políticas de organizações indígenas, entre outros.

A partir disso, mas também como reflexo da mudança no pensamento sobre as sociedades indígenas, percebe-se a criação da defesa de uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Nesse sentido, neste capítulo desenvolvemos um debate sobre a noção de escola indígena “diferenciada” e sobre as expectativas que colaborariam com uma Educação Escolar Indígena para além do discurso. No segundo momento, analisamos o que dentro das políticas públicas de Educação Escolar Indígena se apresenta como desafio para a superação do que ainda é entrave para a efetivação da escola diferenciada.

Inicialmente, é preciso ressaltar que identificamos, na história da Educação Escolar Indígena do Brasil, um processo educativo que figura (até os dias de hoje) como elemento relevante no processo de construção e manutenção do sistema colonial e colonialista. Desse modo, entendemos que sempre se tomou a educação escolar como ferramenta para alinhar os indígenas aos projetos de subalternização. Contudo, é importante e basilar salientar que, apesar dos esforços empreendidos, os indígenas não perderam sua identidade, estabelecendo um processo de ressignificação de sua cultura diante das demandas colocadas pelos contatos cada vez mais intensificados.

Diante disso, não podemos negar que a instituição *escola* esteve - como demonstramos no capítulo anterior - relacionada como uma ferramenta assimilacionista e integracionista; servindo a Colônia, ao Estado e, em determinados momentos da história, à Igreja. No entanto, nossas observações partem da hipótese de que houve um discurso sobre o uso da escola e que essa retórica da Educação Escolar Indígena se modificou ao longo do tempo, refinou-se e

assumiu novas roupagens, embora a prática da Educação Escolar Indígena pouco tenha mudado.

Compreendemos a retórica como é definida por Reboul (2004): "a arte de persuadir pelo discurso" (REBOUL, 2004, p. XIV). Assim, tomamos a persuasão como elemento ativo para a construção da nossa análise, que, para o mesmo autor, "a persuasão retórica consiste em levar a crer, sem resultar, necessariamente, no levar a fazer" (REBOUL, 2004 p. XV). Podemos, então, observar que, no campo do discurso da retórica, a Educação Escolar Indígena se transformou; entretanto, devemos assumir que a prática escolar indígena ainda é muito semelhante à escola de décadas atrás, mesmo àquelas cujo objetivo era a superação.

Nesse sentido, os debates em torno de uma escola diferenciada, intercultural, autônoma e bilíngue; apesar de contribuições significativas, apenas alimentam, por vezes, ainda uma retórica que assume (com novas roupagens!) outras formas de colonização dos grupos indígenas (KNAPP, 2011).

Não obstante, é preciso ainda ressaltar que somente a partir da mudança desse discurso retórico na última fase sobre o período da história da Educação Escolar Indígena no Brasil (*O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas*) a Escola assume uma nova perspectiva: redentora e salvacionista. Assim, é nesse momento que a escola passa a ser vista como, cada vez mais, imprescindível para as comunidades indígenas: seja quando a escola é tida como responsável pela promoção social - mesmo a partir de uma "equalização" com o mundo dos brancos (D'ANGELIS, 2012 p. 75-76) - ou mesmo quando é defendida para que, a partir dela, a comunidade consiga fortalecer a sua identidade étnica.

Embora nossas observações partam das escolas guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul, é preciso apontar ainda que percebemos as escolas indígenas de modo geral, pois elas não conseguem, na prática, ser aquilo que pretendem. Dessa forma, encontramos uma escola indígena que apenas reproduz, em certa medida, discursos superficiais sobre o currículo, sobretudo no que se refere à língua materna de suas comunidades. Diante disso, pretendemos, então, explicitar os limites e possibilidades desse modelo de educação que almeja ser "diferenciado"; debruçando-nos, principalmente, em alguns elementos que dificultam a efetivação da tão almejada Educação Escolar Indígena específica e diferenciada.

## **2.1 Para além da retórica da "escola diferenciada", ou os princípios de uma Educação Escolar Indígena efetivamente indígena**

No atual contexto da Educação Escolar Indígena é preciso fazer um esclarecimento sobre a "escola diferenciada", isto é, sobre o que se apresenta como um desejo e aquilo que se

quer dizer quando se enuncia uma escola diferente. Como já demonstrado, houve um discurso - uma retórica sobre a Educação Escolar Indígena, que se transformou com o passar do tempo, e, atualmente, o que existe é a defesa de uma escola específica, própria para as comunidades indígenas<sup>29</sup>. Uma escola intercultural, onde sejam apresentados dentro da escola conteúdos que façam referência à cultura da própria comunidade; e ainda uma escola bi/multilíngue, onde exista o respeito e a valorização da língua indígena dos ancestrais da comunidade, seja pela manutenção dessa língua, ou por um processo de revitalização. Sendo este último caso, uma política para tornar funcional um sistema linguístico que já não é mais utilizado pelos indivíduos de uma dada comunidade indígena. Isso tudo representa o desejo que é resumido no signo ou na chancela da “escola diferenciada”.

Ainda, complementando o debate sobre escola diferenciada, é necessário aqui ressaltar alguns pontos sobre essa "nova escola": “afinal, não é toda a escola que deveria ser “diferenciada” de “todas as demais”, não é toda escola que é específica e única, “uma vez que, por mais semelhanças de situação que possam existir entre duas comunidades e duas escolas [...] cada comunidade é única, com especificidades e com uma história particular” (D’ANGELIS, 2012, p. 111). Nesse sentido, D’Angelis (2012, p. 10) sugere que chamar de “Escola Diferenciada” a escola indígena como oposição à escola não indígena é estar por resumir apenas a diferenciação como oposição à escola dos brancos e, ainda, afirmar que não existe diferença nas escolas não indígenas.

Nesse sentido, D’Angelis tem denunciado (2012) que na maioria das escolas indígenas, ou nos debates das secretarias de educação, a parte diferenciada da escola tem se limitado à relação como os conteúdos são abordados dentro das matérias divididas dentro dos anos escolares. Isso tudo, para D’Angelis (2012 p. 110-111), tem levado à simplificação de dois pontos: primeiro, com essa simplificação se perde a oportunidade de discutir qual o objetivo da escola dentro de uma comunidade indígena, isto é, quais os valores, atitudes e princípios que uma comunidade indígena defende para seu projeto de futuro, e como a escola indígena pode corroborar para o desenvolvimento disso (D’ANGELIS, 2012 p. 120). O segundo ponto diz respeito à compreensão de que a diferença só se faz na opção de como determinados temas serão tratados nas disciplinas, muitas vezes travestidos de componentes curriculares, o que tem gerado uma folclorização dos assuntos indígenas. Isso significa que, por não conseguir desenvolver a “parte indígena” da disciplina, escolhem-se momentos da

---

<sup>29</sup> Embora, ainda, como contraponto a esse discurso se apresente algo ainda mais nocivo, que é um debate ingênuo e preconceituoso, que sob a fachada da “inclusão”, afirme que os indígenas não deveriam ser vistos como diferentes e, por isso, necessitariam do mesmo tratamento que os demais.

aula, ou da escola, onde são engessados elementos da cultura das comunidades indígenas. Esses tipos de ações podem ser percebidos nas pinturas e penachos realizados pela escola quando isso não tem sentido próprio para o debate das aulas, mas também em danças ou cantos quando são feitos apartados dos momentos das aulas. Na escola, tais atividades têm funcionado como se existisse um momento que garantiria a diferença da escola, antes ou depois do desenvolvimento das disciplinas, compreendendo como importantes apenas os conteúdos em desenvolvimento nas aulas.

Muitas vezes esses elementos são apontados, ingenuamente, como avanços, uma vez que antes não era permitido a entrada no currículo da escola de nada que tivesse ligado aos conhecimentos dos indígenas. Mesmo sob essas condições de inserção. Importante destacar que não basta apenas a inserção de práticas culturais indígenas que faça sentido, mas uma proposta pedagógica associada a um projeto político que dê visibilidade ao conhecimento indígena, de forma que ele tenha um status reconhecido pela escola, na mesma medida em que outros conhecimentos possuem.

Nesse sentido, é importante sempre modalizar o discurso, apontando com clareza e sem desmerecimento do processo de inclusão. Se escolas já conseguiram fazer isso, o que falta é um auxílio pedagógico para refinar, tratar e escolarizar determinados conhecimentos, numa progressão curricular.

Um terceiro elemento que poderíamos acrescentar é a apologia, em muitos casos também dos não indígenas “defensores da educação diferenciada”, de momentos ‘não-educação’ ou de ‘não-escola’ como sinônimo da escola diferenciada. Assim, é feita uma demasiada defesa da flexibilização de horários, conteúdos, planejamentos e avaliações. Como se por ser indígena a escola não precisasse assumir com atenção e seriedade uma forma alternativa de funcionamento.

Talvez aqui seja possível fazer um paralelo quanto a expressão de “educação diferenciada”, quando ela é empregada como sinônimo de um discurso “carinhoso” da escola indígena (D’ANGELIS, 2012 p. 109-110). Isso é próximo ao acreditar que essa diferença significa uma escola “especial” aos moldes da “educação especial”, uma escola que teria sentido para os portadores de necessidades especiais no sentido de uma escola menor ou em um espaço menos “escolarizado” (idem).

Esse tipo de apologia leva ao improviso de muitas ações, tanto da gestão quanto das aulas nas escolas indígenas (mas também em cursos “diferenciados” de formação de professores indígenas). Contudo, isso é posto como se fosse inerente à ação dos povos indígenas (isso também é defendido como oposição ao engessamento que seria próprio das

escolas não indígenas), justificando que em si mesmo a “flexibilização” e o não engessamento já tornariam a escola diferenciada.

Para concluir, outro aspecto que parece estar bastante presente, tanto nos debates sobre a Educação Escolar Indígena, como nas ações de secretarias responsáveis pelo desenvolvimento das políticas públicas, é a forma como se dá a presença de indígenas em cursos de formação de professores indígenas (seja formação inicial ou continuada), ou mesmo nas escolas em áreas indígenas: que é usar a presença indígena apenas para legitimar o caráter diferenciado dessa educação. Assim, nesse discurso não é o ato ou a função desempenhada pelo ator indígena que, de fato, causará transformações e fará a diferença nessas escolas e/ou programas de formações indígenas, mas simplesmente o fato de algum ou alguns sujeitos do quadro de professores serem indígenas<sup>30</sup>.

Para uma melhor análise desse ponto teríamos que observar como foram ou são preenchidos os espaços dos cursos de formação para professores indígenas, ou mesmo como os indígenas ocupam os cargos de professores nas comunidades indígenas. Não somos contra que esses cargos sejam ocupados por professores indígenas, pelo contrário, apenas estamos observando que não é a simples tomada desses espaços que garante a transformação da política pública, justamente daí decorre a importância de uma formação qualificada para que esses sujeitos indígenas possam ocupar esses espaços.

Dessa forma, percebemos que a recorrência da diferença, com relação à Educação Escolar Indígena, muitas vezes, é usada apenas para empregar um uso *politicamente correto* sobre essa modalidade de educação. Assim, não existe garantia alguma da construção de uma “escola diferenciada”, apenas por assumir um discurso de diferenciação. Percebemos que esse discurso se torna pernicioso quando procura conceber uma escola que folcloriza a cultura indígena para garantir, assim, um nível de diferenciação. Entendemos que, para podermos avançar no discurso sobre diferenciação, é preciso também avançar em outros problemas que emperram o avanço de uma escola desejada<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> Voltaremos a esse debate na última parte da tese. Contudo, cabe observar que por conta disso, indígenas que ainda estão em formação passam a assumir a função de professor. No caso de indígenas que cursam a Licenciatura Intercultural *Teko Arandu*, muitos deles acabam sendo colocados como professores nos anos iniciais, como se ser calouro de uma licenciatura indígena já lhes desse condições de assumir uma turma de alfabetização, por exemplo, o que agrava o equívoco, pois a Licenciatura não tem como objetivo formar professores para os anos iniciais. Para este caso, entre os Guarani e Kaiowá, é ofertado pelo Estado o Curso Normal Médio *Ára Vera*. A inexperiência do professor indígena poderia ser amenizada, caso houvesse um apoio pedagógico mais intenso para o planejamento de suas aulas, o que normalmente não acontece. Diante disso, o que se tem ainda, em grande medida, são professores indígenas leigos (em via de formação) ou em formação.

<sup>31</sup> Reconhecemos que somos efeito de nossa análise, assim assumimos que ao longo do texto fazemos referência em vários momentos à escola específica e diferenciada, contudo quando enunciarmos a escola diferenciada estamos querendo fazer a relação com essa escola ainda idealizada.



Antes, contudo, é preciso fazer alguns apontamentos sobre aonde queremos chegar, pois reconhecemos que o desafio de instrumentalizar sujeitos e colocar em prática uma escola indígena específica e diferenciada ainda é muito grande, e que o processo é lento e fadigoso. É preciso reconhecer que muitas ações já têm sido realizadas como tentativas de consolidar essa escola diferente, podendo servir de direção para a construção da escola idealizada. Contudo, essas ações ocorrem ainda de forma muito pontuais, sendo ainda tímidas e individuais. Por isso, sentimos a necessidade aqui de apontar alguns elementos que visam à construção ou à consolidação de uma escola, que se deseja, específica e diferenciada. As discussões aqui apresentadas estão motivadas de nossa reflexão com relação a atuação junto à formação de professores Guarani e Kaiowá que temos exercido, sabemos que essas ponderações possam parecer generalizadas para o contexto brasileiro, mas estão pautadas em nossas experiências

**I. Com relação à sustentabilidade, ao respeito e à coletividade - o “Bem Viver”:** o “*Bem Viver*” emerge das sociedades historicamente marginalizadas, é tanto uma crítica ao desenvolvimento como um ensaio de alternativas. Surge, assim, como um questionamento que pretende transcender a ideia convencional de desenvolvimento, não a partir de um “desenvolvimento alternativo”, mas ligado a uma “alternativa ao desenvolvimento”.

Levando em conta as perspectivas ambientais, que pretende superar a retórica do desenvolvimento sustentável que, por sua vez, propõe apenas reformas ambientais ao conceito de desenvolvimento, podemos considerar também que a construção do *Bem Viver* considera as especificidades culturais das comunidades. Dessa forma, ela se apresenta como *sumakkawsay*, que é próprio da cultura Quéchua; *suma qamaña*, que é uma elaboração ajustada à situação dos Aimara da Bolívia; ou o que entre os falantes de língua Guarani seria o *Teko Porã*.

O *Bem Viver*, assim como é entendido aqui, procura afastar as ideias ocidentais convencionais de progresso. Nesse sentido, ele se aproxima dos debates dos estudos decoloniais que pretendem transcender a manutenção da organização social pautada no colonialismo. Essa pretensão procura romper com aquilo que embasa o colonialismo epistemológico, ao garantir que não somente os conhecimentos gerados pelas elites científicas e filosóficas sejam tomados como verdadeiros. De outro modo, somente após a incorporação dos conhecimentos subalternizados pelo processo de produção ocidental dos conhecimentos é que será garantido um modelo de cidadania plena aos menos favorecidos social, político e economicamente.

Essa discussão está embasada pelo grupo de pensadores que debatem a noção de modernidade/colonialidade. Esse grupo tem produzido importantes análises desde o fim do século XX. Tomando elementos da Teologia e da Filosofia da Libertação, da Teoria da Dependência, dos Estudos Subalternos e Feministas e das análises de sistema-mundo, o grupo busca, no pensamento latino-americano, as vozes silenciadas pelo processo colonial ao mesmo tempo em que faz uma crítica contundente à racionalidade moderna. Com isso, pretende intervir decisivamente na discursividade própria das ciências modernas para configurar outra geopolítica do conhecimento. De seus esforços, além de diversos textos em separado, surgiram duas obras que consideramos das mais evidenciadoras sobre o assunto: *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*, organizado por Edgardo Lander (2000), e *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, organizado por Santiago Castro-Gomez e Ramón Grosfogel (2007).

A constituição desse grupo se deu a partir do ano de 1998, quando Edgardo Lander e Ramón Grosfoguel, juntamente com Agustín Lao-Montes, organizaram trabalhos em diferentes momentos, mas ligados numa mesma direção. Lander organizou um seminário reunindo pesquisadores como Mignolo, Escobar, Quijano, Dussel e Coronil. Desse evento saiu o livro já mencionado *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*, publicado no ano 2000. De outro lado, Grosfoguel e Lao-Montes organizaram o congresso ‘Transmodernity, historical capitalism, and coloniality: a postdisciplinary dialogue’, reunindo Quijano e Wallerstein estimulados por Dussel e Mignolo; esses, pela primeira vez, reuniram-se para debater as heranças coloniais na América Latina, num diálogo com as análises do sistema-mundo de Wallerstein.

Importante conceito debatido pelo grupo é o de ‘decolonialidade’. Para defini-lo é preciso compreender que com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-Nação as relações de colonização se transformaram. As divisões sociais do trabalho entre centros e periferias, assim como as hierarquizações étnico-raciais, que se constituíram durante a expansão da Europa, não acabaram com a criação dos Estados-nação. “Asistimos, máos bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial” (CASTRO-GÓMEZ & GROSGOQUEL, 2007 p.13).

Dessa forma, a ‘decolonialidade’ pretende transcender esse discurso de que se vive agora em um mundo descolonizado e pós-colonial. Pelo contrário, considerando-se a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial

das populações formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, houve a manutenção da organização social do colonialismo, procedendo-se à transformação do colonialismo moderno em colonialidade global, processo que certamente tem transformado as formas de dominação utilizadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia em escala mundial. Decolonialidade é entendida como a segunda descolonização, já que a primeira teria sido incompleta por ter apenas caráter político-administrativo de rompimento com as metrópoles. Dentro da luta descolonial estariam contempladas mudanças nas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero. Seria uma descolonização epistêmica. No entanto, essas mudanças aconteceriam dentro de um processo de ressignificação de longo prazo (CASTRO-GÓMEZ & GROSGOUEL, p. 13-17).

Nesse sentido, a escola que ainda estiver pautada apenas na exterioridade das comunidades indígenas, no sentido de construir uma educação voltada para o mercado de trabalho, ainda estará presa a um modelo de cidadania que pretende integrar as sociedades indígenas. Em sentido oposto, os projetos de Educação Escolar Indígena precisam tomar a escola como um projeto étnico-político revolucionário (D'ANGELIS, 2012, p.91) para que, em um processo de resistência, seja garantida uma educação, de fato, específica e diferenciada.

**II. Com relação a uma opção de interculturalidade<sup>32</sup>:** optar por um projeto ético-político de interculturalidade é optar por outra opção de modernidade, o que, para Tubino (2004), seria a opção pela superação da colonialidade vivenciada na América.

A recriação da modernidade a que Tubino se refere estaria ligada à suplantação da situação de colonialidade vivenciada pela América ainda no presente. Em nossa percepção, seria camuflar a realidade se defendêssemos a interculturalidade sem considerarmos a maneira como a modernidade europeia constitui e continua a constituir, epistemicamente, a América, pois o fim do colonialismo significou a continuidade da colonialidade, a continuidade das formas coloniais de dominação (KNAPP & RAMOS, 2013, p. 525).

Baseando-nos nesse argumento, defendemos que a interculturalidade torna-se retórica se não considerar a ética colonial que gera as assimetrias entre os grupos sociais, tanto em nível mundial (divisão social e racial do trabalho), quanto em níveis locais (subalternização de pessoas e grupos de minorias sociais).

---

<sup>32</sup> No próximo capítulo desenvolvemos melhor os debates que abarcam as noções de interculturalidade e Educação Escolar Indígena

Diante disso, percebemos que a colonização epistemológica se fortalece na naturalização presente na escola ocidental acerca da imprescindibilidade de um conjunto de saberes, os quais se apresentam como modelos para a filosofia, literatura e religião; bem como para as ciências no resto do mundo, reafirmando que sem esse "conjunto de saberes" não haveria nenhuma possibilidade de conhecimentos verdadeiros e necessários. É nesse sentido que, ao pensar em uma opção de uma escola diferenciada, precisam ser levadas em consideração as opções e escolhas feitas pelas próprias comunidades indígenas.

Isso não significa identificar na escola indígena uma opção de recolhimento, com vias a se fechar em si mesma, mas, primeiramente, reconhecer que o status dado à exterioridade provém de uma perspectiva ideológica que teve um viés colonialista. Reconhecido isso, o que se pretende é garantir que, na escola indígena, a comunidade possa também acessar aquilo que é de fora da comunidade, mas que isso possa ocorrer também em uma perspectiva transversal e, dessa forma, propor um novo conhecimento;

### **III. Com relação a um calendário escolar que atenda as demandas da comunidade:**

quando se pensa numa escola indígena diferenciada, logo vem à mente também a possibilidade de elaboração de um calendário escolar próprio - alguns reduzem somente a isso - a fim de que a escola possa se enquadrar no cotidiano da comunidade, respeitando seu próprio tempo para o desenvolvimento de atividades coletivas, no que diz respeito à situação socioeconômica; os possíveis períodos de ausência dos alunos no decorrer do ano devido a questões culturais, ou mesmo por conta de problemas relacionados a períodos intensos de chuvas ou de estiagens extremas. Entretanto, as chances de adequar o funcionamento da escola à organização socioeconômica e cultural de cada comunidade são perdidas ou mal aproveitadas devido aos entraves estabelecidos pela própria Secretaria Estadual de Educação ou pelas Secretarias Municipais de Educação. Nos casos em que não há tantos obstáculos, as escolas acabam reduzindo as modificações do calendário escolar a propostas de exclusão de alguns feriados e a inclusão de outros que, ao seu modo de ver, representariam datas importantes para serem lembradas pelas comunidades indígenas.

No nosso contato com as escolas Guarani e Kaiowá, o que se vê é a falta de autonomia para criar o próprio calendário. O início, o término, o recesso e as férias estão condizentes com o modelo de escola da cidade, com o calendário da cidade, muitas vezes o argumento sustentado pelo calendário do transporte escolar das escolas da cidade. Na Reserva Indígena de Porto Lindo, por exemplo, mas poderíamos apontar outros lugares, onde a esmagadora maioria de professores da escola encontra-se em formação no Curso de Licenciatura

Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, não é possível pensar um calendário que dê condições aos professores cursarem a licenciatura sem ter que parar as aulas na escola ou contratar substitutos, trazendo prejuízos pedagógicos ao processo de escolarização das crianças indígenas.

A própria Licenciatura Intercultural Indígena precisa prever a formação em períodos de recessos escolares convencionais, pois é o período em que os professores indígenas não estão trabalhando. Isso implica numa subversão do direito à formação em serviço. Os professores indígenas, em boa parte do ano, recebem formação em períodos de recesso das escolas. Retornando cansados de uma temporada intensiva de formação. Professores cansados, dificilmente, conseguem imprimir qualidade no seu trabalho, pois retornam sem descansar para a sala de aula e sem ter tido tempo de fazer o seu planejamento de aulas, o que resulta em improvisações

**IV. Com relação à formação de professores indígenas:** ao pensarmos ainda na quantidade de professores sem formação; na quantidade de professores monolíngues em português atuando em escolas e nas universidades cujos alunos são falantes nativos de uma língua indígena; na quantidade de professores indígenas e não-indígenas com formação indiferenciada; na quantidade de professores indígenas formados para atuar em um determinado nível de ensino ou em uma determinada área, mas se encontram deslocados na escola indígena em que atuam, se pensarmos ainda na quantidade de cursos de formação continuada pouco ou nada comprometidos com a diferença e a especificidade requeridas para a construção de uma Educação Escolar Indígena de qualidade, verificaremos facilmente que ainda há muito para se ajustar; principalmente, quando pensamos num ensino onde o foco principal é o aprendizado do aluno e não apenas "formar" professor indígena para que o mesmo tenha um emprego garantido na área que reside.

**V. Com relação ao respeito à língua materna do estudante<sup>33</sup>:** a ideia de priorizar a língua materna em todo o processo de escolarização pelo qual o aluno indígena vai passar (não apenas no período de alfabetização) ainda é pouco debatida e difundida nas escolas das áreas indígenas e nos cursos de formação de professores indígenas, resultando numa resistência da escola e dos próprios pais em aceitar que professores ensinem, utilizando a língua indígena como língua de instrução, inviabilizando o desenvolvimento de práticas orais e escritas nessa

---

<sup>33</sup> Na segunda parte desta tese, desenvolvemos com maior profundidade os debates que abarcam as noções de língua materna, segunda língua e bilinguismo na Educação Escolar Indígena

mesma língua; pois, a crença de se aprender o português o mais rápido possível ainda permanece no discurso e na prática, mesmo nas escolas indígenas que adotaram um modelo de educação bilíngue, onde a língua portuguesa deveria ser ensinada como segunda língua. Da mesma forma, (salvo raros casos) ainda é insuficiente o trabalho das escolas nas áreas indígenas com relação a revitalização das línguas indígenas naquelas áreas onde o português já representa à primeira língua das crianças.

## **2.2 Da lei à escola e da escola à lei - fundamentos legais e políticas públicas da Educação Escolar Indígena**

Pretendemos, nesta seção, não realizar uma abordagem de forma cronológica ou linear acerca das leis ou políticas públicas para a Educação Escolar Indígena<sup>34</sup>, mas aquilo que, em nossa análise, se apresenta como desafio para a superação do que ainda é entrave para a efetivação da escola diferenciada. Nesse sentido, é preciso reconhecer primeiramente aquilo que temos como marcos para uma política de diferenciação para a educação escolar nas comunidades indígenas.

É necessário também observar que levamos em consideração a lacuna existente entre a elaboração de uma política pública e a sua real implantação, seja entre a defasagem da escrita da lei e a sua aplicabilidade nas escolas indígenas, seja levando em conta as especificidades regionais e financeiras. Entretanto, é preciso observar também quais conceitos direcionaram os conteúdos dos textos dessas políticas; e verificar se, de fato, atendem aos objetivos que se pretendem alcançar.

Assim, é preciso primeiramente ressaltar (como demonstramos no capítulo anterior), que foi nas últimas décadas do século XX que o Brasil passou a modificar a forma de perceber as comunidades indígenas. É a partir do início da década de 1970, período em que algumas universidades, com participação de organizações não governamentais e com o crescente protagonismo indígena, iniciam um debate sobre a promoção de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada.

Os resultados desse movimento tornam-se perceptíveis a partir do processo de reconhecimento da pluralidade étnica e cultural do Brasil na Constituição Federal de 1988.

---

<sup>34</sup> Uma abordagem crítica com relação às políticas públicas para a Educação Escolar Indígena pode ser encontrada em: GRUPIONI, Luís Donisete, **Olhar Longe, Porque o Futuro é Longe Cultura, Escola e Professores Indígenas no Brasil**. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008; e KNAPP, Cássio. **Retórica da educação escolar indígena: entre o mesmo e o diferente**. Dissertação de Mestrado. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, 2011.

Essa Constituição é considerada um marco importante por inaugurar um momento de ruptura sobre as políticas desfavoráveis às sociedades indígenas brasileiras.

É pertinente pensarmos que “a prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos” (CHAUI, 1989 p.20). É, nesse sentido, que mostramos o quanto é recente e desnorteante refletirmos que os grupos indígenas precisaram, primeiramente, serem reconhecidos como parte da sociedade brasileira; para, só após isso, terem reconhecidos os seus direitos.

De todo modo, o grande passo dado com a promulgação da Constituição de 1988 foi o fato de os indígenas terem garantido o direito à coletividade de suas comunidades, portadores de um modo de organização próprio e diferenciado da sociedade envolvente. Dessa forma, foi garantido o direito de manter suas línguas, costumes e tradições, além de um local tradicional onde possam se reproduzir física e culturalmente. Embora o texto da Constituição se mostre transparente e claro, ainda, por vezes, é negado o direito aos grupos indígenas localizados em centros urbanos.

A garantia do reconhecimento à alteridade dos indígenas não está presente apenas na Constituição de 1988. Está também presente na convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2004. Ela impõe aos Estados o dever de reconhecer que a diversidade étnico-cultural dos povos indígenas deve ser respeitada em todas as suas dimensões. A Convenção ainda obriga os governos a assumirem a responsabilidade de desenvolver ações coordenadas e sistemáticas com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade.

Vale lembrar que, ainda que a Constituição de 1988 tenha, em tese, reconhecido os direitos aos indígenas, as questões sobre Educação Escolar Indígena foram, no texto da Constituição, apenas tangenciadas. Apenas o artigo 210 versa sobre educação, ao remeter à discussão ao respeito dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, garantindo o direito aos indígenas de utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Estendendo nossa análise, podemos apontar que a colocação no texto da “garantia dos processos próprios de aprendizagem” é extremamente vaga, no que diz respeito ao tipo de escola que as comunidades indígenas podem ter.

Dito isso, nos resta apontar os principais marcos para o reconhecimento da pluralidade cultural no Brasil, assim como as políticas públicas para a Educação Escolar Indígena que têm emergido nos últimos 20 anos.

**I. Decreto nº 26/91:** a União removeu a incumbência da Fundação Nacional do Índio sobre os processos de educação às sociedades indígenas. Sendo assim, a coordenação da Educação Escolar Indígena passou a fazer parte do Ministério da Educação, que teve o dever de pensar a organização das ações pedagógicas e educativas, cabendo aos estados e aos municípios a sua execução. Importante lembrar que isso só ocorreu após inúmeras disputas políticas (atreladas ao processo de reorganização de setores do Estado, promovido pelo governo Collor entre 1990 e 1992). Esse processo acarretou um esfacelamento e um esvaziamento da FUNAI, já que houve ainda fragmentação de outras ações que passaram a ser desenvolvidas por diversos Ministérios. É importante rememorar também, como aponta Grupioni (2008), que a FUNAI pouco fazia com relação à Educação Escolar Indígena, além de distribuir material, merenda escolar e entregar às missões religiosas a tarefa de definir princípios e realizar a prática da escolarização indígena. Por conta disso, foi depositada a esperança de que, de fato, a escolarização indígena teria respaldo técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC) e que esse Ministério coordenaria as funções de normatização e gestão das escolas indígenas. Contudo, o que aconteceu foi uma atribuição da responsabilidade pelas escolas indígenas às Secretarias Estaduais e Municipais, embora elas em nada estivessem preparadas para coordenar as escolas indígenas. A transposição da coordenação das escolas indígenas para as Secretarias de Educação acarretou na estadualização ou, em alguns casos, na municipalização das escolas indígenas. Cabe ressaltar que esses processos ocorreram à revelia das comunidades indígenas. Desse modo, essas ações continuaram sendo alvo de críticas de quem defendia uma atuação federal na educação, visto que fragmentava ainda mais as ações conjuntas para a Educação Escolar Indígena, que continuavam sem normatização federal.

**II. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) nº 9.394 de 1996:** ratifica o direito à Educação Escolar Indígena bilíngue e intercultural (mesmo não estando claro ainda qual a opção de interculturalidade que o governo defende), introduzindo a discussão do multiculturalismo e da etnia para o ensino de História da Educação Básica, e encaminhando ao sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura, a obrigação de desenvolver programas apropriados à Educação Escolar Indígena com respaldo técnico e financeiro. Alguns dos direitos à Educação Escolar Indígena, garantidos na LDB, só foram assegurados a partir de complementações e modificações do texto original da Lei. O resultado disso pode ser observado na criação de contínuos textos que ainda embasam a Educação Escolar Indígena.



**III. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, (RCNEI):** publicado em 1998, tornou-se um elemento importante para o processo de uma Educação Escolar Indígena, pois relata experiências concretas nesse modelo de educação, com um referencial teórico a partir de uma vasta bibliografia desenvolvida por renomados antropólogos, linguistas, historiadores, pedagogos, dentre outros. É necessário analisar que tal documento ainda não tem garantido a solução dos problemas que envolvem a Educação Escolar Indígena, embora aborde problemas e trace sugestões. Nesse sentido, no próprio RCNEI, é reconhecido que tanto secretarias municipais quanto governos precisam estar empenhados em rever seus instrumentos burocráticos e devem, conjuntamente, assegurar as formas próprias de gestão das comunidades indígenas para a promoção de uma Educação Escolar Indígena de qualidade. Além disso, é notável a preocupação que o documento ressalta no sentido de respeitar as culturas, as tradições e as especificidades das diversas comunidades; indicando, sobretudo, opções para os encaminhamentos pedagógicos das escolas como, por exemplo, conteúdos escolares, objetivos, construção curricular, registro escolar, produção pedagógica, avaliação e organização do trabalho pedagógico, espaço e agrupamento dos alunos. De outra sorte, essa mesma sensibilidade não é observada ao abordar as áreas do conhecimento como Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física. Nota-se apenas uma preocupação em contextualizar, “adotar” as matérias para que sejam estudadas, relacionando-as com as comunidades locais. Contudo, nesse sentido, o ‘espaço’ que a ‘tradicionalidade’ ocupa nas escolas indígenas ainda é confundido, ou tomado como folclore, resultando numa folclorização do currículo.

**IV. Plano Nacional de Educação:** mesmo que ele só tenha sido aprovado em 2001, foi elaborado pelo Poder Executivo em 1997; tendo o objetivo de dar direção às políticas da Educação. Nele, foram planejadas importantes metas como, por exemplo, o reconhecimento da categoria “Escola Indígena”, que vai ao encontro do que está prescrito na LDB de 1996; assim como o fortalecimento e a ampliação das linhas de benefício, incluindo cadastro para que as escolas possam participar dos programas de financiamento do Ministério da Educação, incluindo o de infraestrutura e programas para a produção e publicação de recursos e materiais didáticos e paradidáticos específicos. Vale ressaltar a busca pela autonomia das escolas indígenas no texto do Plano Nacional de Educação, incluindo o respaldo na construção de magistérios indígenas e o reconhecimento do professor indígena como carreira profissional. É importante destacar ainda que tal autonomia, conforme as reivindicações desde a Constituição (1988), questiona qualquer tipo de homogeneização, fato que pode provocar

uma contradição no interior do próprio discurso do Plano Nacional de Educação, pois as políticas de universalização da educação têm como metas resultados que não levam em conta as especificidades da Educação Escolar Indígena;

**V. Parecer 14/99 e Resolução 03/99:** esses documentos, junto à Constituição de 1988, à LDB e ao Plano Nacional de Educação, deveriam dar o tratamento devido à Educação Escolar Indígena. Os dispositivos encontrados nesses documentos foram objetos de normatização por parte do Conselho Nacional de Educação que, em 1999, elaborou um parecer e uma resolução para a Educação Escolar Indígena. As Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena foram aprovadas por meio do parecer 14/99 que, por sua vez, estabelece as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das escolas indígenas. A resolução estabelece (finalmente!) a categoria “Escola Indígena”, definida por sua ‘localização em terras habitadas pelas comunidades indígenas, além de fazer relação ao uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo. Somente a partir desse documento que se conseguiu ter um instrumento legal capaz de separar as escolas indígenas das extensões de escolas rurais ou urbanas, como vinham sendo tratadas até então. Reiteramos, contudo, que, mesmo com a criação da categoria Escola Indígena, na prática, pouca coisa mudou na relação do Estado com a escola. Ao pesquisarmos sobre Educação Escolar Indígena, nos documentos oficiais, nos deparamos com a leitura de que as escolas indígenas pertencem a alguma categoria da Educação Escolar do Campo, ainda estando presente nos relatórios da Educação do Campo.

A partir dos anos 2000 - sobretudo a partir do ano de 2002 - com a chegada do ‘Partido dos Trabalhadores’ à presidência do país, foi grande a expectativa sobre as políticas públicas para as escolas indígenas, uma vez que o governo tinha um discurso mais ‘alinhado’ aos movimentos sociais. Nesse sentido, resumidamente, podemos apontar que muitas das propostas do Plano Nacional de Educação, assim como da Resolução 03/99, ocorreram a partir da criação da **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI**<sup>35</sup> que, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, lançou diversos editais específicos, visando a Educação Escolar Indígena como o **Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais**

---

<sup>35</sup> Em SEESP/2003, (Secretaria de Educação Especial), SECAD/2004 (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade) e SECADI/2011 (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) é uma pasta do Ministério da Educação, responsável pela Educação Escolar Indígena e pela Educação do Campo, além da alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, e diversidade étnico-racial e inclusão.

**Indígenas - PROLIND**, que é um programa de apoio à formação superior de professores indígenas que atuam ou atuarão em escolas indígenas de Educação Básica. Além do programa **Trilhas do Conhecimento** que visa à produção de materiais didáticos para as escolas indígenas.

No âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (CAPES), foram criados os **Observatórios da Educação Escolar Indígena** que têm o objetivo de fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, procurando estimular a produção acadêmica relacionada à Educação Escolar Indígena. Além dessa, outra ação da CAPES foi a criação do **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade**, com lançamento do Edital em outubro de 2010, que tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo por meio de desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nas escolas de Educação Básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

Importante ainda é ressaltar a **Lei n. 6.861/2009** que cria os Territórios Etnoeducacionais. A ideia de garantir que se possam realizar ações específicas no que diz respeito à Educação Escolar Indígena, respeitando as especificidades de cada realidade, que é extremamente relevante. Portanto, trata-se de um avanço em termos de políticas educacionais para os povos indígenas. Contudo, os estados não têm conseguido pôr em prática o que está previsto e garantido nessa Lei. Como exemplo disso, podemos citar o processo de Elaboração dos Fundamentos Legais e Normativos da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul que não considerou, em sua formulação, as especificidades apresentadas nos dois territórios etnoeducacionais do estado. O documento final é apenas uma adaptação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, Conselho Nacional de Educação CNE Câmara da Educação Básica, (CEB)<sup>36</sup>.

Ainda dentro da Secadi/Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, e a partir dos Territórios Etnoeducacionais, é criada em 2013 (embora a maioria dos programas tenham sido implementados somente a partir de 2014) a **Ação Saberes Indígenas na Escola**. Esse programa tem como objetivo principal promover a formação continuada de professores da Educação Escolar Indígena e básica,

---

<sup>36</sup> No estado de Mato Grosso do Sul, essas diretrizes se desdobraram na Resolução da Secretária Estadual de Educação nº 2960 abrangendo o Território Etnoeducacional Povos do Pantanal, e nº 2961 para o Território Etnoeducacional do Cone Sul, publicadas no Diário Oficial do estado em 28 de abril de 2015.

através da formação para o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando o desenvolvimento da alfabetização e letramento, tanto em primeira como em segunda língua, além do numeramento nas escolas indígenas.

Quanto à **Resolução nº 5/2012**, podemos dizer que ela reforça e considera todos os dispositivos jurídicos que garantem a construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, trazendo orientações para a elaboração de currículos que refletem e atendem aos anseios e desejos das comunidades indígenas, mas já não tem a preocupação de esclarecer os princípios que embasaram a sua elaboração como, por exemplo, bilinguismo/multilinguismo, interculturalidade, especificidade, diferença, igualdade social. Com isso, cria-se um obstáculo para o próprio entendimento e interpretação da lei, dificultando a sua aplicação nos locais em que a resistência para se pensar outro modelo de educação ainda se faz presente.

De forma direta e resumida, podemos apontar ainda os seguintes entraves para a efetivação dos direitos que afetam a qualidade da Educação Escolar Indígena:

- os Territórios Etnoeducacionais ainda não conseguiram ser implantados efetivamente, salvo algumas poucas ações. Mesmo funcionando em regime de colaboração, e o fato de muitos etnoterritórios já estarem com os pactos assinados, não têm possibilitado ainda que a territorialidade dos povos indígenas seja considerada na gestão das políticas públicas de educação, resultando na não efetividade dos dispositivos educacionais. Vemos que isso não ocorre por conta da divisão dos etnoterritórios, mas por conta de que, ao aplicar alguma política pública, ainda é adotada uma divisão estadual das ações, não respeitando os limites dos etnoterritórios;
- mesmo com a criação das novas diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, ainda faltam clareza e diretrizes específicas aos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação técnica e profissionalizante;
- apesar de garantir uma organização específica às escolas indígenas, as normas do sistema nacional de educação não conseguem incluir as especificidades pedagógicas e organizacionais desses estabelecimentos de ensino; não assegurando, assim, a gestão e a garantia à autonomia pedagógica;
- não há uma política clara e efetiva a respeito das línguas indígenas. Isso tem acontecido porque, mesmo que o Ministério da Educação conte com a participação de representantes indígenas e faça parcerias com Instituições de Ensino Superior em algumas ações, não há compromisso na hora de promoverem e avaliarem as

abordagens para a promoção das línguas maternas nas formações de docentes. Isso não garante a manutenção e o desenvolvimento satisfatório das competências e habilidades linguísticas esperadas numa proposta de Educação Escolar Indígena diferenciada, específica e bilíngue;

- apesar do avanço na busca pela universalização do acesso à Educação Escolar Indígena, dados do ‘educacenso’ de 2007 mostram que de cada três alunos indígenas das séries iniciais, apenas um chega aos anos finais. Com relação ao Ensino Médio, esses dados são ainda mais preocupantes, pois de cada 16 alunos no Ensino Fundamental, apenas um tem acesso ao Ensino Médio em escolas indígenas (GRUPIONI, 2008).

Mesmo que consideremos que os dados de 2007 estejam defasados, observando o censo de 2012, percebemos que a situação não difere muito. Se o total do número de matrículas em 2007 era de 208.205 alunos, em 2012 foi de 234.869, o que a princípio representaria um pequeno aumento de 12,8%. Ao observarmos os dados de 2007 a 2012, percebemos que a partir de 2010 existe uma pequena queda do número total de matrículas:

Quadro 1. Informativo sobre o número total de matrículas na Educação Básica na Educação Escolar Indígena de 2007 a 2012.

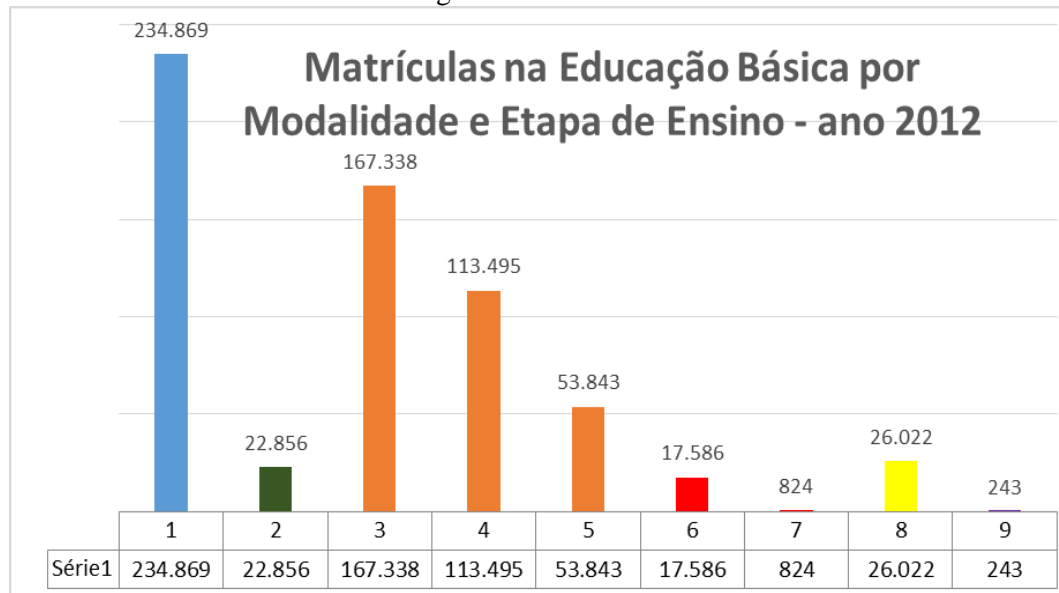
<b>Ano</b>	<b>Total de matrículas na Educação Escolar Indígena</b>
2007	208.205
2008	205.871
2009	229.945
2010	246.793
2011	243.599
2012	234.869

**Fonte.** Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico (INEP, 2013)

Essa ligeira queda, ainda que precise ser mais bem dimensionada, pode representar, entre outras coisas, que para os anos iniciais do Ensino Fundamental, onde sempre foi concentrada a grande maioria das matrículas nas escolas indígenas, não existe mais um problema de oferta de escola, o que talvez existisse até 2009, e isso representaria o sempre crescente número de matrículas. Contudo, como pode ser observado na figura 2, observando apenas os dados de 2012, notamos que: do total do número de alunos matriculados em escolas indígenas da Educação Básica 234.869, representados na primeira coluna em azul, 167.338 estão no Ensino Fundamental. O que significa 71,24%, como podemos observar na coluna número três. Apenas 7,8% estão no Ensino Médio, representados em vermelho nas colunas

seis e sete. Desses, 17.586 encontram-se no Ensino Médio “regular” e 824 na Educação Profissional concomitante e subsequente, incluindo assim matrículas no Ensino Médio integrado à Educação Profissional e no Ensino Médio Normal/Magistério.

Figura 2. Gráfico informativo sobre o número de matrículas na Educação Básica na Educação Escolar Indígena no ano de 2012.



**Fonte.** Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico (INEP, 2013)

Ainda se tomarmos como base somente os anos iniciais do Ensino Fundamental, coluna quatro da figura 2, 113.495 ou 48,32% do total de alunos, percebemos que praticamente metade dos alunos matriculados na Educação Escolar Indígena frequentam essa modalidade de ensino. E ainda 53.843, na coluna cinco, que representa os anos finais do Ensino Fundamental são apenas 22,92% do total de alunos matriculados na Educação Básica.

Além da coluna dois, em verde, que representa as matrículas na Educação Infantil, que perfaz o total de 22.856 matrículas, a coluna oito do gráfico em amarelo, 26.022 matrículas, expressa a Educação de Jovens e Adultos (EJA): “inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio” (INEP,2012 p. 34). Contudo, é preciso ressaltar que essas formações em nada se diferem da oferta de EJA em espaços não indígenas.

Na última coluna, o número de 243 matrículas é o total do número de matrículas na Educação Especial, que já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.

Mesmo diante dos entraves sintetizados acima, reconhecemos que há avanços nas políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, principalmente por meio do

reconhecimento da pluralidade étnica e cultural no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988. Logo, cabe ressaltar que o desafio atual não é a inclusão jurídica e o reconhecimento dos direitos indígenas, mas a real e efetiva aplicação dos direitos já consagrados. Nesse sentido, cumpre ao Judiciário assegurar o respeito e o efetivo reconhecimento da diversidade étnico-cultural dos povos indígenas, imprimindo eficácia à Constituição de 1988, LDB 9394/96, à Resolução 03/99 e às Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena.

Cabe ainda aqui outra reflexão: não há nenhuma penalidade aos órgãos ou instituições que não dialogam, ou simplesmente desconsideram o que já está preconizado na legislação. Essa sensação de impunidade em relação ao Estado e às escolas indígenas aumenta a irresponsabilidade e a falta de capacitação do quadro técnico que deveria gerir essas escolas. Para sermos mais claros, se desconhece alguma decisão tomada pela justiça que se baseia na Convenção 169, visto que, mesmo ratificada pelo Estado, ele próprio continua resistindo ao cumprimento de inúmeras cláusulas desse documento.

No que diz respeito à legislação em si, Grupioni (2008) ainda destaca que os conteúdos dela são pouco analisados: expressões como *cultura*, *alteridade*, *diferença*, *identidade*, *memória* deveriam ser mais bem compreendidas e interpretadas. Em sua opinião (da qual compartilhamos) existe uma lacuna entre o que a Antropologia compreende e a forma como traduz as exigências dos povos indígenas, para a forma como pensam agentes públicos que não participam da elaboração de políticas públicas, mas são os encarregados da sua execução.

Não podemos deixar de ressaltar que problemático também é o fato de que a legislação para as escolas indígenas não é conhecida por todos seus agentes, tanto professores indígenas como não-indígenas. Ela deveria ser tomada, não só como um conteúdo programático obrigatório dos programas de formação de professores, mas sua análise e interpretação deveriam ser uma competência específica a ser desenvolvida durante as formações e habilitações de professores indígenas e gestores das escolas indígenas.

Por fim, é necessário ainda refletir sobre as providências de cunho financeiro, pois, além da necessidade de uma articulação entre o Governo Federal, o Estadual e o Municipal para a concretização das políticas públicas, por meio dos Territórios Etnoeducacionais; é fundamental que seja permitido às sociedades indígenas o alcance da autonomia. Nesse sentido, deve-se pensar também na articulação de setores que não fazem diretamente parte da educação, como as secretarias de planejamento, trabalho, ação social, saúde e agricultura, por exemplo.

\*\*\*

A partir do debate em torno daquilo que se apresenta como um ideal para a escola indígena; apresentamos, no próximo capítulo, o que consideramos como entraves: aquilo que ainda precisa ser superado para a efetivação da escola indígena idealizada. Acreditamos que, somente a partir disso, será possível a superação da retórica que ainda faz da escola uma instituição integradora e colonialista. Nesse sentido, para um esforço de síntese, não estamos preocupados com a contextualização dos tópicos a seguir, mas no que efetivamente temos analisado como problemas para o desenvolvimento de outro modelo de escola indígena.



## **CAPÍTULO 3**

### **OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Almejamos nesta primeira parte da tese, apresentar um debate inicial sobre a Educação Escolar Indígena. Nos primeiros capítulos, desenvolvemos uma análise a partir da história da proposta de educação no Brasil e a construção de um discurso retórico, presente tanto nos debates sobre diferença, quanto nas políticas públicas para a Educação Escolar Indígena. Neste capítulo, então, apresentamos os desafios e perspectivas para a compreensão dos debates que envolvem a Educação Escolar Indígena. Para tanto, para além do que já foi discutido, desenvolvemos algumas noções sobre os principais elementos que norteiam os debates sobre Educação Escolar Indígena: currículo, recursos didáticos, pedagogia intercultural e bilinguismo intercultural.

Ainda que algumas discussões possam parecer repetitivas, e mesmo que tenhamos ainda que retomar alguns desses debates no desenvolvimento do restante da tese, pretendemos ressaltar aqui como alguns desses conceitos, embora se apresentem como perspectivas, isto é, deveriam ser tomados como ponto de partida, ainda são desafios para a Educação Escolar Indígena, pois são mal compreendidos, ou mal desenvolvidos, naquilo que circunda a ideia de construção da Educação Escolar Indígena.

#### **3.1 A diferença que pode fazer a especificidade: apontamentos para os currículos nas escolas indígenas**

Neste tópico, procuramos desenvolver uma breve reflexão acerca do currículo diferenciado na Educação Escolar Indígena. Entendemos que a garantia de construir currículos diferenciados para as escolas indígenas está respaldada também nas políticas públicas apresentadas nas seções anteriores. Entretanto, ainda não se tem conseguido, na prática, a execução de uma escola diferenciada a partir de propostas curriculares diferenciadas. Reconhecemos, todavia, que existem algumas ações pontuais e que elas fazem a diferença no currículo ou na forma de organização da escola; mas, em grande medida, segue-se (muitas vezes mal copiado) o que já está preconizado para a Educação Básica da escola não-indígena.

Em outras situações, a prática de construir e adotar currículos diferenciados e realizar práticas indiferenciadas pode ser observada, principalmente, nos anos finais do Ensino

Fundamental e no Ensino Médio, pois fica claro que as escolas indígenas passam por dificuldades para colocar em prática aquilo que se entende por diferenciado.

Nesse sentido, o que muitas vezes se entende por diferenciado não faz a diferença na escola indígena. Pensando dessa forma, defendemos a ideia de que ainda é preciso colocar no cotidiano da escola o aspecto diferenciado. Para isso, acreditamos que seja a partir de um currículo elaborado sob a perspectiva da interculturalidade que serão perceptíveis e reconhecíveis os aspectos diferenciados de uma escola indígena. Portanto, a escola indígena precisa reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos pelas suas próprias sociedades, sendo sempre considerado um espaço que reflita a vida dos povos indígenas, com a possibilidade de reconhecer aqueles saberes que possam fazer parte dos processos educativos dentro dessas escolas (PAULA, 1999).

Esse ponto nos leva ao cerne das discussões sobre Educação Escolar Indígena, que é propriamente a forma como as escolas foram introduzidas nas comunidades indígenas sem ter capacidade de reconhecer, no saber ameríndio, formas efetivas de conhecimento. Diante disso, vemos que a construção do modelo de cientificidade e a concepção de ciência que se constituiu enquanto um conhecimento verdadeiro em oposição aos conhecimentos dos indígenas não pode ser considerado neutro do ponto de vista da gestão dos currículos diferenciados, visto que é no modelo de racionalidade pautado no etnocentrismo europeu que as escolas ainda se fundamentam.

De outro modo, se analisarmos a longa história de contatos entre indígenas e não-indígenas, verificamos que esse modelo de racionalidade não conseguiu levar em conta ‘outros’ modos de pensar e ‘outras’ lógicas de compreender o mundo utilizados pelas sociedades indígenas. Cabe ressaltar que, na história da América Latina, raramente, tem sido reconhecida ou valorizada a existência da construção de outro pensamento; embora, nos últimos anos, o uso político que se fez disso tenha permitido que movimentos indígenas utilizassem o discurso da diferença existente entre o pensamento colonial e ancestral para se afirmarem frente às políticas de diferenciação, conforme aponta Walsh (2012).

Ainda sobre esse assunto, é preciso ter clareza de que não é todo o conhecimento indígena que é ou deve ser posto para dentro da escola, ou escolarizado. Por conta disso, temos que considerar que existem certas práticas culturais que devem ser realizadas em locais e horas específicas, assim como também não podem ser realizadas por qualquer pessoa. Dessa forma, o que estamos colocando, com relação às especificidades dos currículos das escolas indígenas, no que diz respeito aos professores, é que esses devem saber valorizar e reconhecer nos rezadores/caciques/xamãs um saber que vai além dos saberes ocidentalizados, tomados

como convencionais, mas não no sentido de tomar os espaços dessas pessoas. Assim, deve ser garantido o espaço para a participação das pessoas que detêm um conhecimento maior e são reconhecidas nas comunidades como porta-vozes do saber de seu grupo, lembrando que isso já está preconizado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998.

Acreditamos ainda que, ao reconhecer outro modelo de pensamento (outra episteme) e incorporá-lo no currículo de uma escola indígena, o professor indígena conseguirá alcançar o que já foi mencionado anteriormente: que é a adoção de um projeto étnico-político revolucionário (D'ANGELIS, 2012, p.91) para as escolas indígenas.

Outro cuidado fundamental ao pensar a construção de currículos diferenciados é o de compreender a dinâmica que a cultura propicia em cada geração e a capacidade que a cultura tem de se (re)produzir, levando em conta estruturas anteriores como, por exemplo, o seu contexto e a sua própria história. Dessa forma, entende-se que as tradições das sociedades indígenas são transformadas. Deve-se, então, ter o cuidado de não tomar o saber indígena como um conhecimento do passado, menos ainda em contraposição ao saber moderno. Se esse cuidado não for tomado, há grandes chances de que o perigo da diferenciação, presente nos currículos, apareça no sentido de folclorizar ou "exoticizar" as culturas indígenas dentro da escola. Além disso, há ainda o perigo de interpretações equivocadas de que tudo o que faz parte da "cultura" e da "tradição" estejam relacionados apenas a um passado longínquo que, por sua vez, nem se apresenta como atrativo ao aluno, já que se coloca como oposição, ao lado do que é novo e moderno.

Se observarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, aprovadas no final de 2012, veremos que esse documento garante a flexibilização do currículo, tanto no que se refere à Base Nacional Comum, quanto na parte diversificada. Nesse sentido, as escolas acabam separando esses currículos, quando o que se pretende é justamente o contrário: que as escolas indígenas e os professores possam reconhecer, por exemplo, na história da comunidade, na geografia do grupo, na sua biologia, na sua química, nas linguagens, os saberes e conhecimentos que o seu grupo produz e produziu.

Portanto, assumimos a posição de que os saberes próprios das comunidades não podem ser tratados em separado, existindo um espaço para a 'história do Brasil' e um espaço para a 'história da comunidade'; pois, além da preocupação sobre que tipo de valorização pode-se dar a cada um dos conhecimentos, há o perigo (como já afirmamos) da folclorização dos saberes tradicionais.

Seguindo essa lógica de pensamento, é preciso ainda destacar o que Paladino (2001), Nobre (2009) e D'Angelis (2012) afirmam acerca da construção de uma escola diferenciada: (i) não é possível pensarmos em incorporações ou adaptações dos conhecimentos indígenas, simplesmente nas formas de compreender as “velhas disciplinas”; (ii) nem todos os conhecimentos podem ser escolarizados; (iii) a produção e (re)elaboração dos saberes indígenas acontecem independente das escolas; e (iv) não se pode dissociar os saberes indígenas, ele são integrais.

Contudo, quando falamos em uma escola diferenciada, de fato, ainda percebemos que ela está presa ao modelo não-indígena de educação. Nesse sentido, as próprias epistemes que compõem as áreas de conhecimentos ocidentais não conseguem compreender tudo o que diz respeito à educação indígena. Por esse motivo, é sempre necessário identificar quais as dificuldades existentes para a implementação de currículos diferenciados nas escolas indígenas, tendo em vista que, ao se considerar o currículo das escolas, é necessário também observar que ele se constituiu não apenas a partir de seus conteúdos programáticos ou componentes curriculares: é preciso observar o “currículo oculto” dessas escolas.

Como aponta Silva (1999), o currículo oculto é constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial (explícito), contribui (de forma implícita) para aprendizagens sociais relevantes. Nesse sentido, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações. Por isso, D'Angelis (2012) propõe uma análise sobre a construção ideológica do “currículo oculto” das escolas nas áreas indígenas, acreditando que tal currículo está tão carregado de ideologias como os conteúdos curriculares das aulas de português, geografia, história ou qualquer outra matéria. Cabe ressaltar que, por sua característica implícita, o currículo oculto pode apontar a sua ideologia de uma forma ainda mais carregada, pois esse é menos perceptível.

### **3.2 Para uma pedagogia intercultural – o que os Guarani e os Kaiowá podem nos ensinar?**

Completando o que já foi exposto, para a construção de uma escola que se pretenda diferenciada, e assim compreendendo que se deva garantir a construção de currículos diferenciados para a Educação Escolar Indígena, é preciso considerar o protagonismo dos indígenas nas construções desses currículos (não apenas dos indígenas que atuam nas escolas que por vezes podem contar, desde que sintam a necessidade, com a contribuição de assessores e consultores externos à comunidade, mas sobretudo, dos atores indígenas que não se aproximam da escola, inclusive pela forma como ela está institucionalizada nas

comunidades indígenas). Dessa forma, não basta entregar o processo de formatação do currículo apenas a ‘especialistas’ em Educação Escolar Indígena.

Assim, compreender o currículo com uma postura intercultural significa, primeiramente, reconhecer que a educação escolar não deve ser apenas um adestramento, tendo unicamente a função da transmissão de conhecimentos em instituições oficiais de ensino; mas, sobretudo, que a escola envolva a comunidade e seus conhecimentos, considerando, para isso, suas próprias normas ou regras, tradições e costumes. Reforçando essa tese, Schaden (1976) defende que a educação é um processo que abrange as atitudes, práticas e precauções, conscientes ou inconscientes, intencionais ou não, que conferem aos membros do grupo características físicas, mentais e morais necessárias à vida adulta no contexto social. Ademais, entendemos que a educação é um elemento historicamente produzido pela humanidade, intrínseca à condição humana, logo, existe em todas as sociedades.

Aprofundando essas noções, Melià (1979) chama de "ação pedagógica tradicional" essa educação intrínseca à condição humana. Nesse sentido, o autor compreende que a relação entre o ensinar e o aprender contém símbolos (signos e significados) que dão sentido à vida em comunidade, e que cada grupo percebe e desenvolve, de maneira específica, seus próprios símbolos, de forma que consiga se distinguir de outros grupos. Esse processo gera a identificação entre os pares, resultando na construção do compartilhamento do cotidiano e na socialização dos valores da comunidade. Afirmamos com isso que, nas sociedades indígenas, podem também ocorrer processos formalizados de educação, havendo tempos e espaços específicos para o ensinamento e a socialização dentro da comunidade.

Neste momento, é importante destacar o que o sociólogo Florestan Fernandes (2009) identifica ao analisar a educação da sociedade Tupinambá. Em seus estudos, ele consegue estabelecer uma distinção entre “educação para uma sociedade em mudança” e uma “educação para uma sociedade estável”.

Para Fernandes (2009), então, é em razão das mudanças do modo de viver e pela constante pressão de um modelo colonizador e civilizador que as sociedades indígenas deixaram de ser uma “sociedade estável”. Contudo, a partir de um processo de apropriação da escola, pode-se propor um desdobramento da primeira proposta de Florestan Fernandes (D’ANGELIS, 2012 p.131-132), isto é: “uma educação para uma sociedade em mudança” e “uma educação para a mudança na sociedade”.

Dessa forma, ao pensarmos a escola como um espaço de negociação, poderíamos pensar que “uma sociedade em mudança não significa, necessariamente, uma sociedade que

busca ou pretende abandonar seus valores ou sua herança cultural e linguística” (D’ANGELIS, 2012 p. 132). Essa provocação sugere que há um lugar para uma proposta de interculturalidade efetiva na escola. Obviamente que sempre haverá propostas (negociações) de educação, de indígenas ou não, que buscarão saídas diferentes e individuais para as questões que envolvem a Educação Escolar Indígena.

Dentro dessa perspectiva, ao pautarmos nossa discussão em defesa de uma interculturalidade efetiva para a escola indígena específica e diferenciada, sentimos a necessidade de ela ser construída a partir de aspectos significativos da comunidade na qual está inserida. Assim, as relações entre a escola e a comunidade precisam ser complementares, estando aquela inserida em um projeto educativo maior da comunidade (NOBRE, 2009). Nesse sentido, a escola deve ser um instrumento de resistência; do contrário, ela continuará servindo como ponte para a transição a valores não-indígenas.

Ao debater a construção de uma escola indígena que leve em conta a pedagogia indígena para a interculturalidade efetiva, não se pode esquecer de que cada escola faz parte de uma realidade distinta, e isso se acentua quando se comparam escolas indígenas de povos diferentes. Por esse motivo, mas também por ser as comunidades das quais este trabalho de pesquisa versa, restringimos aqui a nossa reflexão à pedagogia guarani e kaiowá.

A partir de nossas experiências, ousamos traçar algumas percepções de como poderíamos refletir sobre a escola dos Guarani e dos Kaiowá. Esse processo de reflexão foi realizado em paralelo com as análises do Trabalho de Conclusão de Curso de Onérino Godoy, egresso do curso de Licenciatura Intercultural - *Teko Arandu* da UFGD.

Godoy (2011) nos apresenta o conceito de *okára*, que pode ser interpretado como o espaço de socialização das crianças Guarani e Kaiowá. "*Oka*" significa o espaço da porta da casa para o horizonte, ou seja, o exterior, para fora, "*okára*" é um espaço definido e delimitado pelas famílias (GODOY, 2011 p. 3):

*Oka* [...] significa aos kaiowá ou guarani a partir da porta da casa e vai até o limite de circulação diária dos integrantes da casa. Poderia ser espécie de um terreiro da casa, que em algum momento chega além do fogo familiar interno de um (a) Guarani ou Kaiowá tradicional ou atual. É a parte externa da casa (ó - ga) propriamente dita, nesse caso é onde começa um espaço maior que o próprio fogo familiar. [...] molda o comportamento do indivíduo por conta de toda uma teoria repassada pelo chefe de casa. Ou ainda entre a casa e os seres sobrenaturais. O indivíduo guarani tem a responsabilidade de gerenciar bem esse espaço. Em algumas situações, *okára* pode apresentar, ao falante da língua, um sentido ainda mais forte, chegando a ser interpretado como o indivíduo ou grupo que não fosse pertencer àquelas coligações ou familiares. Portanto, seria como uma fronteira, estabelecimento de um limite político entre grupo rivais, mas com a possibilidade de ceder a qualquer momento,

tornando assim mais claro uma nova aliança por outro lado ela ainda é negociável, não em dinheiro, mas num sistema bem próprio do guarani. Uma forma de negociação dela são os laços políticos que as pessoas estabelecem entre si (GODOY, 2011 p. 5).

Nesse sentido, o *okára* tem uma relação muito pessoal e particular para cada núcleo familiar e se constitui naquele espaço de autonomia de cada família. Nesses termos também existe uma relação de respeito muito grande entre os grupos para com o *okára* de cada família, essa relação de respeito também decorre da conexão que possuem com o sobrenatural.

O tamanho do *okára* de cada família depende das relações que ela consegue construir, do poder do chefe local e das integrações políticas que consegue agregar um número maior de relações sociais (PEREIRA, 2004a). Desse modo, a construção do *okára* também depende das relações entre as famílias, da mesma forma que o *okára* pode conceber um espaço maior quando existem mais alianças. Por ocasião do rompimento dessas alianças, pode-se ocasionar a divisão do *okára*.

Desse modo, parece estar claro que é nesse espaço que acontece tudo o que faz parte do que é vivido internamente, mas também as formas de receber aquilo que é exterior. É nesse sentido que as crianças de uma parentela se socializam umas com as outras nos *okára* da sua parentela. Contudo, quando entram na vida escolar, encontram-se em um espaço totalmente novo, em um novo *okára* que se constitui a partir da reunião de diferentes tipos de *okára* “Dar conta desse *okára kuéra* (múltiplos *okára*) no espaço escolar é um dos grandes desafios para construção da Educação Escolar Indígena” (GODOY, 2011 p. 5).

Antes de excluirmos a possibilidade da presença da escola nas comunidades guarani e kaiowá, reforçamos a ideia da apropriação do uso da escola para a comunidade, desde que sejam respeitadas as particularidades de cada uma delas. É nesse sentido que reforçamos a compreensão do sentido de que o conceito de *okára* pode se revelar importante para a compreensão de como construir uma escola específica para os Guarani e Kaiowá.

Percebemos que, em determinadas áreas indígenas, algumas famílias têm um poder maior na comunidade que, conseqüentemente, reflete na escola onde os membros dessa família são os professores e profissionais contratados pela secretaria de educação. Nesse sentido, é possível admitir que em algumas áreas indígenas, a construção da escola pode ter se dado a partir do *okára* de uma família, seja por doação da área, sem que isso fosse percebido

pelos órgãos do estado responsáveis pela construção. Assim, essa escola pode aparecer como se representasse apenas a extensão da família extensa da sua parentela<sup>37</sup>.

Assim a relação entre os *okára* em uma comunidade indígena também nos ajuda a refletir sobre as estruturas de organização sociais dos Guarani e Kaiowá. Esse elemento tem sido percebido também por outros profissionais e aparece na literatura dos estudos sobre os Guarani de uma maneira geral.

Entre os Guarani Mbya, essa organização social é definida pelo termo *joapygua*, que é propriamente a composição das unidades familiares caracterizadas pelas famílias extensas. Fazem parte dessa família extensa os pais da mulher, genros, filhas casadas e filhos solteiros. Contudo, para além das relações de consanguinidade, o *joapygua* também compreende relações de “afinidade, reciprocidade e fatores sociais e políticos” (NOBRE, s/d).

Nobre apresenta, em um estudo sobre a não efetivação dos projetos coletivistas de sustentabilidade entre os Guarani Mbya, que o fracasso desses projetos está relacionado na não compreensão das estruturas de organização social dessas comunidades. O trabalho desenvolve uma análise histórica e da cosmovisão guarani para mostrar que atualmente o Guarani Mbya assume uma espécie de “*complexo resistente-subordinado*” frente a diversidade de projetos propostos para a comunidade.

Assim, diferentes projetos: “desde pomares, viveiros de mudas, açudes, uma casa de farinha, uma pocilga, um galinheiro, passando pelo CD de música e chegando à produção de artesanato” (NOBRE, s/d, p.6) são propostos, mas não levam em conta a organização social de cada *joapygua* que são comumente “abandados” ou acabam não contemplados em sua totalidade.

O desenvolvimento desses projetos pressupõe um modelo de organização social baseado na coletividade que, de fato, não existe. A falência desses projetos se dá na resistência que as comunidades têm há “*guaranizar*” as propostas “coletivas” dos projetos dos brancos. O que, segundo Nobre, trata-se “de resistência ativa, não de abandono” (idem).

Paralelamente, com relação aos Guarani e Kaiowá, podemos citar que o estabelecimento das escolas nas áreas indígenas interferiu nas formas de organização tradicional, da mesma forma isso também é reflexo do próprio processo de aldeamento forçado pelo qual essas comunidades passaram no Mato Grosso do Sul<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Uma menção a isso será retomada na última parte da tese, ao apresentarmos a relação social estabelecidas a partir de uma escola na Reserva Indígena Pirajuí, município de Paranhos.

<sup>38</sup> Um estudo aprofundado sobre o processo de territorialização dos Guarani e Kaiowá do MS pode ser encontrado no resultado do trabalho de doutorado de Thiago Leandro Vieira Cavalcante “**Colonialismo,**



As mudanças nas relações sociais estabelecidas entre os Guarani e Kaiowá no século XX, surgidas, em reflexo ao contato com as comunidades não indígenas e a criação das Reservas pelo SPI, transformaram a figura da liderança tradicional e por consequência influenciaram também na forma de contato dos *okára*. Como exemplo, Elemir Soares Martins, acadêmico indígena da Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, em um estudo sobre a importância das lideranças tradicionais para as retomadas dos territórios tradicionais apresenta como essas relações se modificaram, primeiramente a partir da instalação, pelo SPI, da figura do “Capitão” dentro das Reservas.

Cabe observar que em cada Reserva a figura do *capitão* enquanto liderança, passou a representar vários grupos de famílias, diferentemente da liderança tradicional onde o *ñanderu* e a *ñandesy* representavam apenas a sua parentela. Assim essa nova constituição da figura do *capitão* enquanto liderança gerou (e ainda gera) permanentes descontentamentos, acirrando os conflitos nas Reservas. Em grande parte esses conflitos também se mantêm, pois, de alguma forma, se espera que o capitão possa manter uma relação próxima ao *ñanderu* e a *ñandesy*, o que não ocorre frente às diferentes posições desses sujeitos. Portanto, o desafio está nisso do capitão ou liderança política estar distante das lideranças tradicionais, visto que geralmente nas Reservas, não há diálogo entre eles. Por isso, no entanto, dificulta a atuação deles a frente o desafio imposto pela sociedade envolvente e Estado (MARTINS, 2015, p. 157).

A partir do movimento causado pelas novas relações sociais dentro das Reservas, o autor apresenta ainda um segundo momento transformador em como as lideranças religiosas tradicionais começam a perder espaço dentro da comunidade. Nesse sentido, é a partir do movimento de retomada dos antigos territórios tradicionais, intensificado a partir de 1970, juntamente com a criação das primeiras *Aty Guassu* (Grande Assembleia dos Guarani e Kaiowá onde se reúnem lideranças de diferentes territórios) que começa a surgir a figura de outra liderança, o que Martins chama de lideranças políticas. Contudo, o autor apresenta também elementos positivos nas mudanças de status dos indígenas dentro desse contexto:

As lideranças políticas sempre tiveram a função imprescindível para a organização dos movimentos sociais indígenas. Um dos aspectos é na elaboração de documentos para encaminhar as autoridades públicas. As lideranças tradicionais repassam a eles em guarani as suas reivindicações e com ajuda dos demais parceiros, os *mboruvicha* escrevem em forma de documentos ou cartas. Vale lembrar que historicamente [mesmo quando] as lideranças políticas estudavam somente até os anos iniciais, mas mesmo

assim eram considerados mais letrados, sendo assim, ajudavam como tradutor das lideranças tradicionais e expunham as demandas da comunidade (MARTINS, 2015 p.162).

A partir desses exemplos, da mudança da relação entre os *okára*, o que queremos ressaltar, e que a escola e os professores precisam perceber, é que o espaço da escola pode ser considerado como o local de contato entre diferentes *okára*, ou mesmo perceber o *okára* como local privilegiado para a troca de experiências, visto que também é nesse espaço que ocorre o encontro com os outros, sendo, portanto, um espaço privilegiado para a interculturalidade. Assim, é preciso compreender que a reprodução “de práticas e teorias guarani e kaiowá deve ser muito bem recebida pela escola, tornando cada vez mais a sala de aula uma extensão do *okára* kaiowá e não um mero espaço abstrato para o aluno” (GODOY, 2011 p. 21). É, dessa forma, que registramos como o professor pode fazer o elo entre o edifício escolar e a educação indígena:

O professor vai tratando alguns assuntos relacionados ao *okára* do aluno, onde acontece grande parte da educação indígena. Por isso, é importante que o professor consiga transitar entre a pedagogia da Educação Escolar Indígena e a pedagogia da educação indígena (GODOY, 2011 p. 21).

A partir disso, podemos conceber a escola indígena como um dos lugares privilegiados para a socialização da criança guarani e kaiowá (NASCIMENTO, 2004). Porém, para isso, a escola também precisa ser observada para além da sala de aula, para o espaço que compõe a extensão do prédio escolar, o *okára* da escola. Dessa forma, poderemos perceber se essa escola é específica, se consegue aproximar os alunos das suas próprias comunidades.

Para finalizar, Nobre (2009), em suas análises sobre os Guarani Mbya, consegue perceber onze características básicas de uma pedagogia escolar indígena. Acreditamos ser possível também utilizar pontos de partida a serem observados nas escolas indígenas dos Guarani e Kaiowá do cone sul de Mato Grosso do Sul:

- (a) autonomia, liberdade e descontração entre as crianças;
- (b) forte participação entre as crianças;
- (c) grande curiosidade e observação;
- (d) o Guarani como língua de instrução (bilinguismo e resistência);
- (e) forte presença da oralidade com certo desapego à escrita;
- (f) necessidade da preservação da cultura “*Nhande Reko*”;
- (g) presença de ritual e formalismo nas aulas;

- (h) ocorrência de imitação;
- (i) ocorrência de repetição de atividades;
- (j) grande respeito mútuo nas relações; e
- (k) grande ocorrência de desenhos nas atividades.

### **3.3 Em busca da diferença: recursos didáticos e a escola indígena**

Já há algum tempo, têm sido realizados vários debates em torno da necessidade de elaboração e produção de recursos didáticos específicos para a Educação Escolar Indígena. Cabe ressaltar que, somente nas últimas duas décadas, as políticas públicas para a Educação Escolar Indígena têm garantido um aumento na produção e criação de materiais didáticos específicos e diferenciados<sup>39</sup>.

No entanto, mesmo com essa iniciativa de financiamento das produções didáticas específicas, ainda encontramos nas escolas indígenas a presença de pouquíssimos materiais dessa natureza. Sabemos que os cursos de formação de professores indígenas, em tese, seriam os espaços em que as produções poderiam ser planejadas e elaboradas; entretanto, isso tem ocorrido ainda de forma muito tímida, principalmente quando se trata de materiais escritos em língua indígena. Sem contar que, quando essas produções existem, em grande medida, são voltados apenas aos anos iniciais da Educação Básica.

Por conta dessa lacuna, as escolas indígenas, de forma geral, fazem uso predominantemente de materiais elaborados por não-indígena e para não-indígenas. Logo, não estão adequados à realidade linguística e cultural dos alunos e dos professores indígenas (os que são bilíngues e possuem a língua indígena como língua materna).

Nesse sentido, vale a pena um investimento maior nos cursos de formação de professores indígenas para habilitar especialistas em produção de material didático diferenciado e orientar para uma produção de qualidade. Para tanto, seria necessário garantir as especificidades de cada comunidade, levando em conta o reconhecimento e a valorização de conhecimentos produzidos pelas suas sociedades, ou seja, dando lugar a outros saberes que também podem ser incluídos nos processos educativos das escolas.

Na verdade, o que estamos querendo ressaltar aqui é a necessidade de se produzir maiores debates acerca de currículos diferenciados, precedendo as discussões acerca da elaboração de materiais didáticos; pois, se a escola indígena ainda não consegue compreender

---

<sup>39</sup> Na próxima parte desse trabalho apresentamos uma lista de materiais produzidos em língua Guarani, principalmente elaborados pelo Curso de formação de professores normal Médio Ara Verá, curso também apresentado em outro momento. Exemplos de materiais elaborados em língua Guarani podem ser observado o nesses momentos.

como desenvolver um currículo e que posicionamento político-ideológico será adotado em seu desenvolvimento; ou se ela nem mesmo consegue amadurecer e adotar uma política linguística consciente<sup>40</sup>, como essa escola pode produzir materiais didáticos? Nesse sentido, fica clara a relação intrínseca entre elaboração de recursos didáticos e currículo. Enfim, embora não queiramos ser redundantes, consideramos importante ressaltar a ideia de que não bastam ajustes no currículo e nos materiais utilizados para garantir que uma escola indígena seja, de fato, diferenciada.

Portanto, entre as dificuldades para a produção de materiais didáticos, destacamos ainda a pouca experiência dos professores indígenas para esse tipo de trabalho. Responsabilizamos, nesse caso, os cursos de formação inicial e continuada de professores indígenas, pois, não raro, os poucos materiais produzidos apenas apresentam “trajetórias acadêmicas”, que mais servem para os organizadores não-indígenas, que se beneficiam da política acadêmica produtivista. Nesse sentido, a crítica que se faz a esses recursos é com relação à pouca aplicabilidade deles como materiais didáticos, pois mesmo aqueles produzidos com boas intenções carecem de um trabalho que desenvolva uma sequência didática sobre o assunto publicado, isto é, as publicações sobre os mitos, as plantas e/ou a história da comunidade, por exemplo, precisam também conter sugestões de como os assuntos podem ser abordados nas salas de aula.

Apenas como exemplo do que estamos pontuando, podemos citar dois dos livros produzidos no curso Normal Médio *Ára Vera*. O primeiro livro publicado nesse contexto *Ñe'e Poty Kuemi*, produzido em 2001, e o quarto livro chamado *Tekopotyryakuã* (s/d). Ambos os livros são compostos de contos que fazem referência a cultura guarani e kaiowá. Contudo, os livros não contêm atividades ou uma sequência didática para o trabalho em sala de aula, assim cabe ao professor elaborar a aula a partir desses livros, que podem ser até usados como material de leitura em língua materna, mas essa atividade precisa ser criada pelo docente.

### **3.4 Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: para uma educação bilíngue intercultural**

---

<sup>40</sup> Ainda existem dificuldades de construção de materiais em língua materna que vão além de simples cartilhas para alfabetização. Disso, podemos observar dois problemas: primeiramente, quando não são claras as políticas linguísticas das escolas, no trabalho com a primeira e com a segunda língua, esses materiais são produzidos à revelia, prejudicando ou perdendo um importante momento para a valorização da língua materna. Em segundo lugar, a redução dos materiais didáticos ao caráter infantilizado das produções dificulta a construção de um movimento de leitores e escritores em língua materna, impedindo qualquer possibilidade de aprimoramento das capacidades de leitura e escrita na língua indígena.

Inicialmente, é preciso considerar que na escola indígena ocorrem encontros de diferentes ‘educações’: indígena e escolar, servindo também como um espaço de socialização da comunidade. É preciso levar em conta também que, embora nunca tenha deixado de ser um espaço introduzido por agentes de fora das comunidades indígenas, alguns elementos que nela aparecem já revelam traços de apropriações. Assim, a escola indígena passa a carregar valores e símbolos que começam a fazer parte também da vida desse lugar. Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de que a escola é uma instituição carregada de poder, que participa/participou da vida da comunidade em nome da Igreja ou do Estado, sendo compreendida aqui como um espaço de fronteira, espaço de traduções múltiplas, embora, que, ainda assim, funciona como um espaço da colonização do Estado para com as comunidades indígenas.

Como aponta Tassinari (2001) e Nascimento (2004), a escola se encontra em um espaço de dois mundos, de duas formas de saber, colocando-se como porta de entrada para o espaço de diálogo, ou como espaço de trânsito que deveria ser compreendido como espaço privilegiado de troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensão e de redefinição, que são incorporados, usados e compreendidos de formas variadas, conforme as necessidades indígenas.

É a partir da compreensão de que a escola indígena deveria transitar entre ‘um espaço/mundo indígena’ e outro ‘não indígena’ que se adota uma defesa de uma educação intercultural. No entanto, se pensarmos no longo processo de escolarização que os povos indígenas passaram, é somente nos últimos anos que a **interculturalidade** foi apresentada como uma alternativa para garantir o respeito à diversidade cultural (respeito negado, negligenciado e combatido por meio dos diversos modelos de educação propostos até então, que eram de caráter integracionista e autoritário, nocivos às sociedades indígenas). No entanto, para além dos discursos sobre a educação diferenciada, é preciso tomar a interculturalidade como base para a construção da Educação Escolar Indígena, contudo isso só será possível se compreendermos a interculturalidade como opção política. Ao passo que, como retórica, ela pode significar muitas coisas, inclusive o seu contrário.

Ainda para melhor desenvolver o conceito de interculturalidade para o debate, é preciso ressaltar que as relações de contato entre grupos distintos têm assumido diferentes contextos. Exatamente por ser um termo polissêmico que a interculturalidade pode representar um conjunto de coisas, inclusive o que deseja superar enquanto conceito (KNAPP & RAMOS, 2013, p. 523).

Para um exercício de compreensão do termo, inicialmente é preciso classificá-lo em contraposição aos conceitos que muitas vezes são colocados como sinônimos, que são: inter/multiculturalidade, inter/multiculturalismo. Esses conceitos pretendem revelar as diferentes concepções de se perceber a diversidade cultural e a relação entre essas diferenças.

Segundo Paladino e Czarny (2012) as distinções entre as posturas que esses termos possuem estão, para diferentes autores, na relação em como entendem a *apropriação*. Enquanto alguns estudiosos compreendem que toda e qualquer capacidade de *apropriação* por conta dos povos indígenas já possui a capacidade de desenvolver um processo não tendo uma lógica sustentada na instituição oficial. Outros entendem que isso só seria possível uma vez que viesse a possibilitar

a construção de projetos sociais, políticos e epistêmicos, orientados para a descolonização e para a transformação do sistema, quanto a um discurso pelo Estado e pelas agências internacionais, que funcionaria como dispositivo para disciplinar as diferenças, sem acarretar uma transformação nas relações de poder e desigualdades (PALADINO & CZARNY, 2012, p.14-15).

Ramos (2015) aponta que essas categorias possuem sentidos diferentes, pois “seus significados dependem mais do uso político do que da gramática ou da etimologia” (RAMOS, 2015, p. 383). Para o autor, o uso que se faz de cada categoria depende:

1. Da maneira como são pensadas as culturas e as identidades sociais: se em movimento ou estáticas; se em função, ou não, de algum padrão cultural; se a partir de situações de etnocentrismo ou de relativização cultural;
2. Da noção/modelo de sociedade e das relações que se estabelecem entre os grupos sociais, envolvendo as hierarquizações, os valores, as identidades e os papéis vividos ou esperados, o conformismo ou o inconformismo acerca destas relações;
3. Da intencionalidade ética e política no que diz respeito às relações de poder e de domínio estabelecidas sobre o outro;
4. Da visão de passado, de presente e de futuro lançada sobre a humanidade: essas visões envolvem a forma como se pensa a constituição das sociedades humanas, as relações humanas que foram estabelecidas no passado, que se estabelecem no presente, e o tipo de relações que se espera implantar no futuro;
5. Da visão ontológica acerca da(s) essência(s) dos seres humanos: se estática ou dessacralizada, se ligada a atributos externos, como traços físicos, ou a atributos internos, como o modo de ser;
6. Da ciência que o utiliza e do recorte teórico que lhe embasa (perspectiva epistemológica) (idem, p. 383-384).

O termo multiculturalidade tem sido adotado, portanto, a partir do reconhecimento da diversidade cultural de um mesmo lugar, seja local, regional, nacional ou até internacional. Essa perspectiva reconhece as diferenças culturais, contudo ainda percebe o outro como um diferente/desigual, é um diferente tolerado e, às vezes, até é ajudado (RAMOS, 2015; WALSH, 2001, 2010).

Multiculturalismo: substantivo que designa o fenômeno político e teórico surgido na segunda metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos e no Canadá, a partir das demandas dos movimentos sociais (de gays, afroamericanos, feministas, grupos étnicos). Por sua origem, hegemonicamente, possui um viés bastante ligado à filosofia e ao pensamento liberais (RAMOS, 2015, p. 384).

Para Walsh (2001), essa concepção define dois contextos políticos, um surgido a partir dos movimentos excluídos, ligado ao tratamento de direitos igualitários, como demonstra Ramos (2015) acima. “El otro contexto político parte de las bases conceptuales del Estado liberal, en el que todos supuestamente comparten los mismos derechos (WALSH, 2001, p. 6).

Sob a retórica do reconhecimento da diversidade cultural, diferentes projetos com base no multiculturalismo foram desenvolvidos durante a década de 1990 em toda a América Latina. Walsh (2010) sustenta que isso se converte em uma nova estratégia de dominação.

que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior (WALSH, 2010, p. 78).

Para a autora as reformas educacionais realizadas na América Latina durante a década de 1990 foram motivadas também pelas lutas de movimentos sociais, principalmente de movimentos indígenas na busca por seus direitos. Não é possível esquecer que isso ocorreu como projeto dos governos neoliberais, assim: ““incluir” a todos, abarcando a los sectores históricamente excluidos, dentro del mercado - asegurando, con esta inclusión de los “excluidos”, su apaciguamiento -, ha sido una estrategia clave de su proyecto” (WALSH, 2010, p. 82). A esse processo ela denomina como constitucionalismo multicultural ou multiculturalismo constitucionalista.

Assim, essas reformas educacionais foram parte de uma nova onda multiculturalista de opção neoliberal, não capaz de modificar as estruturas, apenas considerar o discurso da diversidade como convivência, tolerância e reconhecimento da diferença.

Este problema se puede observar, entre otros ámbitos, en la producción de textos escolares, la formación de maestros y los currículos usados en las escuelas. Bajo el pretexto de la “interculturalidad”, las editoriales de libros escolares asumen una política de representación que, mientras incorpora imágenes de indígenas y negros, refuerza estereotipos y procesos coloniales de racialización. En la formación docente, la discusión sobre interculturalidad se encuentra en general limitada al tratamiento antropológico de la tradición folklórica. En el aula, la aplicación es marginal al máximo (WALSH, 2010, p. 83).

Paladino e Czarny (2012) chamam atenção para a contradição do fato de que quanto mais se tem apontado para o reconhecimento das ‘diferenças’ mais se tem gerado desigualdades. Assim, essas autoras, distinguem a perspectiva apontada pelo Estado e pelos organismos internacionais “que sobretudo no plano discursivo, defendem a diversidade e a inclusão, mas homogeneizam, ruralizam e tratam a diversidade como estática” (PALADINO & CZARNY, 2012, p. 17) para a perspectiva adotada pelos movimentos sociais e por quem sofre o processo de subalternização.

Essa é a diferença substancial da relação entre multiculturalidade e interculturalidade, principalmente a opção pela interculturalidade crítica. Ramos (2015) propõe uma síntese do termo da seguinte forma:

designa, a princípio, a interação ou encontro entre dois ou mais grupamentos humanos. A interculturalidade envolve relações, interações, trocas, reciprocidade, diálogos de grupos humanos diferenciados em todas as dimensões: cultura (em sentido amplo envolve desde costumes, religião, cosmovisão, relações intra e interpessoais, até saberes, fazeres e cultura material específicos), política, sociedade, economia. A interculturalidade envolve, também, o direito e o respeito à diferença em condições de igualdade. Na América Latina, Catherine Walsh (2007) entende que a interculturalidade, mais do que simples interrelação, tem uma significação ligada às geopolíticas de lugar e espaço, à histórica de resistência dos grupos subalternos, em especial dos indígenas e dos negros, na busca de construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistémico orientado para a descolonização e para a transformação. Dessa forma, a interculturalidade é mais que discurso, constituindo-se numa lógica de interpretação da ainda presente colonialidade latino-americana. Para Tubino (2004), a interculturalidade é mais que conceito, ideia ou categoria teórica. É uma maneira de comportar-se, uma proposta ética, uma atitude, maneira de ser. Por estar centrada nas relações entre as culturas, no espaço comum ocupado por elas, a interculturalidade vai além da multiculturalidade, do reconhecimento das diferenças culturais (RAMOS, 2015, p. 384-385).

Assim, é preciso reconhecer que existe uma faceta da interculturalidade que também não questiona as lógicas do modelo econômico neoliberal, o que Tubino (2004) apresenta



como interculturalidade funcional (ou neoliberal) em oposição ao interculturalismo crítico. Sendo que em sua vertente funcional, a interculturalidade ignora o discurso de classe, que é subsídio por um discurso sobre a cultura. Dessa maneira se naturalizam as injustiças distributivas, as desigualdades e as relações de poder econômico.

O interculturalismo funcional procura promover o diálogo e a tolerância, bem como já expomos como no caso do multiculturalismo, contudo, sem atingir as causas da assimetria social e cultural vigentes. O interculturalismo crítico buscaria a supressão destas assimetrias, daria a tônica à ação ético-política através do uso de métodos políticos não violentos.

El multiculturalismo anglosajón es un caso paradigmático de interculturalismo funcional. El programa de acción multiculturalista que se viabiliza a través del Banco Mundial promueve en América Latina acciones de discriminación positiva y de educación compensatoria. Por medio de la discriminación positiva, el Banco auspicia la equidad de oportunidades sin necesidad de hacer cambios en la estructura distributiva resultante de las políticas de ajuste estructural que el mismo Banco promueve. Y por medio de la educación compensatoria, el Banco promueve la mejora de la calidad educativa en algunos pocos privilegiados de los sectores periféricos de la sociedad, sin atacar las causas de fondo del problema. Los programas multiculturalistas son paliativos a los problemas, no generan ciudadanía, promueven la equidad pero desde arriba; son, en una palabra, profundamente paternalistas (TUBINO, 2004, p. 6-7).

Na Europa, a proposta de interculturalidade funcional se apresenta em alguns programas de educação intercultural que são propostos para os imigrantes de ex-colônias no sentido de integrá-los à sociedade envolvente (TUBINO, 2004, p. 3).

A interculturalidade crítica, assim, procura dialogar com as realidades socioeconômicas e políticas tendo em vista que isso, por si só, já é relevante para que não se descontextualize o diálogo que favoreça apenas o discurso dominante, ainda que para isso seja preciso romper com a educação ideológica/reprodutora/domesticadora neoliberal, que tem por objetivo integrar as sociedades indígenas. Por isso a necessidade de um discurso de crítica social, só essa capaz de atingir os elementos que não permitem o diálogo assimétrico.

La Interculturalidad es, pues, una oferta ético-política de democracia inclusiva de la diversidad alternativa al carácter occidentalizante de la modernización social. No se trata de un anti-modernismo o de un pre-modernismo camuflado. La Interculturalidad como proyecto societal de democracia radical no es un antes sino un después de la Modernidad. Por ello, los filósofos que han reflexionado sobre el tema nos recuerdan que no hay que confundir la interculturalidad ni con el llamado nostálgico a un pasado idealizado que nunca existió (la utopía arcaica) ni con el rechazo maniqueo y en bloque a la Modernidad Occidental. Lo que se rechaza en la

modernización es su sesgo homogeneizante y occidentalizador. Optar por la interculturalidad como proyecto societal es optar por ‘crear formas nuevas de modernidad’. Lo que está en juego y en discusión, entonces, es la posibilidad de crear y recrear la modernidad desde múltiples tradiciones (TUBINO, 2005, s/p).

Para não repetir o que escrevemos na seção anterior, com relação a outra perspectiva de modernidade, mas para retomar uma opção ética-política afinal, “la interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud” (TUBINO, 2004, p. 2), pontuamos quatro elementos derradeiros a partir de Knapp e Ramos (2013).

a) na América, ainda é possível encontrar elementos que apontam para uma assimetria epistemológica e social que impede o desenvolvimento de uma interculturalidade efetiva. O primeiro passo, portanto, é reconhecer que ao longo do processo sócio-histórico as relações de poder e saber hegemônico contribuíram para essa assimetria. Contudo, a simples crítica e o reconhecimento dessas estruturas não bastam;

b) reconhecer que a sociedade colonial, e os elementos da colonialidade, contribuíram e contribuem para a construção social do imaginário de inferioridade dos grupos subalternizados, é reconhecer que a opção pela interculturalidade crítica significa ter a possibilidade de desconstruir esse imaginário. A partir de uma ética e uma atitude intercultural poder-se-ia responder problemas da modernidade, que a própria modernidade não dá conta de resolver;

c) é preciso romper com elementos que apenas reconhecem a diversidade cultural, mas que não pressupõe atitudes capazes de reverter as assimetrias sociais e a manutenção do sistema mundo moderno que ainda dividem os espaços entre centros e periferias. Da mesma forma, é preciso encontrar elementos que sejam possíveis à análise crítica da diversidade dentro da diversidade. Isto é, todas as culturas estão em busca de respostas para os problemas de sua existência, todas possuem virtudes, e todas possuem defeitos; todas elaboram saberes que podem ser capazes de responder aos problemas locais e globais. Da mesma forma, que todas as culturais locais são resultados e construções das opções políticas de determinados grupos;

d) a escola também pode mascarar os efeitos da desigualdade se ela própria não se debruçar sobre os objetivos de sua constituição. A interculturalidade crítica pressupõe a eliminação do que gera assimetria, nesse sentido surge em oposição contra qualquer tipo de hegemonia que gera desigualdades (KNAPP & RAMOS, 2013, p. 540-541).

Desse modo, optar por um projeto de educação intercultural crítico significa, então, ter ética filosófica ou uma atitude filosófica crítica frente ao contato com a colonialidade que ainda gera assimetrias justificadas pelas diferenças culturais. Ter uma atitude filosófica crítica significa, então, questionar “a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido” (CHAUI, 2000, p. 9).

A partir do que discorremos aqui, fica claro que, quando falamos de interculturalidade no cotidiano das escolas indígenas, estamos falando em romper com um modelo de racionalidade colonialista que, infelizmente, como destaca Paula (1999), ainda predomina nos currículos de muitas escolas indígenas. Do contrário, fundamental seria a defesa de ‘outros’ modelos de conhecimentos, inclusive de conhecimentos indígenas. Ademais, também é importante ressaltar que a modernidade vive em um momento paradigmático das suas científicas, como propõe Santos (2010). Nesse sentido, é chegada a hora em que os conhecimentos ameríndios possam ser também considerados para resolver os problemas da modernidade.

Assim, para que de fato tomemos uma atitude filosófica crítica como opção a uma interculturalidade crítica, e assim ultrapassemos a retórica da interculturalidade com relação à Educação Escolar Indígena, assumimos, em nossa análise neste trabalho uma análise do bilinguismo intercultural.

Trataremos a interculturalidade aplicada ao tratamento das línguas na Educação Escolar Indígena. Isto é, qual a relação de respeito e compreensão que se tem com o ensino da língua materna (L1) e da segunda língua (L2)? qual o equilíbrio pedagógico nos recursos didáticos das escolas indígenas com relação à língua indígena e à língua portuguesa?; existe assimetria necessária para o desenvolvimento de competências linguísticas na oralidade e na escrita tanto em L1 como em L2?; qual a relação que a L1 e a L2 assumem nos cursos de formação para professores indígenas?

A análise da interculturalidade na Educação Escolar Indígena se dará focando no desenvolvimento do bilinguismo, assumindo, assim, a educação bilíngue intercultural a plastificação da interculturalidade e como ela ocorre com relação à língua guarani,<sup>41</sup> e Kaiowá

---

<sup>41</sup> O termo língua Guarani será utilizado aqui para se referir, genericamente, à língua materna dos Guarani e dos Kaiowá, denominada por este como língua Kaiowá e por aquele como língua Guarani (Ñandéva ou Nhandéva). Reconhecemos a existência de três línguas irmãs muito próximas genética e geograficamente: Guarani Nhandéva, Kaiowá e Guarani Paraguai, embora estejamos vivendo hoje um período de diminuição das características fonético-fonológicas, morfossintáticas e semântico-lexicais devido à intensidade do contato entre Guarani e Kaiowá e entre os falantes de Guarani Paraguai. Além disso, há dois sistemas de escrita vigentes e funcionais nas escolas indígenas. Um deles foi criado pela Missão Caiuá e o outro é o sistema de escrita já

à língua portuguesa na educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.

Assim tomamos a opção de apontar para o Português Intercultural enquanto noção de ensino (nas escolas indígenas) e formação (nos cursos de formação para professores indígenas) em uma perspectiva onde fundamentalmente ele seja tomado como L2, pois esse é o caso para a situação linguística entre os Guarani e Kaiowá. Apresentaremos melhor essa definição nos próximos capítulos.

Nascimento (2012), a partir das conceituações de uma pedagogia culturalmente responsável, compreende que o estudo da língua portuguesa, no contexto da Educação Escolar Indígena, não pode “desconsiderar os contextos sócio-históricos violentos que impuseram a língua portuguesa em suas práticas linguísticas”, da mesma forma que não é possível desconsiderar os “contextos políticos, econômicos e socioculturais mais amplos da interculturalidade contemporânea” (NASCIMENTO, 2012, p. 183).

Para esse autor, portanto, assumir a perspectiva do Português Intercultural significa primeiramente reconhecer que essa língua se apresenta em uma perspectiva assimétrica para com as línguas indígenas:

bem como, reconhecer o papel da língua portuguesa nesses processos, geradores de profundas assimetrias sociais, políticas, culturais e econômicas, além de mecanismos políticos ideológicos que alcançaram o status atual de única língua oficial em âmbito nacional, portanto hegemônica, no Brasil, para que só assim se compreendam seus papéis nas relações interculturais contemporâneas em projetos de educação escolar bilíngue (NASCIMENTO, 2012, p. 191).

Assim, a proposta do Português Intercultural visa que a formação de professores indígenas, bem como o ensino desses nas escolas indígenas, devem tomar como princípio as situações de ensino vivenciadas no contexto de uso da língua portuguesa, mas reconhecendo o que a língua portuguesa representa no processo sócio-histórico com relação os povos indígenas.

Reconhecer a dimensão moral, política e ética do ensino de língua portuguesa para os acadêmicos e acadêmicas indígenas, significa reconhecer que as decisões, difíceis e ambíguas, sobre essa prática devam compartilhadas com os/as próprios/as sujeitos do processo, ou seja, com os professores e as professoras indígenas para que, a partir de suas próprias

experiências, anseios e expectativas determinem eles e elas o que é melhor para si e para seus povos, definindo, assim, os objetivos e rumos da proposta de ensino e tornando mais equilibrada a relação entre professor e aluno (NASCIMENTO, 2012, p. 196).

Com relação à língua Guarani, observaremos na sequência do trabalho que, como não estamos falando no contexto de não falantes de Guarani que desejam aprender essa língua, isto é, com relação às comunidades indígenas, essa ainda é a primeira língua. Para nós, não faz sentido pensarmos em uma proposta de ‘Guarani Intercultural’. Uma vez ainda que, para além da língua de instrução valorizada apenas no seu contexto oral, pouco existe uma relação simétrica entre essa língua e a língua portuguesa nas escolas ou mesmo nos cursos de formação de professores indígenas.

É importante ressaltar que a opção entre a tomada da interculturalidade nas análises sobre o desenvolvimento do ensino de línguas para os povos indígenas está apoiada na própria perspectiva de interculturalidade para a América Latina. Segundo Azibeiro (apud, NASCIMENTO, p. 128) na América do Norte a educação intercultural enfatizou as múltiplas culturas: enquanto na Europa, o assunto foi tomado para inserir os imigrantes no sistema de ensino e no mercado de trabalho, e na América Latina, “associa-se à formulação de propostas de educação bilíngue, especialmente entre a população indígena e não-indígena” (idem).

Ainda que possamos encontrar diferentes formas ou projetos, a educação bilíngue intercultural se fundamenta na perspectiva da língua nos processos educativos vinculando a isso os aspectos identitários e culturais de cada comunidade: “a adoção de uma atitude intercultural na educação bilíngue assume dimensões e implicações políticas e deve-se refletir em todos os âmbitos referentes aos programas de ensino escolar e de formação docente destinados aos povos indígenas” (NASCIMENTO, 2012, p. 131).

Dessa forma, a relação entre a educação intercultural bilíngue sempre será pensada no sentido de como a escola pode manter e desenvolver a língua indígena ancestral para as comunidades indígenas, e não mais como ponte necessária para a assimilação da língua portuguesa e dos aspectos culturais das comunidades não indígenas.

Essa perspectiva está ancorada no que já expomos sobre uma postura crítica para com a colonialidade. Assim, a proposta da educação bilíngue intercultural não pode ocorrer apenas com relação ao ensino de língua dentro da sala de aula, precisa ser pensada em todo o contexto da escola como já expomos: currículo, recursos didáticos, pedagogia indígena. Mas fundamental é que essa proposta esteja ancorada e apoiada por toda comunidade. Lopez

(2007) (apud NASCIMENTO, 2012, p. 154-155) define a educação bilíngue intercultural como:

Uma proposta educativa alternativa alinhada com os povos indígenas e suas reivindicações, que está inscrita na luta contra o colonialismo, o racismo e a discriminação e que, por sua vez, busca contribuir com a construção de uma democracia pluralista que reconheça e aceite a heterogeneidade étnica, sócio-cultural e linguística, e que considere a diversidade como um valor. Trata-se, portanto, de uma educação crítica, libertadora, participativa e flexível, que pretende responder às particularidades socioculturais e sociolinguísticas das regiões e comunidades nas quais se aplica, assim como também as necessidades, expectativas e demandas específicas das famílias e educandos dos quais se envolve. Essa educação é bilíngue quando a língua subalterna - no geral a língua indígena ou uma variante marcada no castelhano ou no português - e o idioma hegemônico compartilham os papéis de língua ensinada e de língua de aprendizagem e, assim vinculam o desenvolvimento do processo educativo em diferentes áreas curriculares. É intercultural na medida em que se fundamenta na cultura de pertencimento do estudante, de sua família e comunidade, buscando consolidá-la, para, sobre esta base, estabelecer vínculos e complementaridade com a cultura hegemônica e, nesse trânsito, promover um diálogo entre valores, conhecimentos e práticas de distinta tradição, até a apropriação crítica e seletiva de elementos culturais que, apesar de alheios, podem contribuir ao melhoramento da qualidade de vida das comunidades a que pertencem os educandos, além de enriquecer a matriz cultural própria (idem).

A partir dessa definição, é possível perceber que os elementos que fazem parte da educação intercultural bilíngue estão também relacionados à formação adequada de professores indígenas para essa realidade. Sendo que esses também devem possuir uma atitude (reflexiva, ética e crítica) alinhada a essa perspectiva.

\* \* \*

Sem procurar fechar ou romper com as discussões apresentadas até o momento, as reflexões que seguem na segunda parte desta tese procuram aprofundar os debates sobre a Educação Escolar Indígena (educação básica e formação de professores), desenvolvendo o que compreendemos como uma relação intercultural de educação bilíngue.

## **PARTE II – O BILINGUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

## CAPÍTULO 4

### BILINGUISMO, ENSINO BILÍNGUE E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Neste capítulo, desenvolvemos um debate sobre um dos principais elementos que tem norteado a discussão de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada: o (bi)multilíngüístico. Mesmo em realidades multilíngües, inclusive, em casos de escolas indígenas que recebem alunos de diversas etnias, com grupos de falantes de língüas distintas, no Brasil, não há uma preparação de professores para encarar essa realidade. As escolas, em sua maioria, não proporcionam ensino multilíngüe e não há, formalmente, uma educação multilíngüe nesses casos. O que tem sido visto são propostas de educação bilíngüe, mesmo em contexto multilíngüe. Embora seja importante problematizar essa realidade, aqui, restringimos nossas reflexões ao que as escolas indígenas têm oferecido.

Como vimos na primeira parte da tese, embora tenhamos que reconhecer algumas experiências de educação onde a língua materna foi desenvolvida (conforme o primeiro período da educação para os povos indígenas e a relação com o ensino da língua guarani nas Reduções Jesuítico-Guarani), é a partir do Estatuto do Índio, em 1973, que se reconhece oficialmente que o uso e o ensino das língüas indígenas devem ser garantidos para as comunidades indígenas.

Assim, é a partir do último período da educação escolar indígena, principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que se estabelece o uso das língüas maternas nas escolas indígenas.

Mesmo que o ensino da língua materna dos ancestrais indígenas seja reconhecido enquanto política pública, muito do que temos encontrado com relação a isso, como vimos anteriormente a partir das ações do SIL, é o desenvolvimento de Programas Bilíngües de Substituição, Subtração ou de Transição. Nesses programas, mesmo que a língua indígena seja utilizada durante a alfabetização, e isso se dá pelo fato de as crianças indígenas desconhecerem o português, o objetivo principal é apenas o aprendizado do português e não o de valorização da língua materna.

Em oposição a esse modelo de bilinguismo, temos os Programas de Bilinguismo de Manutenção ou Vitalização da língua minoritária. Esses programas visam o fortalecimento da língua materna (L1) além da introdução da língua portuguesa (onde a L1 é a língua indígena, minoritária), ou da segunda língua (L2) de forma com que a segunda língua seja **adicionada** a vida escolar do falante.



Reconhecemos que esse tipo de Programa também poderia servir às comunidades indígenas cujas crianças já adquirem o português como primeira língua. Onde a língua indígena entraria como segunda língua numa proposta curricular bilíngue. Dessa forma, é preciso ressaltar que essa proposta de Programa de bilinguismo vem ao encontro de uma política linguística que objetiva a valorização, o fortalecimento e a ampliação de uso de uma língua minoritária. No próximo capítulo desenvolvemos melhor o debate sobre política linguística.

Contudo, antes de nos posicionarmos efetivamente sobre como o bilinguismo ocorre na Educação Escolar Indígena, é preciso ressaltar o que temos entendido sobre bilinguismo, isto é, como ele se constitui enquanto fenômeno, e como entendemos o bilinguismo relacionado a uma ideia de ensino bilíngue e educação bilíngue. Só então será possível relacionar isso com os modelos de Programas de Ensino Bilíngue, e o que eles propõem para a Educação Escolar Indígena, em específico no caso dos Guarani e Kaiowá nas escolas indígenas do Território Etnoeducacional do Cone Sul de Mato Grosso do Sul.

#### **4.1 Bilinguismo, ensino bilíngue e educação bilíngue: discutindo conceitos**

No decorrer desta seção, apresentamos algumas diferenças na definição de bilinguismo, principalmente com relação ao que esse bilinguismo está relacionado. Assim, primeiramente procuramos definir o sujeito bilíngue, tomando o bilinguismo como um fenômeno do indivíduo ou da sociedade. Após, fazemos uma reflexão a partir da escola, visto que é preciso reconhecer que ensino bilíngue é diferente de educação bilíngue, embora um não exclua o outro, pelo contrário: em uma educação bilíngue, é interessantíssimo que se tenha um ensino bilíngue.

Procuramos, quando possível, aliar essas discussões à realidade dos Kaiowá e Guarani e das escolas indígenas do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, apontando a necessidade de reconhecer que apenas a menção ao bilinguismo, nessas escolas, não caracteriza uma Educação Escolar Indígena específica ou diferenciada, no que se refere a uma educação bilíngue.

É preciso considerar ainda quais são os fatores que favorecem ao indivíduo, ou uma sociedade, a se tornarem bilíngues. Para Grosjean (1982), são pelo menos quatro aspectos que devem ser levados em consideração: movimentos migratórios; nacionalismo local exacerbado; casamento entre etnias diferentes; pluralidade de grupos linguísticos dentro de uma mesma região.

A partir disso, podemos considerar que existem dois tipos de sujeitos bilíngues: (a) os que adquirem uma segunda língua por razões de trabalho, estudo e *status*. Assim sendo, esses falantes utilizam o sistema educacional para tornar-se bilíngues. *Trata-se de um privilégio*; (b) os dos grupos minoritários que precisam se tornar bilíngues por força de imposição e por razões de sobrevivência. *Trata-se de uma necessidade*.

Diante dessas situações (sociais, políticas e históricas), há duas situações muito frequentes: os grupos sociais que lutam para manter o bilinguismo e o desaparecimento de um dos sistemas linguísticos, normalmente o do grupo minoritário. Contudo, antes de avançarmos nesse debate, é preciso melhor definir o que reconhecemos quando afirmamos que tal sujeito, ou sociedade é bilíngue.

Assim, quando se trata de sujeito bilíngue, a situação mais comum é reconhecer como bilíngue um sujeito que tem a capacidade de falar duas línguas perfeitamente (MEGALE, 2005). Entretanto, diferentemente do que o senso comum, e até pesquisas acadêmicas, podem apontar (BLOOMFIELD, 1933 & HALLIDAY ET. AL., 1984 apud MAHER, 2005) e (BLOOMFIELD, 1933 apud AMARAL, 2011) é raro um sujeito bilíngue ideal que tenha desenvolvido as mesmas competências comunicativas em ambas as línguas. Assim, ser bilíngue não é apenas a somatória perfeita de dois monolíngues, ou daqueles sujeitos que tenham por ventura o mesmo domínio de duas línguas sem a interferência de uma língua na outra.

Para Maher (2005), a existência de um sujeito bilíngue ideal, nesses termos, apresentaria duas características inexistentes ao observar o que de real ocorre com indivíduos bilíngues, seja por preferir se comunicar em uma das línguas, ou simplesmente por não desenvolver o mesmo grau de bilinguismo em situações distintas. Primeiramente não existe um sujeito bilíngue que tenha capacidade de desempenhar as mesmas capacidades comunicativas em duas línguas.

Mesmo os raros bilíngues que adquiriram suas línguas concomitantemente na primeira infância e que são vistos como “perfeitamente” fluentes em ambas afirmam ter, em determinadas situações comunicativas, preferência por se comunicar em uma língua e não na outra. Essa “preferência” e “estar mais à vontade”, indica a existência de graus de competência diferenciados, ainda que esta diferenciação seja, nesses casos, menos acentuada (MAHER, 2005, p.99).

A segunda característica que apontamos para inexistência de um sujeito bilíngue ideal está relacionada com o fato de que não existe o mesmo grau de desenvolvimento de diferentes

habilidades comunicativas, tanto em uma primeira língua, quanto em uma segunda língua. Em outras palavras: o uso de determinada língua vai “depende do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, das questões idenitárias em jogo” (idem).

Soares (2005, p. 109) define o sujeito bilíngue como aquele que admite a compreensão de um bilinguismo não perfeito, mas que abre a possibilidade do desenvolvimento de competências em mais de uma língua. Na mesma direção, Amaral (2011) define o sujeito bilíngue como “alguém que admite que usa mais de uma língua para atingir objetivos comunicativos em diferentes contextos sociolinguísticos. [...] qualquer falante com competência comunicativa em mais de uma língua, independente de seu grau de fluência ou correção gramatical” (AMARAL, 2011, p. 15-16).

Nesse sentido, qualquer sujeito bilíngue não tem o mesmo comportamento em ambas as línguas, posto que, ele pode mesmo ser capaz de desempenhar algumas práticas comunicativas apenas em uma das línguas. O que é bastante comum com relação às comunidades Guarani e Kaiowá, enquanto há um número maior de sujeitos bilíngues na capacidade comunicativa oral, essa mesma quantidade de sujeitos bilíngues não é encontrada se analisarmos a capacidade comunicativa de leitura e escrita.

Assim, reconhecemos, no sujeito bilíngue, o uso regular de duas línguas pelo mesmo indivíduo com as seguintes observações: (a) esse sujeito pode ser mais ou menos fluente em uma língua do que em outra; (b) o domínio de uma língua está relacionado, também, com a situação que envolve as habilidades linguísticas de falar, escrever, ler, ouvir; (c) o uso das línguas por uma pessoa bilíngue é determinado pela necessidade, isto, é, se uma habilidade particular não é necessária, ela não se desenvolverá; (d) o indivíduo bilíngue é aquele que possui uma das quatro habilidades linguísticas; (e) o grau de proficiência em cada língua depende da sua funcionalidade, ou seja, depende do uso e das condições em que o bilíngue faz uso da língua (GROSJEAN, 1982).

Em outras palavras, podemos caracterizar o sujeito bilíngue levando em consideração quatro elementos (MACKEY, 2000, apud MAGALE, 2005):

- (i) com relação ao *grau de proficiência* – ou seja, se levarmos em conta o conhecimento de um indivíduo sobre as línguas, é possível que esse apresente um vasto vocabulário em uma das línguas, e mesmo assim apresentar uma pronúncia deficiente;
- (ii) com relação à *função e o uso das línguas* – indivíduos apresentam uso de diferentes línguas em situações diferentes. Por exemplo, determinado contexto mais familiar ao sujeito pode resultar com que ele se expresse melhor na sua segunda língua;

(iii) com relação à *alternância de código* – naturalmente um sujeito bilíngue vai apresentar mudança do código linguístico sem que isso prejudique a sua comunicação, quando seu interlocutor também for bilíngue;

(iv) com relação à *interferência* – para caracterizar um sujeito bilíngue é preciso também analisar como uma língua influencia e interfere na outra.

Aprofundando ainda essa análise, Harmers e Blanc (apud MAGALE, 2005) propõem que sejam levadas em considerações seis dimensões ao definir o bilinguismo:

(i) *Competência relativa* – essa dimensão prioriza a relação entre o bilinguismo balanceado e o bilinguismo dominante. Assim, o bilíngue balanceado é o indivíduo que possui competência linguística equivalente em ambas as línguas, enquanto que o bilíngue dominante é o indivíduo que possui mais competência em uma das línguas, geralmente na primeira língua;

(ii) *Organização cognitiva* – apresenta a relação entre bilinguismo composto e bilinguismo coordenado. O bilíngue composto é a pessoa que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes, enquanto que o bilíngue coordenado é aquele que apresenta representações diferentes para duas traduções equivalentes. Contudo, é preciso ressaltar que essas definições não são fixas, isto é, é possível ser ao mesmo tempo mais composto para certos conceitos e mais coordenado para outros;

(iii) *Idade de aquisição* – é preciso considerar a idade em que cada pessoa desenvolve o bilinguismo, pois isso afeta aspectos diversos, como: o desenvolvimento linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sociocultural;

(iv) *Presença ou não de indivíduos falantes da L2* – a partir do ambiente social em que se está adquirindo uma língua, podemos classificar o bilinguismo como bilinguismo endógeno, onde as duas línguas são utilizadas como nativas na comunidade e podem ou não ser utilizadas para fins institucionais. E o bilinguismo exógeno, onde as duas línguas são oficiais; mas não são utilizadas com propósitos institucionais;

(v) *Status da língua* – a partir do prestígio que uma língua tem em determinada comunidade, isso influenciará diretamente em como o indivíduo desenvolverá o bilinguismo. Essa é a situação mais comum vivenciada por falantes de línguas indígenas no Brasil para os povos em contato com a língua portuguesa, uma vez que, nessa dimensão, é possível ter o desenvolvimento do bilinguismo aditivo, onde as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança, e a aquisição da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1. Mas também pode-se apresentar o bilinguismo subtrativo, onde a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando

desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e, neste caso, durante a aquisição da L2 ocorre prejuízo para a L1, podendo levar o seu desaparecimento com o passar do tempo.

(vi) *Identidade cultural* – essa dimensão proporciona diferentes formas em que os sujeitos bilíngues podem ser diferenciados, bilíngues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. O bilíngue bicultural é o indivíduo que se identifica positivamente com os dois grupos culturais, sendo também reconhecido por cada um deles. O bilíngue monocultural é o sujeito que se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos em questão, mesmo que seja fluente nas duas línguas. O bilíngue acultural é o sujeito que desconsidera a sua identidade cultural relacionada com sua primeira língua e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da segunda língua. O bilíngue descultural é quando a pessoa bilíngue desiste de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da segunda língua.

Dessa forma, fica claro que “as competências do sujeito bilíngue não são fixas, estáveis: à medida que as exigências para cada língua mudam, a configuração do repertório bilíngue também se modifica” (MAHER, 2005, p. 100).

Contudo, ao analisar os sujeitos Guarani Kaiowá, por exemplo, observamos que não são apenas as diferentes modalidades comunicativas com relação à fala, à leitura e à escrita que definem o comportamento do sujeito bilíngue. Mas é facilmente possível compreender que existem níveis de bilinguismo diferentes dentro da mesma capacidade comunicativa.

Outra ideia amplamente difundida e equivocada, ao compreendermos o que é, de fato, um sujeito bilíngue, é problematizada e criticada por Maher (2005), ao determinar que o indivíduo bilíngue faria exclusivamente, em separado, o uso de cada uma das línguas que domina, supondo que a mistura das duas línguas seria perniciosa. Pelo contrário, um sujeito bilíngue, em um contexto sociolinguístico favorável, necessariamente funcionará em duas línguas.

O funcionamento discursivo do sujeito bilíngue, não só permite, mas prevê mesmo a utilização de mudança de código (code-switching) e empréstimos linguísticos (borrowings) em sua gramática. Um bom bilíngue, e é importante entendermos isso, transita de uma língua para outra justamente porque, diferente do monolíngue, tem competência para isso [...]. Portanto a mudança de código não é falta de competência, é sinal de competência em contexto de bilinguismo [...]. Não se trata, portanto, de um déficit, mas de um recurso discursivo sofisticado com que somente os bilíngues podem contar (MAHER, 2005, p. 100-101).

Assim, o uso de “misturas” nas falas de sujeitos bilíngues são somente estratégias comunicativas que apenas os que são dotados dessa capacidade têm acesso, pois podem representar estruturas mais complexas ou que não poderiam facilmente ser descritas em uma única língua, ao ponto de traduzirem, de forma direta, aquilo que pretendem expressar. É importante lembrar que o uso de palavras de outra língua faz parte até mesmo de contextos monolíngues como, por exemplo, a nossa relação com o uso de expressões em inglês em ambientes informatizados (*chat, site, e-mail, link, etc.*) (AMARAL, 2011, p. 17).

Mais uma vez, chamamos a atenção para uma situação habitual vivenciada pelas comunidades Guarani e Kaiowá que, em diferentes momentos, como em rodas de conversas de Guarani residentes em uma faixa de fronteira (e então com um contato bastante presente com o espanhol falado no Paraguai) juntamente com Kaiowá (que não apresentam atualmente essa característica), é perceptível que a troca do código linguístico (o Guarani, ora falando com empréstimo em espanhol, juntamente com um falante de Kaiowá) não gera prejuízo à conversação.

A língua guarani com empréstimo do espanhol, resultado de falantes de guarani com falantes de espanhol, bastante expressivo nas áreas indígenas perto da faixa de fronteira com o Paraguai é denominado de *jopara*, muito misturada com o castelhano, não apenas no nível do léxico, como também no do sintático e da estrutura do discurso (MELIÀ, 1997, p. 99).

Ainda que compreendamos que o uso de empréstimos ocorre em todas as línguas e faz parte do desenvolvimento de uma língua, no caso desse exemplo, teríamos que fazer uma análise específica para saber se o uso de empréstimos não caracteriza uma possível deficiência no conhecimento linguístico do falante. Do ponto de vista do contexto educacional, cabe ao professor indígena saber distinguir se existe a necessidade da alternância do código linguístico para alcançar os objetivos comunicativos.

Desse modo, para entender como se comporta um sujeito bilíngue, é preciso compreender que o bilíngue é alguém que se comporta de forma única e específica (GROSJEAN, 1985 apud MAHER, 2005). O sujeito bilíngue “é alguém que funciona, opera em um universo discursivo próprio que não é, nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2” (MAHER, 2005, p. 103).

Ao propor reconhecer o sujeito bilíngue em outro espaço, que não é o do monolíngue em L1, nem tampouco do monolíngue em L2, e paralelamente reconhecer que existem níveis de proficiência diferentes, e diferentes capacidades comunicativas, para cada uma das línguas, podemos avançar no entendimento de como é possível desenvolver nas escolas um trabalho específico com cada gênero comunicativo.

Contudo, para isso é importante reconhecer o que entendemos como ensino bilíngue e educação bilíngue para, então, passar a ver como tratar um programa de educação bilíngue para a Educação Escolar Indígena. O que estamos querendo reforçar, é que não basta apenas a inclusão de uma matéria na escola para termos uma educação bilíngue ao mesmo ponto, não basta ter sujeitos bilíngues na escola para se ter um ensino bilíngue.

Harmers e Blanc (2000:189) descrevem educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Ressalta-se que Harmers e Blanc não entendem como educação bilíngue programas nos quais a L2 ou a língua estrangeira é ensinada como matéria e não é utilizada para fins acadêmicos. Embora o ensino da L2 possa ser parte de um programa de educação bilíngue. Também se excluem, não somente os casos em que uma mudança de código lingüístico ocorre no meio da instrução sem planejamento pedagógico adequado, mas também os numerosos exemplos de submersão, nos quais crianças freqüentam um programa ministrado na língua nativa de um outro grupo etnológico, tendo sua língua ignorada pelo sistema educacional (MEGALE, 2005, p. 9).

Assim, reforçamos que existe uma diferença entre a escola que se diz bilíngue e um ensino capaz de formar um sujeito bilíngue. Mesmo se tomarmos o ponto de vista institucional, e reconhecer qualquer escola que apresente uma disciplina em outra língua como, por exemplo, as escolas que apresentam a língua inglesa ou espanhola como língua estrangeira. Nesse sentido, do ponto de vista oficial, essas escolas podem até ser consideradas bilíngues, embora seja preciso reconhecer que, mesmo depois de anos ininterruptos, esse ensino é insuficiente para formar um sujeito bilíngue com domínio de uma língua estrangeira (MARTINS, 2013).

Da mesma forma com relação aos sujeitos bilíngues, é possível considerar dois tipos de educação bilíngue: (a) aquela realizada para crianças que são falantes da língua majoritária e aprendem uma segunda língua como fator de enriquecimento cultural, onde esse aprendizado *trata-se de uma escolha*; (b) aqueles grupos falantes de línguas minoritárias, onde o aprendizado da segunda língua, na maioria dos casos a língua majoritária de seu país, *trata-se de uma imposição*.

Embora, então, reconheçamos a existência desses dois modelos de educação bilíngue, abordamos aqui apenas aquele que se aproxima da nossa análise com relação às escolas indígenas Kaiowá e Guarani, que é o segundo modelo de educação bilíngue.

Para o desenvolvimento de uma educação bilíngue que tenha condições de desenvolver programas de ensino bilíngue, é fundamental uma organização que contemple

todo o período de escolarização para o desenvolvimento tanto de uma língua quanto de outra. Isso requer, sobretudo, um planejamento pedagógico adequado para que seja possível a realização de avaliações que deem conta de observar se esse planejamento está dando conta de desenvolver o que se pretende.

Primeiramente, é preciso reconhecer que, para o desenvolvimento de qualquer trabalho de ensino bilíngue que desenvolva o ensino de primeira ou segunda língua nas escolas indígenas, é fundamental que se tenha conhecimento do grau de bilinguismo da comunidade. Nesse sentido, ressaltamos a importância de um diagnóstico sociolinguístico para compreensão dos níveis de bilinguismo da comunidade onde se pretende desenvolver qualquer trabalho (e especificamente quais as necessidades que exigem um desenvolvimento diferenciado e específico para cada habilidade comunicativa) com relação ao ensino de línguas.

Para além de um diagnóstico sociolinguístico da comunidade, a escola teria que realizar um procedimento semelhante para a recepção de novos acadêmicos a cada ano. Mais do que saber sobre a realidade sociolinguística como um todo, é fundamental que a escola saiba quem são seus alunos, quais são as línguas mais faladas para, só após isso, ter a possibilidade de prever uma formação que vise o desenvolvimento de competências comunicativas (aquelas que devem ser adquiridas) e o aperfeiçoamento das competências já adquiridas antes de acessar a escola.

Para as escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental e também aquelas que ofertam o ensino médio, seria interessante realizar procedimento semelhante a fim de saber o quanto o aluno progrediu de uma fase a outra e o que falta ainda ser aperfeiçoado nesse processo. Tomemos como exemplo as escolas que ofertam cursos de línguas estrangeiras, muitas vezes, elaboram testes de nivelamento para verificar o nível de conhecimento linguístico que cada aluno possui, isso facilita a inserção do aluno numa turma em que o trabalho a ser desenvolvido facilitará o avanço do conhecimento linguístico esperado para aquela fase de formação.

Vimos assim que, para o desenvolvimento de um sujeito bilíngue, isso aqui quer dizer: para garantir uma situação favorável para o aprendizado de uma segunda língua, é preciso alguns cuidados. Dito isso, defendemos que é função também das escolas indígenas contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno em sua língua materna, e não apenas na língua majoritária do país, procurando assim aprimorar suas habilidades bilíngues. Dessa forma, precisamos estabelecer como entendemos que o ensino na primeira língua e na segunda língua torna a criança bilíngue.



## 4.2 Ensino bilíngue: a língua materna nas escolas indígenas. Concepções iniciais

Apresentamos na seção anterior o que entendemos por bilinguismo enquanto fenômeno do sujeito e da sociedade, da mesma forma, deixamos claro nossa posição com relação à educação bilíngue ser diferente de um ensino bilíngue. Nesta seção, desenvolvemos uma análise sobre uma proposta de ensino bilíngue para a Educação Escolar Indígena. Para isso, apresentamos aqui uma descrição do ensino de língua materna, ao ponto que consideramos que o pleno desenvolvimento da L1 da criança favorecerá o aprendizado da L2, formando assim um sujeito bilíngue dentro de um programa de educação bilíngue.

Primeiramente, é preciso compreender que, para o desenvolvimento de uma educação bilíngue bem-sucedida, é fundamental estabelecer condições que levem ao desenvolvimento e manutenção de habilidades bilíngues, assim como para altos níveis de rendimento escolar e enriquecimento pessoal sócio psicológico. Para isso, Swain (1986) apresenta três princípios: **(a) primeiro as coisas primeiras;** **(b) bilinguismo através do monolíngüístico;** **(c) bilinguismo como um prêmio.**

O princípio “primeiro as coisas primeiras” compreende que a primeira língua deve ser central em todos os aspectos educacionais da criança: “assegurar que a língua materna da criança é adequadamente desenvolvida antes de se preocupar com o progresso em segunda língua” (SWAIN, 1986, p. 2). Nesse sentido, Swain propõe que é preciso desenvolver todos os aspectos comunicativos (falar e entender, ler e escrever) primeiramente na primeira língua e, somente a partir disso, desenvolver tais aspectos na segunda ou na terceira língua aprendida.

Respeitar a língua materna da criança é colocá-la em situação de funcionalidade na escola, significa, antes de tudo, se atentar para o desenvolvimento psicológico e emocional da criança. Reconhecer que a língua materna precisa ser desenvolvida em todos os aspectos comunicativos pressupõe, acima de tudo, encontrar o sentido que a escola precisa ter em si mesma.

A aceitação da língua materna em casa e na escola é, claramente, então, um dos primeiros passos para criar um ambiente onde o aprendizado possa ocorrer e um ambiente que favoreça sentimentos de auto-estima e auto-confiança. [...] Encorajamento ativo (incentivo) para utilizar a língua materna na escola é igualmente importante. [...] um modo, naturalmente, é usar a língua como um meio de instrução, que não apenas melhore a compreensão dos alunos, com a conseqüente melhora do desempenho escolar, mas também forneça evidência concreta de que a língua materna é útil e um instrumento valorizado. Os professores podem também pedir às

crianças que busquem a cooperação dos seus pais na preparação de trabalhos sobre suas tradições culturais, histórias da família, estórias familiares, contos folclóricos, brincadeiras, etc. (SWAIN, 1986, p. 3).

Outra sugestão de Swain (1986) para promover e criar um ambiente onde a língua materna tenha prestígio, que podemos transferir para a realidade das comunidades indígenas e da Educação Escolar Indígena, é envolver pessoas importantes da comunidade fazendo com que esses vão à escola e se comuniquem na língua materna. Assim, tudo “que quer que possa ser feito para envolver a família e a comunidade no programa escolar ajudará a convencer os alunos de que a escola é sincera no seu respeito para com sua língua e sua cultura” (idem).

Dessa forma, é preciso desenvolver nas crianças indígenas uma noção de que a língua materna de seus ancestrais é tão importante: tão bela e rica quanto qualquer outra língua. Enfim, criar condições para que as crianças indígenas possam ter atitudes linguísticas positivas sobre suas línguas.

Atitudes linguísticas podem ser percebidas a partir de uma análise de como as línguas majoritárias exercem pressão sobre as línguas minoritárias, considerando que essas pressões podem ser de natureza histórica, econômica, política, entre outras. Nesse ponto de vista, as atitudes não são compreendidas como livres, “ou como decisões individuais e isoladas dos falantes ou das comunidades; pelo contrário, elas são motivadas pelas pressões externas, fruto do contato e da interação social entre os povos” (GARCIA, 2009, p. 4).

Se os falantes tiverem atitudes positivas com relação à sua língua e ao bilinguismo, e demonstrarem orgulho de sua identidade cultural, a manutenção da língua nativa, ainda que minoritária, estará garantida. Da mesma forma, se as atitudes do grupo minoritário forem discriminatórias e negativas em relação à sua própria língua, dificilmente ela sobreviverá. Nesse sentido, a sobrevivência da língua materna e do bilinguismo dependerá, e muito, da atitude dos falantes de uma comunidade (SILVA, 2001).

Com base nisso, percebemos que as atitudes linguísticas servem como termômetro para avaliação da situação sociolinguística de cada língua na comunidade. Compreender isso, juntamente com um diagnóstico sociolinguístico sobre os usos dos contextos linguísticos, auxilia a pensar quais estratégias podem ser utilizadas para fortalecer o uso das línguas maternas.

Nessa perspectiva, identificar as atitudes linguísticas auxilia na implementação de atitudes positivas sobre as línguas minoritárias, ainda que isso muitas vezes incida em fatores externos à comunidade (GARCIA, 2009).

Retornando ao princípio de “primeiro as coisas primeiras” proposto por Swain (1986), é preciso ainda ressaltar que o desenvolvimento da completa proficiência na língua materna pode estimular e facilitar o aprendizado da segunda língua. A autora assume que já existe uma proficiência adjacente tanto na primeira quanto na segunda língua, o que significa dizer que é mais fácil aprender uma coisa que você já desenvolveu primeiramente na primeira língua. Tomando a alfabetização como exemplo, a autora propõe que:

Uma vez que a leitura, como uma habilidade e como uma fonte de conhecimento, tenha sido aprendida, então é uma questão relativamente simples transferir a habilidade e conhecimento para um contexto de segunda língua. Em outras palavras, não se reaprende a ler toda vez que se aprende uma nova língua. Usa-se uma segunda vez as habilidades e conhecimentos já aprendidos para aprender a ler. De maneira semelhante, uma vez que se aprende como usar a língua como uma ferramenta para conceitualização, inferindo relações abstratas ou expressando relações complexas em uma língua, então esses processos, ou funções da linguagem, são aplicáveis ao contexto de qualquer língua. Assim, gastar tempo aprendendo em uma língua não impede o desenvolvimento dessas funções linguísticas em uma segunda língua, ao contrário, o favorece. Ou, colocando de outro modo, gastar tempo aprendendo em uma língua beneficia ambas as línguas no que diz respeito ao desenvolvimento daquelas habilidades relacionadas à língua associadas com o funcionamento cognitivo e no que respeita às atividades relacionadas à alfabetização (SWAIN, 1986, p.4).

Também com relação à alfabetização, D’Angelis resalta (2012 p. 164) “tecnicamente, o que não dá para se fazer”:

(a) **alfabetizar em duas línguas ao mesmo tempo** - além de não existir provas de que isso seja possível, é errôneo pensar que em alfabetizar em duas línguas se ganhará tempo, pois, pelo contrário, “emocional e cognitivamente é mais fácil e mais produtivo alfabetizar em uma só língua (a língua materna) do que tentar uma miscelânea” (idem);

(b) **alfabetizar em uma língua que a pessoa não fala** - aprender outra língua é traduzir uma competência linguística (falar e entender, ler e escrever) de uma língua materna (L1) para uma segunda língua (L2), por uma questão de lógica, é muito mais coerente e fácil traduzir determinada competência linguística (leitura e escrita) para uma pessoa que já sabe fazer isso na sua língua materna, exatamente por isso que o processo de alfabetização só ocorre uma única vez, o que o sujeito faz depois é um processo de tradução. “A tradução é uma habilidade específica que só pode ser satisfatoriamente desenvolvida quando já existe um domínio prévio das estruturas linguísticas das duas línguas envolvidas” (AMARAL, 2011, p. 22). Assim, alfabetizar um sujeito em uma língua que esse não fala é forçar o aprendizado de

competências comunicativas (leitura e escrita) que esse sujeito deveria desenvolver primeiro em sua língua para só depois desenvolver em uma L2;

(c) **traduzir cartilhas de alfabetização** - Disso podemos retirar duas conclusões: (I) se, como afirmamos, o processo de alfabetização só ocorre uma única vez, não é possível repetir um material, no aprendizado de uma L2, se esse material foi produzido para ser utilizado como recurso para alfabetização; (II) mesmo que possamos nos basear em recursos didáticos (mesmo que não apenas nas cartilhas) de alfabetização em língua portuguesa, por exemplo, para pensarmos materiais específicos em determinada língua indígena, a simples ideia de tradução pode não compreender todos os usos sociais para a leitura de mundo que o aluno (no caso indígena) precise fazer. Em outras palavras: a tradução de materiais pode apresentar apenas uma visão de mundo, a do não indígena, e, se considerarmos que o processo de alfabetização ocorre de maneira mais satisfatória quando aliamos a alfabetização com consciência crítica, por meio da "leitura do mundo" (MENDONÇA & MENDONÇA, 2008) pode não ter sentido a simples tradução desses materiais de alfabetização.

Da mesma forma que estabelece aquilo que não deve ser feito para alfabetização, D'Angelis (2012, p. 165-166), compactuando com Swain (1986), apresenta os principais motivos que justificariam a alfabetização em língua materna:

(a) **com relação às pesquisas linguísticas** - sempre será mais recomendado tecnicamente que a alfabetização ocorra em língua materna, isso é a primeira língua falada pela criança, independente se essa for a língua portuguesa ou a língua indígena;

(b) **com relação às pesquisas sociolinguísticas** - quando a política linguística da comunidade for de valorização e ampliação de sua própria língua, politicamente será mais recomendado que a alfabetização ocorra em língua materna. Quando em determinada comunidade as crianças já têm o português como primeira língua, contudo, tem o desejo de revitalizar a língua dos seus ancestrais, mesmo nesses casos, justifica-se alfabetizar as crianças em língua portuguesa e trabalhar a língua dos ancestrais indígenas como uma segunda língua;

(c) **com relação à psicologia** - afetivamente, para estimular a autoestima e a autoconfiança das crianças, também é recomendável que a alfabetização ocorra em língua materna;

(d) **com relação à linguística aplicada** - alfabetizar em língua materna auxilia a completar o processo de desenvolvimento das diferentes competências linguísticas (falar e entender, ler e escrever), assim aprimorar essas competências (trabalhando diferentes gêneros de leitura e escrita, bem como dos usos orais) pode ser muito útil para o desenvolvimento dessas competências linguísticas em uma segunda língua;

(e) **com relação à idade do alfabetizado** - quando, ao contrário das escolas de anos iniciais, a alfabetização que ocorre com adultos efetivamente bilíngues, normalmente nos programas de Educação para Jovens e Adultos, justifica-se a alfabetização em português. Disso cabe enfatizarmos mais um elemento: o Brasil até hoje não tem uma política pública de longo prazo para a alfabetização e letramento de adultos, desde o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) criado na década de 1960, todos os programas de alfabetização de adultos imaginaram-se atuar com a “última geração” de adultos analfabetos. Esse elemento é ainda mais problemático quando refletido para as comunidades indígenas, pois, para esse público, não existe orientação (seja como política pública, ou mesmo reflexões acadêmicas) de que tipo de escola indígena diferenciada se justificaria aos adultos indígenas;

(f) **com relação à quantidade de falantes de língua materna** - não se pode justificar a imposição da língua portuguesa quando existe um número menor de falantes de língua materna indígena dentro de uma sala de aula. Se fôssemos nos apoiar nesse argumento, deveríamos pregar um país monolíngue em língua portuguesa.

Assim, desenvolver bem as competências linguísticas na primeira língua, favorecendo o aprendizado dessa, naturalmente se estará favorecendo o aprendizado da segunda língua. Nesse sentido, “mais tempo dispendido desenvolvendo a primeira língua [...] implica menos tempo dispendido para ensinar a segunda língua” (SWAIN, 1986, p.4) e, conseqüentemente, favorecerá o desenvolvimento superior das duas línguas.

Soares (2005) desenvolve a noção de que existe uma interdependência entre o desenvolvimento de habilidades na primeira língua para a segunda língua. Essa ideia corrobora com o que viemos desenvolvendo aqui, afirmando que as habilidades desenvolvidas em uma primeira língua seriam também passíveis de se desenvolver em uma segunda língua, contudo, “essas estratégias só poderiam ser mobilizadas caso não houvesse interrupção na relação entre a primeira língua e uma segunda língua no que tange às diferentes habilidades que são dependentes de língua” (SOARES, 2005, p. 111).

Ao considerar que é necessário o pleno aprendizado de competências comunicativas na primeira língua da criança, apenas para que depois ela possa aprender isso em uma segunda língua, não estamos aqui fazendo a defesa de um modelo de ponte, que utilize desse princípio apenas para que se chegue ao português de forma mais satisfatória (embora atropelar esse processo incida no não desenvolvimento de um sujeito que seja de fato proficiente em português). Nesse sentido, adotar um programa de bilinguismo, que efetivamente assegure o desenvolvimento de processos de alfabetização e letramento na L1 da criança, não pode abandonar o uso da língua materna logo adiante.

Uma forma de não utilizar a interdependência linguística da criança na primeira língua, com sentido apenas de alcançar a segunda língua, é reconhecer que as línguas minoritárias indígenas correm um risco de extinção e que são identitariamente importantes para os processos de afirmação e reivindicação étnica e cultural, favorecendo, assim, a luta pelo direito dos povos indígenas.<sup>42</sup>

Na dimensão sociolinguística e mesmo política, o reconhecimento de um conflito cultural e linguístico por parte da comunidade envolvida permite que se coloque no horizonte uma opção e uma luta por uma educação bilíngüe/multilíngüe forte, caso não só as escolas, mas também as comunidades estejam suficientemente envolvidas, engajadas na busca do bilinguismo/multilinguismo que, sem deslocar a(s) língua(s) minoritária(s), a(s) fortaleça. Do contrário, ou a educação bilíngüe/multilíngüe não existirá ou, existindo, levará a um bilingüismo/multilingüismo do tipo limitado (SOARES, 2005, p. 112-113).

Para além disso, Swain (1986), analisando dados de testes de programas de bilinguismo no Canadá, onde o objetivo foi perceber a ampliação das habilidades em primeira e segunda língua, observando programas em que a imersão da segunda língua ocorre precocemente, a autora chega à conclusão de que “o ensino relacionado à alfabetização na primeira língua está associado com melhoria no desempenho da segunda língua nas tarefas relacionadas à alfabetização” (1986, p. 5). Paralelamente, se considerarmos as escolas indígenas Guarani e Kaiowá, podemos supor que esse elemento também seja um dos responsáveis pelo baixo desempenho das escolas na Provinha Brasil e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A Provinha Brasil é uma avaliação realizada pelo governo federal, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que pretende fazer um diagnóstico do desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, em crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas do Brasil. Como essa avaliação é realizada em língua portuguesa, é recorrente e expressivo o péssimo desempenho das escolas indígenas nessa avaliação.

Manfré (2015) em seu estudo de mestrado faz uma análise da aplicação Provinha Brasil no contexto da Reserva Indígena de Dourados desde os anos iniciais de sua aplicação, em 2008, até o ano de 2013. Figueiredo (2013), em outra pesquisa de mestrado, analisou os dados da Provinha Brasil a partir das escolas indígenas de Dourados: Escola Municipal

---

<sup>42</sup> Como pode ser apreciado no capítulo seguinte, desenvolvemos uma discussão mais aprofundada da importância de uma política linguística favorável à valorização das línguas indígenas minoritárias.

Indígena Araporã, Escola Municipal Indígena Lacu'y e Escola Municipal Indígena Pa'y Chiquito; Tengatui, *Ara Vera*.

Ambas as pesquisas apontam que nos primeiros anos da aplicação do exame, os resultados nessas escolas eram baixos, o que resultava em um baixo índice do IDEB (MANFRÉ, 2015, p. 72). A partir do ano de 2011 as provas passaram a ser traduzidas para a língua guarani, contudo em um primeiro momento isso não se mostrou suficiente para elevar os acertos dos estudantes “os dados da Provinha de 2011 apresentaram, das 20 questões, 13 com menos de 50% de acertos e nenhuma questão com 100% de acerto” (FIGUEIREDO, 2013, p. 93).

Em 2012, a secretaria municipal de educação, aliada aos professores indígenas, passou a fazer traduções da Provinha em diferentes áreas da Reserva de Dourados, procurando assim, respeitar a diversidade linguística falada dentro da Reserva, além de procurar adaptar o contexto das perguntas à realidade dos estudantes. O que nesse ano elevou o número de acertos de questões da prova “das 20 questões, 6 apresentaram 100% de acertos e apenas 3 com menos de 50%, ou seja, das 20 questões 17 estiveram acima da média” (FIGUEIREDO, 2013, p. 93) ainda que esse trabalho não tenha resolvido todos os problemas.

A tradução como foi feita até o momento, por mais que os tradutores buscassem adequar a realidade dos povos indígenas, [...] permaneceu no modelo do não índio, visto que não garantiu as especificidades de cada aldeia, ou seja, da mesma forma que as avaliações imaginam que todo aluno das escolas brasileiras como de comum conhecimento de mundo, sem considerar as diferenças regionais e sociais, assim os organizadores da Provinha para as escolas indígenas parecem seguir o mesmo modelo (FIGUEIREDO, 2013, p. 91).

Podemos imaginar que os problemas que os profissionais tiveram ao traduzir a prova também advém da falta de uma formação com o trabalho de teoria, técnica e prática de tradução necessárias à realização desse procedimento.

Apesar dos “resultados positivos” apresentados na edição da Provinha Brasil em 2012, ao que consta nos anos subsequentes, devido à mudança dos gestores municipais, o trabalho até então realizado de tradução e adaptação foi paralisado. Nos anos de 2013 e 2014 a Provinha foi aplicada apenas na língua portuguesa (MANFRÉ, p. 94, 2015).

Ainda que aqui não aprofundemos nossa análise sobre a Provinha Brasil, é preciso destacar que existem outros problemas com relação à aplicação do exame como, por exemplo: o contexto sociocultural cobrado na prova não é o mesmo trabalhado nas escolas indígenas, a

simples tradução dessa prova não é suficiente para uma melhora no desempenho das escolas indígenas.

Após apresentarmos o primeiro princípio defendido por Swain (1986), o de primeiro as coisas primeiras, que defende o desenvolvimento e a manutenção, com uma base sólida da primeira língua na escola, o que promoverá um suporte psicológico e sociológico fundamental para o desenvolvimento tanto da primeira como da segunda língua, é chegado o momento de desenvolver o segundo princípio defendido por Swain: que é o do “bilinguismo através do monolíngüístico”.

Essa concepção compreende a existência de momentos separados com o trabalho na primeira e na segunda língua. Significa que, ao contrário de trabalhar duas línguas ao mesmo tempo, de forma “misturada”, o princípio do bilinguismo através do monolíngüístico pretende abordar as duas línguas de forma “separada”. “Separar por pessoa, por tempo, por aula ou pelo conteúdo das matérias” (SWAIN, 1986, p.5). Assim, “O princípio do bilinguismo através do monolíngüístico propõe que o desenvolvimento de habilidades bilíngües por parte dos alunos seja reforçado pelo uso separado das línguas por parte dos professores” (idem).

Para a autora, existem, pelo menos, quatro razões principais para justificar que o trabalho separado com a primeira e com a segunda língua leve a criança a um nível de bilinguismo mais eficaz:

- (a) as crianças tendem a ignorar uma língua que não compreende. Assim, se o mesmo conteúdo, de forma igual ou semelhante, for apresentado em duas línguas, não existe motivação para que o aluno se interesse pela mensagem que é apresentada na sua segunda língua;
- (b) o fato de existir momentos separados para o trabalho com as duas línguas leva os professores e alunos a ter que trabalhar de forma mais dedicada: “os alunos ficam tentando encontrar sentido naquilo que é a mensagem do professor, e o professor fica tentando apresentar uma mensagem que faça sentido” (SWAIN, 1986, p.6). Obrigatoriamente, reservar tempos específicos com o trabalho na segunda língua apresenta a necessidade de aprimorar a forma como os sujeitos se expressam nessa segunda língua;
- (c) embora a abordagem separada apresente a necessidade de uma dedicação maior de professores e alunos, é menos exigente com relação ao uso dos recursos linguísticos. Isso quer dizer que não existe a necessidade de os sujeitos estarem a todo o momento alternando o código de comunicação linguística, visto que isso é uma tarefa demasiadamente exaustiva;
- (d) utilizar momentos e espaços separados para o desenvolvimento com cada uma das línguas garante que, de fato, as duas línguas possam ser trabalhadas de forma, institucionalmente,



mais harmoniosa, isto é, com relação ao tempo com que cada língua vai ser trabalhada. “Indivíduos bilíngues são, frequentemente, desatentos a qual língua eles estão usando em cada momento, ou que tenham trocado de uma língua para outra (idem). Swain, ainda aponta que optar pelo trabalho misturado com as duas línguas favorece uma natural tração de uma língua sobre a outra.

Dessa forma, ao optar pelo princípio do bilinguismo pelo monolinguísmo proposto por Swain (1986), adotamos também que esse é um princípio pedagogicamente mais coerente com uma proposta de ensino bilíngue, da mesma forma como é proposto por D’Angelis (2012).

O terceiro princípio defendido por Swain (1986) para um bom desenvolvimento de um ensino bilíngue é o do “bilinguismo como um prêmio”. Essa posição compreende situar a criança no porquê se tornar bilíngue é importante, isto é, mostrar como ser bilíngue é vantajoso para a comunidade. “Existe uma porção de vantagens que você pode alardear sobre o bilinguismo. Elas abrangem desde vantagens políticas até vantagens pessoais, passando por benefícios econômicos, culturais, lingüísticos e cognitivos” (SWAIN, 1986, p. 7).

Outras pesquisas ainda têm demonstrado diferentes vantagens do sujeito bilíngue: aumento da capacidade de concentração e cognição, “raciocínio divergente”, que é a capacidade de realizar o maior número possível de soluções para um problema, vantagens do ponto de vista pessoal e até com relação à saúde mental.

No âmbito da cognição, [...] crianças que crescem falando duas línguas desenvolvem habilidades superiores em pelo menos três áreas: (i) comunicação, (ii) elaboração de conceitos linguísticos, e (iii) aprendizagem de múltiplas línguas. Ben-Zeev (1977) mostra que os bilíngues têm mais facilidade com raciocínio divergente e Bialystok et al (2004) afirma que os bilíngues têm maior facilidade em manter a atenção seletiva. [...]. Do ponto de vista pessoal, Pearson (2008) argumenta que os bilíngues têm maior facilidade de inserção em diferentes contextos sociais, maior capacidade de conectar-se com a cultura de seus antepassados e de desfrutar de representações artísticas em mais de uma língua, além de terem maiores oportunidades profissionais e educacionais. [...] Segundo Bialystok et al (2007), os bilíngues que usam suas línguas em seu cotidiano têm um atraso de (em média) cinco anos no desenvolvimento de doenças degenerativas do cérebro, como o mal de Alzheimer (apud AMARAL, 2011, p. 14-15).

Nesse sentido, enquanto educadores, os professores têm o dever e a responsabilidade de mostrar para as crianças, pais e comunidade como ser bilíngue é vantajoso para o sujeito (mas também quais condições tornam esse indivíduo bilíngue). E, conseqüentemente,

enquanto professores, auxiliar na criação de condições que irão favorecer formas positivas de bilinguismo.

Contudo, essas vantagens só se tornam possíveis se a entrada da segunda língua na vida da criança ocorrer de forma “aditiva”, isto é, que uma segunda língua seja somada na vida do indivíduo.

Assim, o que nós precisamos estar seguros – de modo a produzir esses benefícios do bilinguismo – é que exista uma forma de bilinguismo aditiva. O que nos leva de volta ao princípio de "primeiro as coisas primeiras". Apenas através de cuidadoso apoio, desenvolvimento e manutenção da *primeira* língua numa situação de grupo linguístico minoritário é que existe alguma garantia do desenvolvimento de bilinguismo 'aditivo', isto é, onde a segunda língua é *acrescentada* à primeira sem qualquer ameaça de perda para a primeira língua. Isso está em contraste com a situação de bilinguismo 'subtrativo', onde o aprendizado de uma segunda língua, por causa do seu status majoritário, seu valor de prestígio ou o que quer que seja, resulta na falta de manutenção ou perda da primeira língua. Finalmente, essa condição pode levar ao monolinguismo na segunda língua, antes que ao bilinguismo (SWAIN, 1986, p. 8).

Vimos, então, que a escola indígena e o professor precisam mostrar que é vantajoso ser bilíngue, mas ser bilíngue em diferentes competências comunicativas. Para isso, é preciso criar condições para que as crianças indígenas desenvolvam os diferentes níveis de bilinguismo.

Dar o primeiro passo para o desenvolvimento do ensino das línguas minoritárias nas escolas em comunidades indígenas é dar o primeiro passo para a concepção de uma política linguística que valorize a língua indígena. Isto é, fazer escolhas conscientes (D'ANGELIS, 2012) desenvolvendo um planejamento (MONSSERAT, 2001) da língua indígena minoritária.

Antes de continuarmos o debate sobre a valorização das línguas minoritárias, ou mesmo, antes de expor sobre o desenvolvimento do ensino de primeira língua nas escolas indígenas Guarani e Kaiowá do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, vamos discorrer sobre a concepção de educação bilíngue, tecendo comentários sobre o ensino da segunda língua, no caso o português, nas escolas indígenas bilíngues. A partir de um bilinguismo adicional, isto é, onde o português é adicionado como uma segunda língua para o sujeito e não suprime a língua materna como nos programas bilíngues de substituição, ponte ou transição conforme os apresentados pelo SIL anteriormente. Nesse sentido, desenvolvemos, a seguir, como compreendemos que deve ser o trabalho com a segunda língua nas escolas indígenas.

### 4.3 Ensino bilíngue: o português como segunda língua nas escolas indígenas. Concepções iniciais

Na seção anterior, elencamos os tipos de Programas de Bilinguismo ofertados para as escolas indígenas até o momento: programas de bilinguismo que visam apenas utilizar a língua materna para o alcance da segunda língua e os programas que defendem a entrada de uma segunda língua, ocorrendo de forma a adicionar uma língua na vida do sujeito. Assim, após fazer uma defesa dos Programas Bilíngues de adição, tratamos agora apenas da realidade onde a segunda língua é a língua portuguesa, por estar mais próximo ao contexto dos Kaiowá e Guarani. Embora reconheçamos que esse tipo de Programa possa se enquadrar em comunidades onde o português já é a língua materna, a língua indígena entraria como uma segunda língua.

Vale ainda mencionar que as comunidades indígenas que ainda mantêm a língua indígena ancestral como primeira língua, assim o fizeram por uma ação de resistência. Reconhecemos que, ao longo do processo histórico do Brasil, a forma como o português tem se apresentado para as comunidades indígenas é representativo do processo colonialista do contato entre essas comunidades. Desse modo, a imposição da língua portuguesa, enquanto política linguística sempre significou também colonizar.

Nascimento (2012, p. 60) demonstra que já a Carta de Pero Vaz de Caminha encaminhada ao rei português D. Manuel mostra que o processo de incompreensão linguística entre os europeus e os americanos seria uma condição para que os objetivos da colonização viessem a ser cumpridos. É nesse sentido que a língua portuguesa “se torna o meio através do qual uma estrutura hierárquica de poder se perpetua e o meio pelo qual a concepção de ‘verdade’, ‘ordem’ e ‘realidade’ se estabelecem” (ASCHCROFT, 2002, apud NASCIMENTO 2012, p. 60).

A *colonização linguística* legitimou todo um discurso de supremacia e inferioridade entre os europeus e os ameríndios, esse conceito é definido por:

Designar as ideologias, práticas e ações a partir das quais disseminou-se a ideia de superioridade da língua portuguesa diante das demais línguas faladas neste território, assim como sua contraparte pressupõe o caráter deficitário das demais línguas, particularmente das línguas indígenas, desde a chegada dos europeus ao Brasil, o que se deixa perceber claramente as políticas linguísticas subjacentes aos modelos de educação linguística direcionados aos povos indígenas brasileiros que, se mudaram de designação durante 500 anos de história, perpetuaram a ideologia da inferioridade das línguas indígenas como principal medida para a integração indígena à sociedade colonial, imperial ou nacional, ou mesmo para sua assimilação

cultural, quando não raro para seu completo extermínio (NASCIMENTO, 2012, p. 63)

Assim, atualmente, é preciso reconhecer quais os casos onde a língua portuguesa pode ser a segunda língua da comunidade, para compreender quais as diferentes abordagens com relação ao ensino de língua portuguesa como L2 para as comunidades indígenas.

Dessa forma, é preciso pontuar que o português como língua nova (LN) (GRANNIER, 2001), quando se encontra em uma situação de ensino/aprendizagem, pode ser encontrado de três maneiras:

- (i) Como língua estrangeira (LE), quando em um país onde o português não é a língua nacional oficial. Nesses casos a língua portuguesa vai estar limitada ao uso no contexto do ensino em sala de aula;
- (ii) Como língua portuguesa para estrangeiros, (Lp/E), quando os estrangeiros que se encontram em um país em que a língua nacional/oficial é o português, como em países como Angola, Brasil, Portugal, por exemplo. Nessas situações, os estrangeiros que queiram aprender o português estão em um contexto de imersão. Nesses casos, a sala de aula serve mais para aprofundar o contato e ampliar os usos da língua e da cultura circundantes;
- (iii) Como segunda língua (L2), quando os moradores de um país não têm como língua materna a língua oficial do país. No Brasil esse é o caso de algumas comunidades indígenas, dos filhos de imigrantes que ainda mantêm a língua ancestral de seus pais, ou mesmo dos brasileiros, que têm a Língua Brasileira de Sinais, (LIBRAS) como L1.

Desse modo, assim como Grannier (2001, p. 04), reafirmamos que, para cada modalidade de ensino, seja de português para estrangeiros, quanto de português como segunda língua, é exigido uma abordagem específica aliada a uma política linguística que dê conta das especificidades de cada comunidade.

Para o ensino de português a usuários de línguas minoritárias, entretanto, a situação é mais grave, pois existe um falso pressuposto, generalizado entre nós, de que todos os brasileiros têm o português como L1 ou que, mesmo no caso de serem usuários de outras línguas, apenas pelo fato de viverem em território brasileiro, terão aprendido o português “na prática”, antes de chegarem à escola. Daí serem ainda poucos os programas que distinguem, no ensino de português a brasileiros, as situações de ensino de PL1 e de PL2ss. E, assim como acontece com o ensino de PLE, mesmo quando há consciência da necessidade de se diferenciar as situações, com raríssimas exceções, o professor que atua junto a uma comunidade ou grupo de alunos usuários de outra língua não teve a oportunidade de receber uma formação específica para essas situações (GRANNIER, 2001, p. 4).

Com relação ao processo formativo necessário para o desenvolvimento do português como L2, desenvolvemos melhor nossa análise na próxima seção, especificamente sobre os cursos de formação de professores indígenas, ofertados para os Kaiowá e Guarani do Cone Sul de Mato Grosso do Sul. Contudo, agora cabe compreender como a política pública tem compreendido a educação bilíngue com relação ao português como segunda língua para as comunidades indígenas.

Nesse caso, no início deste capítulo, retomamos os marcos legais que garantem o ensino bilíngue para as comunidades indígenas, a saber: Estatuto do Índio de 1973, Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996. Podemos agora desenvolver uma análise específica sobre o trabalho com a língua portuguesa nas escolas indígenas a partir da definição de português intercultural que expomos anteriormente.

Ainda antes, contudo, é preciso ressaltar que quando falamos em bilinguismo e os tão propagados marcos legais para a defesa disso, temos que lembrar que, apesar de a Constituição de 1988, principalmente no seu Art. 210 “*O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*”, serem tão saudados, não se reconheceu na Constituição, nem que a sociedade brasileira é uma sociedade plurilinguística, nem se garantiu as comunidades indígenas o direito de definir a língua que pretendia utilizar em seus programas educativos.

Como vimos, o texto da Constituição é taxativo quanto à obrigatoriedade do Português, garantindo as comunidades indígenas *também* o uso de suas línguas maternas (D'ANGELIS, 2012, p. 196).

Assim, o desenvolvimento do ensino de português nas escolas indígenas passa a ser uma obrigação, isso por si só já garantiria uma análise de como isso tem sido realizado nas escolas indígenas. Contudo, outro marco legal importante com relação ao ensino de línguas nas escolas indígenas, embora já tenhamos brevemente comentado no capítulo segundo é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).

Desse modo, cabe aqui observar como ele faz referência ao trabalho com a língua portuguesa e a língua indígena. Visto que, como um importante documento, tem respaldoado (ou poderia respaldar) esse trabalho nas escolas indígenas, uma vez que apresenta sugestões de trabalho, permitindo que o professor construa um currículo adequado e específico.

O RCNEI é um documento composto de duas partes principais, na primeira parte apresenta uma discussão geral sobre a educação escolar, apontando os marcos legais e as

bases históricas para o desenvolvimento dessa educação. Já a segunda parte pretende fundamentar as escolas indígenas na elaboração de seus currículos, assim, após um primeiro capítulo desenvolvido sobre a noção de currículo, o documento expõe possibilidades para cada uma das disciplinas serem compreendidas nas escolas indígenas.

Dessa forma, na tentativa de o documento sistematizar o trabalho com as línguas, linguagem é definida como expressões, da palavra, do discurso, e da linguagem verbal. Assim, assume que “a linguagem não é somente um instrumento de expressão humana; não é apenas um instrumento de comunicação entre o homem e seus semelhantes, entre o homem e suas entidades divinas” (BRASIL/MEC, 1998 p. 113), devendo à escola trabalhar com as línguas usadas nas comunidades.

Embora o documento reconheça o Brasil como um país multilíngue, inclusive distinguindo as diferentes variedades linguísticas, e assim também defendendo o ensino das línguas indígenas como primeira língua enquanto língua de instrução oral e escrita nas escolas indígenas, fica claro o peso dado ao ensino de língua portuguesa no Referencial, visto que o documento praticamente naturaliza a relação das comunidades indígenas com a língua portuguesa, ao reconhecer no português a língua dominante e de prestígio no país.

É bem verdade que o Referencial enfatiza a necessidade do desenvolvimento oral e escrito das duas línguas, indígena e portuguesa, seja como L1 seja como L2. Mas a atenção reservada no capítulo ao desenvolvimento do Português oral e escrito é muito mais expressiva. Compreende-se: a língua indígena escrita é ainda uma utopia, um desafio, na melhor das hipóteses um processo em construção. E um processo que, para ter alguma perspectiva de êxito, não pode ficar confinado exclusivamente na escola (MONSSERAT, 2001, p. 135-136).

O ensino de português nas escolas indígenas é justificado pela necessidade que as comunidades indígenas têm em se relacionar com os não indígenas, seja por relações econômicas, ou mesmo para conseguir ler e interpretar os documentos que dispõem sobre os direitos para essas comunidades. “O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e a tecnologias variadas” (BRASIL/MEC, 1998, p. 121).

Da mesma forma, o Referencial justifica o aprendizado da língua portuguesa para que os diferentes povos indígenas possam interagir e, coletivamente, reivindicar aquilo que os unem na luta por seus direitos. O documento ainda expõe que os diferentes povos indígenas podem utilizar o português para que se tornem conhecidos pelos não indígenas, apresentando, assim, mais uma justificativa para o ensino do português nas escolas indígenas.

O RCNEI reconhece que, para o ensino da língua portuguesa nas comunidades indígenas, deverá a escola compreender qual é a situação sociolinguística de cada etnia, isto é, saber qual é a situação em que o português se encontra em cada comunidade indígena para, assim, atuar diferentemente com o ensino de português (nos casos em que a língua indígena é a primeira língua dos alunos, a língua portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, por exemplo). Dessa forma, o documento defende que o papel das escolas indígenas nesse contexto “é possibilitar que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, garantindo, ao mesmo tempo, que ele tenha acesso ao Português padrão oral e escrito” (BRASIL/MEC, 1998, p. 123).

Propriamente sobre o ensino de competências comunicativas, o documento apresenta a necessidade do desenvolvimento tanto das competências orais quanto escritas, devendo a escola ampliar as formas de comunicação para expandir os usos orais e escritos. Devendo essas competências serem desenvolvidas primeiro na língua materna das crianças. Contudo, novamente o texto dá um peso muito mais significativo para a competência escrita, uma vez que apresenta o poder que a escrita em português tem para defesa e possibilidade de exercer sua cidadania, e de acessar os conhecimentos de outras comunidades.

De outra sorte, o desenvolvimento da escrita nas línguas indígenas aparece apenas para o registro de histórias da comunidade que podem se perder se não forem “catalogadas”, embora esse não seja um argumento para que esse tipo de registro não seja feito em português, uma vez que isso não garante funcionalidade para a língua escrita. Outro problema é que confinar a língua escrita indígena apenas para esse tipo de gênero textual pode gerar atitudes negativas com relação à língua materna, pois reconhecer nas línguas indígenas apenas o espaço do antigo, do passado, pode levar a língua indígena igualmente a ser considerada uma coisa velha e ultrapassada.

Da mesma forma, é apresentado o argumento de que, aprendendo primeiro a escrever em língua materna, possibilitará o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua de modo mais facilitado. O problema é que esse argumento esboça uma preocupação apenas para o desenvolvimento da língua portuguesa, colaborando com os modelos de bilinguismo de ponte, ou substituição, já comentados anteriormente.

Para o desenvolvimento do trabalho com a linguagem oral nas escolas indígenas, o RCNEI sugere que o professor desenvolva trabalhos que estimulem os alunos à utilização dessa competência comunicativa a partir de assuntos variados; que conversem sobre ideias polêmicas, que os alunos descrevam, por exemplo, o processo de construção de uma casa, as partes de uma planta, uma brincadeira infantil; que os alunos façam dramatizações sobre

histórias conhecidas, sobre situações do cotidiano (caçadas, pescarias, festas tradicionais) ou sobre situações imaginárias (um problema de saúde, uma situação de compra e venda, uma conversa ao telefone ou pelo rádio, uma solicitação de informação no banco) (BRASIL/MEC, 1998, p. 132).

O Referencial sugere que essas atividades *podem* ser feitas inicialmente na primeira língua das crianças e que, aos poucos, comecem a ser praticadas na segunda língua, quando a criança já tiver algum domínio sobre essa segunda língua.

Para isso, o documento indica que os professores podem trabalhar com (1) dramatizações e diálogos curtos no ensino de segunda língua; (2) contar acontecimentos e experiências pessoais; (3) compreender e saber recontar histórias e notícias narradas oralmente ou lidas (4) descrever fatos, objetos, lugares, pessoas, etc.; (5) dar e compreender instruções; (6) pedir e dar esclarecimentos; (7) dar exemplos sobre os assuntos tratados; (8) explicar conceitos com as próprias palavras; (9) dar opinião sobre um assunto; (10) identificar a opinião do outro em relação a um assunto; (11) ler em voz alta textos curtos, previamente preparados; (12) aprender a interagir socialmente na segunda língua, isto é, aprender como: (a) apresentar-se e apresentar outras pessoas; (b) cumprimentar e despedir-se; (c) dar, pedir e entender informações pessoais (onde mora, idade, preferências, situação familiar, etc.); (d) dar e pedir permissão; (e) convidar, aceitar e recusar um convite; (f) expressar, verbalmente, sentimentos e sensações (alegria, tristeza, dor, surpresa, indignação, raiva, etc.). (BRASIL/MEC, 1998, p. 133-134).

Com relação à competência comunicativa da escrita, o Referencial observa que a linguagem escrita precisa aparecer de forma contextualizada para que as atividades de leitura e escrita façam sentido para as crianças. Nesse sentido, estabelece que sejam desenvolvidos trabalhos com diferentes textos, investindo em um trabalho de leitura e escrita desses textos. Embora apresente a importância em se trabalhar com diferentes gêneros textuais, a saber: Contos, crônicas, histórias e relatos; receitas, bulas, rótulos, manuais de instrução, regulamentos e listas; bilhetes, cartas, radiogramas, atas e ofícios; questionários, formulários e documentos pessoais; textos de jornais e revistas; textos de cartazes, folhetos publicitários e propagandas; textos científicos e projetos, o Referencial justifica que apenas alguns deles podem ser trabalhados na língua materna do aluno, e que, cabe ao professor avaliar, na prática, o trabalho com cada tipo de texto.

Nesse sentido, o RCNEI não apresenta na sua discussão um debate claro sobre aquisição de primeira ou segunda língua, o que, para nós, justifica a afirmação de que é dado um peso maior na língua portuguesa no documento.



Para além do respaldo legal, e da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas, cabe aqui também ressaltar como que o português tem se tornado cada vez mais necessário para as comunidades indígenas.

Dessa forma, ressaltamos que a intensão de fortalecer as línguas minoritárias, ampliando e fortalecendo o uso dessas línguas, desenvolvendo diferentes habilidades e competências comunicativas nas crianças não é privar a comunidade de que se tornem bilíngues, mas que se tornem bilíngues eficientes e que façam isso sem abandonar a sua língua materna.

É necessário observarmos como, mesmo o português estando entre as dez línguas mais faladas no mundo, ainda existem dificuldades em pensar o ensino dessa língua para falantes não maternos do português (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 13), seja para grupos indígenas (ou de imigrantes vivendo no Brasil) onde a língua portuguesa se apresenta como L2, ou mesmo para grupos de indivíduos que desejam aprender a língua portuguesa como língua estrangeira, (PLE).

Nesse sentido, é preciso fazer uma clara diferença entre o como ensinar o português como L2 ou como Língua Estrangeira, (LE). Enquanto a L2, que é o caso das comunidades indígenas, e em específico das comunidades Guarani e Kaiowá, ocorre onde existe um “contato estreito entre duas línguas num mesmo espaço e numa relação de poder mantida temporária ou permanentemente. Já uma LE não conta tradicionalmente com o contato social próximo, interativo e generalizado com uma L1 predominante” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.6). Dessa forma, no Brasil, a língua portuguesa (quase) sempre se apresenta como a língua de prestígio frente ao contato com as línguas indígenas.

De toda forma, quando pensamos matérias que reflitam metodologias de ensino do português para falantes de língua não-materna, seja como L2 ou PLE, percebemos uma deficiência e uma carência nas discussões sobre tal tema. Almeida Filho, catalogou setenta dissertações e teses na área de português para estrangeiros no Brasil desde 1986 até 2005 (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 20).

Essa deficiência também é percebida na análise sobre os cursos de licenciaturas em Letras. Se as exigências para formação de indivíduos que devam trabalhar no ensino de uma LE já não são suficientes para o desenvolvimento de cursos de qualidade, “ela é menos suficiente ainda quando os formados não contam com a inclusão em seus currículos de disciplinas específicas preparatórias para o ensino de PLE/L2” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 11). Somente a partir dos anos 1990, que alguns cursos de graduações em Letras começaram a

colocar como eletivas disciplinas que tinham como foco o ensino de português como língua estrangeira<sup>43</sup>.

Ainda assim, grande parte do que se tem difundido no Brasil em favorecimento ao debate sobre o ensino de português como segunda língua e língua estrangeira parte das universidades ou com seu apoio, ainda vale a pena ressaltar as iniciativas oficiais dos Ministérios das Relações Exteriores (o Itamaraty) e da Educação. Contudo, mesmo que possa parecer contraditório, são escassas as políticas públicas oficiais que compreendam o ensino da língua portuguesa como segunda língua, seja em âmbito interno para as populações indígenas ou comunidades de imigrantes, ou mesmo no âmbito externo, para fortalecer a oferta de ensino de português como língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 16).

Nesse sentido, Almeida Filho (2005, p. 16) afirma que o desenvolvimento do ensino de português como língua estrangeira se deu no Brasil como uma “demanda espontânea”, muito mais por iniciativa de indivíduos do que por política pública deliberada.

Aprofundamos o debate do ensino bilíngue em uma proposta de educação bilíngue, sobre o ensino de português como segunda língua para as escolas indígenas Kaiowá e Guarani, assim como, sobre o ensino do Guarani como língua materna nessas escolas na sequência. Contudo, é preciso discorrer ainda sobre essa realidade específica, isto é, apresentar qual é a realidade sociolinguística dessas comunidades, bem como, qual a necessidade de um trabalho específico nas escolas indígenas sobre as L1 e L2, ao ponto de descrevermos quais políticas linguísticas defendemos para essa educação bilíngue.

---

<sup>43</sup> Sobre os cursos específicos para as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá, bem como, de que forma ocorre o trabalho com o ensino de português como L2, reservamos o sétimo capítulo desta tese para tratar exclusivamente desse assunto.

## **CAPÍTULO 5**

### **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: A REALIDADE SOCIOLINGUÍSTICA DAS COMUNIDADES GUARANI E KAIOWÁ DE MATO GROSSO DO SUL**

No capítulo anterior, fizemos uma exposição sobre o bilinguismo, ensino e educação bilíngue. Neste capítulo, cercamos um pouco mais nosso espaço de observação, isto é, apresentamos em que contexto sociolinguístico vivem os Guarani e Kaiowá, ao passo que entendemos que a língua Guarani para essas comunidades é a língua materna, visto que nossas observações partem de que essa é a L1 da comunidade e que o português se apresenta como L2. Essa afirmação justifica a necessidade do desenvolvimento de um diagnóstico da realidade sociolinguísticas dessas comunidades indígenas, sobretudo das escolas indígenas. Somente após isso poderemos nos debruçar em como o ensino das línguas vem ocorrendo no ambiente escolar.

Para tanto, pretendemos fazer uma breve exposição sobre a diversidade linguística das populações indígenas, principalmente a partir do estado de Mato Grosso do Sul e do contexto linguístico em que vivem os Guarani e Kaiowá, mas também o contexto sociolinguístico de outras comunidades indígenas nesse estado. A compreensão disso nos permitirá refletir, juntamente com a compreensão das políticas públicas para Educação Escolar Indígena, um modelo eficiente de ensino de primeira ou segunda língua.

Isso ainda se justifica pela necessidade de apresentarmos o cenário atual das línguas indígenas, nesse sentido, sabemos que o contexto não é favorável. É sabido que a diversidade linguística das línguas indígenas no Brasil já foi muito maior, da mesma forma é sabido que a morte de uma língua indígena representa a perda de elementos e conhecimentos importantes de uma determinada cultura. Até mesmo por isso, reconhecemos que inúmeros indígenas, linguistas e pessoas interessadas nas questões indígenas têm se debruçado sobre a temática.

Dessa forma, muitas têm sido as tentativas de manter, fortalecer, ou revitalizar as línguas indígenas, embora reconheçamos que muito ainda precisa ser feito. Exatamente por isso a importância dos estudos sociolinguísticos das comunidades indígenas, para que seus resultados possam ser convertidos em subsídios efetivos para a Educação Escolar Indígena, vista esta como uma possível forma de ajudar na manutenção das línguas indígenas.

Contudo, antes ainda de apresentar essa realidade sociolinguística, é preciso tecer alguns comentários sobre o que são políticas linguísticas e sobre a necessidade de um

planejamento adequado quando falamos de valorização de uma língua minoritária. Somente após isso poderemos avançar no debate em torno das escolas indígenas nas áreas que vivem os Guarani e Kaiowá no sul de Mato Grosso do Sul.

### **5.1 E quando o contexto não é favorável: diglossia, políticas linguísticas e a valorização de línguas indígenas**

Nesta seção, desenvolvemos uma análise sobre as comunidades indígenas que, falantes de uma língua indígena, encontram-se em um contexto onde cada vez mais a língua portuguesa exerce uma pressão sobre suas línguas. Dessa forma, pretendemos descrever quais os elementos necessários para que essas línguas indígenas não desapareçam, isto é, como o estabelecimento de políticas linguísticas podem contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento dessas línguas.

O fato de determinada comunidade conseguir manter fortalecida a sua língua indígena, ou então, assimilar outra língua, está intimamente relacionada com aspectos sociais e atitudinais, que podem contribuir tanto para a manutenção quanto para o abandono de línguas. (FISHMAN, 1967, 1980; MELIÀ, 1979; GROSJEAN, 1982; HAMEL, 1983 e 1984).

Por esse motivo, é possível perceber que mesmo alguns grupos minoritários conseguem manter sua língua materna ainda funcional no seu cotidiano, enquanto outros, não conseguem resistir às forças que exercem as línguas externas e passam por uma situação de bilinguismo diglótico, que pode caminhar, com o passar do tempo, a um monolinguísmo.

Uma situação de diglossia ocorre quando uma das línguas aparece de forma superior a outra, “pode se constatar que, na diglossia, cada língua mantém uma função específica e que há um desequilíbrio no desempenho de suas funções [...] uma relação de desequilíbrio, assimetria, conflito” (SOARES, 2005, p. 110-111).

A primeira definição de diglossia foi elaborada por Ferguson (1959). Para ele, a comunidade está em situação diglótica quando uma variedade alta é utilizada na modalidade escrita e na fala formal, colocando-se como principal veículo literário. É adquirida na escola e não é usada por nenhum segmento da comunidade em situações informais. Nessas situações, utiliza-se a variedade baixa. Assim sendo, é natural que a variedade alta goze de maior prestígio social.

Fishman (1967), Meliá (1979), Grosjean (1982) e Hamel (1983 e 1984) deram outra abordagem à questão da diglossia. Para eles, diglossia inclui qualquer sociedade em que duas línguas (ou variantes de uma mesma língua) são utilizadas em situações distintas e diferenciadas.

Para Fishman (1967) a relação entre bilinguismo e diglossia não coincide necessariamente, sendo que, enquanto o bilinguismo é o uso de duas línguas por uma mesma pessoa (bilinguismo individual) ou pelo mesmo grupo (bilinguismo social), a diglossia é a superposição de uma língua sobre a outra em determinadas funções sociais.

Assim, ao aceitar que a diglossia só ocorre quando existe a superposição de uma língua com relação à outra, compreendemos que não é em toda a situação que comunidades bilíngues experienciam a diglossia, isto é, as comunidades bilíngues com diglossia têm claras funções atribuídas a cada uma das línguas. Já no caso de comunidades bilíngues sem diglossia, as funções não estão compartimentalizadas, podendo, portanto, uma língua ir ocupando o lugar da outra até que uma desapareça (FISHMAN, 1980).

Para Melià (1979), a ideia de diglossia serve para relativizar o chamado bilinguismo, sobretudo quando este é apresentado dentro de uma ideologia de equilíbrio histórico-social, assim como para analisar a relação de duas línguas, conforme os seus diferentes usos sociais, fazendo ver que os campos de aplicação são diferentes e ordinariamente dependentes, numa relação de dominante-dominado, superior-inferior.

Avançando e contribuindo nesse mesmo sentido, Hamel (1984) afirma que a diglossia é parte integrante de um conflito intercultural, cujos aspectos sociolinguísticos se manifestam em uma relação assimétrica de práticas discursivas dos falantes das sociedades majoritárias com os da minoritária. Essa relação faz parte de processo histórico que pode causar ou o desaparecimento da língua minoritária em detrimento da majoritária, ou a resistência e consolidação da língua minoritária.

Quando duas ou mais línguas coexistem em uma mesma comunidade, a manutenção da língua materna, quando minoritária, vai depender de a comunidade adotar uma política de valorização e de prestígio para sua língua (GROSJEAN, 1982).

Nesse sentido, podemos chamar de política linguística o planejamento que uma comunidade, ou mesmo a forma como a política pública do Estado atua para com as línguas vivenciadas pelas pessoas<sup>44</sup>. Aqui o termo toma um significado genérico tanto para metas quanto para ações sobre o uso das línguas (CUNHA, 2008). Em comunidades que convivem em contexto de diglossia, então, é fundamental que sejam desenvolvidas políticas linguísticas

---

<sup>44</sup> O termo política aqui tem relação com a postura, a atitude, a orientação e/ou principalmente a *escolha* que é tomada com relação as línguas. Isto é, “se uma comunidade indígena decide abandonar a sua língua, e passar a usar apenas a língua portuguesa, ela está fazendo *uma escolha* e, com isso, determinando *sua política* linguística. Se ao contrário, uma comunidade indígena decide que não pode perder sua língua ancestral [...] está fazendo *uma escolha* e, portanto, determinando *outra política linguística*” (D’ANGELIS, 2012, p. 164)

de valorização das línguas minoritárias, evitando assim o seu desaparecimento e a tomada por completo da língua majoritária.

Nesse sentido, as políticas linguísticas para as línguas indígenas envolvem a sua documentação, a sua análise e descrição, a publicação de materiais didáticos, mas também o ensino bilíngue. Assim, compreende não apenas as políticas públicas realizadas pelo Estado, mas também a participação de pesquisadores, educadores indígenas e indigenistas, além das lideranças indígenas como atores políticos (CUNHA, 2008).

Alguns autores (HAUGEM, 1959; COOPER, 1989 apud CUNHA, 2008) ainda apontam três focos do planejamento linguístico, a saber: (i) o *planejamento de corpus* da língua, com a sua documentação; (ii) o *planejamento de status*, com o seu uso como língua de instrução; (iii) nos casos, por exemplo, de grupos indígenas onde a geração mais nova está cada vez mais apresentando a língua portuguesa como língua materna é preciso um *planejamento de aquisição*, para que uso do idioma de seus ancestrais não seja extinto com a morte dos índios mais velhos que ainda o falam.

A partir disso, é preciso considerar como historicamente se desenvolveu as políticas linguísticas para com as línguas indígenas utilizadas no Brasil. Dessa forma, quando da chegada dos colonizadores portugueses houve um período que, por razões sociais, econômicas e religiosas, foi necessário que os colonizadores aprendessem a falar as línguas das comunidades indígenas. Já apontamos aqui, na primeira parte do trabalho, a forma como se desenvolveu a língua guarani nas Reduções Jesuítico-Guarani. Contudo, podemos considerar que esse processo foi estimulado também pelos relacionamentos interétnicos e pela necessidade de transações comerciais com os indígenas (BRAGGIO, 2002, p. 133-134).

Da mesma forma, já apontamos anteriormente, o conceito de colonização linguística e de como a imposição da língua portuguesa também reflete a mentalidade colonialista com relação às comunidades indígenas. Contudo, cabe observar que o uso das línguas indígenas em um primeiro momento da colonização era uma política linguística transitória, visto que, “as línguas indígenas, importantes no primeiro momento da evangelização-para-colonização, deveriam servir apenas como meio para a dominação e deveriam, posteriormente, serem substituídas pela língua portuguesa” (NASCIMENTO, 2012, p. 69).

Ainda assim, no final do século XVII se desenvolvem duas línguas gerais no Brasil, a partir do desenvolvimento histórico da língua Tupí. A Língua Geral Paulista, também chamada de Língua Geral Meridional, ou língua Geral do Sul, foi uma língua formada por mestiços bandeirantes paulistas no Brasil Colônia. Originária da língua dos Tupinambá, passou a ser falada pelos bandeirantes, espalhando-se rapidamente pelo litoral e interior do

Brasil, chegando a ser a língua mais falada no Brasil meridional. Em muitos casos, foi necessária a presença de intérpretes para a comunicação de autoridades portuguesas e a população regional. Essa língua se estendeu até o século XVIII, atualmente é considerada extinta (NAVARRO, 2012).

A outra língua Geral é a língua Geral do Norte, também chamada de Língua Setentrional ou Língua Geral Amazônica. A língua que se desenvolveu se dá o nome de Nheengatu, que ainda é falada no noroeste do estado do Amazonas. Essa língua está classificada geneticamente no sub-ramo III da família Tupí-Guaraní que, por sua vez, pertence ao tronco Tupí (RODRIGUES, 1984/1985).

Como observamos, durante a fase pombalina, no segundo período da história da Educação Escolar Indígena no Brasil - as primeiras letras e o projeto civilizatório - foi proibida a utilização das línguas maternas, incluindo então as línguas gerais, tornando obrigatório o uso do idioma português em toda a Colônia.

Ainda que seja possível questionar a amplitude quanto à importância linguística do Diretório, em virtude de seu fracasso, é possível concluir “que as medidas impostas pelo Marques de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola” (SOARES, 2002 apud NASCIMENTO 2012, p. 73). Assim, mesmo que consideremos o fracasso do diretório pombalino, é preciso reconhecer que é só a partir do século XIX que a língua portuguesa, assim como a língua espanhola se expandem na América.

Havia, na época, entre os países europeus conquistadores do Novo Mundo, uma política de língua que atribuía a cada Estado europeu a sua própria língua, ou seja, a cada Estado deveria corresponder a uma só língua. A língua era vista como parte da identidade de um povo – um Estado: uma língua. Essa política foi levada às colônias onde o português e o espanhol foram impostos como língua de comunicação obrigatória, levando, portanto, à perda de muitas línguas. Os indígenas habitantes das costas do Brasil foram assim atingidos frontalmente, pois tiveram cassado o direito lingüístico fundamental de falar as próprias línguas. Como pudemos observar as regiões Sul, Sudeste e Nordeste são as que, conseqüentemente, apresentam uma densidade bastante baixa de línguas quando comparadas com as regiões Norte e Centro-Oeste, mais afastadas da costa (BRAGGIO, 2002, p. 134).

Sabemos que uma das formas de se desenvolver uma política linguística pelo Estado é a partir da educação escolar. Vimos na primeira parte desta tese como se desenvolveu a educação escolar para as comunidades indígenas, observamos inicialmente que, com as escolas ligadas a uma educação religiosa, no caso específico das Reduções Jesuítico-Guarani,

houve uma preocupação com o ensino da língua guarani, ainda que essa preocupação estivesse relacionada a fins catequéticos, ou mesmo de administração das Reduções. Após, percebemos um longo período em que se negava qualquer direito diferenciado para a Educação Escolar Indígena. Cabe ressaltar então que, oficialmente, essa situação começa a se modificar somente a partir da década de 1970, com o Estatuto do Índio e o reconhecimento do direito de que as escolas indígenas deveriam ser bilíngues.

Ainda que seja possível perceber, nesses exemplos sobre o desenvolvimento de línguas indígenas, é preciso observar como o processo histórico de imposição da língua portuguesa é um reflexo da colonização linguística, a qual torna o Brasil, um país ‘superficialmente’ monolíngue em português. Superficialmente, pois conhecemos a realidade da diversidade linguística do país e do estado de Mato Grosso do Sul, tema que abordaremos na próxima seção. Contudo, é preciso reconhecer o esforço para que uma língua minoritária sobreviva frente a língua portuguesa.

Durante o processo histórico de formação do Brasil, só há pouco tempo foi possível reconhecer mudanças significativas para conceber prestígio as línguas minoritárias faladas no Brasil.

Se analisarmos a relação do Brasil enquanto unidade política, tenha sido ela colonial, imperial ou republicana, com os povos indígenas sob a perspectiva das relações sociolinguísticas pode-se concluir que a imposição da língua portuguesa, de maneira mais ou menos explícita, sempre fez parte das estratégias mais amplas que visaram à destruição cultural, a assimilação e a subalternização desses povos e de suas línguas. Nessa longa história, a educação escolar sempre atuou como uma aliada do Estado em prol da língua portuguesa (NASCIMENTO, 2012, p. 95).

Considerando as relações de poder entre grupos linguísticos que definem os interesses daquilo que será a tomada de decisão das políticas linguísticas nos programas de educação bilíngue, Ruiz (1984 apud, NASCIMENTO, 2012, p. 88) apresenta três orientações ideológicas diante de línguas minoritárias.

(1) A orientação língua-como-problema subjacente aos programas bilíngues de transição para populações falantes de línguas minoritárias; (2) a orientação da língua-como-direito subjacente a programas bilíngues de manutenção para populações falantes de línguas minoritárias e (3) a orientação da língua-como-recurso subjacente aos programas bilíngues de enriquecimento para populações de línguas minoritárias e majoritárias (NASCIMENTO, 2012, p. 89).



Assim, as propostas de política linguística refletem as relações de poder quando se percebe uma planificação linguística da língua majoritária (*idem*). Isso significa, como já expressamos no capítulo anterior, que existem programas de educação bilíngue que permitem que seja mantida ou ampliada uma língua minoritária, assim como programas de educação bilíngue que apenas usam da língua materna para assimilar o sujeito a uma língua majoritária.

Ressaltamos que a política bilíngue apoiada pelo Estado foi de subtração das línguas indígenas, na qual essas seriam importantes apenas para o desenvolvimento do português. Assim, é efetivamente somente a partir da década de 1990, e após a Constituição Federal de 1988, que se é reconhecido uma política linguística em favor das línguas indígenas minoritárias.

Também tem sido principalmente através da educação escolar que o Estado tem dado uma certa consideração à política linguística da Constituição de 1988. A Portaria Interministerial 559/91, nos artigos 7 e 8, faz determinações, entre outras, sobre a criação de materiais didáticos específicos para as comunidades indígenas, o que tem levado à elaboração de materiais escritos nas línguas indígenas pelos próprios indígenas. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no 9.394, de 1996, em seu Título VIII, “Das Disposições Gerais”, artigos 78 e 79, trata da educação indígena, valorizando as línguas nativas. A Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação coloca a educação escolar indígena dentro do Plano Nacional de Educação. Dois documentos são de significativa importância para os povos indígenas e suas línguas, pois trazem neles os princípios da manutenção e vitalização dessas línguas. O primeiro, Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena, apareceu em 1994, elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI), dentro do Ensino Fundamental do MEC. O segundo, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de 1998, tem toda uma seção dedicada ao tema língua, elaborada por linguístas que trabalham com os povos e línguas indígenas; propõe, entre outros inúmeros aspectos, “uma reafirmação de suas identidades étnicas e valorização de suas línguas” (BRAGGIO, 2002, p. 138).

Refletindo exclusivamente sobre a política pública do Estado com relação ao desenvolvimento de uma política linguística para as línguas indígenas minoritárias, somam-se a isso, as propostas de cursos de formação de professores indígenas, os ainda tímidos financiamentos de recursos didáticos através de políticas públicas específicas e, no final do ano de 2013, a implementação do Programa Saberes Indígenas na Escola.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Algumas dessas propostas de políticas públicas já foram discutidas na primeira parte desta tese, contudo a implantação de outras propostas em específico no caso dos Guarani e Kaiowá ainda serão ainda debatidas ao longo do trabalho.

Ainda é preciso considerar que além de escassos, e por vezes pouco funcionais para as escolas indígenas, cabe outra observação sobre os livros didáticos nas línguas indígenas para a Educação Escolar Indígena. Ocorre que esse tipo de material não dá conta de abordar a capacidade comunicativa da língua oral, se considerarmos que são poucas as políticas públicas que conseguem colaborar para a produção de materiais didáticos nas línguas indígenas, analisando outros recursos didáticos que envolvem diferentes mídias digitais, percebemos que essas políticas públicas são ainda mais insuficientes. Como exemplo, poderíamos citar os trabalhos produzidos no âmbito dos cursos de formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá, esses materiais serão descritos nas próximas seções.

Especificamente com relação a recursos didáticos em mídia digital, ou audiovisuais, até hoje se desconhece algum financiamento exclusivo para produção desse tipo de material. Ainda que as produções sobre os grupos indígenas, e mesmo as produções indígenas tenham crescido bastante nos últimos anos, como exemplo podemos apontar o trabalho denominado *Vídeo nas Aldeias*, elaborado a partir do antropólogo e documentarista Vincent Carelli. Contudo, esses trabalhos, embora possam servir de apoio, não são elaborados objetivamente como material didático para as escolas indígenas.

Desse modo, para o desenvolvimento das línguas minoritárias indígenas no país, também é necessário que o Estado reconheça a sua importância. Já afirmamos que, com relação à Educação Escolar Indígena, existe uma retórica que a reconhece como bilíngue, contudo, ainda é necessária uma política linguística do Estado que reconheça, social e politicamente, na prática a importância e a necessidade do desenvolvimento das línguas minoritárias no Brasil.

Da mesma forma, então, como já observamos sobre a efetivação da política pública para a Educação Escolar Indígena, não consideramos que as ações realizadas pelo Estado tenham até aqui sido suficientes para evitar uma situação de diglossia das línguas indígenas, nem mesmo evitado o previsível desaparecimento de muitas línguas indígenas.

Além disso, temos que considerar ainda que, sozinha, a escola não terá capacidade de manter, fortalecer, ampliar ou revitalizar uma língua minoritária, “principalmente em muitos locais em que se sabe que ela ainda é ineficiente, principalmente naqueles estados onde não existe vontade política e onde os povos indígenas são considerados como entraves ao avanço da expansão econômica” (BRAGGIO, 2002, p. 138). Dessa forma, é responsabilidade também da comunidade, além do Estado, garantir o prestígio, o status e a funcionalidade dessas línguas minoritárias.

É importante esclarecer que os esforços escolares de preservação e valorização da língua materna têm suas limitações porque nenhuma instituição, sozinha, pode definir os destinos de uma língua. Assim como a escola não foi a única responsável pelo enfraquecimento ou pela perda das línguas indígenas, ela também não tem o poder de, sozinha, mantê-las fortes e vivas. Para que isso aconteça é preciso que as comunidades indígenas desejem manter a sua língua tradicional em uso e lutem para reverter a situação de descrédito e preconceito que sofreram ao longo de sua história, clamando por seus direitos numa sociedade que não admite a pluralidade cultural, e que, ainda hoje, pouco faz para aplicar o que está garantido em Lei (BROSTOLIN, 2003, p. 8).

Nesse sentido, algumas experiências positivas têm sido realizadas em algumas comunidades indígenas que não necessariamente envolvem a escola, ainda que muitas dessas são realizadas pelos professores indígenas, ou nas dependências das escolas. Um exemplo disso, são as rádios comunitárias existentes em algumas áreas indígenas que trazem em suas programações espaços para as línguas indígenas. No mesmo sentido, como comentamos anteriormente, cada vez mais estão sendo produzidas mídias digitais pelas comunidades indígenas, mesmo que esses materiais possam servir como recursos didáticos, eles ultrapassam a barreira da escola, contribuindo também como elemento que parte da própria comunidade e não necessariamente apenas da escola.

Desse modo, nos debates que permeiam a Educação Escolar Indígena, é esperado que as comunidades indígenas definam uma política linguística que envolva um planejamento adequado para sua realidade linguística, uma vez que não é possível falar em um único modelo de política linguística no país, visto que a realidade linguística de cada comunidade indígena é muito grande. É certo que podemos encontrar comunidades já desenvolvendo há bastante tempo a língua indígena na escola; em outras comunidades a língua indígena está sendo reintroduzida como L2, em uma perspectiva de revitalização da língua, por exemplo, como no caso dos Karajá (SILVA, 2002); existem ainda casos de povos que vivem em situação de fronteira, onde além da língua indígena e/ou da língua portuguesa é desenvolvido o espanhol; e existem, inclusive, comunidades monolíngues em português.

Para o desenvolvimento de uma política (que se acredita) adequada com a realidade sociolinguística de cada comunidade, é esperado que os indígenas contem com auxílio de linguistas especializados em suas línguas indígenas, mas também possam, a partir dos cursos de formação de professores específicos, elaborar uma política linguística que dê conta da realidade linguística.

O ensino de línguas indígenas adotado na escola pode contribuir com a manutenção das línguas desde que a metodologia usada leve em consideração a realidade sociolingüística da comunidade. Um bom diagnóstico pode mostrar a situação de uso da língua indígena, os conflitos lingüísticos, a vitalidade ou a anemia da língua, os empréstimos, e tipos de bilingüismo, entre outras dimensões. Essas informações são básicas na construção do planejamento lingüístico de revitalização de línguas ameaçadas ou de outras modalidades de ensino bilíngüe, trilingüe etc. (SILVA, 2006, p. 175)

Dessa forma, em seguida apresentamos um pequeno levantamento sobre a diversidade lingüística para contribuir com o diagnóstico da realidade sociolingüística das comunidades Guarani e Kaiowá do Cone Sul de Mato Grosso do Sul e, assim, avançar no debate sobre a Educação Escolar Indígena nessas comunidades.

## **5.2 Diversidade lingüística e o diagnóstico sociolingüístico das comunidades Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul**

Sabemos que ao longo da história do contato das populações indígenas brasileiras com a colonização europeia, inúmeras línguas indígenas deixaram de ser faladas. Rodrigues (1993a, 1993b) apresenta uma estimativa de cerca de 1,2 mil o número de diferentes línguas faladas em nosso atual território pelos povos indígenas no século XVI, restando hoje cerca de 180 línguas indígenas faladas ainda no Brasil.

Assim, reconhecemos que ao falar da diversidade lingüística do Brasil, mesmo esse ainda sendo um país multilíngüe, o espaço que a língua portuguesa desempenha sobre as línguas minoritárias é imensurável. Nesse sentido, a noção de planejamento e política lingüística é importante.

Já nos posicionamos sobre alguns elementos que envolvem tanto a língua, quanto aquilo que envolve o reconhecimento legal do Brasil como um país multi/plurilíngüe. Aqui resta-nos observar que quando mencionamos a diversidade lingüística, estamos reconhecendo a existência de um conjunto de línguas distintas em um mesmo limite territorial (MARTINS & CHAMORRO, 2015). Nesse sentido, são dois fenômenos que envolvem a diversidade lingüística: a migração e as mudanças lingüísticas

Ao abordar o fenômeno da migração como resultado da diversidade lingüística de um território, “no qual indivíduos de uma determinada comunidade migram para uma nova região por motivos de ordem política, econômica e social, levando consigo a sua cultura e, conseqüentemente, a sua língua”, é preciso considerar que esse é um fenômeno que sempre

existiu mesmo antes da chegada dos europeus (RODRIGUES, 2000, apud, MARTINS & CHAMORRO, 2015).

De outra sorte, outra ação que deve ser levada em conta para explicar a diversidade linguística é considerar que todas as línguas sempre mudam com o passar do tempo, sendo que não são todas as mudanças que são compartilhadas por todas as pessoas. Esse movimento, com o passar de muitos anos, pode resultar na cisão da língua e na criação de uma outra língua e, assim, resultar na diversidade linguística de um território.

Contudo, ao levar em conta a diversidade linguística, sabemos que diferentes elementos precisam ser considerados quando falamos de perdas linguísticas ou mudanças linguísticas. Quando falamos em mudança linguística, temos que considerar que as "perdas" são recompensadas por "ganhos". A mudança significa que o sistema linguístico está sempre em busca de um equilíbrio. Mesmo que as mudanças sejam decorrentes de contato (e muitas vezes em intenso contato), a língua se preserva mudando, em busca do equilíbrio. Assim, vale observar que temos dois tipos de mudanças de uma língua: uma *natural*, onde a língua muda com o passar do tempo (obedecendo a regularidades em sua mudança), e uma outra *forçada*, essa imposta, que leva a língua a mudar de forma rápida e irregular.

O que se poderia indicar como perdas é tudo aquilo que acarreta prejuízos a um sistema, por exemplo, o uso fragmentário da língua, o desuso de uma língua em detrimento de outra, a não aquisição da língua pelas crianças como primeira língua, a proibição do uso de uma determinada língua, a falta de política linguística para a sua manutenção, entre outras questões.

Desse modo, já apresentamos acima elementos que justificam a necessidade de um planejamento e uma política linguística, no sentido de evitar que uma comunidade que tenha uma língua minoritária estagne num processo de diglossia que possa levar a extinção de sua língua ancestral. Antes de progredir com o debate sobre como podemos observar essa realidade nas comunidades Guarani e Kaiowá, para então perceber como a partir da escola podemos analisar o uso de políticas linguísticas eficientes, temos de compreender – mesmo que brevemente – qual a realidade atualmente das línguas indígenas em Mato Grosso do Sul<sup>46</sup>.

Como já afirmamos, a realidade sociolinguística indígena do Brasil é diversa, alguns grupos indígenas brasileiros perderam sua língua materna e hoje falam exclusivamente variedades regionais do português; entre eles estão: os Potiguara, na Paraíba; os Pankararu,

---

<sup>46</sup> Sabemos que para além da língua portuguesa como língua oficial do Brasil, no estado, são faladas outras línguas de imigrantes. Contudo, o objetivo desse trabalho é se debruçar apenas na diversidade linguísticas das populações indígenas do estado.

em Pernambuco e Alagoas; os Xokó, em Sergipe; os Kirirí e Pataxó, na Bahia; e os Tupinikim, no Espírito Santo (RODRIGUES, 1986).

Assim, antes ainda de nos debruçarmos sobre a diversidade linguística das comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul, e em específico dos Guarani e Kaiowá, vale apenas observar, mesmo que brevemente, a situação sociolinguística de comunidades indígenas do Norte e Centro-Oeste. Consideramos que o paralelo com essas regiões é significativo, pois ao contrário do litoral brasileiro, essas regiões tiveram um processo de colonização tardio, e assim, semelhante (embora guardadas as devidas proporções) com a situação dos Guarani e Kaiowá.

Segundo Rodrigues (1986), existem de maneira geral três situações com relação à língua, algumas comunidades ainda são essencialmente monolíngues; outras são predominantemente monolíngues, mas contam com algumas pessoas que falam também o português, sendo, portanto, bilíngues; e finalmente há comunidades trilíngues - Avá Canoeiro (Avá, Javaé e português) no município de Formoso do Araguaia (TO); Karajá (casado com Tapirapé) no município de Santa Terezinha em Mato Grosso (MT).

Nesse último caso, não desconsideramos que pelo contato multiétnico em diferentes áreas indígenas no Mato Grosso do Sul, assim como em outros estados, possa também haver indivíduos trilíngues, contudo na observação de Rodrigues (1986), contamos apenas os casos que são mais numerosos e correspondem ao contexto da comunidade e não apenas de indivíduos.

Tomando apenas a realidade sociolinguística do Parque do Xingu (MT), segundo Seki (1993), são faladas atualmente 17 línguas, pertencentes a diferentes troncos e famílias, a saber:

- (a) Kamayurá, Kayabí, Jurúna e o Awetí (Tronco Tupí);
- (b) Suyá, Tapayúna, Mentuktire e o Panará (Tronco Macro-Jê);
- (c) Waurá, Mehináku e Yawalapití (família Aruák);
- (d) Kuikúro, Kalapálo, Matypú, Nahukwá e Txikão (família Karíb);
- (e) Trumái (língua isolada)

Para Silva (2001), a situação linguística constatada no Parque do Xingu apresenta três diferenças: **(a)** há pessoas monolíngues, bilíngues e multilíngues; **(b)** a comunicação entre os grupos, em muitos casos, ocorre da seguinte maneira: cada pessoa fala a sua língua, que não é usada pelo interlocutor, porém é compreendido por este; **(c)** existem também, aqueles que falam e/ou entendem o Português.

Já no estado de Mato Grosso do Sul, é importante considerar que esse tem a segunda maior população indígena do Brasil, ficando atrás apenas do estado do Amazonas. No ano de 2010, a população indígena do MS alcançava 73.295 indivíduos<sup>47</sup>. Composto doze etnias, sendo: Guarani, Kaiowá, Ofaié, Guató, Bororo, Terena, Kinikinau, Chamacoco, Camba, Kadiwéu, Atikum e Ayoreo<sup>48</sup>.

Das diversas etnias que vivem em Mato Grosso do Sul, cabe destacar que a maior parte da população pertencente às etnias Kaiowá, Guarani e Terena. Ainda é relevante apontarmos que algumas dessas etnias não dispõe de terras indígenas próprias e reconhecidas pela União, esses são os casos dos Bororo, Kinikinau, Chamacoco, Camba, Ayoreo e Atikum.

Com relação à diversidade linguística do estado, foco de nossa observação, é possível reconhecer que muitas dessas ainda tentam manter a sua língua indígena como língua materna, contudo, existem algumas etnias que já têm a língua portuguesa como primeira língua. O quadro elaborado por Martins e Chamorro (2015), ajuda-nos a compreender essas situações.

Quadro 2. Diversidade étnica e linguística de Mato Grosso do Sul.

Nº	Etnia	Língua	Família linguística	Tronco linguístico
1.	Guarani	Guarani	Tupí-Guaraní	Tupí
2.	Kaiowa	Kaiowa	Tupí-Guaraní	Tupí
3.	Ofaié	Ofaié	Ofaié	Macro-Jê
4.	Guató	Guató	Guató	Macro-Jê
5.	Bororo	Bororo	Boróro	Macro-Jê
6.	Terena	Terena	Arawák	-
7.	Kinikinau	Kinikinau	Arawák	-
8.	Chamacoco	Chamacoco	Zamuco	-
9.	Camba	Português	Românica	-
10.	Kadiwéu	Kadiwéu	Guaikurú	-
11.	Atikum	Português	Românica	-

**Fonte.** Quadro elaborado segundo Martins & Chamorro (2015)

Pelo quadro então, é possível perceber que os Camba, população que vive predominantemente na Bolívia, no lado brasileiro existem cerca de 700 indivíduos que vivem no município de Corumbá. Além dos Atikum, esse grupo teve seu processo de etnogênese e

<sup>47</sup> Fonte Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE), 2010.

<sup>48</sup> Os dados do estudo sobre a diversidade linguística de Martins e Chamorro não contemplam a língua do povo Ayoreo, por isso, nos quadros que seguem os dados referentes a língua desse povo estão suprimidos. Contudo, segundo o mesmo trabalho esse grupo tem cerca de “100 indivíduos que vivem na periferia de Porto Murtinho, município localizado no sudoeste do estado. A língua nativa desse povo é classificada como pertencente à família Zamuco” (MARTINS & CHAMORRO, 2015, p. 732).

passou a ser reconhecido pelo Estado a partir da década de 1940, sendo que, em 1990 tiveram sua terra demarcada e homologada na Serra do Umã, no estado de Pernambuco, segundo os dados do IBGE de 2010, atualmente é um grupo constituído por 7.499 indivíduos. Um grupo de Atikum, no fim na década de 1970 e início de década de 1980, migrou para o Mato Grosso do Sul e, atualmente, cerca de 100 pessoas se encontram na Terra Indígena Nioaque, terra de usufruto Terena no município de Nioaque (ULIAN, 2013) tem a língua portuguesa como primeira língua.

em todas as outras comunidades indígenas, os moradores são falantes de suas respectivas línguas nativas, embora os números variem de forma impressionante de etnia para etnia. É o caso, sobretudo, da população Guarani e Kaiowa, que soma cerca de 43.000 indivíduos no estado com boa transmissão e uso da língua nativa, enquanto entre os Guató, que não ultrapassam a marca dos 400 indivíduos, é provável que apenas cinco deles sejam falantes da língua nativa (MARTINS & CHAMORRO, 2015, p. 732).

Nesse sentido, podemos afirmar que, embora quase todos grupos indígenas do estado ainda tenham a sua língua ancestral, essa situação varia muito para cada comunidade específica. Assim, se considerarmos apenas os falantes de língua Terena, por exemplo, no estado temos cerca de 19.000 falantes (idem), embora o número de indivíduos dessa etnia some muito mais pessoas. Esse fato ocorre, pois em algumas comunidades Terena, a geração mais nova não fala mais a língua materna, ficando essa restrita apenas a adultos e aos mais velhos.

A partir disso, expomos mais um quadro elaborado por Martins e Chamorro (2015).

Quadro 3. Situação das línguas indígenas de Mato Grosso do Sul.

Tronco linguístico	Família Linguística	Língua	Nível de vitalidade	Número de falantes
Tupí	Tupí –Guarani	Kaiowa	Vulnerável	20.000
Tupí	Tupí –Guarani	Guarani	Vulnerável	10.000
Macro-Jê	Guató	Guató	Situação crítica	5
Macro-Jê	Ofaié	Ofaié	Situação crítica	12
-	Arawak	Terena	Seramente em perigo	19.000
-	Arawak	Kinikinau	Situação crítica	11
-	Guaikurú	Kadiwéu	Em perigo	1.600
-	Zamuco	Chamacoco	Situação crítica	40

**Fonte.** Quadro elaborado por Martins & Chamorro (2015), segundo UNESCO (2010)

O nível de vitalidade de cada língua apresentado no quadro parte de um estudo elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



(UNESCO) sobre a situação das línguas no mundo, apresentado a partir de um Atlas no ano de 2010. Assim, com base em diferentes critérios como:

- número de falantes absolutos;
- proporção de falantes na comunidade afetada;
- atitudes dos membros da comunidade em relação à língua;
- possibilidades de a língua ocupar novos espaços na comunidade e nos meios de comunicação utilizados pela própria comunidade;
- natureza e qualidade da documentação disponível da língua;
- disponibilidade de materiais didáticos para o uso da língua no ensino em geral e no ensino da própria língua;
- situação da língua no âmbito em que a mesma é utilizada;
- políticas e atitudes em favor da língua por parte do governo e de instituições governamentais e não governamentais;
- transmissão da língua de geração para geração;

cada língua é enquadrada em um dos seis níveis de vitalidade que vão de “a salvo” > “extinta”. Conforme podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 4. Níveis de vitalidade das línguas.

<b>Grau</b>	<b>Nível de vitalidade</b>	<b>Situação da língua</b>
<b>1</b>	A salvo	Todas as gerações falam a língua e sua transmissão de uma geração para outra é contínua.
<b>2</b>	Vulnerável	A maioria das crianças fala a língua, porém seu uso pode estar restrito a determinados contextos (familiar, rituais religiosos, etc.).
<b>3</b>	Em perigo	As crianças já não adquirem com suas famílias a língua como língua materna.
<b>4</b>	Seramente em perigo	Somente os avós e as pessoas das gerações mais velhas falam a língua. Os parentes adultos dessas pessoas, embora compreendam, não falam entre si, tampouco com seus filhos.
<b>5</b>	Em situação crítica	Os únicos falantes são os avós e as pessoas das gerações mais velhas, porém só usam a língua parcialmente e com escassa frequência.
<b>6</b>	Extinta	Não possuem falantes desde a década de 1950.

**Fonte.** Quadro elaborado por Martins & Chamorro (2015), segundo UNESCO (2010)

Se considerarmos as línguas indígenas brasileiras, a partir dos critérios estabelecidos pela UNESCO, percebemos que todas essas línguas “correm algum risco de extinção, sendo 97 línguas vulneráveis; 17 línguas em perigo; 19 línguas seriamente em perigo; 45 em

situação crítica e 12 extintas desde os anos 1950” (MARTINS & CHAMORRO, 2015, p. 735).

Retornando então ao quadro 3, sobre a situação das línguas indígenas das etnias sul-mato-grossenses, percebemos que a realidade também é grave. Existem quatro línguas em *situação crítica*: Guató, Ofaié, Kinikinau e Chamacoco. Segundo esse grau de vitalidade, os únicos falantes são os avós e as pessoas das gerações mais velhas, porém só usam a língua parcialmente e com escassa frequência.

A língua Kadiwéu é classificada como *em perigo* por existir apenas 1.600 indivíduos que falam essa língua. Nesse sentido, as crianças e novas gerações já não mais adquirem essa língua como língua materna.

A língua Terena, com 19.000 falantes, está classificada como *seriamente em perigo*, visto que, como já apontamos, em algumas comunidades, somente os avós e as pessoas das gerações mais velhas falam a língua. Os parentes adultos dessas pessoas, embora compreendam, não falam entre si, tampouco com seus filhos.

Assim, mesmo a língua indígena mais falada no estado, essa também é considerada como *vulnerável* (com falantes de Kaiowá em um número de 20.000 indivíduos e Guarani Ñandeva com um número de 10.000 indivíduos), isto é, a maioria das crianças fala a língua, porém seu uso pode estar restrito a determinados contextos (familiar, rituais religiosos, etc.). Com relação a essas línguas, ainda é preciso observar outro importante aspecto, que é o contexto de outras línguas e a interferência sobre as línguas indígenas.

Ainda sobre as línguas Kaiowa e Guarani, cabe lembrar que ambas estão sob a influência sistemática do Guarani paraguaio, do espanhol e, sobretudo, do português. E conhecendo o Kaiowa e o Guarani falados pela população indígena mais velha e registrado por escrito, é possível observar que a distinção linguística vem diminuindo rapidamente entre essas línguas, em direção a um Guarani standard, uma espécie de “língua franca” socializada entre as novas gerações (MARTINS & CHAMORRO, 2015, p. 736).

Nos debates sobre as políticas linguísticas aqui expostos, fica evidente a necessidade de um planejamento linguístico para essas línguas, embora a situação de Mato Grosso do Sul não seja diferente do resto do país. Isto é, mesmo que a realidade das línguas indígenas no estado seja parecida com a realidade das línguas indígenas do Brasil, sendo o MS o segundo estado com a maior população indígena, é inegável a urgência de um planejamento linguístico que dê conta de manter viva essas línguas indígenas.

Ora, se não há controvérsias sobre a proposição de que todo idioma reflete a visão de mundo única de seu povo, com seu próprio sistema de valores, com sua filosofia específica e com suas características culturais peculiares, é fácil chegar à conclusão que a extinção de uma língua significa a perda irreparável dos conhecimentos culturais únicos acumulados ao longo dos séculos como, por exemplo, conhecimentos históricos, espirituais, ecológicos e linguísticos. Sem contar que a língua é uma fonte de criação e um vetor de tradição para a comunidade que a fala e, além disso, um suporte da identidade de um povo e um elemento importante do seu patrimônio cultural. Tais argumentos, a nosso ver, sustentam a ideia da necessidade da preservação da diversidade linguística (MARTINS & CHAMORRO, 2015, p. 736).

No caso específico das comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul, algumas atitudes vêm sendo tomadas para criar condições propícias para que os falantes sigam usando sua língua materna e a ensinem às suas crianças e, por conseguinte, às novas gerações. Cabe destacar, então, a criação de cursos específicos de formação de professores indígenas em nível médio e superior. No estado, existem cursos específicos que atendem aos dois Territórios Etnoeducacionais.

No caso do Território Etnoeducacional do Cone Sul, que atende especificamente as populações Guarani e Kaiowá, existe um curso de nível médio, oferecido pela Secretária estadual de Educação, chamado de *Ára Vera* ('tempo iluminado'), que habilita professores para ministrarem aulas nos anos iniciais: e um curso de nível superior, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados, chamado *Teko Arandu* ('viver com sabedoria') que forma professores em quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) para ministrarem aulas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio<sup>49</sup>.

Para as outras etnias com maior população do estado: Guató, Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Atikum e Ofaié, também é oferecido pela Secretaria de Estado de Educação, em parceria com municípios e com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, um Curso Normal em nível médio e um curso de nível superior chamado Povos do Pantanal.

Como já observarmos, não basta que apenas a escola desenvolva a política linguística da comunidade. É dever também de que outros atores possam trabalhar no sentido de valorizar e dar funcionalidade as línguas indígenas. Destacamos aqui, especificamente para as línguas dos povos Guarani e Kaiowá, outros instrumentos que têm sido importantes para a defesa, manutenção e valorização da sua língua.

---

<sup>49</sup> Reservamos um capítulo específico para analisar esses dois cursos.

Primeiramente, cabe descrever como essas línguas têm sido objeto de análise de pesquisadores, como o caso de linguistas, e o que se tem produzido de conhecimento sobre essas línguas. Assim, cabe observar que é função e papel dos linguistas se debruçarem sobre as línguas indígenas, “com o objetivo de salvaguardar línguas ameaçadas, trabalhando juntamente com as próprias comunidades interessadas e com especialistas de outras áreas” (MARTINS & CHAMORRO, 2015, p. 738). Visto que, como falamos anteriormente, isso também se trata do desenvolvimento de uma política linguística e deveria ser estimulada pelo Estado, seja por financiamento específico, ou a partir das universidades e seus programas de pós-graduação.

Portanto, compete ao linguista observar e documentar as línguas; realizar análises e descrições que ajudem não só a compreender as estruturas que constituem os sistemas linguísticos pesquisados, mas também o funcionamento de cada língua em particular; levando em conta, neste último caso, o uso que se faz da língua nas mais diversas situações discursivas das quais os falantes participam. Para além desses trabalhos, o linguista tem ainda a função de comparar as línguas com o intuito de classificá-las segundo critérios genéticos e segundo critérios tipológicos (idem).

Nesse sentido, ainda podemos complementar que, além do trabalho com o registro, análise, descrição e comparação de línguas indígenas, compete ainda ao linguista, juntamente com o apoio da comunidade indígena, a realização de diagnóstico sociolinguístico e trabalhos que objetivam facilitar o ensino e o aprendizado das línguas indígenas e, ainda, o desenvolvimento de recursos didáticos específicos para cada comunidade e etnia indígena (MARTINS & CHAMORRO, 2015).

Sobre as línguas dos povos Guarani e Kaiowá, segundo Martins e Chamorro (2015), existem apenas alguns poucos artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidos até então. Sem levar em conta o que é produzido a partir das línguas aparentadas, no Paraguai e na Bolívia, os autores apontam que, até o dado momento, pouco tem sido produzido a partir dos programas de pós-graduação nas universidades do estado: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e, daquilo que é produzido, muito pouco tem sido acessado por essas comunidades. Na verdade, uma parcela significativa de Guarani e Kaiowá que acessam as universidades desconhece completamente a existência de estudos descritivos de suas próprias línguas.

Assim, muito do pouco que vem sendo produzido até então parte de resultados produzidos por missionários que atuaram junto as comunidades indígenas ou por

pesquisadores que estudaram ou atuam fora do estado (idem). Reproduzimos assim, parte de um quadro com as principais produções publicadas, enfocamos apenas a língua dos povos Guarani e Kaiowá.

Quadro 5. Lista dos estudos linguísticos produzidos sobre a língua Guarani e Kaiowá.

LÍNGUA	AUTORES	ANO	GÊNERO	ASSUNTO
<b>Kaiowá</b>	Bridgeman	1960	Artigo	Análise e descrição do acento em Kaiowá.
	Bridgeman	1961	Artigo	Análise e descrição fonológica da língua.
	Bridgeman	2007 [1981]	Tese de Doutorado	Um estudo sobre a organização de textos orais em diversas situações discursivas.
	Harrison & Taylor	1971	Artigo	Apresenta explicações sobre o fenômeno da nasalização de vogais orais em determinados contextos.
	Taylor & Taylor	2010 [1966]	Artigo	Estudo descritivo de aspectos gramaticais da língua.
	Taylor	1984a	Artigo	Estudo sobre a marcação temporal na língua.
	Taylor	1984b	Artigo	Estudo sobre a interrogação na língua.
	Taylor & Taylor	sd	Gramática	Gramática pedagógica da língua.
	Cardoso	2001	Dissertação de Mestrado	Estudo das categorias sintagmáticas lexicais e funcionais fundamentada no modelo de princípios e parâmetros da teoria gerativa.
	Cardoso	2007	Artigo	Reanálise de aspectos fonológicos da língua.
	Cardoso	2008	Tese de Doutorado	Análise e Descrição de aspectos morfossintáticos da língua.
	Silva	2011	Dissertação de Mestrado	Um estudo sobre a criação de novas palavras em Kaiowá a partir da análise de textos bíblicos (Novo Testamento).
	Barros	2014	Dissertação de Mestrado	Dicionário Bilíngue Kaiowá-Português
	Martins	2014b	Artigo	A presença do prefixo correferencial de terceira pessoa em uma variedade da língua Kaiowá
Cardoso	2015	Livro	Um estudo descritivo de aspectos gramaticais da língua Kaiowá.	
<b>Kaiowá e Guarani</b>	Tavares	2015	Tese de Doutorado	Um estudo das etnias Guarani Kaiowa e Guarani Ñandeva a partir de suas impressões sobre as línguas e de um recorte do léxico em uso
<b>Guarani</b>	Cecy	2008	Dicionário	Dicionário bilíngue Guarani-Português / Português-Guarani.

Fonte. Quadro adaptado de Martins & Chamorro (2015)

A partir do quadro, fica claro então que ainda há muito a ser produzido, no que se refere às pesquisas sobre as línguas dos povos Guarani e Kaiowá. Com relação especificamente à língua Guarani (variedade falada pelos Guarani-Ñandeva) a falta de trabalhos sobre essa língua ainda revela a influência que outras variedades da língua Guarani, como a falada no Paraguai ou na região de fronteira, têm sobre essa variante. Ainda que outros trabalhos precisam ser produzidos para mostrar isso.

Importante nesse quadro também acrescentar o que tem sido produzido a partir da área de linguagens do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*<sup>50</sup>, no que se refere aos trabalhos de conclusão de curso dos acadêmicos indígenas. Martins e Catão (2016) caracterizam esses trabalhos nos seguintes grupos temáticos<sup>51</sup>.

(I) Educação Escolar Indígena:

Quadro 6. Relação dos TCC do Curso de Licenciatura Intercultural indígena Teko Arandu – Educação Escolar Indígena.

<b>Autores</b>	<b>Título do Trabalho</b>	<b>Ano</b>
Edson Alencar	Práticas de Lazer na Escola Indígena Ñandejara Pólo da Aldeia Te'yikue, Município de Caarapó, MS.	2011
Ilda Barbosa de Almeida	Lazer no Acampamento Laranjeira Ñanderu, Município de Rio Brilhante, MS.	2011
João Carlos Vilharva Mota	Jogos Tradicionais Guarani e Kaiowá na Escola M. I. Joãozinho Carapé Fernando.	2011
Adriano Morales	O Lazer no Passado e Hoje – Entre os Guarani da Aldeia Pirajuí.	2011
Marcilene Lescano Martins	Saberes Tradicionais na Aldeia Takuaperi	2011
Tomaz Vera	A Situação das Escolas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul	2011
Almério Dias Martins	Kotyhu: a palavra cantada na aldeia Porto Lindo	2012
Anardo Jorge Concianza	Jerosy Puku e Jerosy Mbyky	2012
Misael Jorge Concianza	Xiru Yry Vera ha Jakaira Guasu rehegua [Sobre a segunda geração]	2012
Huto Vera	Algumas considerações a respeito da valorização do cacique em escolas indígenas Guarani/Kaiowá de Paranhos-MS	2012
Ramona Martins Garai	Proposta de elaboração de material didático bilíngue a partir de receitas medicinais tradicionais	2012
Catalina Rodrigues	Coleta de nomes e histórias das sementes da aldeia Te'yikue/Caarapó para produção de material didático	2012

(II) Línguas: Reflexões Linguísticas, Ensino-Aprendizagem

Quadro 7. Relação dos TCC do Curso de Licenciatura Intercultural indígena Teko Arandu – Línguas: Reflexões Linguísticas, Ensino-Aprendizagem.

<b>Autores</b>	<b>Título do Trabalho</b>	<b>Ano</b>
Edvaldo Nunes	Empréstimos na fala em Guarani na Aldeia de Cerrito	2011
Maciel V. Cáceres	O Empréstimo linguístico na Aldeia de Porto Lindo	2011
Delfino Borvão	Neologismos da língua Guarani usados no Cone Sul de MS	2011
Elizabete Fernandes	Uma análise dos empréstimos do Português no Guarani-Kaiowá utilizados por estudantes do 9º ano da Escola Ñandejára Pólo – Aldeia Te'yikue	2011

<sup>50</sup> No capítulo sétimo dessa tese daremos uma atenção maior para esse curso.

<sup>51</sup> MARTINS, Andérbio Marcio Silva; CATÃO Hemerson Vargas. **O protagonismo indígena no desenvolvimento de pesquisas na área de linguagens da licenciatura intercultural indígena - Teko Arandu.** Apresentação de trabalho, comunicação oral. VIII Encontro de Pesquisa na Graduação de Letras; VII Congresso Nacional de Estudos Linguísticos e Literários de Mato Grosso do Sul; V Encontro de Pesquisa na Pós-Graduação de Letras. Dourados UEMS. 2016

Renata Castelão	Uma discussão sobre o uso da ortografia por estudantes e professores da Aldeia Te'yikue	2011
Leia Aquino Pedro	Dificuldades de leitura e escrita de alunos da escola indígena da aldeia de Campestre	2011
Eldo Ramirez Cano	Alguns apontamentos sobre a influência do português na fala e na escrita de alunos do 9º ano da aldeia Taquaperi	2012
Pedro Duran	O ensino dos sistemas de escrita da língua Guarani e da língua portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental na escola Adriano Pires – uma crítica do modelo vigente e algumas propostas de intervenção	2012
Alfredo Martins	Varição Linguística na aldeia Porto Lindo: um primeiro levantamento das diferenças léxico-semânticas	2012
Fátima Fernandes Machado	Variações Lexicais do Guarani Kaiowá na aldeia Jaguapiru	2012
Elizabete Benites Vilhalva e Crispim Soares	Propostas Didáticas no Ensino de Português como Segunda Língua para indígenas Guarani/Kaiowá	2015
Luciana Morales Vera e Elenir Benites	Proposta de produção de material de leitura: histórias contadas pelos mais velhos.	2015
Edson Lopes e Janaína Pereira Montiel	Verbos transitivos em Guarani: uma proposta de material didático	2015
Rodolfo Godoy e Hermínio Fernandes	Possessivos e Demonstrativos em Guarani: uma proposta de material didático	2015
Sílvio Pires	Retomada de Potrero Guassu e implantação de uma escola indígena nessa área: proposta de produção de material de leitura Guarani/Português	2015
Nelinho Nunes	Posposições em Guarani: uma proposta de material didático	2015

Com relação à Educação Escolar Indígena e aos recursos didáticos produzidos sobre essas línguas, ainda que escassos, como já afirmamos, cabe aqui também descrevermos o que temos, em termos de publicação, até o dado momento, sobre as línguas dos povos Guarani e Kaiowá.

- MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. Te'ýi rembiapo [Artesanato]. Campo Grande, SEDMS/MEC. 2002, 40p. [Coleção: Ñane Mba'eteéva Atykue – Nossos verdadeiros costumes].
- MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. Ñembohoky Ñe'ê Tesãï reheguápe [Saúde]. Campo Grande, SEDMS/MEC. 2002, 39p. [Coleção: Ñane Mba'eteéva Atykue – Nossos verdadeiros costumes].
- MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. Ñemombe'u Je'upy rehegua [Alimento]. Campo Grande, SEDMS/MEC. 2002, 23p. [Coleção: Ñane Mba'eteéva Atykue – Nossos verdadeiros costumes].
- MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. Ñe'ê Poty Kuemi [Florilégio]. Campo Grande, SEDMS/MEC. 2002. 118p.

- MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. Tekopotyryakuã [Textos alusivos à cultura kaiowa e guarani] Campo Grande, SEDMS/MEC, s/d. 64p.
- MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. Tekoha ra'anga kuatia ñe'emê [Mapas das Terras Indígenas do Sul do MS]. Campo Grande, SEDMS/MEC, 2011. 90p.
- MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. Ñemborari [Destreza física]. Campo Grande, ÁRA VERA/SEDMS/CAPEMA/MEC, 2009-2010. 45p.
- MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. Tynynyi ñe'ẽ ñemoasãi [Explicações sobre a rede elétrica e uso da eletricidade]. Brasília/DF, Ministério de Minas e Energia, Programa Luz para todos. 2008. 40p.
- VERÓN, Valdelice; VILHARVA, Natanael; JORGE, Misael Conciança (org.). Kunumi Pepy. São Leopoldo: OIKOS. 2011, 48p.
- MARTINS, Andérbio & CHAMORRO, Graciela (Orgs). Língua, Arte e Lazer: uma contribuição à formação de professores e professoras indígenas guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul. São Leopoldo, OIKOS, 2012, 198p.
- COSTA, F.V.F da; FERREIRA, A.R. de A. L. (Orgs.). Peteïha jechuka katupyry ñe'ẽ poty guaraníme. Dourados-MS: UFGD, 2013.
- RICARTE, Leonilda. [et al...] KAIOWÁ um povo que caminha. São Leopoldo, RS. OIKOS, 2013. 31 p.
- CONCIANZA. Fabio. et al.. Vocabulário escolar bilíngue Kaiowá e Português. Dourados, MS. UFGD, 2015. 116 p

Para além dessas produções, cabe ainda observar *um* outro elemento que tem sido importante para a valorização das línguas dos povos Guarani e Kaiowá e, assim, também se apresentando como uma política linguística elaborada para além desses elementos que envolvem a Educação Escolar Indígena ou as produções de pesquisadores, é o caso dos trabalhos desenvolvidos a partir da Associação Cultural de Realizadores Indígenas (ASCURI).

A ASCURI, é um coletivo de comunicação indígena, isto é, uma associação que envolve um grupo de jovens realizadores/produtores culturais indígenas (Guarani, Kaiowá e Terena) que buscam, por meio das Novas Tecnologias de Comunicação, desenvolver



estratégias de resistência para os povos indígenas. Nesse sentido, esse grupo tem, desde 2008, produzido diversos vídeos em formato de curtas e médias-metragens que procuram mostrar a partir de seu olhar os interesses e a realidade da juventude indígena, no sentido de transformar a linguagem do audiovisual no registro e novas práticas culturais indígenas (KLEIN, 2013).

Importante lembrar que, diante de uma quantidade de projetos de formação em audiovisual que, de certa forma, se tornaram até banais para algumas comunidades indígenas, a ASCURI surge como uma iniciativa pensada pelos realizadores indígenas para dar seguimento e autonomia ao processo de aprendizagem com as novas mídias. Assim, a Associação de jovens indígenas já tem realizado uma série de vídeos, mas também desenvolvido oficinas de formação em diferentes áreas indígenas Guarani e Kaiowá no Cone Sul sul-mato-grossense.

Junto a essas iniciativas, vale destacar o Fórum de Discussão sobre Inclusão Digital nas Aldeias, (FIDA), que é um espaço de divulgação e ampliação dos trabalhos realizados pela ASCURI. O fórum nasceu da necessidade da reflexão sobre o empoderamento das novas tecnologias pelas comunidades indígenas e teve início no ano de 2011, na Aldeia Te'yikue (município de Caarapó). A partir desse evento inicial, o fórum ocorre anualmente em outras terras indígenas do cone sul do estado.

Vale destacar que muitos dos vídeos são monolíngues em língua Guarani, para além do que é produzido de forma bilíngue. Assim, essas produções têm contribuído como recursos didáticos para as Escolas Indígenas, além de colaborado para o fortalecimento de um movimento autônomo indígena, sobretudo intercultural, de resistência cultural.

Abaixo, segue uma lista de alguns dos vídeos produzidos pelo coletivo da ASCURI, até o ano de 2015, muitos desses podem ser encontrados no canal *youtube* do grupo ([https://www.youtube.com/channel/UC\\_EvIOBMTbte94t3YtJWT\\_Q/feed](https://www.youtube.com/channel/UC_EvIOBMTbte94t3YtJWT_Q/feed)). Acesso em 13/10/2014).

- A pesca tradicional – 5 minutos. Mostra a pesca tradicional na aldeia Pirakua.
- Agua. O guardião do Rio Ápa de 11:15 minutos. Mostra a importância do rio Ápa para os Kaiowá da aldeia Pirakua.
- Área retomada. 4:28 minutos. É a história da aldeia Yvy Katu relato da resistência dos moradores.
- Yvy marangatu. 5:10 minutos. Denúncia da violência praticadas pelos fazendeiros na retomada da aldeia de Yvy Katu.
- Fogo, Panambizinho. O fogo que nunca apaga. 12:13 minutos. A importância do fogo da aldeia Panambizinho e a dificuldade da lenha.

- Mondeo, 4:46. A história do sol e da lua criando Mondeo.
- Pehêgue reko. 8:46. Mostra a importância da família no trabalho da roça.
- Porunga. 10:55. Ritual terreno da aldeia Babaçu, Miranda.
- Tajuja. 8:06 minutos. O preparo do remédio tradicional Tajuja.
- Tata pehêgue. 7:39. A importância do fogo para aldeia Pirakua.
- Tekove tata rupive – a vida através do fogo. 5:03 minutos.
- Unidades Experimentais da aldeia Caarapó. Te'yikue – novas soluções para velhos problemas. 14:03 minutos.
- Cestaria. 7:00 minutos. A cestaria terena da aldeia Babaçu.
- Ipunéty. 8:00 minutos. Cerâmica terena.
- Jepe'a Yta. 24:30 minutos. O audiovisual entre os Guarani Kaiowá e Terena de Mato Grosso do Sul.
- Petyngua. 10:20. A importância do Cachimbo para a cultura do Guarani Mbya.
- Pira Jopói. 23:58. A pesca na cultura dos Guarani Mbya.
- Retomada da aldeia Pindo Roky. 6 minutos.

Dito isso, retornando ao outro objetivo desta seção, de apresentar a importância da realidade sociolinguística das comunidades Guarani e Kaiowá do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, cabe lembrar que, quando apontamos a importância de uma política linguística eficiente para as escolas indígenas, essa deve apresentar a possibilidade de considerar o ensino de línguas nas escolas indígenas, de modo a garantir o fortalecimento e manutenção das línguas minoritárias. Assim, quando indicamos que essa política linguística deve ser adotada na escola, estamos, sobretudo, indicando que tais línguas estão sofrendo um processo de enfraquecimento.

Ao levar em conta o contexto sociolinguístico que justifica o ensino de línguas em uma comunidade indígena, isto é, ao observarmos a necessidade do trabalho com mais de uma língua nas escolas indígenas, estamos claramente reconhecendo que existe uma situação de conflito cultural e linguístico (SOARES, 2005, p. 110). O que precisa estar claro na defesa de um programa que visa a manutenção ou ampliação da língua minoritária é que essa não pode ignorar o lugar que tanto a L1 como a L2 ocupam na comunidade. Nesse sentido, é a partir da realidade sociolinguística e do contexto da L1 e da L2 que um planejamento linguístico adequado deve ser elaborado.

Reconhecemos que todo e qualquer programa de educação bilíngue deveria primeiramente saber identificar quais os usos sociais da língua minoritária e majoritária no cotidiano de cada comunidade. Isso poderia ser feito a partir de uma espécie de micropesquisa

que, como afirma Martins (2013), os próprios professores poderiam realizar junto com seus alunos. Apontamos, a seguir, as questões que poderiam nortear a atividade de pesquisa, conforme Martins (2013):

- situações em que se utiliza a língua portuguesa como sistema de comunicação oral na área indígena;
- situações em que se utiliza a língua indígena como sistema de comunicação oral na área indígena;
- situações em que se utiliza a língua portuguesa como sistema de comunicação oral na escola indígena;
- situações em que se utiliza a língua indígena como sistema de comunicação oral na escola indígena.
- situações em que se utiliza a língua portuguesa como sistema de comunicação escrita na área indígena;
- situações em que se utiliza a língua indígena como sistema de comunicação escrita na área indígena;
- situações em que se utiliza a língua portuguesa como sistema de comunicação escrita na escola indígena;
- situações em que se utiliza a língua indígena como sistema de comunicação escrita na escola indígena;
- situações em que os estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio utilizam a língua portuguesa como sistema de comunicação oral fora da área indígena.

A partir dessas questões, dentro do subprojeto Línguas e Códigos do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência para a Diversidade PIBID Diversidade, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*<sup>52</sup>, curso que atende, especificamente, os povos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, como proposta de atividade de pesquisa, foi solicitado no segundo semestre de 2012, sob a coordenação do professor Andérbio Márcio Silva Martins, uma micropesquisa intitulada "O espaço da oralidade no ensino de línguas nas escolas guarani e kaiowá". O objetivo foi definir os contextos diferenciados que se faz uso da oralidade tanto dentro de sua comunidade quanto fora dela, tanto da língua portuguesa quanto da língua indígena.

Nesse sentido, a proposta de micropesquisa teve como questões norteadoras:

---

<sup>52</sup> Como já observamos, sobre este curso, ver o capítulo 7, quando nos debruçamos sobre sua proposta metodológica. Nesta seção, seguem apenas alguns apontamentos pontuais sobre o exame do que estamos detalhando.

- cite e descreva algumas situações em que se utiliza a língua portuguesa como sistema de comunicação oral na área indígena;
- cite e descreva algumas situações em que se utiliza a língua indígena como sistema de comunicação oral na área indígena;
- cite e descreva algumas situações em que se utiliza a língua portuguesa como sistema de comunicação oral na escola indígena;
- cite e descreva algumas situações em que se utiliza a língua indígena como sistema de comunicação oral na escola indígena;
- cite e descreva algumas situações em que os estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio utilizam a língua portuguesa como sistema de comunicação oral fora da área indígena.

A partir dos resultados obtidos, na ocasião, da pesquisa podemos identificar:

#### **Uso oral da LP na área indígena**

- Quando recebem visitantes que não falam a língua indígena.
- Em conversações cujos jovens são os interlocutores.
- Funcionários públicos não-índios que trabalham na aldeia: médicos, enfermeiros, professores e motoristas da Funasa.

#### **Uso oral da LI na área indígena**

- Há indicações de onde se utiliza (em casa, nas festas, na aldeia...), mas não há descrição de situações de uso.

#### **Uso oral da LP na escola indígena**

- Usada como objeto de ensino a partir do 4º ano.
- Nos momentos de desenvolvimento de práticas desportivas (futebol).
- Prática de leitura.
- Explicação de conteúdos.
- Na conversa com professores, coordenadores e diretores não-índios.

#### **Uso oral da LI na escola indígena**

- Na conversa entre funcionários e alunos indígenas, além dos pais dos alunos que vão à escola para buscar informações.
- Durante a presença de mestres tradicionais na escola.
- Durante explicações em sala de aula.
- Na conversa entre alunos na hora do intervalo.

#### **Uso oral da LP fora da área indígena por estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio**

- Conversas de alunos indígenas com motoristas, professores ou colegas não-indígenas.
- Uso da LP nos supermercados, nas lojas, nas ruas com não-indígenas e com os taxistas.

Percebemos, assim, que a língua indígena em seu uso oral dentro da área indígena ainda está bastante presente para essas populações, seu uso se dá no cotidiano entre indígenas não apenas dentro do contexto familiar. Da mesma forma, constatamos que o uso oral da língua portuguesa se restringe basicamente na relação de indígenas com não indígenas, a não ser dentro da geração mais nova. O grande espaço do uso oral da língua portuguesa ainda se dá dentro das escolas.

Aprofundando essa observação, no segundo semestre de 2013, como proposta de projeto de alternância vinculado ao componente curricular Atividades Acompanhadas em Linguagens III<sup>53</sup>, da área de habilitação em Linguagens da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*, acadêmicos de 11 aldeias distribuídas em 9 municípios<sup>54</sup>, realizaram uma prévia do levantamento sociolinguístico de suas respectivas comunidades.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário obedecendo a uma estrutura pré-definida (anexo B). Esse questionário é uma adaptação do trabalho de Maria do Socorro Pimentel Silva (BRAGGIO, 1992, apud SILVA, 2001) nos trabalhos que envolveram a realidade sociolinguística dos Karajá no Mato Grosso. O questionário aplicado para a realidade Guarani e Kaiowá consta de 45 perguntas e tem como objetivo obter respostas sobre

---

<sup>53</sup> **Tema da pesquisa:** Levantamento parcial da realidade sociolinguística da comunidade indígena. **Justificativa:** para a elaboração e execução de propostas concretas de políticas e planificação linguísticas junto às comunidades indígenas guarani e kaiowá do cone sul do Mato Grosso do Sul; é necessário, inicialmente, realizar um levantamento da situação sociolinguística dessas comunidades, das quais temos representantes na Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, na área de Linguagens. **Objetivo:** identificar a realidade sociolinguística da comunidade na qual o discente vive; compreender o processo de coleta, registro, sistematização e análise de dados linguísticos a partir da metodologia adotada para a realização da pesquisa; descrever e analisar a atitude dos falantes com relação à língua em contato – indígena (Guarani ou Kaiowá) e o português; descrever e analisar a facilidade linguística e os usos e funções das línguas nos diferentes domínios sociais e nas interações intra e intergrupos; contribuir com os estudos sociolinguísticos que se desenvolvem em nosso país acerca dos povos indígenas; fornecer subsídios aos professores guarani/kaiowá para a construção de uma prática pedagógica fundada nos interesses, necessidades e aspirações dessas comunidades e, ainda, voltada para a sua realidade sociolinguística. **Metodologia:** observação da realidade a ser descrita; coleta dos dados por meio de aplicação do questionário de proficiência e uso da língua indígena e portuguesa; registro dos dados solicitados no questionário de pesquisa previamente elaborado; sistematização e formalização dos dados da pesquisa; reflexão e problematização dos resultados alcançados na pesquisa por meio dos saberes empíricos e teóricos disponíveis; busca das respostas para os problemas identificados a partir dos saberes empíricos e teóricos disponíveis; elaboração, organização e apresentação da pesquisa por meio de seminário. A pesquisa se desenvolveu entre agosto e dezembro de 2013.

<sup>54</sup> Em Paranhos: aldeias Pirajuí (100 questionários aplicados) e Potrero Guassu (50 questionários aplicados); em Caarapó: aldeia Tey'ikue (100 questionários aplicados); em Antônio João: aldeia Campestre (100 questionários aplicados); em Japorã: aldeia Porto Lindo (100 questionários aplicados); em Bela Vista: aldeia Pirakuá (50 questionários aplicados); em Eldorado: aldeia Cerrito (50 questionários aplicados); em Dourados: aldeia Bororó (100 questionários aplicados); em Amambai: aldeia Amambai (50 questionários aplicados) e em Tacuru: aldeias Sessoró (100 questionários aplicados) e Jaguapiré (50 questionários aplicados).

o conhecimento dos indivíduos com relação a língua Guarani e a língua Portuguesa, além dos usos e funções que cada língua tem em determinado contexto.

Nesse sentido, ainda foram entrevistadas pessoas com as seguintes faixas etárias: 8-12, 13-18, 19-39 e 40 e mais, de ambos os sexos, para que pudéssemos compreender a situação sociolinguística de homens e mulheres de diversas idades.

Para isso, cada acadêmico orientado pelos professores do curso, aplicou 50 questionários de pesquisa sobre a proficiência e uso da língua indígena e portuguesa em sua referida comunidade. O desenvolvimento da pesquisa durou um semestre, sendo ponto de partida a orientação e leituras para introdução à temática. Nesse sentido, importante observar que outros componentes curriculares ofertados no mesmo semestre favoreceram a formação dos discentes para aplicação dos questionários.

Assim, o movimento durante o semestre para o desenvolvimento da pesquisa se pautou a partir da observação da realidade a ser descrita, onde os acadêmicos tiveram que previamente examinar suas comunidades, para que, durante a aplicação do questionário de proficiência e uso da língua indígena e portuguesa nas escolas indígenas, pudesse contemplar uma diversidade grande de sujeitos.

O próximo passo foi propriamente o registro dos dados solicitados no questionário de pesquisa. A partir dos levantamentos da pesquisa, os acadêmicos passaram a sistematizar e formalizar os dados, com intenção de, juntamente com os docentes do curso, refletir e problematizar os resultados alcançados na pesquisa por meio dos saberes empíricos e teóricos disponíveis.

O objetivo da pesquisa foi de que os próprios atores indígenas, em suas respectivas comunidades, pudessem propor respostas para as situações identificadas, isto é, para que os próprios professores indígenas vislumbassem quais políticas linguísticas poderiam ser exequíveis para sua realidade e seu cotidiano.

Finalmente os acadêmicos tiveram que, ao final do semestre, elaborar uma apresentação dos resultados da pesquisa, isso se deu a partir da proposta metodológica do curso dentro do seminário integrador, onde os acadêmicos têm a oportunidade de apresentar para sua comunidade qual pesquisa que desenvolveu naquele semestre.

Na sequência sistematizamos alguns dos resultados desse levantamento:

- Participaram da pesquisa, predominantemente, indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Em alguns locais, foram entrevistados também Terena.
- A língua mais funcional do ponto de vista da oralidade (falar e entender) é a língua indígena, nos mais diversos domínios sociais.

- A língua mais funcional do ponto de vista da escrita (escrita e leitura) é a língua portuguesa.
- A língua utilizada na maior parte do tempo e na maioria das situações de comunicação oral é a língua indígena.
- A maioria dos pesquisados adquiriu como primeira língua a língua indígena. Mas há casos pontuais de aquisição de primeira língua a língua portuguesa.
- A língua mais bonita, do ponto de vista do falante, é normalmente a que o pesquisado mais utiliza.
- As justificativas dadas para a língua se manter viva é de que os mais velhos ainda a utilizam e de que a escola trabalha a língua indígena.
- Dentro da pesquisa ficou claro que os entrevistados entendem e falam a sua língua materna, embora com variações e sob influência da língua portuguesa, no caso das falantes mais jovens.
- Nem todos os pesquisados entendem e falam português. A variável idade é relevante nesse contexto, pois boa parte das crianças são monolíngues antes do contato com a escola. Já os falantes com mais de 40 anos, em sua maioria, são bilíngues receptivos, isto é, entendem, mas não falam português, uns são monolíngues e outros bilíngues ativos, falam as duas línguas. Dessa forma:
  - há monolinguísmo na língua indígena
  - bilinguismo receptivo - falam Guarani e entendem português
  - bilinguismo ativo - falam as duas línguas
  - Já há alguns casos de monolinguísmo em português
- O aprendizado da língua portuguesa se estende para além da escola, pois a mesma é aprendida informal e assistematicamente, através de contato diretos ocasionais, frequentes ou mais permanentes com falantes da língua, na aldeia ou fora dela.
- Um outro meio de aprendizado da língua portuguesa tem se dado pela exposição a essa língua por meio de programas de rádio e televisão.
- O contato com a língua portuguesa é feito também por meio da presença de diversas agências nas aldeias, como a FUNAI e a Missão, e a proximidade de cidades, embora a língua portuguesa não seja uma experiência generalizada entre os membros do grupo, considerando, portanto, um contato mais individual.
- O uso da língua portuguesa em cultos evangélicos e em oração é bastante recorrente, embora haja casos em que a língua Guarani é utilizada. Existem casos ainda de Igrejas que proíbem o uso da língua Guarani, como o caso da Igreja Deus é Amor.

Um estudo importante com relação às igrejas pentecostais e as comunidades indígenas de Dourados realizado por José Augusto Santos Moraes em sua dissertação de mestrado de 2015. O autor apresenta que em algumas igrejas pentecostais indígenas como a Igreja Pentecostal Indígena Jesus é a Luz, “os indígenas se expressam livremente em suas línguas nativas sem que isso seja coibido” (MORAES, 2015, p. 50). Embora isso, por si só, não seja a garantia de que todas essas igrejas defendam o uso da língua Guarani em seus cultos.

Apesar das ressignificações e apropriações que as Igrejas pentecostais indígenas fazem da teologia cristã ocidental, ainda não se deve ter em conta produção de uma teologia cristã a partir da ótica indígena, com reflexões teológicas que transitem pelo universo cultural das etnias que vivem na Reserva de Dourados. Um exemplo dessa realidade pode ser percebido nos cultos, em que nas falas se predomina o português e não há um estímulo para o uso da língua materna, o que pode ser visto como um aspecto problematizante para a identidade étnica dessas etnias (MORAES, 2015, p. 139)

Moraes, ainda confirma que a Igreja Deus é Amor tende a ter uma relação mais radical com a língua guarani, onde as crianças são incentivadas até mesmo em casa em não usar essa língua. Reis, ainda faz outra observação importante com relação às igrejas e o uso da língua guarani.

Executando-se a Missão Metodista “Tapeporã” e o Centro Católico “Nossa Senhor de Guadalupe”, as Igrejas não atrelam aos seus nomes nenhuma referência explícita a uma língua indígena nativa. No máximo, agregam o qualitativo “indígena” ao nome da Igreja, por exemplo, “Assembléia de Deus Indígena” e “Igreja Pentecostal Indígena de Jesus” (REIS, apud MORAES, 2015, p. 140)

Retornando aos resultados gerais da pesquisa, podemos considerar no contexto Guarani e Kaiowá do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, que, primeiramente, existe um bilinguismo diglótico nas comunidades indígenas pesquisadas, pois a compartimentalização do uso das duas línguas não apresenta condições de ampliação e uso da língua indígena em contextos que apenas a língua portuguesa atua. Além disso, a língua portuguesa tem avançado para outros domínios que, até então, era mais funcional o uso da língua indígena, principalmente entre os jovens escolarizados.

Percebemos que a língua indígena avança com muita timidez na modalidade escrita e onde há escrita não há leitores. Ou seja, o que se tem escrito na língua não necessariamente tem se tornado objeto de leitura.



Nesse sentido, fica claro que as escolas estão ensinando a escrever, as crianças aprendem a escrever, mas não é funcional o uso dessa modalidade da língua no âmbito da comunidade. Somado a isso, não há estímulo de leitura na língua indígena.

Sabemos que não adianta apenas os mais velhos saberem a língua ou a escola trabalhá-la. Isso contribui para o fortalecimento da língua, mas não garante sua vitalidade, uma vez que o conhecimento dos mais velhos precisa chegar às novas gerações. Se as crianças não sabem a língua indígena, isso é um sinal de que ela está perdendo espaço para a língua majoritária.

Os atos de escrita em Português são quase sempre feitos com a finalidade de atender a uma imposição da sociedade majoritária. A escrita em Português é um dos meios de interação com a sociedade majoritária, nos mais diferentes contextos: supermercado, rodoviária, hospital, banco e outras instituições.

Contudo, embora seja a língua mais falada, a língua Guarani escrita é mais empregada no domínio escolar. Fica claro que existe uma preferência em escrever em língua portuguesa, mesmo quando é possível escrever em Guarani. E com relação à leitura, os Guarani e Kaiowá leem mais em português.

Compreendemos que a escola não vai salvar a língua, o que está em jogo é uma questão de atitude linguística na qual a comunidade precisa se dar conta. Assim, quem mantém viva uma língua é o povo que a utiliza, não a escola que busca reproduzir parcial e artificialmente o seu ensino. Além disso, reconhecemos outro uso da língua Guarani, que é a leitura das bíblias ou dos textos produzidos na língua Guarani com fins relativos às igrejas evangélicas, contudo aqui ressaltamos a preocupação com o ensino da língua.

Outro ponto que merece um apontamento, embora não aprofundemos em nossa análise, é o desenvolvimento da funcionalidade na escrita por meio da tecnologia, como mensagens de texto via celular e o uso de redes sociais, principalmente *facebook* e *whatsapp*. Martins (comunicação pessoal, 2016) tem observado a existência de uma tendência de uso de uma escrita prática do Guarani, com todos os aspectos referentes ao tipo de escrita que essa tecnologia permite: redução de palavras, abreviações, não preocupação com a forma, mas com a mensagem em si, que não se pode confundir com uma influência da oralidade apenas sobre o escrito, mas um modelo de escrita apropriado ao contexto de uso e do suporte tecnológico.

Percebemos que, a partir de estudos complementares, que pudessem compreender melhor esse fenômeno, uma sugestão que parece bastante viável seria pensar que o uso dessas ferramentas poderiam ser absorvidos na escola a partir de uma ferramenta que objetivasse essa funcionalidade para o ensino.

Assim, é necessário observar como se tem desenvolvido o ensino das línguas nas escolas nas áreas indígenas Guaraní e Kaiowá. Dessa forma, no próximo capítulo, apresentamos uma análise mais pontualmente sobre esse assunto.

## **CAPÍTULO 6**

### **A REALIDADE ESCOLAR E O ENSINO DE LÍNGUAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ DO TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO CONE SUL**

Nas seções anteriores, apresentamos que, enquanto conceito, o bilinguismo assume diferentes perspectivas, seja do ponto de vista de uma instituição escolar que tem em seu currículo um espaço para o ensino de mais de uma língua, ou mesmo de um sujeito que a partir da realidade onde vive é capaz de dominar mais de um código linguístico, sendo que nesse caso as habilidades de falar/entender e ler/escrever nunca terão o mesmo nível de proficiência.

Da mesma forma, ao discutir a Educação Escolar Indígena, descrevemos algumas considerações iniciais sobre a proposta de ensino bilíngue. Defendemos assim, que esse ensino deve priorizar o desenvolvimento da L1 das crianças na perspectiva de que uma L2 só será adicionada na vida da criança depois de ter desenvolvido plenamente as diferentes competências comunicativas na sua língua materna. Essa perspectiva visa formar um sujeito bilíngue dentro de um programa de educação bilíngue.

Após apresentar algumas ideias iniciais sobre o ensino de primeira e segunda língua para a Educação Escolar Indígena, foi preciso reconhecer que a realidade das línguas indígenas no Brasil, como línguas minoritárias, passa por uma situação diglósica frente a língua portuguesa. Nesse sentido, defendemos e apontamos que o primeiro importante passo que se deve ter ao abordar o ensino bilíngue nas escolas indígenas é o conhecimento de sua realidade sociolinguística.

A partir disso, expomos a realidade sociolinguística dos Guarani e Kaiowá que residem em Mato Grosso do Sul que, em geral, pode ser genericamente (o que se tem em todas as áreas indígenas, umas em menor grau que outras) apresentada:

- uma parcela bilíngue (normalmente jovens e adultos). Dentro dessa parcela, podemos ter casos de pessoas que adquiriram a língua indígena como materna (o maior caso) e o português como segunda; mas o inverso, em menor escala, está ocorrendo também.
- uma parcela monolíngue na língua materna (normalmente crianças em fase de escolarização, seguindo monolíngue e se tornando bilíngue nos anos finais do ensino fundamental, e os mais velhos sem necessidade de usar a língua portuguesa).

Assim, a partir dos resultados da pesquisa sociolinguística já apresentada no capítulo anterior, os Guarani e Kaiowá demonstram a necessidade de aprender português por conta do contato, mas classificar essas comunidades essencialmente como comunidades bilíngues é generalizar e apagar outras realidades linguísticas dentro dessas comunidades. Junto a isso, é preciso reconhecer que, com a necessidade do aprendizado do português, existe expectativa de que esse aprendizado seja realizado a partir da escola nas áreas indígenas.

Nesse momento, após apresentarmos a realidade sociolinguística das comunidades Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, pretendemos, neste capítulo, desenvolver uma descrição do ensino da língua indígena e da língua portuguesa na realidade escolar dessas comunidades.

Antes, contudo, de falarmos especificamente sobre a realidade do ensino de línguas nesse contexto, apresentamos, ainda que brevemente, como está configurada a realidade escolar das escolas indígenas dentro do Território Etnoeducacional do Cone Sul de Mato Grosso do Sul.

### **6.1. Diagnóstico da realidade escolar das escolas indígenas Guarani e Kaiowá do Território Etnoeducacional do Cone Sul**

O Território Etnoeducacional do Cone Sul foi criado a partir do Decreto Nº- 6.861, de 27 de maio de 2009, abrange as populações Guarani e Kaiowá do sul de Mato Grosso do Sul. Como já observamos, na primeira parte deste trabalho, os Territórios Etnoeducacionais foram criados para que o desenvolvimento das políticas de Educação Escolar Indígena seja organizado a partir da territorialidade dos povos indígenas<sup>55</sup>.

A partir disso, dentro da Portaria nº 931, de 13 de julho de 2011, foi instituída no âmbito do Ministério da Educação, uma Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Cone Sul, sendo essa uma instância consultiva e deliberativa das políticas e ações da Educação Escolar Indígena no âmbito do Território Etnoeducacional Cone Sul.

Essa Comissão Gestora ficou constituída pelos municípios do sul de Mato Grosso do Sul, que possuem Terras Indígenas Guarani e Kaiowá<sup>56</sup> reconhecidas, apresentam escolas indígenas nessas áreas, ou ao menos apresentam demanda das populações indígenas, sendo eles: Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia,

---

<sup>55</sup> No estado de Mato Grosso do Sul, além do Território Etnoeducacional do Cone Sul, foi criado o Território Etnoeducacional Povos do Pantanal que compreende as Terras Indígenas distribuídas nos municípios de Anastácio, Aquidauana, Brasilândia, Campo Grande, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Miranda, Sidrolândia, Porto Murtinho.

<sup>56</sup> Além da presença de povos indígenas da etnia Terena na cidade de Dourados.

Dourados, Douradina, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porã, Rio Brillhante, Sete Quedas e Tacuru.<sup>57</sup>

Da mesma forma, a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Cone Sul é composta por representantes governamentais, de instituições de ensino e pesquisa, da sociedade civil e dos povos indígenas. Além de membros permanentes e membros convidados.

Assim, a Comissão Gestora é composta por membros do Ministério da Educação, através da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da SECADI; FUNAI; Secretaria de Educação do Estado Mato Grosso do Sul; Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul; secretárias de educação dos municípios abrangentes; Universidade Federal de Grande Dourados; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; dois representantes da Comissão de Professores Guarani e Kaiowá; dois representantes da Assembleia Geral das lideranças Guarani e Kaiowá *Aty Guasu*; dois representantes do Povo indígena Terena de Dourados; além de representantes indígenas dos municípios abrangentes. Os representantes de membros convidados são compostos pelo Ministério Público Federal e de outras instituições, associações, órgãos ou entidades que desenvolvam ações articuladas à educação escolar indígena indicadas e convidadas pelos membros permanentes da Comissão Gestora.

A partir dessa disposição, em 2012 a Secadi, por meio do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, realizou a contratação de Consultores (foram onze consultores em todo o Brasil), para o desenvolvimento de estudos que deveriam subsidiar o monitoramento e a avaliação dos processos de implementação dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais, com o objetivo de consolidar a política de implementação dos Territórios Etnoeducacionais.

Como já expomos na primeira parte desta tese, é preciso reconhecer os limites de atuação das políticas públicas realizadas a partir do Território Etnoeducacional, isto é, muitas das ações da União ou do estado do Mato Grosso do Sul, ainda são realizadas genericamente para o estado como um todo, não respeitando a territorialidade exposta na criação dos dois Etnoterritórios no estado. Nesse sentido, percebemos que a ampla funcionalidade dos Territórios Etnoeducacionais ainda depende da articulação e implementação das políticas públicas por meio dos gestores da educação pública.

---

<sup>57</sup> Em termos geopolíticos, o Território Etnoeducacional do Cone Sul abrange vinte e dois municípios, fora os dezoito elencados acima que assinaram o pacto do Território Etnoeducacional e fazem parte da Comissão Gestora e, dessa forma, apresentam dados sobre as escolas indígenas em seus censos escolares, ainda podemos considerar: Guia Lopes da Laguna, Iguatemi, Itaporã, Naviraí. Destes, embora, não seja reconhecido oficialmente, existem alunos indígenas matriculados em escolas não indígenas.

Ainda com relação aos limites e dificuldades enfrentados para o desenvolvimento dessa política pública, cabe observarmos a nota técnica elaborada para Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – Subcomissão de Territórios Etnoeducacionais de abril de 2013. Essa nota técnica é uma reação da Coordenação Geral de Promoção à Cidadania, pasta da Diretoria de Promoção ao Desenvolvimento Sustentável ligada a Fundação Nacional do Índio, a qual solicitava informações sobre o processo de implantação dos Territórios Etnoeducacionais.

Esse documento primeiramente narra a criação do decreto e a implementação dos primeiros Territórios Etnoeducacionais (TEE's). Segundo a nota técnica, a própria sanção do Decreto de Criação 6.861/2009, em maio de 2009, antecedendo, portanto, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) realizada em novembro, desagradou algumas representações indígenas que desejavam que a proposta de criação do Decreto partisse da Conferência.

É importante considerar ainda que, segundo a Nota Técnica, durante a I CONEEI, os representantes indígenas foram informados que os recursos para a Educação Escolar Indígena do MEC/SECAD iriam prioritariamente atender as demandas dos povos que já estivessem organizados nos TEE's. Segundo o documento isso desagradou aqueles que gostariam de questionar a proposta do Decreto ou mesmo conhecer melhor o modelo proposto.

Como já afirmamos, o Território Etnoeducacional do Cone Sul foi pactuado em julho de 2011, juntamente com outros vinte e dois TEE's (Rio Negro, Baixo Amazonas, Juruá/Purus, Cone Sul, Povos do Pantanal, Auwe Uptabi, Xingu, Yby Yara - Bahia, Yxmna, Alto Solimões, Vale do Javari, Cinta-Larga, Médio Solimões, Pykakwatynhr, Tapajós, Arapiuns, Timbira, Tupi Mondé, Tupi Tupari, Tupi Txapakura, Vale do Araguaia, Yjhukatu). Ainda que pudessemos problematizar a rápida criação desses etnoterritórios, combinados com o temor de talvez não receberem recursos para a EEI, o que é mais perceptível é a desaceleração no ritmo dos trabalhos a partir de 2011.

A Nota Técnica apresenta as seguintes dificuldades nas ações de implementação e pactuação dos territórios:

- i) O Decreto n. 7.446/11, que impôs sérias restrições para o empenho de diárias e passagens, impossibilitando muitas atividades dos Órgãos Públicos Federais durante todo o primeiro semestre;
- ii) A pequena equipe técnica da Coordenação de Educação Escolar Indígena do MEC, insuficiente para o acompanhamento e realização das atividades necessárias;

- iii) Os recursos repassados pelo MEC para a FUNAI que foram liberados somente no mês de julho.
- iv) A falta de licitações necessárias em muitas unidades regionais da FUNAI, algumas recém criadas pelo Decreto n. 7.056/2009, com mudanças nos quadros responsáveis pela execução orçamentária, resultando na falta de condições para realizar os processos licitatórios demandados pelos TEE's. (NOTA TÉCNICA COPE/CGPC/DPDS/FUNAI, 2013, p. 4-5).

Aqui, fica claro qual o principal problema para o desenvolvimento das atividades do TEE, que é a falta de repasse financeiro suficiente para o desenvolvimento das ações. A falta de recursos não é somente apontada na fase de pactuação dos territórios.

Fato concreto é que após a realização da reunião de pactuação em torno de um plano de trabalho nenhum deles teve condições de dar continuidade às agendas de reuniões dos Comissões Gestoras, atividade essencial para o desenvolvimento e avaliação de planos compartilhados. Vale mencionar que essa impossibilidade é decorrente da debilidade do modelo de gestão dos TEE's, o qual não deixa claro uma definição orçamentária e responsabilidade de execução para rotina de trabalho dos Comitês Gestores (NOTA TÉCNICA COPE/CGPC/DPDS/FUNAI, 2013, p. 5).

O documento ainda deixa claro que no ano de 2012 as poucas reuniões realizadas (nos territórios de Araguaia, Xavante e Médio Xingu) foram realizadas por iniciativa financeira das Coordenadorias Regionais da FUNAI. Mesmo que tenha havido descentralização orçamentária no final de 2012, o documento observa que o repasse feito para o deslocamento dos indígenas de suas aldeias até as cidades mais próximas ocorreu em 18 de outubro de 2012, contudo a execução orçamentária tinha como data limite 19 de novembro daquele mesmo ano (NOTA TÉCNICA COPE/CGPC/DPDS/FUNAI, 2013), portanto, não havendo tempo suficiente para o andamento dos trabalhos.

O Decreto 6.861/2009 ainda condiciona o aporte financeiro do MEC previstas aos TEEs a partir dos Planos de Ações Articulados (PAR Indígena). Contudo, a partir dessa ação, não fica claro nos casos onde os povos indígenas ainda não são contemplados no PAR, ou mesmo, em estados que mesmo quando executam as ações financeiras do PAR isso ocorre de forma insatisfatória (idem).

Para além da limitação orçamentária que impossibilita o andamento de qualquer atividade, seja de pactuação, ou mesmo o desenvolvimento de alguma ação elaborada a partir da Comissão Gestora de um território, a Nota Técnica ainda coloca outros aspectos fundamentais para compreender as limitações do modelo proposto para os Territórios Etnoeducacionais:

- i) O Decreto que instituiu os TEE's define em seu Art. 14. que: “*O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos*”. Como não há regulamentação do regime de colaboração entre os poderes municipal, estadual e federal, apesar de previsto na Constituição Federal de 1988, torna-se imprescindível definir com clareza os papéis, atribuições e responsabilização de cada ente federado. Observa-se que a organização em etnoterritórios não altera o regime de colaboração, assunto que é constante objeto de críticas dos indígenas como um dos maiores obstáculos à operacionalização da educação escolar diferenciada. Porém, a regulamentação do regime de colaboração constitui atribuição exclusiva do Congresso Nacional.
- ii) A proposta dos etnoterritórios foi apresentada como meio e instrumento que possibilitaria a construção do sistema próprio de educação escolar indígena, principal deliberação da I CONEEI, sendo que o MEC tem sido questionado sobre a real capacidade dos TEE's em atingir essa meta.
- iii) Segundo o Decreto n.6861/2009 em seu Art. 8, Parágrafo único: “*O Ministério da Educação colocará à disposição dos entes federados envolvidos equipe técnica que prestará assistência na elaboração dos planos de ação e designará consultor para acompanhar sua execução*”. Sendo o técnico do TEE um consultor contratado por meio de organismos internacionais por tempo limitado, configuram-se duas situações que mais uma vez demonstra a inconsistência de gestão da política proposta: a) O consultor legalmente não poderá exercer a coordenação das atividades da Comissão Gestora; b) Criam-se grandes lacunas sem nenhum consultor contratado gerando descontinuidade no acompanhamento e gestão. Portanto falta ao consultor incumbido da coordenação status político, jurídico e administrativo na articulação com os gestores estaduais e municipais. Acrescente-se que a equipe do MEC/SECADI/CGEEI tem um quadro exíguo de técnicos, insuficiente para o apoio aos TEE's.
- iv) Os TEE's não são unidades executoras e ficam sujeitos, para concretização dos planos de ação, ao procedimento atual de repasse de recursos via FNDE para as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, restando muitas dúvidas sobre como ocorre a gestão das ações pactuadas do TEE em cada região.
- v) Os limites colocados pelo campo jurídico que dificultam que aconteçam ações de fato compartilhadas entre municípios e estados para a concretização dos planos de trabalho pactuados, em especial quando o mesmo povo indígena encontra-se em território que abrange mais de um município (fato bastante comum), ou como em outros casos mais de um estado (NOTA TÉCNICA COPE/CGPC/DPDS/FUNAI, 2013, p. 6-7).

Por fim, a Nota Técnica deixa clara a inoperância dos TEE, apesar de terem sido absorvidos por diversos povos indígenas, na expectativa de que, a partir desses territórios as comunidades pudessem participar minimamente do espaço de debate e pressão nas decisões para a Educação Escolar Indígena, em nada tem contribuído para o avanço dessas questões. Além disso, a descontinuidade das ações dos territórios já pactuados tem, sem sombra de dúvidas, contribuído para o esvaziamento de sentido da própria proposta do TEE. Enquanto



os territórios não sejam considerados uma figura jurídica capaz de receber recursos para que as Comissões Gestoras possam desenvolver de suas ações, pouco se avançará.

Isso posto, gostaríamos de, na sequência apresentar alguns dados gerais sobre as escolas indígenas localizadas no Território Etnoeducacional do Cone Sul. Para sistematização dos dados, cotejamos três instrumentos: **(i)** os resultados preliminares dos estudos propostos pela Secadi, elaborados no ano de 2012, a partir da contratação dos consultores do Território Etnoeducacional<sup>58</sup>; **(ii)** dados do senso da Educação Básica, no que se refere a Educação Escolar Indígena, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)<sup>59</sup>; **(iii)** trabalho desenvolvido no segundo semestre de 2013, dentro do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, a partir de uma proposta de projeto de alternância vinculada ao componente curricular Atividades Acompanhadas I<sup>60</sup>. Esse trabalho consistiu na produção de um diagnóstico das condições sócio-educacionais e linguísticas da comunidade e escola indígena (anexo C). Essa pesquisa foi remodelada e desenvolvida também no primeiro semestre de 2016 com uma outra turma do curso<sup>61</sup> (anexo D).

---

<sup>58</sup> Além de apresentações e debates públicos durante as reuniões da Comissão Gestora, dispomos, em arquivo digital, de um dos produtos gerados a partir das consultorias realizadas. Trata-se de um relatório de dados sobre o Território Etnoeducacional do Cone Sul que foi produzido para pautar as ações da Comissão Gestora.

<sup>59</sup> Os dados fazem referência aos resumos técnicos dos censos da Educação Básica, apresentados entre os anos de 2009 a 2013. Esses relatórios se encontram nas bases de dados do INEP <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>, acesso em 24 de setembro de 2015

<sup>60</sup> **Tema da pesquisa:** Identificação do modelo de ensino bilíngue na escola indígena da comunidade do alternante. **Justificativa:** A realização da pesquisa se faz necessária para que o alternante conheça a escola indígena de sua comunidade (estrutura e funcionamento), tomando como base para suas observações e descrições o que tem sido compreendido como escola indígena, específica e diferenciada. Nesse sentido, uma ênfase na descrição do modelo de ensino bilíngue adotado é fundamental para identificar as práticas de valorização e fortalecimento da língua indígena e o espaço ocupado pela língua portuguesa. **Objetivo:** Descrever a realidade da escola indígena no que diz respeito à sua estrutura e funcionamento, bem como o modelo de ensino bilíngue adotado e aceito pela comunidade da qual o alternante faz parte. Observar e descrever a escola indígena da comunidade (estrutura física e funcionamento); pesquisar os dados educacionais da escola da comunidade (dos últimos três anos); ler, interpretar e analisar aspectos do Projeto Político Pedagógico da escola indígena a fim de compreender o espaço ocupado pela língua indígena, pela língua portuguesa e pelos saberes locais no currículo escolar. **Metodologia:** observar a realidade a ser descrita; coletar os dados da pesquisa conforme o cronograma estabelecido; registrar os dados solicitados no questionário de pesquisa previamente elaborado; sistematizar e formalizar os dados da pesquisa; refletir e problematizar os resultados alcançados na pesquisa por meio dos saberes empíricos e teóricos disponíveis; buscar respostas para os problemas identificados; elaborar, organizar e apresentar a pesquisa por meio de seminário. A pesquisa se desenvolveu entre agosto e dezembro de 2013.

<sup>61</sup> **Tema da pesquisa:** Reconhecimento do contexto histórico e político da criação e implantação da/das escolas na área do alternante. **Justificativa:** A partir da entrada dos acadêmicos indígenas Guarani e Kaiowá no Teko Arandu, os discentes se encontram em um momento de conhecimento de uma estrutura nova de escolarização, isso é, o ensino superior, a FAIND e a Universidade se apresentam como o novo que deve ser conhecido e se apropriado pelos acadêmicos indígenas. Contudo, esse também deve ser um momento de reconhecimento dos modelos de escolarização que existem em cada área indígena que o alternante vive, inclusive nos aspectos da história familiar com relação a escola da área indígena. Nesse sentido, propomos, como projeto de alternância, a realização de uma pesquisa em que os acadêmicos sejam capazes de identificar os processos históricos e políticos da criação e implantação das escolas nas áreas indígenas onde esses vivem, além disso reconhecer a trajetória de sua família no que se refere a escolarização e a escola da área indígena. Essa pesquisa também se justifica pela necessidade de compreensão dos acadêmicos da história e estrutura local da organização da

Uma vez que estamos levantando os dados a partir de fontes diferentes, em anos diferentes, procuramos evitar levantamentos de números específicos que refletissem a realidade de apenas um dos anos.

Como afirmamos, apenas dezoito municípios fazem parte da Comissão Gestora do Território Etnoeducacional e possuem reconhecida demanda da modalidade de Educação Escolar Indígena, segundo dados do Censo do MEC/INEP de 2011, sendo que a maioria das escolas é mantida e gerida pelos próprios municípios. A realidade escolar é bastante diversificada, isso também é o reflexo das diferenças populacionais entre as áreas indígenas: enquanto algumas escolas indígenas possuem múltiplas salas de extensão, em outros casos todas as escolas das áreas indígenas possuem autonomia pedagógica e administrativa. Existem ainda casos onde a escola na área indígena é extensão de uma escola rural ou de uma escola urbana, o que reduz a parte “diferenciada” da escola apenas aos alunos, professores e eventualmente ao nome indígena dessa instituição.

Quadro 8. Dados relativos à oferta de Educação Escolar indígena por Municípios do TEE Cone Sul.

	<b>Municípios</b>	<b>Número de escolas (sem contar as extensões/salas de escolas indígenas dentro das áreas indígenas)</b>
1.	Amambai	4
2.	Antônio João	1
3.	Aral Moreira	2
4.	Bela Vista	1
5.	Caarapó	2
6.	Coronel Sapucaia	2
7.	Douradina	1
8.	Dourados	8
9.	Eldorado	1
10.	Japorã	1
11.	Juti	2

---

educação escolar indígena. **Objetivos:** Descrever e contextualizar a implantação das escolas nas áreas indígenas no que diz respeito a seus aspectos históricos e políticos, bem como, reconhecer na trajetória escolar de sua família; descrever e contextualizar como ocorreu a chegada e a implantação da escola na área indígena (aspectos históricos e políticos); identificar os primeiros professores indígenas ou não indígenas e/ou os professores em atividade mais antigos da escola, narrando suas trajetórias escolares; ler, interpretar e analisar aspectos da Educação Escolar Indígena (a partir de quando e como a escola passa a ser apropriada pelas pessoas da área indígena); reconhecer a trajetória de sua família com relação a escola na área indígena. **Metodologia:** observar a realidade a ser descrita; coletar os dados da pesquisa conforme o cronograma estabelecido; registrar os dados solicitados no questionário de pesquisa previamente elaborado; sistematizar e formalizar os dados da pesquisa; refletir e problematizar os resultados alcançados na pesquisa por meio dos saberes empíricos e teóricos disponíveis; buscar respostas para os problemas identificados; elaborar, organizar e apresentar a pesquisa por meio de seminário. Essa pesquisa foi desenvolvida entre janeiro e julho de 2016.

12.	Laguna Carapã	2
13.	Maracaju	1
14.	Paranhos	2
15.	Ponta Porã	2
16.	Rio Brilhante	Não consta no Censo (não possui escola)
17.	Sete Quedas	Não consta no Censo (escola não indígena)
18.	Tacuru	1
<b>Totais</b>		<b>33</b>

É preciso ressaltar que alguns municípios negam a oferta da Educação Escolar Indígena, pois os indígenas ainda estão em áreas não identificadas ou ocupam áreas recentemente retomadas. Esse ponto reflete o conflito entre indígenas e não indígenas com relação à disputa fundiária no estado. Esses casos acabam afetando também a realidade escolar dessas comunidades.

Nesse sentido, verificamos que nas áreas em litígio, que passaram por um processo de reocupação das comunidades indígenas, é possível encontrar a pior estrutura para o funcionamento de uma escola indígena, contudo existem áreas onde nem mesmo existe a oferta de escola, como: Laranjeira Ñanderu em Rio Brilhante, Guyra Roka em Caarapó, Yta'y em Douradina, entre outros. Nesses locais, as crianças indígenas são transportadas diariamente para a escola localizada na cidade.

No quadro abaixo, procuramos demonstrar a situação mais completa no que se refere às escolas por município e áreas indígenas<sup>62</sup>.

Quadro 9. Dados relativos às escolas indígenas nos municípios do TEE Cone Sul.

	<u>Município</u>	<u>Nome da escola</u>	<u>Localização da escola-polo</u>	<u>“Extensões” e/ou “salas”</u>
1.	Amambai	Escola Estadual Indígena <i>Mbo Eroy</i> Guaraní Kaiowá	Posto Indígena Benjamim Constant	Posto Indígena Benjamim Constant Sala Jaguary - Terra Indígena Jaguary
		Escola Municipal <i>Mita Rory</i>	Missão Evangélica Caiua situada próxima Terra Indígena Amambai	
		Escola Municipal Indígena <i>Mbo'eroy</i> Guarani Kaiowá	Terra Indígena Amambai	Sala <i>Mbo'erenda Pây Javyterã</i>

<sup>62</sup> O nome das áreas segue a definição apresentada no sítio “De Olho nas Terras Indígenas no Brasil” do Instituto Sócio Ambiental (ISA) em <http://ti.socioambiental.org/> acesso em 25 de setembro de 2015.

				Sala <i>Mitã Katupyry</i>
				Sala <i>Mbo'erenda Ipy endy</i>
				Sala <i>Mbo'erenda Patrimônio Kaiowá</i>
		Escola Municipal Pólo Indígena <i>Mbo Erenda Tupa'ĩ Nandeva</i>	Terra Indígena Aldeia Limão Verde	Sala Kuarahy Rendy
2.	Antônio João	Escola Municipal <i>Tupa'ĩ Arandu Renoi</i>	Terra Indígena Nande Ru Marangatu - Aldeia Campestre	Três extensões com duas salas cada na mesma Terra Indígena e mais um acampamento próximo a terra indígena
3.	Aral Moreira	Escola Municipal Guarani <i>Guassuty</i>	Terra Indígena Guassuty	As escolas são extensões de uma escola urbana
		Escola Municipal <i>Che Apyka Rendy</i>	Acampamento Guaiviry	
4.	Bela Vista	Escola Municipal Indígena <i>Pirakuá</i>	Terra Indígena Pirakuá	Três extensões na mesma Terra Indígena com duas salas cada
5.	Caarapó	Escola Estadual Indígena <i>Yvy Poty</i>	Terra Indígena Caarapó - Reserva Tey'i kue	
		Escola Municipal Indígena <i>Nandejara-Pólo</i>	Terra Indígena Caarapó - Reserva Tey'i kue	Sala <i>Saverá</i>
			Terra Indígena Caarapó - Reserva Tey'i kue	Sala <i>Mbocaja</i>
			Terra Indígena Caarapó - Reserva Tey'i kue (missão)	Sala Loide Bonfim Andrade
			Terra Indígena <i>Guyraroká</i>	Sala <i>Guyraroká</i>
6.	Coronel Sapucaia	Escola Municipal <i>Nande Reko Arandu</i>	Reserva Indígena Takuapiry	Sala Fernando Martins Sala Olinda Camilo Sala escola da Missão
		Escola Municipal <i>Mbo'eroy Arandu</i>	Reserva Indígena Takuapiry	
7.	Douradina	Escola Municipal de Educação Indígena Joaozinho Carape Fernando	Terra Indígena Panambi-Lagoa Rica	Acampamento sem escola
8.	Dourados	Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Int Guateka - Marcal De Souza	Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa - Aldeia Jaguapiru	

		Escola Municipal Francisco Meireles	Escola missionária, próxima à aldeia Jaguapiru	
		Escola Indígena <i>Tengatui Marangatu</i> – Pólo	Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa – Aldeia Jaguapiru	Acampamento indígena Passo Piraju
		Escola Municipal Indígena <i>Pa'i Chiquito Pedro</i>	Terra Indígena Panambizinho	Essa escola possui Ensino Médio como extensão de uma escola Rural
		Escola Municipal Indígena Agustinho	Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa – Aldeia Bororó	
		Escola Municipal Indígena <i>Ara Porã</i>	Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa – Aldeia Bororó	
		Escola Municipal Indígena <i>Lacu'i Roque Isnard</i>	Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa – Aldeia Bororó	
		Escola Municipal Indígena Ramão Martins	Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa - Aldeia Jaguapiru	
9.	Eldorado	Escola Municipal <i>Mbo'ero Tava Okara Rency</i>	Terra Indígena Cerrito	Uma extensão na mesma Terra Indígena
10.	Japorã	Escola Municipal Tekoha Guarani – Pólo	Terra Indígena Yvy Katu - Reserva Indígena Porto Lindo	Escola Antônio Maria Coelho
				Escola Alfonso Pena
				Escola Nelson de Araújo (Missão)
				Terra Indígena Yvy Katu
11.	Juti	Escola Municipal Indígena <i>Mbo'ro Arandui</i>	Terra Indígena Jarará	
		Escola Municipal Indígena <i>Mbo'eroga Taperandi</i>	Terra Indígena Takuara	
12.	Laguna Carapã	Escola Municipal <i>Mbo Eroy Jeguaka Poty</i> Escola Cocar De Flores	Terra Indígena Guaimbé - Aldeia Guaimbe Pery	
		Escola Municipal <i>Mbo Eroga Okara Poty</i> Escola Terreiro De Flores	Terra Indígena Rancho Jakaré	
13.	Maracaju	Escola Indígena Velário <i>Sucuri'y</i>	Terra Indígena Sucuriy	Essa escola não aparece em vários censos (2009, 2010, 2011, 2012). É extensão da Escola Municipal Julio Myller

14.	Paranhos	Escola Municipal Professor Adriano Pires	Terra Indígena Pirajuí	Duas salas de extensão
				Escola Marechal Candido Rondon “Vy’aha Renda” (antiga escola de missão ao lado da terra Indígena Pirajuí)
				Sala Potrero Guassu – Terra Indígena Potrero Guassu
		Escola Municipal Pancho Romero	Terra Indígena Paraguassu (ou Yvykurusu/Takuaraty)	Acampamento Ypo’i
				Terra Indígena Arroio Cora
				Terra Indígena Sete Cerro
15.	Ponta Porã	Escola Municipal Indígena <i>Jatayvary</i>	Terra Indígena Jatayvary - Lima Campo	
		Escola Municipal Indígena <i>Mitã Tavytera</i>	Terra Indígena Kokue’i	
16.	Rio Brilhante			Terra Indígena Laranjeira Ñanderu - Alunos vão para a cidade
17.	Sete Quedas			Terra Indígena Sombreiro (extensão escola rural municipal)
18.	Tarucu	Escola Municipal Indígena Ubaldo <i>Arandu Kwe-Mi</i>	Reserva Indígena Sassoró	Sala Ramada
				Sala Missão
				Quatro escolas extensões na Terra Indígena Jaguapiré

A partir do quadro, observamos que a realidade das escolas indígenas é bastante diversificada quando comparada entre os municípios. Nesse sentido, quando verificamos os níveis de ensino nessas escolas, também percebemos a discrepância entre os dezesseis municípios onde aparece no censo a oferta da Educação Escolar Indígena, mesmo quando a escola em questão é extensão de uma escola urbana ou rural.

Quadro 10. Níveis de ensino das escolas indígenas nos municípios do TEE Cone Sul (sem contar as extensões dentro das áreas indígenas).

	<b>Municípios</b>	<b>Número de Escolas com oferta de Ensino Médio</b>	<b>Número de Escolas com oferta de Ensino Fundamental (até os anos finais)</b>	<b>Número de Escolas com oferta de Ensino Fundamental (anos iniciais)</b>
--	-------------------	---	--	---

1.	Amambai	1	2	1
2.	Antônio João		1	
3.	Aral Moreira		2	
4.	Bela Vista		1	
5.	Caarapó	1	1	
6.	Coronel Sapucaia	1	1	1
7.	Douradina		1	
8.	Dourados	2	6	1
9.	Eldorado		1	
10.	Japorã		1	
11.	Juti			2
12.	Laguna Carapã			2
13.	Maracaju			1
14.	Paranhos			2
15.	Ponta Porã			2
16.	Tacuru	1	1	

Assim, existem apenas três escolas estadualizadas com a oferta da Educação Escolar Indígena nas áreas indígenas, isso se dá nas seguintes áreas: Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, aldeia Jaguapiru - município de Dourados; Reserva Indígena Te'yikue - municípios de Caarapó; Reserva Indígena Amambai - município de Amambai.

Cabe, contudo, ressaltar que nas áreas: Terra Indígena Panambizinho - município de Dourados; Reserva Indígena de Sessoró - município de Tacuru; Reserva Indígena Takuapiry - município de Coronel Sapucaia, existe a oferta do Ensino Médio, porém esse é oferecido como extensão de alguma outra escola rural (no caso da Terra Indígena Panambizinho) ou escola urbana.

Apenas onze municípios possuem Ensino Fundamental completo, são ao total dezoito escolas, sendo que apenas nas áreas indígenas do município de Dourados são seis escolas. Assim, dos dezoito municípios que compõem o Território Etnoeducacional do Cone Sul, cinco municípios possuem apenas a oferta dos anos iniciais (1º ao 5º ano) nas áreas indígenas. Após as crianças indígenas cursarem os anos iniciais, precisam se deslocar para as escolas urbanas ou rurais que não possuem especificidade alguma com relação à Educação Escolar Indígena.

Contudo, a situação ainda mais crítica se dá com relação aos municípios de Rio Brillante e Sete Quedas, os únicos municípios dos Dezoito que aparecem na Comissão Gestora do Território Etnoeducacional do Cone Sul que não dispõem de escolas nas áreas indígenas em nenhuma modalidade de ensino. Cabe apontar que, em Sete Quedas

recentemente a área indígena desse município passou a contar com uma sala de aula que funciona como extensão, mas sem autonomia pedagógica ou administrativa, o único benefício para as crianças é não precisarem se deslocar. Para além dos problemas na formação de professores indígenas, há um problema estrutural grave com relação à realidade escolar. A realidade de Pirajuí também não é muito diferente, como veremos na parte final deste trabalho.

## **6.2 O ensino de primeira e segunda língua na perspectiva da educação bilíngue intercultural na Educação Escolar Indígena: a realidade das escolas Guarani e Kaiowá do Território Etnoeducacional do Cone Sul**

Quando falamos no contato das comunidades Guarani e Kaiowá com relação à língua portuguesa, é preciso primeiramente considerar, ainda que as comunidades tenham acesso à língua portuguesa, tanto pela proximidade com a cidade, quanto também pelos meios de comunicação presentes nas áreas indígenas: como rádio e televisão, tem-se atribuído às escolas indígenas a responsabilidade pelo desenvolvimento de um sujeito bilíngue, nesse sentido, compreendemos que é papel e função da escola o desenvolvimento e aprimoramento das competências comunicativas (falar e entender, ler e escrever). Embora, reconheçamos, que não necessariamente seja somente a partir da escola que as crianças tenham acesso à língua portuguesa.

Cabe ainda ressaltar que o processo de aprendizado de uma L1 é diferente do processo de aprendizagem de uma L2.

Quando adquirimos uma língua durante nossa infância, adquirimos o conhecimento sobre a sua fonética (os sons existentes na língua que falamos), sua fonologia (a interpretação do repertório de sons existentes), sua morfologia (a formação de palavras, suas regras derivacionais e a função dos mais diferentes morfemas), sua sintaxe (as propriedades combinatórias e regras de formação de constituintes), sua semântica (a interpretação dos enunciados da língua), sua pragmática (a relação dos enunciados com o discurso, suas interpretações contextuais e referências anafóricas), e seu uso sociolinguístico (a relação dos enunciados e os contextos sociais existentes) (AMARAL, 2011, p. 20).

De Houwer (2009 apud AMARAL, 2011, p. 22) demonstra quais são as sequências para aquisição de uma L1.

(i) 6 meses – 1 ano: *a criança balbucia sílabas*; (ii) 1 ano: *a criança compreende várias palavras*; (iii) 12 a 18 meses: *a criança fala as primeiras*



*palavras; (iv) 2 anos: a criança junta duas palavras em uma frase curta; (v); a 3 anos: os adultos, fora do círculo familiar, conseguem entender o que a criança diz; (vi) 4 anos: a criança produz períodos compostos por duas orações; (vii); 6 a 5 anos: a criança consegue contar histórias curtas (AMARAL, 2011, p. 22).*

Já deixamos claro que o processo de aquisição de uma língua faz parte da condição humana, também sabemos que essa aquisição depende do contato social da criança com essa língua, assim, a exposição da criança com a língua é fundamental para a sua aquisição. É, nesse sentido que a escola, embora seja responsável pelo desenvolvimento das competências comunicativas da criança, não é responsável pela “aquisição da língua” por parte da criança, visto que ela quando chega à escola já possui um conhecimento sobre o funcionamento fonológico, morfossintático, semântico e pragmático do sistema linguístico usado no ambiente familiar.

É assim que reconhecemos que a segunda língua na escola, no caso do português, para as crianças Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, deveria ter o papel fundamental de “ensinar a língua”. Embora, reconheçamos que o contato com falantes de português e o uso do rádio e da televisão contribuem para o desenvolvimento das capacidades comunicativas da segunda língua, mas o processo formal de ensino-aprendizagem dela se dará na escola, ao menos, é o que espera a comunidade.

Nesse sentido, ressaltamos que um sujeito bilíngue pode adquirir uma L2 de duas formas, (a) consecutiva: “a criança adquire a segunda língua após os três anos de idade. Durante essa primeira fase, predomina a língua dos pais e, só depois, progressivamente, ela vai adquirindo a segunda língua” (MARTINS, 2013, p. 246); (b) de forma simultânea, onde a “aquisição da segunda língua é feita geralmente antes dos três anos de idade” (idem).<sup>63</sup>

Contudo, o que nos interessa nesse momento é observar o desenvolvimento de um ensino bilíngue para as escolas indígenas. Com relação a isso, defendemos que o desenvolvimento dos modelos de bilinguismo adotados pelas escolas indígenas não tem garantido o pleno sucesso desse ensino bilíngue,

pois não tem dado conta, a contento, de levar ao desenvolvimento e à manutenção de habilidades bilíngues; também tem encontrado dificuldades para elevar os níveis de rendimento escolar; além de não ter encontrado, de

---

<sup>63</sup> No capítulo quatro já desenvolvemos os principais fatores que levam a criança ao bilinguismo: movimentos migratórios; nacionalismo local exacerbado; casamento entre etnias diferentes; pluralidade de grupos linguísticos dentro de uma mesma região. Junto a esses podemos somar: proximidade de outros grupos linguísticos ou exposição constante a outra língua; o ingresso na escola, onde normalmente a língua adotada não é a da criança; e o interesse e desejo da comunidade em tornar as crianças bilíngues (MARTINS, 2013, p. 247).

certa forma, meios de propiciar aos alunos indígenas um enriquecimento pessoal sócio-psicológico a partir do modelo bilíngue adotado (MARTINS, 2013, p. 242).

De toda forma, Rodrigues (2000) afirma que o ensino de língua pautado em uma perspectiva bilíngue é uma forma de estimular o uso das línguas indígenas pelos próprios falantes para, assim, preservá-las. Nesse sentido, um trabalho que tenha por objetivo a formação de um sujeito bilíngue onde não apenas o aprendizado da L2 (nos casos onde essa é a língua portuguesa majoritária) seja desenvolvido, fortalecerá e valorizará também a L1 (nos casos onde essa é a língua dos ancestrais indígena, isso é a língua minoritária).

Para as crianças Guarani e Kaiowá do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, de forma geral, a língua materna é a língua Guarani, e a língua portuguesa ainda se apresenta como uma segunda língua no seu crescimento. Contudo, quando observamos em que momento se dá a entrada da língua portuguesa no currículo das escolas indígenas, percebemos uma clara discrepância entre o que já foi apresentado até o momento como sendo o ideal para o desenvolvimento de um modelo de ensino bilíngue para as comunidades indígenas e o que, na prática, vem ocorrendo.

Nesse sentido, apresentamos no quadro 11, a partir dos dezesseis municípios que oferecem a modalidade da Educação Escolar Indígena nos anos iniciais, em que momento no currículo da escola que a língua portuguesa se apresenta enquanto disciplina ou conteúdo para as crianças indígenas<sup>64</sup>.

Quadro 11. Relação da oferta do ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas.

	<b>Municípios</b>	<b>O ensino da língua portuguesa aparece é oferecido a partir de que ano</b>
1.	Amambai	3º ano do Ensino Fundamental
2.	Antônio João	1º ano do Ensino Fundamental
3.	Aral Moreira	2º ano do Ensino Fundamental
4.	Bela Vista	4º ano do Ensino Fundamental
5.	Caarapó	3º ano do Ensino Fundamental
6.	Coronel Sapucaia	3º ano do Ensino Fundamental
7.	Douradina	2º ano do Ensino Fundamental
8.	Dourados	1º ano do Ensino Fundamental
9.	Eldorado	4º ano do Ensino Fundamental
10.	Japorã	1º ano do Ensino Fundamental
11.	Juti	1º ano do Ensino Fundamental

<sup>64</sup> Em alguns dos municípios com mais escolas, foi possível perceber pequenas diferenças, nesse sentido, levamos em consideração além das escolas polo aquela realidade que representa melhor o município.

12.	Laguna Carapã	1º ano do Ensino Fundamental
13.	Maracaju	1º ano do Ensino Fundamental
14.	Paranhos	3º ano do Ensino Fundamental
15.	Ponta Porã	1º ano do Ensino Fundamental
16.	Tacuru	3º ano do Ensino Fundamental

**Fonte.** Quadro elaborado a partir de observações de campo e trabalho juntamente com acadêmicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*.

Percebemos primeiramente, que o português tem tido espaço muito cedo na vida escolar das crianças indígenas. Uma justificativa que as comunidades indígenas têm apresentado para isso, tem sido a necessidade que os indígenas demonstram para dar prosseguimento em seus estudos e concluir o Ensino Fundamental e Ensino Médio, eles precisam se deslocar para a cidade.

Por isso, acaba sendo uma preocupação da comunidade indígena, da direção e da coordenação das escolas, bem como dos professores indígenas, em iniciar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa antes que os alunos cheguem às escolas das cidades, para que os mesmos não sejam discriminados, não se sintam incapazes de se "integrar" e se adaptar ao sistema de ensino que, por sua vez, não possui nenhuma preparação para recebê-los (MARTINS, 2013, p. 243).

Ocorre que, além de ser ao mesmo tempo, também é (na maioria dos casos) o mesmo professor o responsável pelo ensino da língua portuguesa<sup>65</sup>, mais uma vez em desacordo com o que temos apresentado como modelo de bilinguismo para as escolas indígenas. Na mesma medida, é problemático que os professores indígenas não tenham metodologia apropriada, por não ter formação para isso, para realizar um trabalho específico com a língua portuguesa como segunda língua<sup>66</sup>.

Ao desenvolver, na seção anterior, como ocorre a entrada da língua portuguesa nas escolas indígenas no contexto dos Guarani e Kaiowá, já deixamos claro que o modelo de ensino bilíngue nas escolas indígenas não respeita, primeiramente a aprendizagem (alfabetização e letramento) na língua Guarani, para que fossem desenvolvidas primeiro na primeira língua as competências comunicativas.

Da mesma forma, consideramos conseqüentemente falho a forma como a língua portuguesa é introduzida nas escolas indígenas. Proporcional a falha no desenvolvimento do

<sup>65</sup> O que poderemos observar na análise específica sobre a situação escolar na Reserva Indígena Pirajuí no município de Paranhos.

<sup>66</sup> No próximo capítulo versamos sobre como os cursos de formação para professores indígenas Guarani e Kaiowá vem trabalhando com o ensino do Português como L2.

ensino bilíngue nessas escolas, está o espaço que a língua portuguesa ocupa nesse ensino, uma vez que, em muitas situações, a língua portuguesa é ensinada como se fosse a primeira língua da criança, pois os professores fazem uso de recursos didáticos e métodos que servem ao ensino de português como língua materna, ainda a carga horária semanal de português corresponde a duas ou três vezes mais que a língua materna.

No caso da Reserva de Pirajuí em Paranhos, abordaremos especificamente como isso se desenvolve na última parte deste trabalho. Contudo, o trabalho de conclusão do curso de especialização em Educação Intercultural, de Marina Oliveira Barbosa Brandão (2016) mostra em um estudo qual a realidade do ensino de língua portuguesa em uma escola indígena da Reserva de Dourados. Para a autora:

a crença de que o aprendizado da língua portuguesa se dá por meio de cópia de textos e atividades de análise linguística descontextualizadas, com enfoque nos estudos metalinguísticos, taxonômicos, sem possibilidade de estudos que visam o desenvolvimento de reflexões linguísticas, descrição do funcionamento da língua, bem como o seu uso em contextos reais de fala e escrita (BRANDÃO, 2016, p. 1).

A partir da escola descrita na pesquisa de Brandão (2016), a saber: Escola Indígena Agostinho, onde cerca de 43,5% dos estudantes afirmam usar apenas a língua indígena no contexto familiar, ainda assim, o uso da língua portuguesa aumenta a partir do avanço da escolarização, “os alunos do 6º ano praticamente só conversam em Guarani, mas, conforme aumenta seu grau de escolaridade, a língua mais utilizada passa a ser o português” (BRANDÃO, 2016, p. 9).

Com relação aos professores indígenas e não indígenas que trabalham com o ensino da língua portuguesa, a autora demonstra que “os professores de língua estão despreparados para o ensino em contexto bilíngue”. Nesse sentido, a reprovação ainda é muito comum nessas escolas, “não há um olhar diferenciado ou sensibilizado para a questão da língua tanto nas escolas indígenas” (BRANDÃO, 2016, p. 13).

Observa-se que a escola indígena mantém o padrão das escolas não indígenas no que se refere ao ensino de língua portuguesa, ou seja, ênfase no ensino de gramática e de forma descontextualizada. A língua é vista como fragmentada, podendo ser analisada em partes. Sabemos que esta análise é possível, mas focar a análise na nomenclatura da língua não significa ensinar a língua, apenas iniciar um estudo acerca da estrutura da língua. Contudo, este tem sido o modelo de ensino em muitas escolas fora da aldeia e dentro dela (BRANDÃO, 2016, p.16-17).

Percebemos, assim, que ainda se tem a ideia de que para fazer um uso “correto” da língua oral é preciso saber nomear gramaticalmente essa língua. Contudo, diferentes estudos têm apontado que conhecer as estruturas gramaticais de uma língua não garante o desenvolvimento das principais competências linguísticas, assim é possível se comunicar oralmente, sem necessariamente usar corretamente adjetivos ou substantivos (ANTUNES, 2003).

Esse destempero, sobretudo, é resultado do despreparo dos professores com relação ao desenvolvimento e do aprendizado da competência tanto da L1 quanto da L2. Brandão, em sua análise ainda pontua que:

A forma como a língua portuguesa está sendo abordada na escola não lhes garante um acesso linguístico de qualidade na sociedade envolvente. Desse modo, a língua portuguesa ensinada na escola indígena, além de estigmatizá-los mais ainda, pois tal qual nas escolas não indígenas, ser competente em língua portuguesa é dominar o português padrão, não se considera as variantes linguísticas, nem as interferências do sujeito bilíngue. [...] Observamos durante a pesquisa que o professor de português, embora seja indígena e falante da língua, está preso aos métodos de ensino de língua utilizados nas escolas não indígenas. Assim, as aulas são baseadas em ensino de gramática, cópias de textos e nomenclatura da língua, ou seja, a língua não é ensinada de modo significativo e contextualizado (BRANDÃO, 2016, p. 35-36).

Ainda com relação ao quadro 11, podemos também observar que existe uma diversidade de contextos. Contudo, quando observamos especificamente em qual língua as crianças chegam falando quando entram na escola, e qual a língua de instrução oral utilizada pelos professores nos primeiros anos de escolarização, o resultado é quase sempre o mesmo: somente a língua Guarani.

Dessa forma, fica claro o descompasso entre a proposta de ensino de português com a realidade sociolinguística das crianças indígenas. Existe, assim, uma evidente incoerência entre a língua que o professor utiliza de forma oral, escrita e nos livros didáticos das escolas indígenas. Enquanto que para passar o conteúdo e explicá-lo aos alunos, os professores, em sua maioria, utilizam apenas a língua Guarani para dialogar com os alunos. Nos momentos de escrita na lousa e de trabalhos de leitura que envolvem os livros didáticos, o espaço da língua portuguesa se torna mais evidente.

Podemos ainda observar, quando tratamos especificamente com os livros didáticos, o espaço da língua portuguesa se torna ainda mais prestigiado. Pois, devido à falta de recursos na língua Guarani, os professores passam a ter poucas opções de recursos didáticos ao seu

dispor. Com relação aos livros didáticos em língua portuguesa, percebemos que os professores adotam principalmente duas medidas:

- (i) não utilizam os livros didáticos que não apresentam nenhuma especificidade para o trabalho com relação ao contexto indígena (nesses casos, mesmo em escolas que não possuem uma boa estrutura predial, é possível observar um espaço ou uma sala que funciona como um depósito de livros, muitas vezes nunca utilizados);
- (ii) utilizam os livros produzidos em língua portuguesa, mas oralmente precisam traduzi-los para os alunos, isso reduz a funcionalidade do recurso didático.

Assim, parece estar claro que a língua Guarani se apresenta como língua de instrução, mesmo quando isso não é oficializado no projeto pedagógico da escola, pois, como observamos, até certa idade as crianças kaiowá e guarani não compreendem a explicação do professor na língua portuguesa. Nesse aspecto, mesmo em anos onde a língua portuguesa deveria ser a língua de instrução (por diferentes motivos: seja por pressão da secretaria municipal de educação, dos pais, ou mesmo da coordenação da escola) os professores indígenas optam por ministrar a aula na sua língua materna.

Essa realidade leva professores indígenas bilíngues a utilizar os livros didáticos em português e, constantemente, fazer traduções ao longo de suas aulas para tornar compreensível aos alunos o que está tentando ser transmitido em termos de conhecimento; entretanto, isso é feito com bastante dificuldade e com grandes chances de cometer equívocos, tendo em vista que a teoria, as técnicas e as práticas de tradução, aliadas às áreas de conhecimento, muitas vezes, não fazem parte do currículo dos cursos de formação de professores indígenas. Em outros casos, recebem os livros, mas os abandonam em um canto qualquer, por não compreenderem também muito do que neles está escrito (MARTINS, 2013, p. 243).

O problema é que, mesmo quando a língua materna é a língua de instrução da escola, mas isso não ocorre de forma “oficial”, ou quando ocorre apenas para reforçar uma explicação de conteúdo na língua em que as crianças compreendem melhor essa explicação, não se está reconhecendo o lugar, o *status*, da língua materna na escola.

Em primeiro lugar, porque isso confirma o lugar “marginal” e tapa-buracos da língua indígena na escola. Em segundo lugar, porque mantém a língua indígena confinada na oralidade (e, como já foi dito numa função suplementar, subalterna e “estepe” da língua majoritária), e com isso, impede a criança de imaginar sua língua em lugares de prestígio, capaz de veicular informação nova e relevante e capaz de ser veículo de expressão de todas as angústias, interesses e sentimentos dos jovens (D’ANGELIS, 2012, p.172).

Nesse sentido, ressaltamos que a língua portuguesa não pode ser a única língua em que a criança indígena vislumbre o que para si lhe é interessante, da mesma forma, que a língua Guarani não pode conter as mesmas informações que o indivíduo consegue acessar na língua portuguesa. Dito isso, é preciso garantir a língua materna um local de prestígio e funcionalidade sem supervalorizar o português.

Retirar o espaço da língua materna na escola, conforme os anos escolares avancem, reduzindo a língua indígena a duas ou três aulas semanais, transforma essa língua em língua estrangeira para a realidade escolar. D'Angelis (2012), ao considerar esses casos, chama atenção que tentar dar o status de língua estrangeira infere em uma situação mais marginal para as línguas indígenas.

Se tal língua for o inglês, o estudante ainda terá diversas oportunidades extra-classe de apreciar o emprego prestigiado dessa língua e observá-la em uso em situações socialmente relevantes (na televisão, na rua, no emprego, nos computadores e internet) [...] No caso das línguas europeias ou asiáticas, as aulas colocarão o aluno em contato com um discurso gramatical que, ainda que normativo, não deixa de apresentar-se como um discurso metalinguístico, revelando a complexidade da língua em questão (D'ANGELIS, 2012, p. 201).

No caso das línguas indígenas, nem essa situação é apresentada no ensino dessas línguas, o que contribui para que a criança não elabore uma imagem positiva sobre sua língua. Então, reduzir o espaço das línguas maternas a poucas horas/aulas semanais não garante a elas nem o espaço das línguas estrangeiras. Assim, “não se trata apenas de ensinar a língua indígena, mas de tomá-la como língua de instrução” (D'ANGELIS, 2012, p. 199).

A escola está em situação favorável para contrapor essa situação e ampliar o uso e a funcionalidade na língua minoritária na comunidade indígena. Uma das condições que a escola deve insistir é oferecer o desenvolvimento com diferentes gêneros na sala de aula.

Nesse sentido, Martins (2013) apresenta um debate importante para o desenvolvimento da língua materna nas escolas indígenas, ao incentivar o aprimoramento da capacidade comunicativa na sua modalidade oral:

para se pensar um currículo que garanta o desenvolvimento da linguagem oral, nota-se que o professor pode ir além das atividades que dizem respeito ao uso informal da fala; trabalhando, portanto, o uso da fala em situações mais formais, exigindo do aluno a compreensão de que, para determinada situação, dependendo do interlocutor, do assunto e da forma como o mesmo será abordado, pode-se trabalhar a prática de uma simples conversa do dia a dia (trocar ideias, expor opiniões, descrição de atividades tradicionais ou não-tradicionais, dramatizações, recontar histórias, etc.) e também gêneros

ligados ao uso público da oralidade (entrevista, debate, seminário, reportagem, reunião, palestras, etc.). Isso pode ser feito nas duas línguas, mas em momentos distintos. Assim, se consegue estabelecer uma compartimentalização do uso e da prática oral nas línguas em questão, levando o aluno a desenvolver as mesmas habilidades tanto na primeira língua quanto na segunda língua (MARTINS, 2013, p. 248).

Incentivar o desenvolvimento e aprimoramento da capacidade comunicativa oral na primeira língua (primeiro na L1 e depois na L2, seguindo o que já apontamos anteriormente), dentro da escola, significa, em primeiro lugar, reconhecer o papel de importância e status para a língua minoritária, mas também, reconhecer que o desenvolvimento e o aprimoramento dessa capacidade comunicativa é necessário e de responsabilidade da escola.

Compreender a importância do desenvolvimento da capacidade comunicativa oral, na língua materna da criança, é entender a necessidade de desenvolver trabalhos em diferentes gêneros orais na escola. Isso justifica e contribui para desmontar o recorrente argumento de que *“as crianças já sabem falar o guarani e a escola precisa ensinar o português”*. Não é porque as comunidades indígenas já sejam falantes que não se deva desenvolver melhor essa competência. Podemos, assim, pensar que a escola pode ampliar o uso da língua oral, trabalhando diferentes situações e contextos onde se é necessário falar.

Martins (2013) ainda apresenta três pontos que justificam o desenvolvimento da linguagem oral, nota-se que o professor pode, do trabalho com gêneros oral na língua materna das escolas indígenas:

a) ajudar a desenvolver a capacidade de uso da língua nos mais variados contextos em que os alunos podem, de fato, fazer uso real dela; (b) com relação, especificamente, a práticas orais em língua indígena, sendo ela a primeira língua do aluno, sugere-se que tais práticas sejam desenvolvidas primeiro nessa língua até o ponto de os alunos conseguirem transferir as habilidades acionadas para se expressar oralmente em português. Essa postura levará o aluno a compreender a importância de sua língua no âmbito escolar, trazendo vantagens pedagógicas, psicológicas, sociológicas e linguísticas ao processo de ensino-aprendizagem. Pois, ao aluno, será dada a oportunidade de se expressar na sua própria língua e tê-la como parâmetro para o aperfeiçoamento dessas práticas na segunda língua; (c) caso a necessidade de fazer uso da língua indígena em uma determinada situação de fala ainda não exista, a escola pode criar essas necessidades a fim de ampliar o uso da língua materna do aluno para que a mesma consiga ocupar novos espaços; pois é sabido que se novas situações de uso da língua indígena não forem viabilizadas, ela tenderá a permanecer ocupando apenas o mesmo espaço, sendo este cada vez mais restrito, impossibilitando o seu desenvolvimento, a sua modernização, a sua ampliação de vocabulário, etc. (MARTINS, 2013 p. 249).



Feito a defesa do desenvolvimento e aprimoramento das competências comunicativas atribuídas na modalidade oral da fala, podemos trabalhar isso também no que envolve a leitura e escrita nas escolas indígenas.

Desenvolver a língua materna, mantendo ou ampliando seu uso, não apenas na oralidade, é mais que desejável: não o fazer pode ser um erro irreparável. Para D'Angelis (2012, p.187-188), em comunidades que se distribuem por inúmeras aldeias, com várias áreas reservadas e que, por isso, vivem em um vasto território, e ao mesmo tempo fazem uso da cultura escrita no seu cotidiano, estão em condições ideais para o desenvolvimento de tradições escritas<sup>67</sup>.

Manter ou ampliar o uso da língua indígena supõe não apenas desenvolver a alfabetização na língua materna, para que se alcance o português de forma mais eficaz (esperamos que até aqui tenhamos deixado isso bem claro), mas também na efetiva formação de leitores e escritores indígenas em suas línguas, a partir do uso relevante e funcional da escrita, em espaços significativos e reconhecidos como importantes.

Da mesma forma que, para o desenvolvimento da capacidade comunicativa oral, a escola indígena deve também investir no desenvolvimento do trabalho com diferentes gêneros textuais. Acreditamos, que “não há nada que esteja escrito em português que não possa ser escrito em língua indígena” (MARTINS, 2013, p. 250), assim é possível que a escola indígena invista “considerando forma, função e conteúdo de cada um dos gêneros selecionados, bem como o nível de complexidade que eles possuem, a fim de que possa escolher os gêneros adequados ao nível de maturidade dos alunos” (idem).

O ato de conhecer gêneros textuais escritos utilizáveis em língua portuguesa e transportá-los para a escola indígena (e trabalhá-los na língua indígena) só reforçará o valor que a escola está atribuindo à língua materna de seus alunos. [...] poder explorar os recursos estilísticos e estéticos da língua indígena, bem como a riqueza que, muitas vezes, permanece oculta pela restrição de uso ou por nunca ter sido usada para uma determinada situação. Nesse sentido, vale a pena se esforçar para construir novas concepções em torno da língua indígena, valorizando-a a partir da ampliação de uso e criação de necessidades de uso via escola. Com isso, podemos afirmar, portanto, que é possível trabalhar todo e qualquer gênero textual escrito em língua indígena, facilitando o aprendizado também em língua portuguesa, quando esta for a segunda língua (MARTINS, 2013, p. 250).

---

<sup>67</sup> O autor aqui está fazendo uma reflexão sobre as comunidades Kaingang, contudo devido à semelhança na descrição de D'Angelis, podemos transferir a mesma análise para as comunidades Guarani e Kaiowá.

O trabalho com diferentes gêneros textuais (embora isso sirva também para os gêneros orais) pode ser desenvolvido na modalidade de *sequências didáticas* (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004 apud, MARTINS, 2013). O pressuposto que define o trabalho com as sequências didáticas é desenvolver um trabalho que estritamente envolve um planejamento sistemático das atividades organizadas. A sequência didática ainda pode ser caracterizada por: (a) trabalhar com gêneros; (b) possuir uma estrutura de base que prevê, no mínimo, quatro etapas (apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final); e (c) avaliar o processo e o produto.

Desse modo, a partir dos debates sobre o ensino de línguas, caberia as escolas indígenas aprimorar nos alunos as práticas discursivas em que estão envolvidos, mas também desenvolver, inserindo progressivamente, gêneros (orais e escritos) que os alunos não dominam.

Exemplos de gêneros orais e escritos: conto maravilhoso, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, novela fantástica, conto parodiado; relato de experiência vivida, relato de viagem, testemunho, *curriculum vitae*, notícia, reportagem, crônica esportiva, ensaio biográfico; texto de opinião, diálogo argumentativo, carta do leitor, carta de reclamação, deliberação informal, debate regrado, discurso de defesa, discurso de acusação; seminário, conferência, artigo ou verbete de enciclopédia, entrevista de especialista, tomada de notas, resumo de textos "expositivos" ou "explicativos", relatório científico, relato de experiência científica; instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, instruções. Os gêneros orais privilegiados nas sequências didáticas propostas são os gêneros orais públicos, como o debate regrado, a entrevista, o seminário, a narrativa de uma viagem diante da classe, contação de histórias, etc. (MARTINS, 2013, p. 253).

No processo de aprendizagem da escrita, tanto em L1 quanto em L2, o processo de planejamento do texto, produção, revisão e reescrita é fundamental para instrumentalizar a criança. Assim, é no processo de escrita e reescrita que se dá (e como o professor consegue perceber) desenvolvimento da aprendizagem na criança.

Com relação à produção escrita, tanto em língua materna quanto na segunda língua, alguns passos são importantes para explorar cada vez mais a escrita, (lembrando que isso deve ser feito em parceria com o aluno, até que ele consiga aprender): planejamento do texto, produção, revisão e reescrita. Para isso, é necessário que o professor de língua indígena e que o professor de português como segunda língua tenham condições de ensinar seus alunos a delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade; eleger objetivos; escolher o gênero; delimitar os critérios de ordenação das ideias; prever as condições dos leitores e a forma linguística (se é mais formal ou menos formal) que o texto deve assumir; registrar o que foi planejado; analisar o

que foi escrito para confirmar se os objetivos foram cumpridos; se conseguiu a concentração temática desejada; se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias; se há encadeamento entre os vários segmentos do texto; se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica; se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto como, por exemplo, a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos, etc. (MARTINS, 2013, p. 250-251).

Com relação a como desenvolver esse processo com alunos indígenas no processo de aprendizagem da L2, é preciso que o professor consiga distinguir quando o erro ocorre por falta de uma estrutura linguística na gramática do falante na sua língua materna. O que não pode ocorrer é a avaliação (oral e escrita) de falantes de uma língua indígena se pautarem nos mesmos critérios da língua portuguesa.

Como vimos, toda criança falante de sua língua materna tem mentalmente estabelecido um conhecimento sofisticado da estrutura de sua língua, por exemplo, toda criança falante de português tende a reconhecer as regras de plural em sintagmas nominais, contudo, não é difícil que um falante de português tente manter essa mesma estrutura linguística em alguma fase do processo de aprendizagem de uma segunda língua, mesmo quando essa estrutura não exista na L2.

O RCNEI sugere que a correção coletiva pode ser um instrumento para que educadores e estudantes possam perceber e refletir como funcionam as estruturas da língua, tanto a indígena quanto a portuguesa.

Avançando em uma metodologia eficiente para o ensino-aprendizagem das línguas escritas, como propomos acima, uma solução produtiva é o trabalho com a reescrita coletiva com pesquisa.

A reescrita coletiva com pesquisa é uma atividade de construção de conhecimentos linguísticos (gramática) feita a partir do texto do próprio aluno. A professora coloca o texto do aluno no quadro tal como ele o escreveu (com todos os seus erros) e propõe uma reescrita ao lado, parando para analisar as ocorrências gramaticais erradas cometidas. Para cada ocorrência a professora propõe exercícios de análise e reescrita de frases onde se estude a ocorrência selecionada, como: concordância verbal (presente, passado e futuro), colocação pronominal, flexão nominal (número, gênero e grau), colocação dos artigos, adjetivos, enfim, todos os casos de regras gramaticais para a escrita. Os exercícios são “inventados” pela professora a partir do contexto extraído do texto do aluno (NOBRE, 2011, p. 7)

Essa atividade está apoiada nos pressupostos contemporâneos para a alfabetização, pressupostos esses que passaram a questionar as metodologias tradicionais que foram

pensadas na grafofonia, que é, a relação entre letras e fonemas, também conhecido como B+A=BA. Essa maneira tradicional pensada para ensinar o código da escrita, apenas de levar o aluno a apreender as primeiras letras e decifrar as primeiras palavras não estabelece uma situação onde os estudantes possam se apropriar da escrita. A partir dos anos 1980 e 1990 esse tipo de formação tem sido bastante questionada devido à contribuição de outras áreas do conhecimento como a sociolinguística, linguística e a psicologia, uma vez que se percebeu ser muito mais eficiente que apenas decifrar ou desenhar letras é entender o funcionamento da escrita<sup>68</sup>.

A compreensão, nesse sentido, ocorre ao perceber que o conhecimento se dá pela *interação* entre o sujeito e o objeto. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com o ambiente (TEBEROSKY, 1989).

Assim, na escola tradicional, as atividades e exercícios propostos para a aprendizagem dos estudantes sempre estiveram pautadas na mecanização como cópias, ditados de fixação e treinos ortográficos (NOBRE, 2011). Com as novas proposições, pensadas a partir do processo de aquisição da escrita surge novas metodologias, é nesse sentido que propomos o uso de reescrita coletiva.

A reescrita coletiva, primeiramente, pressupõe o rompimento da percepção de que as atividades de produção de escrita são individuais e solitárias, em oposição a atividades orais, que seriam coletivas (TEBEROSKY, 1989, p. 69).

Estamos nos pautando no desenvolvimento de uma base teórica preocupada na investigação de como o sujeito aprende, como é o caso da psicopedagogia da linguagem de Ana Teberosky (1989). Isto é, primeiramente essa atividade é pensada para a alfabetização e letramento de crianças em L1. Cabe observar, portanto, que pensamos ser produtivo aliar a metodologia da reescrita coletiva para atividades de L2, uma vez que o processo de alfabetização e letramento já tenham sido desenvolvidos na L1.

A reescrita coletiva com pesquisa, como definimos acima, é uma atividade que se parte de um enredo conhecido e se cria uma nova versão. Nesse sentido a reescrita é uma outra versão de um texto fonte conhecido, não memorizado. Essa atividade parte de uma ação de textualização, se parte da reorganização de todos os acontecimentos já conhecidos em forma de uma linguagem escrita. Enquanto os alunos coletivamente narram o texto, o papel do educador é negociar essa linguagem oral para adequar a linguagem escrita, mas de forma

---

<sup>68</sup> No desenvolvimento do trabalho avançaremos no debate sobre alfabetização e letramento.

com que os estudantes compreendam e se sintam parte do texto que se forma. Outra segmentação da reescrita coletiva seria separar os estudantes por duplas para que esses pudessem produzir os textos e não toda a sala de aula.

Essa é uma situação didática importante para envolver os alunos no processo de produção textual: planejamento, textualização (que é a passagem do oral para o escrito), revisão, entre outros. Diferentemente do processo de reescrita individual, onde cada aluno reescreve o seu texto individualmente, a reescrita coletiva é importante, pois possibilita uma análise muito mais rica e produtiva quando realizada de modo coletivo. A condução do trabalho coletivo proporciona muito mais recursos para que depois o estudante tenha condições de realizar essa atividade individualizada. É também um momento em que todos têm oportunidade de socializar suas ideias, a sua apropriação do texto e da linguagem escrita.

A criança sente-se motivada a aprender, a participar, tendo em vista que ela está lidando com uma sequência lógica de fatos, logo que há sentido naquela atividade que está desenvolvendo. Ela agora passa a ser ativa no processo, [...] abre-se a possibilidade de intervenção em sua construção pela criança, ou seja, ela pode, a partir da orientação do professor, mudar uma conclusão, desenvolvimento, etc. (SANTOS & CARLOS, 2011, p.6).

É, portanto, durante o processo da reescrita coletiva que o professor tem oportunidade de avaliar o desenvolvimento das capacidades de produção de escrita dos alunos: o vocabulário, a coesão, concisão e coerência na narrativa dos estudantes.

Ainda para o desenvolvimento da atividade de reescrita coletiva é importante que os estudantes tenham familiaridade com o gênero textual envolvido na atividade. Isso pode ser adquirido com atividades anteriores de leitura desses gêneros pelo professor. A partir da leitura de textos de um gênero específico, o educador pode juntamente com os alunos elaborar listas de vocabulários, das palavras que chamaram a atenção dos estudantes. Assim, no processo de reescrita coletiva, os estudantes podem consultar essas listas de palavras, mas não no sentido de copiar simplesmente, mas sim de ampliar o vocabulário das crianças.

Teberosky (1989) apresenta pelo menos três benefícios para defender o uso da atividade da reescrita coletiva:

- (i) a reescrita coletiva não só é possível, mas é enriquecedora do ponto de vista da aprendizagem, porque permite a realização de atividades diversas e que supõem atividades linguísticas diferentes;
- (ii) costuma ocorrer uma distribuição das tarefas implicadas na atividade e uma responsabilidade pela sua realização;

(iii) o nível dos resultados coincide com o nível de realização individual do membro mais avançado do grupo (TEBEROSKY, 1989, p. 70).

Para além da definição coletiva para o encontro da coesão que, para Teberosky (apud, BROWN e YULE, 1983), é um dos primeiros elementos na construção discursiva de um texto. A autora também aponta outros elementos importantes que podem ser identificados na reescrita coletiva, como: (a) organização daquilo que se quer escrever; (b) equilíbrio entre o que já está escrito e o que ainda não está escrito; (c) controle sobre o texto escrito; (d) controle sobre o que se quer escrever. Para além disso, podem-se observar ainda elementos secundários, como: (1) acordos sobre a distribuição de responsabilidades; (2) os tipos de construções, comentários sobre o que e como se escrever (TEBEROSKY, 1989, p.74).

Ainda que estejamos sugerindo o desenvolvimento de atividades de escrita para crianças em processo de alfabetização e letramento na L1, além de letramento para L2, Nobre (2011) demonstra que essa metodologia pode ser favorável mesmo para alfabetização em contexto de Educação de Jovens e Adultos.

O autor, embora leve em conta a necessidade de reconhecer as variações linguísticas de contextos regionais, históricos, sociais e discursivas diferentes, afirma que a reescrita coletiva com pesquisa pode ser especialmente interessante para atividades que tenham como objetivo o aprimoramento do trabalho a partir dos erros de concordância dos estudantes, isto é:

Violação de regras gramaticais utilizadas na escrita (morfologia e sintaxe da fala e da escrita).  
 Ex.: as casa branca (= as casas brancas) nós foi lá (= nós fomos lá)  
 tem casa vendendo ali (= ali tem casa sendo vendida)  
 quando ele, viu ele, naquela situação... (=quando ele se viu naquela situação...) (NOBRE, 2011, p. 7).

Retornando para o objetivo da seção, para o desenvolvimento de um modelo de ensino bilíngue nas escolas indígenas, caberia as áreas indígenas definir o que deseja para sua língua materna e qual o espaço que a língua portuguesa irá ocupar. A partir disso, definir quais as políticas linguísticas que pretendem desenvolver, se desejam manter (ampliar ou revitalizar) as línguas minoritárias. Segundo D'Angelis, (2012), essas iniciativas precisam ser pensadas e planejadas para fazer frente à língua majoritária.

D'Angelis (2002), ao refletir sobre as comunidades Kaingáng (mas que podemos tomar como exemplo para o caso das comunidades Guarani e Kaiowá) afirma que é preciso dar um lugar de verdade para a leitura e a escrita na língua indígena, bem como, garantir

funcionalidade nos espaços considerados nobres para a oralidade. A esse processo ele dá o nome de *Planificação linguística*.

- pela ocupação de espaços ainda não ocupados pela leitura e escrita em Português
- pela tomada de “lugares” hoje ocupados pela escrita do Português para a escrita em Kaingáng.
- pela tomada ou criação de lugares “nobres” de veiculação da língua kaingáng falada (D’ANGELIS, 2002, p. 119).

Para desenvolver o uso da escrita da língua minoritária, D’Angelis (2002; 2012) propõe, então, que em primeiro lugar a língua rompa com seu uso apenas na oralidade, isto é, deixe de ser apenas falada dentro da comunidade. Isso de imediato já significaria ampliar os contextos de uso da língua, e ao mesmo tempo tomar o espaço privilegiado da língua portuguesa. “Esse fato, por si só, já tem um enorme impacto na representação que fazem os próprios falantes nativos em respeito de suas línguas, de seus conhecimentos e de si mesmo” (D’ANGELIS, 2012, p. 188).

Outro ponto necessário para o desenvolvimento de uma tradição escrita nas línguas indígenas é a “ampliação de espaços, circunstâncias e exigências de sua modernização” (idem). O desafio aqui é ampliar o uso da língua minoritária escrita sem substituir a oralidade, mas desenvolvendo novas temáticas, constituindo a ampliação de novos gêneros textuais. “Ambos os fatores têm, como consequência, entre outras coisas, uma inevitável pressão por expansão do repertório lexical, quase que um ‘sintoma’ visível de processos de modernização da língua” (idem).

Não se trata aqui, como reforça D’Angelis (2012, p. 189), na defesa de uma suposta superioridade da língua escrita sobre a língua oral, nem tão pouco, na errônea afirmativa de que a língua escrita é uma evolução natural da língua falada.

A recusa romântica da escrita por indigenistas revela, para nós, o desconhecimento dos espaços de poder que a língua escrita ocupa.

O que está em jogo, aqui, são os espaços de expressão, de comunicação e de relações sociais – que são, igualmente, espaços de poder – que podem manter sob monopólio da língua majoritária, ou podem, conscientemente, ser disputados e conquistados para a língua indígena. E o fato mais lamentável, ainda, é a medida em que a língua majoritária conquista ou impõe novos espaços no cotidiano da vida indígena, isso lhe confere poder com o qual avança, igualmente, sobre espaços e papéis sociais que eram, até então, exclusivos da língua indígena. Da escrita, a língua majoritária também passa a invadir o espaço da oralidade na aldeia (D’ANGELIS, 2012, p. 189).

De outra sorte, não se trata também de desconhecer que qualquer língua tem capacidade de se desenvolver e fortalecer independente da escrita, isto é; muitas línguas no mundo já nasceram e morreram sem terem sido registradas no papel. Assim, concordamos com Melià quando afirma que “uma língua não é mais forte por ser escrita” (1997, p. 103), o que torna uma língua forte, do ponto de vista do fortalecimento para sua comunidade de falantes, pode não ser necessariamente a escrita, ao ponto que uma língua pode ter registros escritos e continuar sem funcionalidade. “Uma língua indígena é usada quando a sociedade indígena tem suas terras e seu modo de viver, sua economia e sua organização política” (MELIÀ, 1997, p. 104).

De outra sorte ainda, é preciso ressaltar que da mesma forma existem línguas de povos que já não a usam mais, assim há línguas mortas que “sobrevivem” por conta dos registros anteriores e por manter ainda alguma função social a sua escrita, como é o caso do Latim no Vaticano. A questão, portanto, é que *a escrita fortalece uma língua, desde que ela se torne funcional*. Nesse sentido, não faz sentido apenas dizer que tem escrita, ter um alfabeto, se possível escrever na língua porque tenho um sistema de escrita para essa língua. O foco principal aqui é: ter escrita não é o suficiente. Ter uma escrita funcional na sociedade fortalece uma língua. A morte pode se dar por outros motivos, mas a língua não se torna anêmica se existe um conjunto significativos de falantes e se existe a expansão do uso da língua para a modalidade escrita.

É inegável que, com relação às línguas indígenas, pelo menos, podemos afirmar isso com relação à língua Guarani para as comunidades indígenas, a escrita pode acrescentar uma situação de prestígio se, conseqüentemente, conseguir ocupar os espaços de uso da língua portuguesa.

Dentro desse contexto, é constante o debate sobre a necessidade da produção e da elaboração de recursos didáticos-pedagógicos<sup>69</sup> bilíngues, ou monolíngues em línguas maternas, visto que esse material se apresenta como forma de promover exclusivamente o uso da língua minoritária. Quaresma e Ferreira, (2011, p. 13-14) traçam importantes benefícios à elaboração desses recursos:

(a) evita a perda histórica, cultural e linguística de um povo indígena;

---

<sup>69</sup> Defendemos que o espaço ideal para a elaboração e produção desses recursos são os cursos de formação para professores indígenas, inclusive esse é também o entendimento do governo, pois o (pouco) investimento que tem sido realizado para isso é através dessas instituições de formação. Nesse sentido, na próxima parte do trabalho, apresentaremos uma análise pontual do material que tem sido produzido para o contexto das escolas Guarani e Kaiowá, contudo o material existente já foi referenciado no capítulo quinto desta tese.



(b) materiais produzidos especificamente para uma etnia ou uma comunidade indígena trazem um benefício pedagógico, pois favorece aos alunos encontrarem a sua realidade e, aos professores, refletirem suas práticas pedagógicas na produção desses recursos didáticos-pedagógicos;

(c) a produção desses materiais estimula que o conhecimento indígena de suas histórias, culturas e línguas sejam reconhecidos também fora da comunidade;

(d) fundamenta a sustentabilidade das línguas indígenas, ajudando na sua preservação, manutenção ou revitalização, ao garantir um status de língua viva. Nesse sentido, ainda a elaboração de materiais escritos como: gramáticas (fonética, fonológica, morfológica e sintaxe), dicionário e textos que compreendam diversos gêneros textuais contribuem como forma de documentar as línguas indígenas, evitando, assim, que se percam importantes vestígios sobre a cultura de um povo.

Com relação às comunidades indígenas que apresentam o português como L2, como é a situação dos Guarani e Kaiowá, cabe então ao professor que ministre a disciplina da L2 ter sensibilidade e conhecimento da estrutura linguística da L1 dos alunos para poder compreender quando esse tipo de desvio ocorre. Para isso é fundamental a participação de professores indígenas não apenas no ensino de línguas nativas, mas também para o ensino da L2.

Contudo, não é apenas a presença de indígenas, falantes das línguas maternas e que desenvolveram um nível suficiente de bilinguismo, que deveria legitimar a presença dessas pessoas como professores em escolas indígenas, é preciso que esses professores tenham passado por um processo de formação que os tenha capacitado para o trabalho com o ensino de L1 e L2 nas escolas indígenas.

\*\*\*

Dessa forma, com o desenrolar de tudo que foi apresentado até o momento, é chegada a hora de nos desdobrarmos sobre os cursos de formação para professores indígenas, em específico, os cursos de formação para professores Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, e como eles têm desenvolvido a noção de bilinguismo e como têm preparado os professores para o ensino de línguas nas escolas indígenas.

**PARTE III - FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E REALIDADE  
EDUCACIONAL DAS ESCOLAS INDÍGENAS DA RESERVA INDÍGENA DE  
PIRAJÚÍ**

## CAPÍTULO 7

### A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS, E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ

Observamos, no capítulo anterior, que uma parte significativa para o desenvolvimento do ensino de línguas indígenas e do português como segunda língua para os povos indígenas consiste na formação adequada dos profissionais que vão atuar nas escolas indígenas. Da mesma forma, é importante salientar que os cursos específicos para formação de professores indígenas ainda são um fato recente na história da Educação Escolar Indígena. Além disso, é preciso reconhecer que é depositada uma responsabilidade muito grande nesses cursos: desde uma formação politicamente alinhada com as lutas dos movimentos indígenas, quanto a uma formação pedagogicamente diferenciada para a atuação dos professores junto às escolas indígenas.

Nesse sentido, neste capítulo fizemos uma análise sobre a maneira como tem se desenvolvido a formação para o ensino de línguas nos cursos de formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá do Território Etnoeducacional do Cone Sul de Mato Grosso do Sul. Nossas observações estão pautadas principalmente nos Projetos Pedagógicos Curriculares dos dois cursos de formação existentes: o Curso Normal Médio Indígena *Ára Vera* e a Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*<sup>70</sup>.

Com relação à metodologia de análise, cabe ressaltar que ao nos debruçar-nos no curso *Ára Vera* utilizamos, para além do PPC, utilizamos de uma entrevista com uma profissional que atuou na área de linguagens desse curso, e as entrevistas realizadas com os professores Guarani que serão analisadas no último capítulo desta tese. Já para o *Teko Arandu*, compete observar que o fato de estar atuando como docente desse curso desde o ano de 2011, nos coloca em condição favorável para realizarmos a investigação. Embora, essa mesma condição de subjetividade no acesso abre caminhos e limitam outras observações<sup>71</sup>.

---

<sup>70</sup> O termo *Ára Vera* é comumente traduzido pelos Guarani e Kaiowá como "Tempo Iluminado"; *Teko Arandu* tem sido compreendido como "Viver com Sabedoria".

<sup>71</sup> Citamos outros quatro trabalhos (sendo dois produzidos na França, um no Rio de Janeiro e outro em São Paulo) que foram produzidos observando também a Licenciatura Indígena Intercultural *Teko Arandu*, contudo como nossas observações partem, principalmente, sobre a forma como ocorre a formação linguística dos professores do curso as observações a seguir não levam em consideração estes trabalhos: Fleur Besse *Éducation indigène, conflit et résistance identitaire de la jeunesse Guarani-Kaiowá dans l'État du Mato Grosso do Sul (Brésil)* Interculturalité et diversité Culturelle; Pascaline Fichet *Le éducation indigène interculturelle et la*

A partir disso, especificamente no caso da Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, observamos também como tem ocorrido o ingresso dos indígenas no curso, além disso realizamos um levantamento de quais políticas linguísticas em defesa das línguas minoritárias esse curso tem implementado. Isso se justifica, pois reconhecemos o papel que as políticas linguísticas têm na real valorização das línguas indígenas, seu fortalecimento e sua ampliação de uso.

Com relação à formação para o ensino de línguas dos professores indígenas, o RCNEI (BRASIL/MEC, 1998, p. 151-152) observa que compete aos cursos de formação de professores indígenas discutir questões referentes ao estabelecimento de alfabetos e de ortografias, que se posicione sobre as mudanças, adaptações e ajustes no sistema de escrita das línguas indígenas. A própria forma de financiamento público do Estado para a educação escolar indígena aponta que é função dos cursos de formação a elaboração e publicação de recursos didático-pedagógicos para as escolas indígenas.

Não obstante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio estabelecem que é objetivo das formações de professores a “valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária”, além de “promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena” (RESOLUÇÃO CNE/CP nº1, 2015. Publicado no D.O.U. em 05/01/2015. Seção 1. p. 11).

Em outras palavras, são os cursos de formação de professores indígenas um dos responsáveis por discutirem elaboração de currículos e aperfeiçoarem o conhecimento linguístico dos professores em formação, principalmente no que diz respeito às suas respectivas línguas maternas, mas também do português, formando assim, o professor indígena para o desenvolvimento de trabalhos que tornem a escrita funcional, mas que também possibilite aperfeiçoar competências orais dos alunos.

De fato, não há como exigir qualidade no ensino de línguas nas escolas indígenas que vislumbram o aprimoramento de produções orais e escritas, sem que os professores indígenas tenham conseguido aprimorar e aperfeiçoar as suas habilidades bilíngues nos cursos de

formação. Dessa forma, compreendemos que os cursos devem contemplar, em seus currículos e em suas práticas de ensino, um trabalho mais denso e intenso com a oralidade e a escrita em língua indígena e em língua portuguesa.

É importante reconhecer, contudo, que em comunidades indígenas que apresentam a língua materna como língua minoritária, a formação para o ensino de língua portuguesa apresenta algumas especificidades:

Em primeiro lugar, a língua portuguesa é, para o indígena, a língua do colonizador e, assim sendo, traz o ranço da violência do contato e do silenciamento das línguas indígenas. Em segundo lugar, aprender o português significa poder lutar pelos seus direitos [...]. Essas diferenças é que tornam o processo de ensino-aprendizagem do português no contexto indígena extremamente complexo e desafiante, uma vez que perguntas como: “Quais metodologias? Quais materiais? Que tipo de avaliação/como avaliar?”, entre outras, não podem ser respondidas apressadamente (NETO, 2013, p. 128).

Nesse sentido, algumas características são importantes para que tais cursos tenham a capacidade de realizar uma formação eficiente de professores indígenas, para que esses consigam contribuir para desenvolver, ampliar, manter ou revitalizar habilidades linguísticas em todas as modalidades comunicativas, tanto na L1 quanto na L2 nas escolas indígenas de suas comunidades.

Retornando ao documento do MEC, o RCNEI (1998) ainda aponta alguns elementos importantes para serem desenvolvidos nos cursos de formação de professores indígenas com relação à formação para o ensino de línguas: formação suficiente sobre as línguas (seu sistema de sons, de composição de palavras, a estrutura de suas frases); compreensão das transformações que as línguas sofrem ao longo do tempo, inclusive de como a língua oral se transforma de forma muito mais rápida que a escrita; entendimento das variedades linguísticas e que nem sempre essas variedades são reconhecidas na modalidade escrita da língua.

Da mesma forma, o documento também sugere que deve ser objetivo dos cursos de formação de professores indígenas criar condições para que os professores indígenas possam:

- (i) fazer pesquisas de natureza sociolinguística (qual é o grau de vitalidade da língua indígena, qual é a atitude da sua comunidade com relação a ela etc.) de modo a determinar, quando for o caso, o papel da língua indígena no currículo.
- (ii) fazer pesquisas de natureza linguística, assessorados por especialistas (levantamento, seleção e registro de textos indígenas que possam ser incluídos em materiais didáticos; elaboração de gramáticas e dicionários em

línguas indígenas, assim como uma abordagem dos mecanismos de criação de neologismos nessas línguas).

(iii) realizar trabalhos de tradução de textos, quando for o caso, do português para a língua indígena ou vice-versa, com vistas à elaboração de materiais didáticos.

(iv) identificar e comparar, de forma crítica, modos tipicamente indígenas e não-indígenas de ensinar e de aprender línguas (BRASIL/MEC, 1998, p. 152).

Uma outra reflexão importante a ser feita é entender qual o perfil desejado pelos programas de formação, seja com relação ao objetivo dos cursos, mas, sobretudo, nos processos de seleção de novos estudantes. Uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, ao estabelecer o perfil desejado dos professores indígenas, com relação à língua, reconhece que é desejado que os cursos de formação de professores indígenas possam preparar esses profissionais para:

conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem;  
realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena;  
articulação das linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena;  
construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades (RESOLUÇÃO CNE/CP nº1, 2015. Publicado no D.O.U. em 05/01/2015. Seção 1. p. 11).

A partir disso, é preciso reconhecer então que as eventuais críticas para o desenvolvimento do ensino das L1 e L2 nas escolas indígenas apresentadas no capítulo anterior são, sobretudo, reflexos desses cursos de formação. Nossa investigação aqui está preocupada em produzir um debate que possa ampliar o espaço de uso e reflexão linguística das línguas indígenas nesses cursos de formação, mas também ampliar o trabalho com a prática e a reflexão linguística acerca da língua portuguesa, visto que, a partir da forma como demonstramos, é possível admitir que a língua portuguesa é a segunda língua das comunidades Guarani e Kaiowá.

## **7.1 Curso Normal Médio Indígena *Ára Vera* e sua proposta de formação para o ensino de línguas**

O Curso Normal Médio - Formação de Professores Guarani/Kaiowá - *Ára Vera* é um curso oferecido pela Secretária Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul para a formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá em nível médio.

O curso apresenta como objetivos gerais:

- Habilitar professores guarani/kaiowá em nível médio nas seguintes áreas de atuação: educação nas comunidades indígenas, educação nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil;
- Proporcionar o ensino intercultural e bilíngüe, por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais da sociedade guarani/kaiowá e do acesso às informações e conhecimentos universais sistematizados pela humanidade, tanto de sociedades não-índias como de outras sociedades indígenas, de forma específica e diferenciada, para atender as peculiaridades da educação escolar indígena no contexto dos Guarani/Kaiowá (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p.13).

Como objetivos específicos o curso pretende:

- Propiciar a aquisição de conhecimentos básicos na busca de alternativas para os currículos específicos e diferenciados de acordo com anseios e expectativas da comunidade e projetos futuros de suas escolas e de suas práticas educativas;
- Fornecer aos cursistas novos instrumentos de produção de conhecimento, pelo exercício da pesquisa, da experimentação, da leitura e da sistematização e pelo manejo de novas tecnologias.
- Instrumentalizar os professores guarani/kaiowá para elaborarem, executarem e avaliarem projetos político-pedagógicos das escolas onde estão inseridos, de acordo com o projeto de futuro de suas comunidades.
- Dar continuidade ao processo de preparação dos educandos guarani/kaiowá para a vida comunitária, incluindo as habilidades necessárias para enfrentar criticamente, junto com seu povo, a situação provocada pelo contato com a sociedade dominante, tendo em vista a conquista de sua autonomia sócio-econômica-cultural;
- Estimular e valorizar, através do processo escolar, o *Ñande Reko* (tradições, crenças, modo de ser e de viver dos Guarani/Kaiowá), que é a base da sua educação, conforme solicitações das comunidades, lideranças e professores indígenas, com vistas ao fortalecimento de sua identidade étnica (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p.13).

O Curso ainda apresenta como metas “suprir a demanda de professores guarani/kaiowá habilitados, para atenderem as escolas das suas comunidades” e ainda “produzir materiais didático-pedagógicos e literários específicos para o contexto guarani/kaiowá – MS, a cada duas etapas do curso” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 14).

A proposta de formação do *Ára Vera* surgiu como demanda do Movimento de Professores Guarani/Kaiowá, assim como de outras instituições envolvidas no contexto

indígena, como a Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Diocese de Dourados, que procuravam desenvolver uma proposta de formação específica para as comunidades indígenas. No estado essa solicitação foi apoiada pela ação denominada “**Educação Escolar Indígena: uma questão de cidadania**”, no então governo “Zeca do PT” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 4).

Ferreira (2006) aponta que a abertura da primeira turma ocorreu a partir da mobilização do movimento de professores que reivindicaram uma formação específica para seu grupo étnico. A autora lembra que, nesse momento, ocorria um projeto piloto de formação de professores em exercício financiado pelo Governo Federal: Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). Esse programa de formação foi implantado pelo MEC, coordenado pela Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC) juntamente com o Fundo de Fortalecimento da Educação (FUNDESCOLA).

O programa funcionava a partir de atividades a distância, além de encontros nas férias e quinzenalmente. O objetivo era formar profissionais que ainda não tinham a titulação mínima exigida, contudo essa formação não era específica para as comunidades indígenas. Como os professores indígenas eram contratados pelas prefeituras, a essas interessava, de algum modo, direcionar o seu quadro de professores em formação do governo federal.

Os secretários municipais de educação, em sua maioria, diziam-se inseguros em dispensar crédito a uma formação específica de professores Guarani e Kaiowá, apesar de toda a legislação sinalizar para possibilidades de implantação de um projeto dessa natureza. Com isso, desestimulavam os professores indígenas em optarem pela formação específica (FERREIRA, 2006, p. 30)

A demanda por um curso de formação específico para os Guarani e Kaiowá já estava bastante presente durante a década de 1990. O Movimento de Professores Guarani/Kaiowá apresentou encaminhamentos aos agentes públicos desde o ano de 1995.

Queremos, (...) com uma educação que responda às nossas necessidades, conquistar a autonomia sócio-econômica e cultural e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Neste processo, a escola tem um papel fundamental. Não queremos mais que a escola sirva para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, que não passe mais para nossas crianças a idéia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados. Pelo contrário, achamos que temos muito para ensinar do nosso jeito de viver para os brancos, e queremos o respeito da sociedade que se diz democrática, e do governo que deve cumprir a lei que ele mesmo criou (Carta da Comissão de Professores



Guarani/Kaiowá enviada em 1995 à Secretaria de Estado de Educação/MS).<sup>72</sup>

O próprio Projeto Político Curricular do curso argumenta que em um censo realizado em 1998/1999, apoiado pelo MEC e “cobrindo dados escolares referentes aos anos de 1996, 1997 e 1998, sob a iniciativa do Colegiado de Apoio à Educação Escolar Kaiowá/Guarani (UCDB, UFMS e Diocese de Dourados)” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p.4-5) havia, na época, a necessidade da contratação de 200 professores indígenas. Naquele momento:

havia 4.620 crianças e adolescentes de 05 a 14 anos matriculadas nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, nas 49 escolas de 23 áreas indígenas. Naquele ano estavam trabalhando nestas escolas, 159 professores, sendo, apenas 79 Guarani e Kaiowá, dos quais, só três tinham o magistério completo e quatro com o curso superior completo ou por completar (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 4-5).

Assim, em julho de 1999 ocorre a primeira etapa de formação do curso. Importante observar que nessa primeira turma, quase a totalidade de estudantes já eram professores em suas áreas indígenas, contudo muitos não tinham formação nem de ensino fundamental completo e alguns poucos possuíam ensino médio completo ou outro curso de magistério.

Cabe registrar, além disso, que em 1999, para abertura da primeira turma, o Curso contou com apoio das prefeituras para a manutenção dos cursistas, dentre as quais: Amambaí, Antonio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Eldorado, Japorã, Juti, Paranhos e Tacuru.

Até 2016 o curso deu entrada em cinco turmas, tendo formado 239 professores em quatro turmas: 1ª turma 1999 a 2003, formou 74 professores; 2ª turma 2002 a 2006, formou 50 professores; 3ª turma 2006 a 2012, formou 73 professores; 4ª turma 2011 a 2014, formou 42 professores.

Em 2014 foi publicado o edital para seleção de cursistas da 5ª turma do curso, que foi iniciado apenas em 2015, com a entrada de 40 estudantes e previsão de encerramento para 2018<sup>73</sup>. Conforme o PPC do *Ára Vera*, o curso ainda prevê o período de um ano para os acadêmicos que não conseguiram terminar o curso no tempo regular para que integralizem sua formação.

---

<sup>72</sup> Documento presente no Projeto Pedagógico Curricular do Curso Normal Médio *Ára Vera* (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p.11).

<sup>73</sup> Edital para abertura de vagas do curso Normal Médio Intercultural Indígena *Ára Vera*. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/84365394/doems-normal-01-12-2014-pg-9>. Acesso em: 27 de junho de 2016.

As aulas das primeiras turmas do *Ára Vera* tiveram como sede a “Casa de Formação Marçal de Souza”, na Vila São Pedro no município de Dourados. No ano de 2006 foi criado, através de decreto da Secretaria de Estado de Educação 12.118, de 4 de julho de 2006 de acordo com o Diário Oficial 6.760, o Centro Estadual de Formação Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul. O Centro Estadual tem uma sede em Campo Grande, é a partir dele que são matriculados os cursistas e onde os professores do curso são lotados. Ele é responsável, portanto, pelas matrículas, registros escolares, como histórico escolar e diplomação, enfim pela vida escolar dos cursistas.

O Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul foi criado com a intenção de reunir a formação inicial e continuada para professores indígenas do estado em nível médio. A partir do ano de 2006, portanto, deu-se início a terceira turma do Curso *Ára Vera* e também foi aberta a primeira turma do Curso Normal Médio Povos do Pantanal, este criado para atender a demanda da formação de professores dos povos Terena, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié, Camba e Atikum.

O funcionamento do curso *Ára Vera* se dá em sete etapas, divididas entre etapas intensivas e encontros polos. Segundo o Projeto Pedagógico, o curso tem uma carga horária de *3.510 horas de aula* (ver quadros 12 e 13), sendo que essa carga horária está dividida entre etapas e encontros em polos com 1.430 horas de estudos presenciais, denominados Tempo Escolar – TE: interpostos por etapas intermediárias, denominadas Tempo Escolar na Comunidade – TEC, com 2.080 horas de aula de estudos e práticas realizadas nas comunidades e nas escolas indígenas dos cursistas (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 26).

As etapas de TE ocorrem quando os cursistas que são professores em suas comunidades estão em período de férias, nos meses de janeiro, fevereiro e julho, em um período de 14 a 22 dias. Os períodos de encontros em polos, que ocorrem nos intervalos desses meses, também são considerados TE, cada etapa de polo deve ter no mínimo dois dias e ocorrem em local definido previamente com os cursistas e com a Secretaria Municipal de Educação ou a comunidade indígena que se dispõem em sediar os encontros. Cada dia letivo de TE tem uma carga horária registrada de 10 horas de aula, de forma que os polos compreendem uma carga horária total de 300 horas, que devem perpassar todos os componentes curriculares (idem).

Já o TEC é o período em que o cursista desenvolve as atividades em sua comunidade. Esse período é registrado para as reflexões pedagógicas realizadas no TE, como também, “atividades de pesquisa e relatórios, envolvendo o conhecimento da realidade, a produção de materiais e a sua prática docente” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 25). Essas atividades

devem ser acompanhadas pelos professores para que possam ser programadas juntamente com os cursistas.

Durante as etapas presenciais do curso, assim como a Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, conta com a participação de lideranças tradicionais Guarani e Kaiowá. Essa participação é importante para o desenvolvimento do trabalho com a identidade étnica e para o fortalecimento da participação e da pertença dos cursistas.

No *Ára Vera*, para além das lideranças indígenas, o curso conta com a participação de professores ministrantes e de professores assistentes. Os professores ministrantes são profissionais convidados, indigenistas ou professores de instituições de ensino superior com atuação em determinada área do conhecimento. Já os professores assistentes são profissionais contratados pela Secretaria Estadual de Educação, esses são especialmente responsáveis pelo desenvolvimento do TEC. Fazem parte da equipe de profissionais ainda a Coordenação geral e a Coordenação local. Essa última é composta por um Coordenador Pedagógico e por um Coordenador Administrativo.

Importante observar que o Curso *Ára Vera*, também como o *Teko Arandu*, apresenta em sua estrutura curricular as práticas vivenciadas pelos Guarani e Kaiowá, que se materializam nos eixos pedagógicos dos dois cursos - *teko* (cultura), *tekoha* (território) e *ñe'ë* (língua):

**Terra** – Tratará de todas as questões referentes à terra, como patrimônio cultural e imemorial, em seus aspectos de uso e apropriação, de sustentabilidade, de biodiversidade, de legislação, além dos aspectos culturais e históricos e sua relação com a sobrevivência física e cultural das futuras gerações.

**Língua** – Além de ser aceita como elemento de coesão étnica do povo, será tratada como instrumento de produção e reprodução do conhecimento e dos valores da sociedade guarani/kaiowá, principalmente para a educação das gerações mais novas, em sua representação oral e escrita, garantindo, assim, a efetivação da comunicação em todas as suas modalidades, entre seus pares e com a sociedade não-indígena.

**Cultura** – Sendo entendida como revitalizadora e dinamizadora da identidade dos Guarani/Kaiowá, será um ponto de partida para o estabelecimento do processo educativo intercultural, estimulando o entendimento e o respeito entre seres humanos de diferentes etnias. A cultura será entendida também como referencial didático/metodológico, cujos parâmetros tradicionais e ainda atuais são a experiência de vida, o exemplo, o aconselhamento e a escuta, o acompanhamento dos mais velhos aos mais novos, o mutirão (trabalho de grupo), a divisão de atividades segundo o sexo e a idade, a repetição, a criação, o respeito às manifestações da natureza, o respeito à liberdade pessoal, a tolerância, a paciência, a não-violência, a fidelidade ao modo de ser religioso (*teko marangatu*) e o domínio das regras do bem falar (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 18).

Percebemos que esses princípios são fundamentais para a construção da identidade pedagógica e política desses cursos. Não existem dúvidas sobre a importância para a identidade política que ambos os cursos possuem para o movimento indígena Guarani e Kaiowá. No caso do *Ára Vera*, isso é bastante expressado quando esse é reconhecido no movimento de busca pela abertura do curso em nível superior.

Abaixo apresentamos um quadro com a matriz curricular do curso:

Quadro 12. Matriz curricular do curso Normal Médio *Ára Vera*.

Componentes Curriculares	Carga Horária
Ciências Sociais	385
Fundamentos da Educação	300
Línguas e Lingüística (Guarani/Português)	450
Matemática	400
Ciências Naturais	375
Linguagem Corporal e Artística	290
Cultura Guarani/Kaiowá	190
Metodologia de Ensino	345
Estágio Supervisionado	460
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>3210</b>

**Fonte.** Quadro extraído e adaptado do Projeto Pedagógico Curricular (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 20)

Para melhor entendimento e compreensão do curso, realizamos em agosto de 2016 uma entrevista com a professora Joana<sup>74</sup>, as questões orientadoras dessa entrevista seguem no anexo 'E'. Essa professora trabalhou no Curso Normal Médio *Ára Vera* entre os anos de 2009 a 2014, foi, portanto, docente assistente do curso com contratação da Secretária Estadual de Educação. Possui formação em Letras e é falante de Língua Guarani. Atuou na formação da terceira e da quarta turma do curso.

O primeiro ponto a ser observado é com relação à carga horária total do curso, pois, nesse momento, o PPC apresenta uma carga horária total diferente da informada anteriormente, 3.210 horas contra 3.510 horas. Em outro quadro (reproduzido abaixo) percebemos outra diferença com relação aos componentes curriculares do que está apresentado no quadro e no decorrer do Projeto Político Pedagógico.

Quadro 13. Quadro curricular com a carga horária por etapas do curso.

PERÍODOS	2010		2011		2012				2013				2014				CARGA HORÁRIA C. H		C. H. TOTAL
	TE	TE	T	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE		

<sup>74</sup> A pedido desse profissional, e respeitando a proposta metodológica da pesquisa, seu nome foi mantido sobre sigilo.

COMPONENTES CURRICULARES		C	E	C		C		C		C		C		C		C			
Ciências Sociais	#	#	02	08	30	30	40	40	40	20	40	40	#	#	40	40	192	178	290
Fundamentos da Educação	#	#	02	08	20	40	20	30	20	30	20	30	#	#	30	30	112	168	280
Fundamentos da Educação Especial	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	30	40	#	#	20	30	50	70	120
Línguas e Linguística	40	30	02	08	20	40	40	40	20	40	50	50	40	50	40	40	252	298	550
Matemática	#	#	#	#	#	#	40	50	30	50	40	40	40	50	50	40	200	230	430
Ciências Naturais	#	#	02	08	#	#	30	50	20	50	40	50	50	50	40	50	182	258	440
Culturas dos Povos Indígenas da região do Pantanal	10	20	02	08	20	20	30	40	10	50	10	40	10	40	20	40	112	258	370
Metodologia do Ensino	80	60	#	#	30	70	30	70	30	60	30	70	30	70	30	70	260	470	730
Estágio Supervisionado	#	50	#	#	#	#	#	50	#	50	#	50	#	50	#	50	#	300	300
<b>DIAS LETIVOS</b>	13	17	01	04	12	20	23	37	17	38	23	37	17	31	25	36	131	220	351
<b>CARGA HORÁRIA</b>	130	160	10	40	120	200	230	370	170	350	230	370	170	310	250	360	1.310	2.200	3.510

**Fonte.** Quadro extraído e adaptado do Projeto Pedagógico Curricular (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 21)

Em um olhar mais atento ao quadro acima, ao observar os componentes curriculares listados, percebemos que esse quadro faz referência ao componente curricular “Culturas dos Povos Indígenas da região do Pantanal”, isso indica que esse quadro, assim como a carga horária de 3.510 horas, possa ser, portanto, referente ao Curso Normal Médio Povos do Pantanal e não ao Curso Normal Médio *Ára Vera*. Assim, pensamos que a carga horária exata do Curso *Ára Vera* é a que está informado no quadro 12, 3.210 horas.

A organização entre cada etapa de formação TE e a divisão dos componentes curriculares não aconteceriam de forma planejada. Na entrevista concedida ao autor junto à professora Joana, no tempo em que atuou no curso, a divisão entre os componentes curriculares se dava conforme a disponibilidade que os professores ministrantes teriam para atuar no curso: “[...] a divisão era feita por base nos docentes que viriam atuar no curso, se pode vir agora [ou] então na próxima etapa, aí ia encaixando, assim deixava de ter uma sequência” (JOANA., 2016).

Conforme a docente, no tempo em que ela trabalhou no curso, os professores assistentes eram no total de sete profissionais, (na terceira turma eram sete professores, na quarta esse número caiu para quatro) e a divisão de atendimento do TEC entre esses professores se dava por aldeia. Cabia a esses docentes acompanhar o desenvolvimento de todas as aulas ministradas durante o TE para que pudessem depois desenvolver as atividades no TEC.

Outra observação relevante é que no PPC do *Ára Vera* parece não ser importante visibilizar a diversidade étnica: povo guarani e povo kaiowá, tampouco linguística: língua

guarani e língua kaiowá. Isso é perceptível pelo fato de tratar da etnia, muitas vezes no singular e, no caso da língua, nem se dá conta de que há uma distinção em nível de línguas. Além disso, é muito comum o termo justaposto guarani-kaiowá ou segmentado por barra guarani/kaiowá.

Dentre os componentes curriculares do curso, aparece o componente “Línguas e Lingüística (Guarani/Português)”, componente pelo qual Joana foi responsável. Cabe lembrar que essa docente foi o primeiro professor falante de língua guarani a atuar como docente assistente no curso no componente de ensino de língua. Antes de ela chegar ao curso, apenas professores ministrantes deveriam ter atuado no trabalho com a língua guarani. Contudo, a docente reconhece que esse era um componente desprestigiado no curso:

Se tinha a presença da língua [indígena] geralmente era a partir da leitura dos cadernos de memória, que faziam em português e guarani. Aula de língua guarani mesmo tinha muito pouco, teve acho que só um módulo com a professora Lorensa, mas depois não teve mais não [essa reflexão foi sobre a terceira turma do curso]. Dava para perceber que era uma questão [menos instrumental] mais política, [como se] ‘*you know speak the language, you don't need to study the language*’, e as questões técnicas de ensino da língua ficavam em segundo plano (JOANA, 2016).

Segundo o que observamos pela fala da ex-professora, como o planejamento estava condicionado a fatores alheios ao curso, tendo em vista que essa distribuição dependia da disponibilidade da participação dos professores ministrantes convidados, não havia uma prioridade para a oferta desse componente curricular: “[...] não havia uma valorização como se fosse no sentido de você estudar a língua ou ter um conhecimento técnico da língua” (idem.).

Com relação a esse componente curricular, “Línguas e Lingüística (Guarani/Português)”, a ementa é a seguinte:

Estes conteúdos fazem parte do estudo das línguas *Guarani e Portuguesa*: Funções sociais da escrita. Língua como elemento integrador, mola geradora de entendimentos entre as diversas áreas do conhecimento. Bilingüismo, diglossia e políticas lingüísticas. Alfabetização, no domínio da língua indígena, organizada de forma a que o aluno possa desenvolver a leitura e a escrita como atividades sociais significativas. Competência em leitura e escrita em ambas as línguas, privilegiando o Guarani como primeira língua e o Português como segunda. Compreensão e produção oral de cunho intercultural. Estudo e produção de literatura oral e escrita. Estruturação de texto. Prática da análise lingüística. Convenções da língua Guarani escrita e da língua Portuguesa padrão. Elaboração de listas léxicas com desenhos e

tradução. Produção de material didático para o contexto Guarani/Kaiowá (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 22-23).

O PPC do Curso apresenta ainda o Componente Curricular “Linguagens Corporal e Artística”. Ao observar sua ementa fica claro que esse componente não tem relação com um espaço para a reflexão linguística da língua Guarani ou da língua portuguesa.

como incentivo às manifestações artísticas e corporais desta etnia, e de outras culturas com a identificação e pesquisa das várias formas destas linguagens, suas características sociais, míticas, religiosas e também como alternativa econômica, vivenciadas no contexto dos Guarani/Kaiowá. Estudo do desenvolvimento motor nas expressões de dança, jogo, luta e ginástica na cultura corporal dos grupos étnicos Guarani e Kaiowá e de outros grupos étnicos. Explicitações sobre a cultura corporal do oriente, do ocidente e a expansão do fenômeno esporte. Compreensão do ócio e do tempo livre nos estudos do lazer. Estabelecimento de relações entre corpo, sociedade, gestos e movimentos esportivizados frente à cosmogonia Guarani-Kaiowá (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 24).

Desse modo, pelo PPC do curso, é apenas o Componente Curricular “Línguas e Lingüística (Guarani/Português)” que dedica um espaço para a reflexão do ensino da língua Guarani e da língua Portuguesa. A carga horária desse componente corresponde a 14% da carga horária total do curso, se levarmos em conta que, para além do Estágio Supervisionado, que tem uma carga horária de 460 horas, esse é, portanto, o segundo componente curricular com a carga horária mais elevada.

Consideramos, contudo, que esse é um tempo ainda muito pequeno para o trabalho de formação de professores para o ensino, alfabetização e letramento do Guarani, além do trabalho com o português como L2.

Ainda que possamos avaliar que esse é período curto para o desenvolvimento da formação para o ensino das línguas Guarani e portuguesa, é preciso ainda observar o trabalho que é desenvolvido nesse componente. A partir da ementa, já apontada acima, observamos primeiramente que não parece haver uma diferença clara no tipo de reflexão linguística realizada na língua Guarani e em que isso se difere do trabalho de formação para o ensino da língua Portuguesa como L2.

Esses pontos são observados a partir da ementa, quando ela se propõe desenvolver: “Funções sociais da escrita. Língua como elemento integrador, mola geradora de entendimentos entre as diversas áreas do conhecimento”, bem como “Compreensão e produção oral de cunho intercultural. Estudo e produção de literatura oral e escrita. Estruturação de texto. Prática da análise linguística” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p.

22). Nesses pontos não está claro se existe um trabalho diferenciado com a língua Guarani da língua Portuguesa.

Ao questionar a docente Joana sobre isso, e se havia uma preocupação com o ensino de português como L2, ou uma diferença na forma como a língua portuguesa era tratada no curso, a professora é reconhecida “[...] não lembro de ter alguém para trabalhar especificamente o português, mesmo português como segunda língua” (JOANA, 2016).

Ainda cabe ressaltar que, ao mencionar funções sociais da escrita, é esperado que o componente curricular desenvolva discussões e demonstre a necessidade de se criar diferentes contextos para a escrita em língua indígena, bem como, de identificar as funções sociais da escrita em língua portuguesa para a comunidade indígena. Contudo, há que se considerar que o termo “funções sociais da escrita”, se não definido qual realidade específica e diferenciada de que os usos fazem referência, deixa o tema muito amplo, podendo ser trabalhado a partir de diversas óticas e com objetivos diversos. Assim, gera vagueza ao não se especificar qual o objetivo desse assunto na ementa.

Ainda assim, analisando o primeiro elemento apontado na ementa “língua como elemento integrador, mola geradora de entendimentos entre as diversas áreas do conhecimento”, para além de não especificar se essa “mola geradora” será desenvolvida a partir da língua portuguesa ou guarani, apresenta o conceito de língua tomado como um instrumento de comunicação, apenas dando destaque à sua função comunicativa e difusora de conhecimento de diversas áreas.

De outra sorte, a ementa aponta o trabalho com bilinguismo, diglossia e políticas linguísticas, além de um trabalho com a alfabetização que privilegia o “domínio da língua indígena” e competências de leitura e escrita em ambas as línguas, e reconhecendo o Guarani como L1 e o Português como L2. Mesmo assim, observamos que o trabalho com as diferentes línguas exige competências diferentes, pois, mesmo que na ementa não fique claro de que forma isso é trabalhado, já apresentamos nos capítulos anteriores que o desenvolvimento de um trabalho com a L2 não é a sobreposição metodológica daquilo que já foi desenvolvido em L1.

Ainda com relação à alfabetização, mesmo que se leve em conta que o domínio da língua indígena seja interessante, fica claro na apresentação da ementa que a ideia de alfabetização é tomada como sinônimo de letramento, pois, a partir do momento em que se deseja desenvolver a leitura e a escrita como atividades sociais significativas, isso já é considerado letramento e não mais apenas a alfabetização. Ou seja, não parece estar claro como que é feito no desenvolvimento do componente curricular a discussão de como



alfabetizar e como letrar, visto que está colocado como se fosse a mesma coisa, com ênfase ao letramento e não à alfabetização.

A ementa ainda sugere o desenvolvimento de atividades que têm por objetivo a ampliação dos usos de trabalhos com a oralidade e a escrita, ainda que não fique preciso como isso é desenvolvido em L1 e L2. A dúvida aqui é se isso é trabalhado para desenvolver essa competência nos professores em formação ou para eles aprenderem a desenvolver esse trabalho enquanto professores em sala de aula.

Com relação à “compreensão e produção oral de cunho intercultural” percebemos que está privilegiando a modalidade oral em contexto intercultural. Evidente que isso também deve ser desenvolvido no curso, contudo novamente não está claro se essa atividade faz referência ao que os estudantes deverão ser capacitados para as atividades de formação durante o curso, ou o objetivo é capacitar os professores para que façam isso na escola em suas comunidades.

Sobre “estudo e produção de literatura oral e escrita”, percebemos que é aqui onde a ementa faz relação à parte do conteúdo que cabe à literatura. Esse é um elemento importante, embora aqui também exista bastante vagueza, uma vez que pode haver o privilégio da literatura escrita para o português e da oral para a indígena.

Outro elemento importante presente na ementa do componente curricular é a “estruturação de texto”. Isso evidencia o trabalho com a forma, ainda que não indique quais gêneros textuais são trabalhados. Novamente, ficamos na dúvida se esse elemento aparece no componente com objetivo aos estudantes aprenderem a estruturar textos, ou aprenderem a ensinar a estruturar texto nas escolas onde atuam como professores. Visto que os textos desenvolvidos no curso de formação são diferentes dos textos das escolas indígenas, isso exigiria, portanto, competências diferentes.

A ementa ainda se refere à “convenção da língua Guarani escrita e da língua Portuguesa padrão”. Esse é um ponto a ser analisado com mais cuidado. Martins (comunicação pessoal, 2016) tem observado que, entre os Guarani e Kaiowá, o que ocorre é muito mais uma escrita prática do que uma convenção ou normatização da língua, retomaremos sobre isso na última parte desta tese, quando apresentaremos nossa análise acerca do trabalho desenvolvido no município de Paranhos. O que podemos questionar, contudo, é se a ementa aborda uma problematização em normatizar ou convencionar a língua Guarani, respeitando assim as variedades de escrita, ou se a intenção da ementa é padronizar uma escrita Guarani.

A ementa do curso ainda faz menção à “elaboração de listas léxicas com desenhos e tradução”. Ao questionar a finalidade disso na entrevista realizada com Joana, ela menciona que:

Tinha uma lista, que foi feita pela primeira turma, só que essa lista nunca foi desenvolvida, ela ficou parada, ficou parada por questões que poderiam ser trabalhadas no curso, como por exemplo a grafia. Esse próprio componente, deveria desenvolver essas análises nessa lista de palavras feita lá atrás. [...] A reflexão linguística poderia ser desenvolvida a partir desse material já feito, por exemplo. Não era trabalhado também porque não tinha ninguém para fazer. [...] Mas no atendimento aos alunos, [no TEC] isso era mais desenvolvido, fazíamos atividades conforme a necessidade dele usar isso em sala de aula (JOANA, 2016).

Esse ponto revela como eram desenvolvidas as atividades referentes a esse componente curricular. As reflexões realizadas se davam muito mais na prática da atuação profissional dos professores em suas comunidades, durante o andamento do TEC, do que a formação durante o TE. Indo ainda mais além, Joana reconhece que:

não havia reflexão linguística no ensino de línguas, nem L1 e nem L2, se tivesse você poderia comparar o espaço que cada língua ocupava dentro do ensino, mas não tinha reflexão [...] Bom, não dentro do componente, mas em sala de aula, quando ia para o acompanhamento do TEC, aí sim você conseguia fazer algumas reflexões, juntamente com os alunos (Idem).

O curso possuía um elemento bastante prático para a vida profissional dos estudantes, que já atuavam como professores em suas áreas. Ao arguir a docente sobre o desenvolvimento da ementa do componente, ela esclarece que o maior tempo utilizado da carga horária do componente era mesmo o “[...]da produção de material didático no contexto Guarani e Kaiowá”, pois era prática do curso que todas as turmas ao final produzissem um material. “Todo final de turma tinha uma preocupação em publicar um livro” (idem.).

Podemos observar que esse objetivo vem se cumprindo, pois desde a criação do curso já foram produzidos os seguintes materiais pelo curso:

- (i) *Ñe’e Poty Kuemi* – Palavras Floridas Tradicionais, livro produzido em 2001;
- (ii) Coleção *Nane Mba’eteéva Atykue* (Nossos verdadeiros costumes) – composta de três livros, sendo: um livro de receitas de remédios (*Ñembohoky Ñe’e Tesai Rehehápe*), outro de comidas e bebidas (*Ñemombe’u Je’upy Rehegua*) e outro de artesanatos (*Te’yi Rembiapo*);
- (iii) *Tekopotyryakuã* – livro alusivo à cultura Kaiowá e Guarani;

(iv) *Tekoha ra'anga kuatione ñe'emẽ* - Livro de mapas que fazem referência às áreas indígenas das comunidades de cada estudante do curso;

(v) *Ñemborari* – essa publicação é alusiva à destreza física dos indígenas guarani e kaiowá.

Concluimos que o espaço que a língua guarani parece ocupar no curso de formação de professores *Ára Vera* é um espaço mais “político” para dar característica de indianidade ao curso, novamente pontuamos que não existem dúvidas quanto à importância do curso para a formação política dos professores indígenas. Contudo, parece estar clara a existência de uma carência de elementos específicos para formação de um professor indígena que será responsável pela alfabetização e letramento nas comunidades indígenas: noções de linguística, noções de linguística aplicada, noções pedagógicas, por exemplo.

É possível ainda observar que esses elementos não são contraditórios, isto é, quando observamos a necessidade de uma formação pedagógica que contribua técnica e metodologicamente para a formação de educadores que serão, por suas vezes, responsáveis pela alfabetização e letramento de crianças indígenas, para a manutenção e ampliação de competências comunicativas na língua primeira guarani e também o desenvolvimento da língua portuguesa, isso deveria ser considerado elemento fundamental para a construção de um projeto político revolucionário de Educação Escolar Indígena, como pontuamos na primeira parte deste trabalho. De outra forma, ainda não é possível desconsiderar que a formação de professores indígenas que seja estabelecida a partir de elementos pedagógicos e metodológicos, específicos e diferenciados, para capacitação de educadores que vão desenvolver o ensino bilíngue em escolas indígenas, também se revele uma formação política. Do contrário, a ideia de escola indígena específica e diferenciada seria uma ilusão.

De outra sorte, é preciso apontar para a necessidade de maiores investimentos por parte do estado de Mato Grosso do Sul para o desenvolvimento de um curso com essa especificidade. Ainda que, não tenha sido nossa intenção aqui descrever o descaso do estado para com o curso, fica evidente perceber que, com o passar do tempo, o aporte de recursos financeiros por parte do estado vem diminuindo, assim, o curso vem sobrevivendo a partir do apoio de organizações parceiras de indígenas e indigenistas.

Retornaremos a uma análise mais localizada sobre os resultados da formação de professores indígenas que passaram pelo curso *Ára Vera* na parte final da tese, quando apresentaremos as observações e análises da realidade específica da Reserva Pirajuí no município de Paranhos.

Uma opção que nos parece ser interessante para os cursos de formação de professores indígenas, no que se refere à formação para reflexão do uso das línguas indígena e portuguesa,

é a opção por uma abordagem que se dedique pensar a funcionalidade dessas línguas. Sobretudo, no que se refere a uma abordagem intercultural do ensino da língua portuguesa, aliada à metodologia da gramática contrastiva. Cabe ainda observar que, se o curso tiver como objetivo formar professores alfabetizadores em língua materna, contribuindo para o desenvolvimento do letramento em língua materna nos anos iniciais, o curso deveria mudar alguns pontos de sua proposta de formação.

Antes de avançarmos nessas análises, apresentamos, na sequência, o Curso de formação de professores indígenas *Teko Arandu*.

## **7.2 Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* e sua proposta de formação para o ensino de línguas**

### **7.2.1 A Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*: breve histórico**

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* teve a entrada da primeira turma em 2006, fruto da luta do movimento de professores indígenas Guarani e Kaiowá. Na verdade, esse curso nasceu como um desdobramento do Curso Normal Médio *Ára Vera*, sendo que as primeiras turmas eram compostas (quase exclusivamente) de egressos do magistério indígena que reivindicaram um curso de formação superior. O *Teko Arandu* habilita professores para trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Linguagens.

Ele é dividido em dois blocos: comum e específico. Durante um determinado período, os alunos passam por uma formação comum, que corresponde a 3 semestres. Após essa primeira fase de formação, os alunos devem escolher em que área desejam ser habilitados: Ciências Humanas ou Ciências da Natureza ou Linguagens ou Matemática (o bloco específico tem duração mínima de 6 semestres). Como o propósito do curso é oferecer uma formação multidisciplinar, habilitando professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, cada área busca agregar, em seu currículo, conhecimentos que deem conta dessa polivalência. Assim, a área de Ciências Humanas concentra conhecimentos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Antropologia; a de Ciências da Natureza reúne conhecimentos de Física, Química e Biologia; a de Linguagens contempla Línguas (L1 e L2), Literatura, Artes e Educação Física; já a Matemática, habilita apenas para Matemática.

O curso é desenvolvido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)<sup>75</sup> e participam, em regime de parceria, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Secretaria de Estado de Educação de MS (SED), as Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) em cuja jurisdição se encontram comunidades Guarani e Kaiowá (Amambaí, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Douradina, Dourados, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Caarapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porá, Sete Quedas e Tacuru), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá (UFGD, 2012, p. 7).

Os primeiros passos para a criação desse curso se deram no ano de 2002, quando o Movimento de Professores Indígenas Guarani Kaiowá se reuniu para propor a abertura de um curso superior que viesse a atender as demandas específicas de suas comunidades.

Inúmeras reuniões de estudo, seminários e discussões foram realizados ao longo deste tempo [...] Num primeiro momento, houve tentativas de iniciar o curso na UEMS, porém no decorrer das articulações não houve condições técnicas para alojar o curso nessa instituição. Ao final do ano de 2005, quando de sua instalação, a UFGD recebeu do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul e dos demais parceiros a minuta do projeto pedagógico do curso (UFGD, 2012, p. 11).

Embora seja preciso observar que inicialmente o curso foi criado por empenho dos movimentos indígenas e em apoio com os diferentes parceiros, cabe observar que ele também se desenvolve (ou se consolida) a partir do estabelecimento do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas, (PROLIND) que, como comentado anteriormente, é um programa do Ministério da Educação, (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, (SECADI) e a Secretaria de Ensino Superior, (SESU). O objetivo do programa é apoiar financeiramente cursos de licenciatura, especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas.

O PROLIND surge a partir da pressão de diferentes movimentos indígenas e indigenistas, em especial a partir da consolidação do trabalho da Comissão Nacional dos Professores Indígenas (CNPI) e, em 2005, é lançado o edital n.º 5/2005/ SESU/Secad-MEC. O edital previa três eixos de financiamento nos quais deveriam se encaixar os projetos

---

<sup>75</sup> A Universidade Federal da Grande Dourados surge como desmembramento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) a partir da Lei 11.153, de 29/07/2005, publicada no DOU de 01/08/2005. A sua implementação se dá em janeiro de 2006 e no mesmo ano é aberto o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*.

concorrentes: o Eixo I, destinado à implementação de novos cursos e apoio a cursos já existentes, o Eixo II, destinado à criação de projeto de cursos a serem implementados futuramente e o Eixo III, destinado a programas de permanência de estudantes indígenas no ensino superior (BARNES, 2010).

Mesmo com o nome de Programa, seu funcionamento se caracteriza muito mais por um projeto, visto que, desde a sua criação, o PROLIND ainda não conseguiu se configurar em uma política de apoio permanente, sendo a liberação de fluxos financeiros condicionada pela criação de editais que selecionam os projetos das universidades públicas federais interessadas. Este ponto revela a grande crítica que é realizada ao Programa, pois existe uma grande expectativa que essas ações se transformem em políticas públicas, com orçamentos de longo prazo.

A grande diferença na forma de financiamento realizada pela SESU está no custo valor/aluno que é repassado para as Instituições de Ensino Superior. Enquanto as licenciaturas indígenas precisam manter seus alunos na Universidade, custeando seu alojamento e sua alimentação, além de realizar os atendimentos pedagógicos pelos docentes dos cursos nas áreas indígenas, é de se supor que os custos para esse tipo de curso sejam elevados se comparados aos custos de outras Licenciaturas. Nesse sentido, o repasse do PROLIND permite que as Instituições ofereçam os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena com o valor/aluno maior que os outros cursos de Licenciaturas.

Além do já mencionado edital de 2005, outros três editais foram lançados (o edital de 2008, o edital de 2009 e o edital de 2013). A partir do segundo edital no ano de 2008, os eixos contemplados foram apenas os que visavam à implantação ou o estudo para abertura de cursos de Licenciaturas, sendo que o eixo destinado a programas de permanência foi suprimido e, em 2013, a novidade passa a ser também o financiamento de cursos de formação superior para os anos iniciais.

Cabe lembrar que, primeiramente foi a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) quem concorreu ao primeiro edital PROLIND, para a realização de um curso superior para os Guarani e Kaiowá. Por vontade do Movimento de Professores Indígenas o curso foi transferido para a UFGD. Nesse sentido, o recurso foi posteriormente repassado à UFGD.

Assim, a forma de funcionamento do curso modificou ao longo dos anos, principalmente por conta da entrada de novas turmas. Cabe ressaltar que, no último edital do PROLIND, a UFGD entrou com solicitação de financiamento para elaboração de uma proposta de estudo para abertura de um curso de Pedagogia Intercultural.

No segundo semestre de 2015, estava prevista a entrada da sexta turma do curso, e, paralelamente, a integralização do currículo da terceira turma, como resultado da greve docente e técnico-administrativa da Universidade, isso ocorreu apenas no primeiro semestre de 2016.

No ano de 2011 aconteceu a colação de grau da primeira turma, 39 acadêmicos se formaram, a contar que 06 se formaram em Ciências da Natureza, 09 em Matemática, 11 em Ciências Humanas e 13 em Linguagens. Em 2008, 53 novos indígenas Guarani e Kaiowá iniciaram a Licenciatura Intercultural Indígena. Essa segunda turma apresentou os Trabalhos de Conclusão de Curso no mês de novembro de 2012, com a colação de grau para o mês de maio de 2013 (PPC, 2012, p. 11).

Nos anos de 2010<sup>76</sup>, 2012 e 2013 o curso recebeu a entrada de outras três turmas de 70 acadêmicos.

Como já afirmamos, o Curso de Licenciatura Intercultural - *Teko Arandu* se modificou com o passar do tempo e com a entrada de novas turmas. Até 2011, estava lotado na Faculdade de Educação (FAED), mas com disciplinas ofertadas também por mais quatro Unidades Acadêmicas: Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE); Faculdade de Ciências Humanas (FCH); Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais (FCBA) e Faculdade de Ciências Exatas (FACET).

Dentro dessa realidade, o curso era desenvolvido por professores que se encontravam em diferentes situações em relação ao *Teko Arandu*: (i) docentes efetivos da UFGD pertencentes às Unidades Acadêmicas supracitadas que, além de outros cursos de graduação, contribuía com aulas no *Teko Arandu*; (ii) docentes contratados pela Universidade através de processos seletivos para vagas de substitutos ou de temporários, que nem sempre atuavam apenas no Curso de Licenciatura Intercultural; (iii) docentes vinculados à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e cedidos ao Curso, num total de quatro vagas; (iv) docentes ou pesquisadores externos que contribuía com a formação por terem uma reconhecida experiência com a população indígena Guarani e Kaiowá, ou com a educação escolar indígena, mas pertenciam a outras Instituições, destes, muitos eram vinculados à Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A partir de 2011, o curso entra em uma nova fase (MARTINS & KNAPP, 2015), primeiramente ele sai da Faculdade de Educação, ficando alguns meses ligado diretamente a

---

<sup>76</sup> Embora as aulas e a matrícula desses alunos tenham ocorrido no ano de 2011, o vestibular dessa turma foi realizado no segundo semestre de 2010.

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, a partir da Portaria n. 802 de 21/10/2011<sup>77</sup> e, posteriormente, em 28 de maio de 2012 foi criada através da Portaria n. 435 de 21/05/2012<sup>78</sup> a Faculdade de Estudos Indígenas, que logo viria a ser rebatizada de Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), na qual o curso passou a ser lotado.

Assim, o *Teko Arandu* passou a contar (até o momento) com onze vagas de professores efetivos destinados a trabalhar exclusivamente nele. Desse modo, mesmo que a Licenciatura ainda conte com o convênio que estabelece a cedência de quatro professores da Secretaria Estadual de Educação, além de continuar contando com vagas de professores substitutos e temporários, o curso conseguiu estabelecer um número mínimo para o seu quadro de professores. Cabe ressaltar que da mesma forma se aumentou o quadro de técnicos administrativos vinculados ao curso. Nesse sentido, mesmo que o curso conte eventualmente com algum convidado (interno ou externo), a responsabilidade dos componentes curriculares passa a ser exclusiva de docentes da UFGD<sup>79</sup>.

Como a Licenciatura foi pensada a partir da perspectiva da alternância que, de modo geral, consiste em uma formação que ocorre durante tempos distintos vividos pelo acadêmico e corpo docente: Tempo Universidade e Tempo Comunidade, é durante o movimento desses tempos que a formação deve ocorrer, a partir de uma intervenção pedagógica e social capaz de refletir na prática da comunidade que o educando faz parte.

A Metodologia da Alternância é uma proposta pedagógica que nasceu no interior da França na década de 1930 a partir da necessidade de um grupo de pequenos agricultores que desejavam que seus filhos tivessem uma educação que dialogasse com sua realidade sociocultural. Essa proposta chega ao Brasil em 1969, mais precisamente no estado do Espírito Santo, onde as primeiras propostas de educação passam a ser desenvolvidas para famílias de agricultores, e eram caracterizadas como escolas informais, com cursos livres e de duração de dois anos. Dito isso, cabe ressaltar que, em sua concepção, a alternância é uma metodologia pensada exclusivamente para a educação do campo, na modalidade de Educação Básica. Assim, essa proposta não foi pensada para formação de professores, e muito menos para a realidade de professores indígenas.

---

<sup>77</sup> Fonte: Boletim de Serviços n. 1082, disponível em <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/1082.pdf>.

<sup>78</sup> Fonte: Boletim de Serviços n. 1204, disponível em <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/1204.pdf>.

<sup>79</sup> Cabe ressaltar ainda que, em 2013 a Faculdade Intercultural Indígena abre um segundo curso: a Licenciatura em Educação do Campo, (LEDUC). E os docentes desse curso, que eventualmente passam a colaborar também na Licenciatura Indígena, têm a possibilidade de atuar de forma mais presente do que professores de outras Unidades Acadêmicas da UFGD.



Embora percebamos que praticamente todos os cursos de formação superior para professores indígenas afirmem “funcionar” na alternância, é a partir do edital PROLIND de 2009<sup>80</sup> que esse elemento passa a constar como princípio para que o curso seja contemplado pelo financiamento proposto em edital.

É preciso reconhecer a complexidade de se compreender e implementar, de fato, cursos que funcionem na metodologia da alternância. Afirmamos ainda que essa complexidade, ou “dinâmica institucional”, ainda é sentida na Universidade Federal da Grande Dourados, e no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*, isto é, o Curso ainda tem problemas de fazer a Universidade compreender a especificidade do desenvolvimento de um curso na alternância, como: logística, contratação de professores, distribuição de encargos de ensino, sistema acadêmico, hospedagem e alimentação, entre outros. Nesse sentido, apesar de estarmos apontando aqui a transformação pela qual o Curso passou a partir do momento em que foi refletida e avaliada a prática pedagógica (transformação motivada também pelas demandas que o Curso passou a ter), é preciso deixar claro que ainda são perceptíveis as dificuldades no desenvolvimento de uma proposta metodológica que funcione plenamente na Alternância.

Um exemplo da não compreensão da metodologia da alternância se dá ao perceber que até a reestruturação do PPC do curso, o Tempo Universidade ficava em grande medida sob a responsabilidade dos professores consultores, que eram das instituições parceiras do Curso, ou dos professores efetivos da Universidade, que eram os professores das outras Unidades Acadêmicas. A crítica que se faz (MARTINS & KNAPP, 2015) é que esse processo trazia um prejuízo pedagógico aos acadêmicos do Curso; uma vez que, mesmo que os professores “assistentes” (em sua maioria, professores substitutos ou cedidos da Secretaria de Educação de MS) participassem da elaboração do planejamento das aulas, eram apenas estes que realizavam os atendimentos pedagógicos do Tempo Comunidade. Contudo, como a demanda passa a aumentar, aos poucos, os professores da UFGD passam também a atender os alunos em suas respectivas comunidades.

Conforme o curso se desenvolvia, foi possível identificar a problemática que essa formação adotava, Martins e Knapp (2015) destacam:

(a) a falta de clareza do que é a metodologia da alternância fazia o curso se desenvolver como se fosse um curso modular com etapas intensivas, dando ênfase ao Tempo Universidade e menor importância aos trabalhos a serem desenvolvidos no Tempo Comunidade. A falta de

---

<sup>80</sup> Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/edital-prolind-2009.pdf>.

entendimento sobre a metodologia da alternância, acarretava na concentração das aulas na Universidade, com pouco ou nenhum planejamento para dar continuidade à formação dos professores indígenas no período em que os acadêmicos estavam em suas respectivas áreas indígenas. Isso ocasionava quebras no curso, dificultando o estabelecimento de um fio condutor que permitia aos professores e acadêmicos enxergarem o movimento necessário da alternância que, por sua vez, prevê início de atividades planejadas, desenvolvimento e conclusão, considerando todo o percurso espaço-temporal necessário para cursos que funcionem nessa modalidade;

(b) a divisão de professores em "consultores" e "assistentes", além de estabelecer uma hierarquia desnecessária, impedia a constituição de uma equipe pedagógica que, coletivamente, pudesse desenvolver os trabalhos na universidade e nas comunidades, pois somente os assistentes acompanhavam os acadêmicos nas áreas indígenas, vivenciando e aprendendo novas experiências, aproximando-se, de fato, da realidade dos professores indígenas em formação; e

(c) o fato de não ter um corpo docente exclusivo para o curso impedia o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão a partir de reflexões coletivas, pois a rotatividade de professores internos e a participação de professores externos (apenas nas etapas presenciais e em raras reuniões) não facilitavam encontros regulares necessários para a realização de possíveis ajustes pedagógicos, visando aumentar a qualidade da formação oferecida.

Assim, diante desse quadro, o Curso sentiu a necessidade de se remodelar e, paralelamente às reivindicações para a construção de uma Unidade Acadêmica própria, teve seu Projeto Pedagógico Curricular reestruturado. A reestruturação do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso foi realizada sem alterar a essência do que a formação representa para os Guarani e Kaiowá (MARTINS & KNAPP, 2015).

Nossa intenção até aqui foi apresentar esse momento de ruptura para que, efetivamente, pudéssemos nos debruçar sobre o que o *Teko Arandu* apresenta atualmente sobre a formação para o ensino de línguas, a partir da análise do PPC atual, aprovado e em funcionamento desde o segundo semestre do ano de 2013.

Nesse sentido, para além do que já foi apresentado, a Licenciatura Intercultural se caracteriza pelo tempo de sua formação ser em quatro anos e meio, com uma carga horária de 4.182 horas relógio (h/r) ou 5.018 horas aula (h/a) para cada habilitação. Essa carga horária é considerada extremamente alta se comparada a outros cursos de Licenciatura que, segundo o Conselho Nacional de Educação, devem ter uma carga horária mínima de 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, conforme o Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007.

Essa carga horária aparentemente alta se justifica devido ao fato de os alunos, em sua grande maioria, já serem professores, e a proposta do Curso além de trabalhar áreas específicas do conhecimento e de gestão escolar, pretende-se formar um professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação Básica contemplando a Língua Portuguesa e a Língua Guarani, para isso exige-se uma carga horária alta também de prática em sua comunidade (UFGD, 2012, p. 7).

Essa carga horária é alta, mesmo se considerarmos as cargas horárias máximas para os outros cursos da UFGD, que dispõe de, no máximo, 10% do número mínimo estabelecido pelo CNE, conforme artigo 12 da Resolução do Conselho Universitário nº 54 de 03 de junho de 2013 da UFGD. Isso ocorre, pois, embora o CNE não tenha definido o máximo de carga horária para os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, quando aprovada a reestruturação do PPC do *Teko Arandu*, o Conselho Nacional de Educação ainda não havia estabelecido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, como já citada, só foi publicada no ano de 2015.

Ainda, antes de analisar propriamente a matriz curricular da Licenciatura Intercultural, faz-se necessário observar como se dá a entrada dos discentes no curso, isto é, como funciona o vestibular. Uma vez que é esperado que os Guarani e Kaiowá já tenham um grau de proficiência em português e já possuam também o desenvolvimento de habilidades comunicativas na sua própria língua.

### **7.2.2 O Processo Seletivo da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* (PSLIN)**

Assim como a proposta curricular do curso se transformou com o passar do tempo, a entrada de novas turmas no *Teko Arandu* também se modificou, a partir das novas demandas criadas, contudo o curso sempre desenvolveu um processo seletivo diferenciado do restante da Universidade.

Nas duas primeiras turmas (2006 e 2008) houve o critério de selecionar apenas os indígenas que já atuavam como professores em suas comunidades. Para a entrada da primeira turma, as áreas indígenas e o Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá indicaram os professores habilitados para cursarem a Licenciatura. Até então havia apenas um pequeno número de indígenas com o Ensino Médio completo, embora a legislação já garantisse a formação em serviço. Mas também vale ponderar que, restringindo o público

alvo, também foi uma forma de privilegiar os indígenas que já haviam passado pela formação do curso de magistério *Ára Vera*.

A partir da terceira turma, isto é, a partir do Processo Seletivo realizado em 2010, cresceu muito a demanda dos Guarani e Kaiowá pela Licenciatura Intercultural Indígena, a ponto de o processo seletivo passar a cobrar cada vez mais o conhecimento de competências linguísticas da língua materna como critério para a entrada no Curso. Assim, o processo seletivo se torna não apenas diferenciado na Universidade, mas passa a atender a demanda das escolas indígenas, “tendo em vista a valorização das línguas Guarani e Kaiowá nas modalidades oral e escrita” (UFGD, 2012, p. 14).

Ainda nesse Processo Seletivo, o curso passa a aumentar o número de vagas de 60 para 70, em razão de a UFGD ter se inserido no programa do Governo Federal de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e entendendo que mesmo esse Curso específico deveria se enquadrar nos critérios do referido programa.

Com isso, ampliou-se gradativamente o número de inscritos para o processo seletivo do *Teko Arandu*.

Quadro 14. Demonstrativo do número de inscritos e quantidade de vagas nos PSLIN ao longo dos anos.

<b>Ano</b>	<b>Total de Inscritos</b>	<b>Total de vagas</b>	<b>Total de vagas preenchidas</b>
2006	60	60	60
2008	56	60	56
2010	120	70	70
2012	314	70	70
2013	349	70	70
2015	347	70	70

Pelo quadro, é nítido que o número de inscritos tem aumentado significativamente nos últimos anos, nesse sentido, se ampliou também as áreas atendidas no Curso. Nas turmas de 2012 e 2013, passou-se pela primeira vez a contar com acadêmicos provenientes de acampamentos em áreas de reivindicação, sendo oito indígenas pertencentes a três áreas diferentes (Ypo’i, em Paranhos; Laranjeira Nhanderu em Rio Brillhante; e Guaiviry, em Aral Moreira). O que, sem dúvida, modifica e fortalece a relação entre a formação específica e a luta pela retomada de terras.

A própria ampliação do número de candidatos foi um dos fatores que levou a equipe de professores do Curso a repensar a forma como acontecia o ingresso dos acadêmicos. Assim, dado o aumento da demanda, foi imprescindível aumentar a qualidade e a

transparência do processo de seleção. De todo modo, o Curso também adota, em sua seleção, critérios que visem à promoção de uma política linguística de valorização das línguas Guarani e Kaiowá. Assim, a partir de uma primeira experiência de um processo diferenciado no ano de 2010, foi nos ingressos das turmas nos anos de 2012 e 2013 que a seleção ganhou um formato melhor definido.

Desse modo, o Processo Seletivo para o vestibular do *Teko Arandu* passou a ser composto por três fases:

- (a) prova de Redação em língua Guarani (considerando suas variações) e em língua Portuguesa (considerando-a como uma segunda língua);
- (b) prova oral em língua Guarani (considerando suas variações);
- (c) prova objetiva de conhecimentos gerais sobre Ciências Humanas, Legislação Indigenista, Matemática, Ciências da Natureza e questões referentes à realidade indígena (idem.)

Ainda é preciso ressaltar que, embora a UFGD conte com um setor responsável por processos seletivos, cabe à equipe de professores do curso auxiliar em todos os elementos que compõem o processo de seleção do *Teko Arandu*, a saber: logística, elaboração de provas, divulgação, recolhimento das inscrições, correção das redações em ambas as línguas e participação das bancas de avaliação oral.

Passamos agora a observar como podemos perceber uma política linguística para a valorização tanto da língua materna quanto da segunda língua, em cada elemento que compõe o processo seletivo do curso.

### **Sobre a divulgação**

Como já expomos acima, cabe à equipe de professores do curso realizar e organizar a divulgação do processo seletivo, percorrendo as áreas indígenas e conversando com as pessoas das comunidades atendidas. Nesse sentido, os profissionais envolvidos com o Curso têm adotado algumas estratégias de divulgação que buscam atingir o público alvo, considerando também os aspectos linguísticos importantes para esse fim.

Cabe ressaltar ainda o papel que o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá tem assumido na difusão dos prazos e das etapas que constituem a inscrição do vestibular, assim como o desempenho de discentes e egressos do Curso. Nesse aspecto, a Licenciatura ainda conta com algumas parcerias: Conselho Indígena Missionário (CIMI); Fundação Nacional do Índio (FUNAI); Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI); Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SEDMS) e algumas Secretarias Municipais de Educação.

Uma das estratégias adotadas (nos processos seletivos dos anos de 2012 e 2013), para atingir uma divulgação maior do vestibular, foi a inserção de pequenas esquetes nas rádios da região. É importante considerar que o rádio ainda tem papel de destaque, sendo um dos principais meios de comunicação dos quais os indígenas guarani e kaiowá têm acesso nas áreas indígenas.

Para isso, então, as gravações foram realizadas tanto em língua portuguesa como na língua Guarani, como forma de prestigiar a língua dos possíveis candidatos, em um sistema de comunicação oral que tem alcance nas comunidades indígenas. Consideramos que essa forma de divulgação demonstra, de uma maneira bastante objetiva, o nível de prestígio que a língua Guarani tem no Curso.

Ainda, outra estratégia de divulgação que vale a pena ser mencionada, pois demonstra a política linguística do Curso, é a confecção de cartazes também elaborados na língua Guarani, além da língua portuguesa. Apresentamos a seguir trechos extraídos do cartaz do PSLIN 2012:

Figura 3. Dados contidos do cartaz de divulgação do PLSIN de 2012.

<p><b>Oikoterahaípe 06 jasypakõipeve</b> (Inscrições até 06 de julho)</p> <p><b>(1) Mba'e piko Licenciatura Intercultural Teko Arandu</b> (O que é a Licenciatura Teko Arandu?)</p> <p>- <b>Ha'e peteĩ mbo'e syry ñambuéva ha ha'e ñova ñembo'e ñe'ête kuaáva, mbosako mbo'ehára kuéra omba'apo haguã mbo'eha otekoha ha ambue tetãgui, Ciências da Naturezape, Ciências Humanas, Matemática ha Linguagens.</b></p> <p><b>(2) Mávapa oipota herahaípe</b> (Quem pode fazer a inscrição?)</p> <p>- <b>Umi oguerekóva peteĩ Certificado de Conclusão do Ensino Médio terá ambue ha'etéva, Guarani terá kaiowá rehe, oikoma yvype Etnoeducacional do Cone Sul.</b></p> <p><b>(3) Mba'e piko rejapo herahaípe</b> (Como fazer a Inscrição?)</p> <p>- <b>Mamoranduve pumbyry rehe</b> (mais informações pelo fone 67 3410 – 2620)</p> <p style="text-align: center;"><b>Iporãvéva Mbo'ehavusu MS rehe</b> (A Melhor Universidade de MS)</p>
--

Com relação à divulgação do Processo Seletivo, cabe ressaltar ainda os trabalhos desenvolvidos com os discentes do Curso que, dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) da área de Linguagens, tem realizado oficinas de divulgação e preparação para os interessados. Essas oficinas têm o objetivo de instrumentalizar os candidatos para a realização da prova com ênfase na familiarização dos processos do vestibular, como: realização do preenchimento da ficha de inscrição, esclarecimento sobre os documentos necessários, preenchimento do cartão resposta, além dos aspectos técnicos para a elaboração das redações e explicações acerca da dinâmica da prova oral e dos critérios adotados para avaliação dessa fase do processo.

### **Sobre a inscrição**

Bem como os outros elementos que compõem o Processo Seletivo do *Teko Arandu*, existe uma particularidade para a realização das inscrições de candidatos interessados no Curso. Com relação a isso, cabe destacar dois pontos: primeiramente é preciso considerar que o Curso encontra dificuldades para a efetivação das matrículas, pois, alguns indígenas não possuem a documentação exigida pela burocracia da instituição. Nesses casos, o Ministério Público Federal sempre tem tentado respaldar os direitos dos indígenas.

No que se refere aos problemas de documentação e da relação fronteiriça das comunidades Guarani e Kaiowá, Cavalcante (2013) traz uma importante análise ao observar que existem setores da sociedade que pretendem criar um argumento de nacionalidade em oposição à identidade étnica. Isto é, como muitos dos Guarani e Kaiowá residem em uma zona de fronteira entre o Brasil e o Paraguai, somado ao fato de que por muito tempo os indígenas tiveram dificuldades em retirar a documentação, hoje são acusados de serem paraguaios, por conta de sua língua. Todavia, acreditamos que perverter a garantia de direitos diferenciados que as comunidades indígenas possuem por conta de argumentos de nacionalidade em oposição à identidade étnica significa desconhecer que os indígenas possuem direitos diferenciados exatamente por se reconhecerem como tal e não por partilharem alguma nacionalidade.

O segundo elemento a destacar é que a Universidade ainda exige um rol de documentos (não apenas para a inscrição, mas também para a matrícula) dispensáveis se considerarmos as particularidades das comunidades Guarani e Kaiowá, como o caso do não reconhecimento do Registro Administrativo de Nascimento de Indígenas (RANI) para a realização da matrícula (embora esse documento seja aceito para a inscrição do vestibular).

De outra sorte, é preciso reconhecer que, nos últimos anos, tem sido ponto de debate a questão da identidade étnica para acesso às políticas afirmativas e, nesse sentido, diferentes proposições têm sido feitas. Assim, o processo seletivo do Curso, por alguns anos, requisitou dos interessados uma carta de reconhecimento da identidade étnica assinada por uma liderança local. Contudo, isso fez com que, em alguns locais, algumas lideranças privilegiassem os membros de sua família e não assinassem a carta para os demais. Por conta disso, a partir do PSLIN de 2013, foi aceito o próprio RANI, ou uma declaração com a assinatura de um representante da Fundação Nacional do Índio como documento que garante a identidade étnica à qual a pessoa do grupo pertence. Segue o modelo:

Figura 4. Ficha de declaração de identidade étnica.

<b>DECLARAÇÃO DE ETNIA INDÍGENA</b>	
<p>A liderança Indígena da Aldeia _____ e/ou representante da FUNAI de _____ declara para os devidos fins de participação na seleção do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – <i>Teko Arandu</i>, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul- SED, Fundação Nacional do Índio - FUNAI, Prefeituras Municipais e o Movimento dos professores Guarani e Kaiowá na melhor forma de direito que</p>	
<p>o(a) Sr(a) _____ é indígena Guarani, ou Kaiowá.</p>	
<p>Por ser verdade, firmamos a presente</p>	
Local : _____	Data: _____
<p>_____ Assinatura Liderança Indígena e ou Representante da FUNAI</p>	
<p>_____ Assinatura Indígena Requerente</p>	

Os demais documentos exigidos para a realização da inscrição no processo seletivo da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* são:

- (a) fotocópia do CPF;
- (b) ficha de inscrição preenchida e assinada concordando com os termos deste Edital;
- (c) documento que ateste a etnia à qual pertence;
- (d) documento de identificação<sup>81</sup>;

### **Sobre as fases de avaliação**

Conforme já expomos, o processo seletivo da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* é composto por três fases: prova objetiva; prova de redação em língua portuguesa e em língua Guarani; prova oral na língua indígena. Todo o processo tem duração

<sup>81</sup> São considerados documentos de identificação: Carteira ou Cédula de Identidade, expedida pelas Secretarias de Segurança Pública, Forças Armadas, Polícias Militar, Civil e Federal; Carteira de Identidade Profissional, expedida pelos Conselhos de Fiscalização Profissional, Carteira Nacional de Habilitação (com foto), expedida conforme o Código de Trânsito, Lei nº 9602, de 21/01/98, Certificado de Reservista, Passaporte, Carteira de Trabalho e Previdência Social. Cédula de Identidade expedida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a carteira de estudante.



de dois dias e, no intuito de atender melhor as demandas de deslocamento das comunidades indígenas, acontece simultaneamente em duas cidades: Dourados e Amambai.

Toda a prova tem caráter classificatório, sendo que a prova objetiva vale 25% da nota final; a prova de redação em Guarani 20% da nota final; a prova de redação em português 20% da nota final; e a prova oral 35% da nota final. A maior valorização da prova oral se justifica para destacar a modalidade da língua que é mais funcional para a população alvo do Curso. No cômputo final, 45% da nota refere-se ao uso da Língua Portuguesa e 55%, refere-se ao uso da Língua Guarani.

Quadro 15. Distribuição das etapas de avaliação do PSLIN.

<b>Etapas</b>	<b>Provas</b>	<b>Quantidade de Questões</b>	<b>Total de pontos por Prova</b>
Redação	Língua Portuguesa	-	20
	Língua Guarani	-	20
Prova Objetiva	Ciências Humanas	6	6
	Legislação Indigenista	7	7
	Matemática	6	6
	Ciências da Natureza	6	6
Prova Oral em Guarani	-	-	35
<b>TOTAL DE PONTOS</b>			<b>100</b>

Fonte. Edital PSLIN 2013 e 2015.

Descrevemos, a seguir, cada etapa da prova conforme os editais das duas últimas seleções nos anos de 2013 e 2015:

(a) Prova Objetiva

Essa é a primeira fase do processo seletivo. Trata-se de uma prova objetiva, escrita em língua portuguesa, composta por questões de múltipla escolha, cada qual com cinco alternativas. Na construção de cada questão, busca-se fazer uso de uma linguagem mais acessível e que discuta a realidade socioambiental da população guarani e kaiowá. Essa prova abarca quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas (seis questões); Matemática (seis questões); Ciências da Natureza (seis questões) e Legislação Indigenista (sete questões). Neste último caso, a ideia é valorizar aquele aluno mais consciente do meio político do qual faz parte.

Os conteúdos de cada área do conhecimento cobrados nas últimas edições do processo seletivo foram:

**CIÊNCIAS DA NATUREZA** Células animais e vegetais. Ecologia. O equilíbrio dinâmico dos ecossistemas terrestres, fatores de equilíbrio, ciclos biogeoquímicos de carbono, oxigênio, nitrogênio e água. A proporcionalidade dos gases na atmosfera. Cadeia alimentar. Sistemas tradicionais e não tradicionais de classificação dos animais. Animais herbívoros e carnívoros. Seres autótrofos e heterótrofos. Dispersão de sementes: dispersores, vento, água e animais. Diferentes fases do desenvolvimento humano e seus aspectos biológicos e psicológicos: fecundação, desenvolvimento embrionário e fetal, nascimento, infância, adolescência, adulto, velhice. Gravidez e diferentes tipos de parto. Cuidados com o recém-nascido. Fases do desenvolvimento humano na cultura Guarani Kaiowá. Doença e saúde: conceitos tradicionais e não tradicionais. Drogas e Doenças Sexualmente Transmissíveis. Doenças provocadas por agentes infecciosos de ação parasitária. O ensino de parasitologia nas escolas, limites e possibilidades dos conteúdos dos livros didáticos. As serpentes de nossa região: peçonhentas e não peçonhentas mais comuns do cerrado, biologia e comportamento. Prevenção e tratamentos tradicionais e não tradicionais em caso de acidentes com animais peçonhentos. Implicações para o ensino-aprendizagem: níveis de raciocínio e potenciais de aprendizagem. O Ensino das Ciências no Referencial Curricular para as Escolas Indígenas.

**CIÊNCIAS SOCIAIS** Relevância do estudo da História. His. Movimento Indígena e Indigenista no Brasil e em Mato Grosso do Sul. Processo de ocupação não-indígena e colonização do estado de Mato Grosso. Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul. Ocupação territorial pelo Guarani e Kaiowá. Movimento de reocupação e recuperação dos territórios indígenas Guarani e Kaiowá. Formas de organização social e espacial dos Guarani e Kaiowá – territórios, economia, cultura. Mito e História. Dinâmica Cultural. Análise do espaço geográfico, relação natureza e sociedade, relações sócio-espaciais, domínio-poder, relações culturais, relações de produção e divisão do trabalho. Territórios e etnias indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul.

**MATEMÁTICA** Espaço e forma: localização, formas geométricas planas (quadriláteros, triângulos, círculo e circunferência) e espaciais (prismas, pirâmides e corpos redondos). Números e operações: números naturais, inteiros e racionais e reais; operações com números naturais e racionais. Grandezas e medidas: medidas convencionais e não convencionais (aquelas praticadas na comunidade) de comprimento, de área, de tempo, de massa e de capacidade e sistema monetário brasileiro. Porcentagem. Funções. O estudo da matemática no Referencial Curricular para as escolas indígenas.

**LEGISLAÇÃO INDIGENISTA** Política e Legislação Indigenista. Direitos indígenas na Constituição Federal. (EDITAL DE ABERTURA CCS Nº. 02, DE 23 DE JANEIRO DE 2015. ANEXO I p. 8)

Consideramos que o desafio nessa etapa do processo seletivo é aproximar a linguagem utilizada na elaboração das questões, assim como o conteúdo que cada questão apresenta à vida da população indígena guarani e kaiowá. De outra forma, ainda é preciso que cada vez mais haja uma preocupação interdisciplinar na elaboração das questões, valorizando, assim, uma formação ampla, que é o modelo adotado no andamento do Curso.

(b) Prova de redação em língua Portuguesa

Essa é outra etapa do processo seletivo, importante aqui ressaltar que nessa seleção é considerada a língua portuguesa como L2 para sua avaliação. Contudo, é exatamente nesse sentido que reside a nossa maior dificuldade, isto é, existe uma dificuldade reconhecida pelo Curso de encontrar pessoas capacitadas que possam avaliar, de fato, o português como uma segunda língua.

De toda forma, as bancas de avaliação das redações são compostas por dois avaliadores, que corrigem a prova baseados em critérios estabelecidos pelo linguista responsável pela área de Linguagens do Curso. Abaixo, apresentamos as instruções que foram utilizadas para a correção das redações na língua portuguesa para o Processo Seletivo no ano de 2013:

Figura 5. Instruções para o corretor das provas de redação em língua portuguesa

	<p><b>PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO COORDENADORIA DO CENTRO DE SELEÇÃO PROCESSO SELETIVO PARA O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL PSLIN-2013/UFGD</b></p>
<p><b><u>INSTRUÇÕES PARA O CORRETOR</u></b></p>	
<p>Analisar, inicialmente, a situação do texto redigido:</p>	
<p><b>(a)</b> Possibilidade de correção:</p>	
<p>I. não há problema – situação normal: avaliar segundo os critérios de avaliação propostos.</p>	
<p><b>(b)</b> Impossibilidade de correção:</p>	
<p>I. texto em branco (não há texto);</p>	
<p>II. Sistema linguístico escolhido diferente do que foi solicitado.</p>	
<p><b>(c)</b> O texto não será avaliado nos seguintes casos:</p>	
<p>I. texto insuficiente (redação que apresenta o número de linhas abaixo do mínimo exigido);</p>	
<p>II. texto a ser desconsiderado (redação que <u>não atender à proposta solicitada</u> (não é dissertação) <u>ou que fugir ao tema</u>);</p>	
<p>III. texto anulado – redação com impropérios, desenhos ou outras formas propositais de anulação;</p>	
<p>IV. autor identificado: as redações que apresentarem quaisquer marcas de identificação não deverão ser corrigidas.</p>	
<p><b>CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA PROVA DE REDAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL – <i>TEKO ARANDU</i> (PSLIN/2013)</b></p>	
<p><b>Observações:</b></p>	
<p><b>(a)</b> para a avaliação da redação escrita em língua portuguesa, será considerado o uso dessa língua como L2;</p>	
<p><b>(b)</b> as redações deverão ser corrigidas com base em cinco competências específicas;</p>	
<p><b>(c)</b> cada competência será avaliada à luz de quatro critérios correspondentes aos desempenhos Insuficiente,</p>	

Regular, Bom e Excelente, convertidos, respectivamente, em níveis 1, 2, 3 e 4. Esses níveis serão representados por pontos: 2,5; 5,0; 7,5 e 10,0; respectivamente.
--

Para essa fase do processo de seleção, a redação em língua portuguesa deve ser do gênero textual dissertativo-argumentativo. No anexo ‘F’, apresentamos a ficha de avaliação a que o corretor tem acesso para servir de instrumento de avaliação.

#### (c) Prova de redação em língua Guarani

A prova de redação em língua Guarani coloca a língua em um lugar de excelência, por isso é um fator importante para aumentar a funcionalidade e o *status* dessa língua no contexto Regional. Ao estabelecer a importância dessa modalidade escrita da língua Guarani, automaticamente, as escolas de Ensino Médio que se localizam em áreas indígenas passaram a rever a forma como adotam as línguas indígenas em seu currículo, por conta, justamente, da forma como elas vêm sendo prestigiadas no processo seletivo do *Teko Arandu*.

Da mesma forma, ao avaliar a habilidade escrita da língua indígena, o processo seletivo pretende ajudar a tornar funcional a modalidade escrita dessa língua. Contudo, o desafio nesse aspecto também é o de encontrar uma banca que tenha competência de avaliar esse processo com qualidade, a partir dos critérios definidos para isso. Nesse sentido, o Curso tem insistido na necessidade de formação de uma equipe que possa atuar em outros processos seletivos, por exemplo, em cursos para o magistério específico das secretarias municipais.

Reproduzimos, no anexo ‘G’, a ficha de avaliação que é colocada à disposição dos corretores e trabalhada com os avaliadores para prepará-los melhor para a correção das provas.

Vale lembrar que a prova de redação em língua Guarani não é uma tradução da prova de redação da língua portuguesa. Em português, é exigido do candidato que escreva uma dissertação-argumentativa; em Guarani, exige-se que o candidato dê continuidade a uma narrativa a partir de um trecho já inserido na própria prova.

#### (d) Prova oral

Por fim, a última etapa do processo seletivo para o ingresso na Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* é uma prova oral. Ela se constitui no aspecto mais positivo daquilo que temos definido como política linguística de valorização da língua materna dos candidatos, já que valoriza a modalidade mais funcional da língua dentro das comunidades indígenas. Assim, a prova oral acontece em dois momentos.

O primeiro momento é uma leitura de um texto na língua do candidato, essa fase tem duração de quinze minutos e se fundamenta como uma preparação para a segunda fase, que é a arguição do texto lido. Com relação ao assunto do texto utilizado na primeira fase da prova

oral, o processo seletivo procura sempre levar em conta questões atuais que envolvam direta ou indiretamente as comunidades indígenas, tais como legislação indigenista, políticas públicas voltadas para a questão indígena, educação indígena, educação escolar indígena, saúde indígena, segurança indígena, lazer em áreas indígenas, aspectos culturais, sociais e linguísticos em comunidades indígenas.

O segundo momento tem uma duração média de dez minutos. Cada candidato é levado a uma banca composta por dois avaliadores. Durante esse período, o candidato deve informar o que compreendeu do texto e se posicionar criticamente em relação ao assunto tratado. Esse momento tem por objetivo aferir os conhecimentos relativos ao texto lido anteriormente.

A seguir, apresentamos um dos textos utilizados no processo seletivo do ano de 2013, para a realização da prova oral.

Figura 6. Exemplo de texto utilizado para a leitura durante a Prova Oral do PSLIN de 2013

**ÑE'Ë YPYÁRA – DIA DA LÍNGUA MATERNA**

Ára 21 jasykõi me ojeguromandu'a Ñe'ë Ypy Ára Yvórape. Ko mandu'a omoheñói kuri UNESCO (Tekombo'e, Tembikuaaty ha Teko Atyha oíva Tetãita Joajúpe), ára 21 jasykõi ary 2.000 pe omomba'e guasúvo ñe'ë ha teko joavy ha ñe'ë etaita. **Ára 21 kasykõi ary 1952-** pe, **Dhaka** – pe, **tava guasu** oíva **Pakistão** retãme, ko'ãnga herava **Bangladesh; Tahachikuéra** ojuka kuri heta temimbo'épe ojerure haguére **Bangla ñe'ëgui** oiko haguã Pakistão ñe'ë teete. Péicha avei, oje'e ko'ãngaite oíha 6.000 ñe'ë yvórape ha oíha avei hetaiterei ñe'ë oiko'ívaha omanombatáva

**Ñavo** 15 ára ndaje omanõ peteĩ ñe'ë. **Ñe'ë (Guarani, Aimara, Quechua, Mapuche, Maia)** niko **avano'õnguéra** rembipu oikuaa haguã **hembikuaa, hembikuaaty** ha **heko**.

Ñe'ë niko **pu'aka rembipuru** ko yvórape. Tetã tuichavéva oñemomba'e ambue tetã ikangyvévare ha upevarã oipuru iñe'ë pu'aka. Ja'e porãvétarõ, tetã tuichavéva pu'aka ikatu ñaha'ã ha upevarã tekotevénte jahecha moõ moõpa -ambue tetã rupi ojepuru iñe'ë.

Ko'ãngaite, ñe'ënguéra pu'aka henói ha okakuaa oĩgui tetã imbaretéva ha imba'epotavéva ko yvy ápe ári, oñemumeméva iñe'ë teetépe ha araka'éve ndoipurumo'ãiva tetã ikangyvéva ñe'ë. Ñaimo'ãku opaite mba'erã oñemoañeteséva pe ñe'ënga he'íva “imbaretevévante oikove are”.

**Paraguayha Uruguay** retã heravoi Guaranime. Argentina retãme oí heta tenda héra Guaraniva, umíva apytépe. **Japeju. Brasil**-pe katu **Itamaraty** (lugar das pedras deformadas), **Jakarepagua** (lugar de uma espécie de jacarés) ha **Marakana** (espécie de papagaio) ha'ente avei térã Guaraní. Bolivia retãme oí heta ysry, ka'avo, mymba ha yvytu réra Guaranime, umíva apytépe, techapyrarõ, ja'ekuaa táva Santa Cruz-pe oíha peteĩ herava **Piray** (rio dos peixes). Heta **ñemboyke, apo'i** ha **jajahéi** rire, péina Guaraní ñe'ë iñapysésapy'a ha ombohekopeteĩ Amerikayguápe.

Péicharõ jepe ha ñembyasypópe, já'eva'erã **Ñemby, Ñemuha** ha **Amérika Ñembyguápe** oíha heta **Ypy Retã** omanombapotáva, orekóva 150, 300 térã 500 tekove, ha'éva avei umi Ypy Retã ñe'ë puruhára pahaguemi. Ha'ekuéra omanombávo omanóta avei hendivekuéra iñe'ë.

Cabe ressaltar que, para a aplicação da prova oral, levando em consideração o número de candidatos, é realizada uma divisão por grupo de textos. Nesse sentido, cada grupo de indígenas tem acesso a um texto diferente. Dessa forma, diminuem-se as chances de um candidato obter informações do texto pelo qual será avaliado antes de entrar na sala de leitura. Segue no anexo 'H' os critérios que balizam a avaliação realizada pela banca, a saber:

pronúncia, gramática, vocabulário, fluência e compreensão e interpretação do texto. Dessa forma, a arguição dos candidatos parte de critérios menos subjetivos, a partir do texto lido previamente pelos candidatos, assim também é possível aproveitar para avaliar a capacidade de leitura e interpretação.

As bancas de avaliação constituem sempre de duas pessoas, sendo que uma dessas pessoas é um indígena (ou falante da língua Guarani) e outro é um professor do Curso (há também casos em que as duas pessoas da banca são professores do curso). Contudo, o desafio dessa etapa do processo seletivo é ainda montar bancas que consigam avaliar com mais qualidade, baseando-se nos critérios elaborados. Novamente, ressaltamos a necessidade de que se concretize um espaço de formação no qual seria possível especializar pessoas para participar desse tipo de seleção. Imaginamos que, da mesma forma como vem ocorrendo no processo seletivo, a participação de indígenas egressos do Curso, principalmente os da área de linguagens, poderia caracterizar um melhor aproveitamento e valorização desses profissionais.

Como apontamos anteriormente, essa fase do processo seletivo tem um peso maior, exatamente por considerar a habilidade comunicativa oral, que é a melhor desenvolvida pelo público que o curso pretende selecionar. Contudo, essa opção se justifica também pelo fato de o Curso não ensinar a falar Guarani, e sim aperfeiçoar as competências comunicativas já dominadas pelos acadêmicos e o desenvolvimento de outras a serem adquiridas ao longo do curso de formação, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita.

Reconhecemos que esse é um modelo de seleção bastante interessante, pois privilegia a especificidade dos Guarani e Kaiowá, além de ser um instrumento importante que revela a política linguística adotada pelo curso de valorização da língua Guarani. Reconhecemos também que esse Processo Seletivo consegue permanecer pautado em um modelo que respeita as diferenças linguísticas de nossos alunos, no entanto, é preciso reconhecer as suas limitações: mesmo classificando os melhores candidatos, visto que esse modelo de seleção pretende selecionar os indígenas com maior desempenho no que se refere às capacidades comunicativas avaliadas, principalmente com relação à oralidade, o curso ainda precisa se empenhar numa formação contundente para que esses profissionais indígenas consigam desenvolver o que é necessário para replicar nas escolas indígenas um modelo de ensino de línguas defendido nos capítulos precedentes.

Nesse sentido, antes de perceber como se dá a formação para o ensino de línguas dentro do curso, a partir de sua estrutura curricular, passamos agora a observar quais as outras políticas linguísticas que podemos identificar no curso para o desenvolvimento e valorização da língua materna.

### 7.2.3 Outras políticas linguísticas da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*

Baseado em Martins & Knapp (2015), fizemos uma descrição das principais políticas linguísticas que visam a valorização, a manutenção e a ampliação de uso das línguas indígenas no curso de formação, não abordadas nas seções anteriores:

**(a) registro das memórias das aulas nos TU em língua Guarani e em língua portuguesa** - o registro do que se desenvolve em sala de aula, em termos de conteúdos e discussões, é feito tanto em português quanto na língua indígena. Assim, damos condições para que haja o desenvolvimento da escrita em ambas as línguas no gênero textual apropriado para a documentação de um evento predominantemente oral, que é a própria aula expositiva. Esse registro das aulas é realizado em um livro próprio para cada turma, tanto no bloco comum quanto nas áreas de habilitação específicas. Embora não haja nenhum trabalho incisivo em cima desses materiais, é importante ressaltar que eles se constituem em um documento importante de investigação da história de todas as turmas do curso, uma vez que essas atividades são feitas desde as primeiras aulas das primeiras turmas, hábito já desenvolvido no Curso Normal Médio *Ára Vera*;

**(b) abertura nas aulas do TU para tradução em Guarani das explicações dadas em língua portuguesa** – apesar de essa atividade ser comum em cursos de formação de professores indígenas, é importante descrever que, como a maior parte dos professores do Curso não domina a língua materna dos acadêmicos, a língua de instrução é a portuguesa. Todavia, muitos professores têm adotado a seguinte estratégia: após uma explicação em língua portuguesa, é solicitado a um acadêmico que informe ao professor o que entendeu (a informação é transmitida ao professor em português). Na ocasião, o professor faz uma avaliação do que foi entendido pelo aluno, ajuda-o a compreender melhor o conteúdo e, em seguida, solicita que o acadêmico repasse aos outros o que compreendeu. No entanto, essa transmissão de conhecimento é feita em língua Guarani, podendo esse momento da aula gerar discussões longas na língua materna e depois, em português, é repassada ao professor uma síntese do que foi discutido. Dessa forma, a aula prossegue em português, mas com momentos em que a língua Guarani passa a ser a língua de instrução;

**(c) noites políticas e noites culturais com predomínio do uso oral da língua Guarani** – em todas as semanas de aulas do TU, é separada uma noite para a realização do que comumente é chamado de “noite política”. São reuniões propostas pelos acadêmicos para discutir as demandas das comunidades indígenas. Uma outra noite habitual realizada no curso é a “noite cultural”, que são reuniões de entretenimento promovidas pelos acadêmicos. Nesse sentido, as

atividades desenvolvidas nessas noites são proferidas quase que, exclusivamente, na língua indígena;

**(d) realização diária de jehovasa nas aulas presenciais na Universidade** - a reza que inicia e encerra os trabalhos acadêmicos das etapas presenciais é um ato que reforça não só as identidades étnicas, mas põe em relevo, para a compreensão dos rituais, o pleno domínio da língua indígena;

**(e) presença de um técnico administrativo bilíngue no Curso** - na parte administrativa da Faculdade, a FAIND conta com a colaboração de um técnico administrativo bilíngue português/Guarani. As solicitações orais dos acadêmicos à secretaria do Curso podem ser realizadas em língua Guarani sem prejudicar o processo de comunicação entre os interlocutores. Além disso, três outros técnicos da FAIND estão fazendo um curso básico de conversação em Guarani promovido pela Pro-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFGD, juntamente com funcionários do Hospital Universitário;

**(f) presença de professores bilíngues no Curso** – apesar de ainda ser inferior, o número de professores bilíngues tem aumentado nos últimos anos. A quantidade variou nos últimos anos (podemos fazer uma média de quatro profissionais indígenas e bilíngues que todo ano tem atuado no curso), pois muitos desses professores tinham sua contratação temporária. Atualmente o Curso conta com um professor efetivo da etnia kaiowá, que contribui para a formação de professores na área de Ciências da Natureza. Além dele, outro professor efetivo na área de Linguagens é falante de Guarani Paraguaio, capaz de ministrar disciplinas cujo foco é a tradução e o ensino de Língua Guarani nas escolas indígenas guarani e kaiowá;

**(g) professores não-indígenas estudando a língua Guarani** - embora o quadro de professores da Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu* seja hoje constituído quase que exclusivamente por não falantes da língua Guarani, há uma preocupação entre uma parcela dos docentes de se apropriarem gradativamente dos sistemas de comunicação utilizados pelos acadêmicos indígenas do Curso. Assim, há alguns que estudam a língua informalmente, outros reforçam seus estudos por meio de cursos ministrados por falantes nativos do Guarani. No entanto, vemos que isso ainda é muito pouco, por isso, urge a necessidade de cursos regulares de conversação em língua Guarani para não-falantes da língua, fomentado pela própria Universidade que oferece a Licenciatura ou por outras instituições que se preocupam com a formação dos formadores de professores indígenas guarani e kaiowá;

**(h) reconhecimento das variedades linguísticas existentes:** promoção do respeito e do reconhecimento das variedades linguísticas presentes no curso, devido à presença de falantes da língua Kaiowá, Guarani Nhandéva e Guarani Paraguaio;



**(i) práticas de oralidade e escrita em ambas as línguas e reflexões linguísticas em ambas as línguas** - para uma análise mais específica desse ponto, teríamos que nos debruçar especificamente sobre cada componente curricular, mas é relevante pautar que docentes têm feito uma reflexão da importância de que os discentes realizem atividades tanto orais quanto escritas em ambas as línguas, de modo a ampliar as competências comunicativas. Dessa forma, torna-se mais evidente que, na formação de professores, os conteúdos e as metodologias a serem desenvolvidos devam considerar, de fato, que a língua indígena é a primeira língua de seus alunos, e que a língua portuguesa se desenvolve como segunda língua. Além disso, como o Curso forma professores indígenas para ministrar aulas de língua Guarani (em guarani) e língua portuguesa (em língua portuguesa) nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é perceptível que distintas metodologias de ensino devam ser apreendidas e aprimoradas pelos acadêmicos para que consigam desenvolver um ensino bilíngue bem sucedido nas escolas em que atuam ou que irão atuar;

**(j) seminários e apresentações artístico-culturais no Tempo Comunidade com predominância da língua Guarani** - como parte das atividades do *Teko Arandu*, os alunos devem, ao fim do semestre, apresentar parte dos resultados de projetos de pesquisa desenvolvidos ao longo do semestre em suas próprias comunidades. Nesse caso, eles optam por realizar as apresentações na língua que é mais funcional e compreensível na área indígena, ou seja, a língua Guarani torna-se a língua de transmissão oral de conhecimentos construídos tanto no Tempo Universidade quanto no Tempo Comunidade;

**(l) tradução de documentos oficiais do Curso** - a partir do componente curricular *Teorias, Técnicas e Práticas de Tradução*, cabe aos próprios acadêmicos, como forma de ampliação do uso da modalidade escrita da língua Guarani na Universidade, traduzir os documentos oficiais do Curso para publicações futuras, como por exemplo: os Regulamentos de Estágio Curricular Supervisionado, de Atividades Complementares e Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso, bem como a tradução de conhecimentos didatizados de diversas áreas de conhecimento em português para o Guarani;

**(m) palestras nas escolas indígenas sobre a importância da alfabetização em língua materna e as vantagens de a língua materna ser adotada como língua de instrução, entre outras** - por conta da necessidade de maiores esclarecimentos a respeito da valorização da língua materna das crianças indígenas em fase de escolarização, os docentes e discentes do curso realizam palestras em diversas escolas indígenas para conscientizar diretores, coordenadores e professores indígenas e não-indígenas da necessidade de aprender a ler e a escrever na primeira língua, bem como aperfeiçoar as competências e habilidades

comunicativas na primeira língua (falar, entender, ler e escrever) para, posteriormente, realizar o ensino de língua portuguesa como segunda língua no ambiente escolar;

**(n) elaboração de materiais e recursos didáticos** – embora o curso, no ano de 2016 complete 10 anos e a elaboração de recursos didáticos seja um dos objetivos do financiamento que o Curso recebe através do PROLIND, é preciso reconhecer que até o momento muito pouco tem sido publicado.

Nesse sentido, relatamos na sequência quais são os materiais já publicados, bem como os que estão em elaboração, já que apenas recentemente o curso passou a contar com uma equipe maior de docentes exclusivos (aumentando naturalmente assim os projetos de pesquisa, ensino e extensão que podem resultar na produção de recursos didáticos). Cabe ressaltar ainda que o Curso conta com recursos da segunda edição do PIBID Diversidade, que também visam a produção de recursos didáticos:

(1) *Jaikuaa Haguãm Rekopava Direito ha Ñãñangareko Haguã Ojo'ehe Anive Haguã Hetaiterei Hekopa'yva Onace Nande Rehohápe.* (2009). Esse material bilíngue em português e guarani foi produzido juntamente com a primeira turma do curso e elaborado com ilustrações de estudantes da Escola Municipal Francisco Meireles – Missão Caiuá de Dourados, MS. Trata-se de uma cartilha referente aos direitos das pessoas com deficiência e prevenção das deficiências nas Aldeias Indígenas da Região da Grande Dourados.

(2) *Kunumy pepy* (2011), organizado pela acadêmica da primeira turma da área de Ciências Humanas, Valdelice Verón. Trata-se de um livro que descreve o ritual de iniciação dos meninos na cultura Kaiowá. A importância do material reside no registro de uma festa que já não é mais frequente nas aldeias Kaiowá, mas que, no passado, parece ter sido comum sua celebração. Embora a obra se apresente apenas como um livro de leitura, em sua introdução são dadas sugestões de como utilizar o material nas escolas indígenas.

(3) *Língua, Arte e Lazer: uma contribuição à formação de professores e professoras indígenas Guaraní e Kaiowá de Mato Grosso do Sul* (2012). Trata-se de uma obra organizada pelos professores Andrébio Márcio Silva Martins e Graciela Chamorro. O livro aborda temas desenvolvidos nas aulas das duas primeiras turmas da área de Linguagens do Curso, além de planos de aulas e propostas de atividades para o ensino da língua Kaiowá, Artes e Educação Física. Cabe lembrar que esse é o único trabalho produzido no curso que podemos considerar como um material didático, uma vez que ele reúne propostas de atividades e faz sugestões de como o professor pode trabalhar cada tema abordado.

(4) *Peteĩha Jechuka Katupyry Ñe'ẽ Poty Guaraníme* (2013). Trata-se de um livro de poesias organizado pelo professor Francisco Vanderlei Ferreira da Costa e pela professora Áurea Rita

de Ávila Lima Ferreira. O trabalho reúne um conjunto de poesias elaboradas através de um concurso de poesias realizado nas escolas indígenas no cone sul de Mato Grosso do Sul.

(5) *Ta' Anga Pu Apoha* (2014). É uma mídia digital que reúne alguns vídeos curtas-metragens. Esse material é resultado de um projeto de extensão realizado em parceria com a Universidade Federal Fluminense UFF, Associação Cultural dos Realizadores Indígenas - ASCURI e UFGD. Teve por objetivo capacitar e instrumentalizar jovens indígenas para a produção de vídeos etnográficos que revelassem o cotidiano das comunidades indígenas onde esses jovens residem.

(6) Vocabulário Escolar Bilíngue Kaiowá-Português. Dourados-MS: UFGD (2015). É um produto resultante de um projeto de extensão coordenado pelo professor Andrébio Márcio Silva Martins com a colaboração de duas professoras do Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas (FCH/UFGD), Graciela Chamorro e Angélica Otazú. Destaca-se o protagonismo na elaboração do material de cinco acadêmicos do *Teko Arandu*, todos da etnia Kaiowá e moradores da aldeia Panambizinho, Dourados-MS.

- Trabalhos em fase de produção/publicação

(1) Novas mídias de vídeo com curtas metragens e médias metragens produzidos dentro de outro projeto de extensão “vídeo e comunicação: saberes e fazeres do nosso cotidiano na educação escolar indígena”. Os primeiros vídeos já foram gravados e encontram-se em fase de pós-produção, o projeto ainda visa a produção de um livro que contemple uma discussão sobre o cinema e educação, além de sequências didáticas com os vídeos produzidos. A previsão de término do programa é dezembro de 2016, com a publicação desse material.

(2) Elaboração de um dicionário etnológico dos povos Kaiowá e Guarani. Essa atividade é resultado de um trabalho que está sendo desenvolvido no Curso com três turmas, e conta com parceria e apoio do PIBID Diversidade. Esse trabalho se justifica por querer oportunizar a acadêmicos indígenas e aos docentes da Licenciatura Intercultural Indígena a participar da investigação em língua Guarani sobre os principais aspectos da cultura Kaiowá e Guarani e por visar disponibilizar o resultado no formato de um dicionário sobre os principais itens da cultura. Entendemos que, com este material, os próprios acadêmicos indígenas, assim como os investigadores não-indígenas terão acesso a um material diferenciado por basear-se na pesquisa direta em língua indígena e com os “intelectuais” indígenas da cultura indígena: a liderança espiritual e política, as pessoas mais velhas e/ou mais experientes nas comunidades. Com esta investigação, entendemos que os acadêmicos e os docentes podem participar de uma produção compartilhada de conhecimento e dar a conhecer aos outros a compreensão

indígena do que conhecemos nos estudos antropológicos como cultura guarani. A previsão de publicação é para o ano de 2016.

## **7.2.4 Estrutura Curricular da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu***

### **7.2.4.1 Núcleo Comum**

Como já apontamos, a formação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* é composta por dois blocos de formação. O primeiro, denominado de Bloco Comum, Núcleo Comum ou ainda Bloco I. Neste, todos os acadêmicos são matriculados e passam por um ano e meio de formação, ou seja, uma formação comum a todas as áreas. Depois desse momento, os acadêmicos se dividem nas áreas de habilitação que desejam realizar para sua formação, esse bloco é denominado de Bloco II ou ainda Núcleo Específico. Nesse sentido, estaremos analisando qual a formação para o ensino de línguas que os acadêmicos recebem na formação comum e na área de habilitação em Linguagens.

Cabe lembrar que não somente os acadêmicos que escolheram a área de Linguagens tem o dever de ampliar seus conhecimentos nas duas línguas, uma vez que é esperado que todos desenvolvam suas aulas, tendo a língua Guarani como língua de instrução. Além disso, espera-se, da mesma forma, que independente da área de formação que escolherem, os acadêmicos possam produzir recursos didáticos em suas línguas maternas, mas também em português como L2.

Com relação à língua portuguesa, compreendemos que a oferta do ensino dessa língua para todos os discentes possibilita uma maior intimidade com a língua majoritária, ajudando na melhor compreensão das explicações dos professores monolíngues em português de cada uma das áreas, bem como numa apropriação gradativa da língua portuguesa para que os alunos indígenas possam se sentir mais seguros, caso desejem continuar seus estudos em programas de pós-graduação.

De outra sorte, a oferta do ensino de língua Guarani propicia melhores condições para os discentes de todas as áreas, além da produção de recursos didáticos em diferentes áreas do conhecimento, permite também a divulgação de suas pesquisas em sua própria língua, ampliando, assim, também o *status* da língua Guarani.

Para isso, o Bloco Comum do curso tem por objetivo principal “construir a base para a formação de professores indígenas Guarani/Kaiowá fundamentada nos aspectos centrais de uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue, autônoma e intercultural” (UFGD, 2012, p. 26).

Com relação ao ensino de línguas, o PPC ainda traz como um dos objetivos do Bloco Comum: “favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades de comunicação oral e escrita na língua materna e na segunda língua; obter conhecimento básico sobre teorias, técnicas e práticas de tradução voltada para o ensino” (UFGD, 2012, p. 27). O Núcleo Comum é formado por:

12 Componentes Curriculares de 72h distribuídos uniformemente ao longo dos três semestres que compõem o Bloco I; e 3 Componentes Curriculares de 126h distribuídos uniformemente ao longo dos três semestres, sendo que a oferta desses Componentes de 126h está condicionada aos atendimentos pedagógicos a serem realizados durante o semestre no Tempo Comunidade (UFGD, 2012, p. 25).

Quadro 16. Matriz Curricular do Núcleo Comum da Licenciatura Intercultural Indígena.

	<b>Componentes Curriculares do Núcleo Comum da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu</b>	<b>Carga horária total</b>
1º Semestre	História dos Povos Guarani e Kaiowá	72h
	Filosofia Intercultural	72h
	Fundamentos Linguísticos	72h
	Fundamentos da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena	72h
	Atividades Acompanhadas I	126h
2º semestre	Gestão Territorial e Sustentabilidade	72h
	Gestão da Escola Indígena	72h
	Fundamentos Jurídicos do Direito Indígena e das Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena	72h
	Português Intercultural	72h
	Atividades Acompanhadas II	126h
3º Semestre	Didática Intercultural	72h
	Teoria, Técnicas e Práticas da Tradução	72h
	Libras	72h
	Língua Materna – Laboratório de Elaboração e Produção de textos e de recursos didáticos.	72h
	Atividades Acompanhadas III	126h
	<b>Carga-Horária Total</b>	<b>1.242h</b>

Fonte. PPC Teko Arandu (2012)

Passamos, assim, a apresentar quais são os componentes curriculares, bem como seu ementário, que envolvem o ensino de línguas no Bloco Comum da Licenciatura Intercultural.

Quadro 17. Componentes curriculares e ementário do Bloco I da Licenciatura Intercultural Teko Arandu

<b>Nome do Componente Curricular</b>	<b>Ementa do Componente Curricular</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Semestre que é oferecido</b>
Fundamentos Linguísticos	Diversidade Linguística nacional e regional. Classificação genética das línguas Guarani e	72 horas/aula	1º semestre

	Kaiowá. Realidade Multilíngue dos Povos Indígenas de Mato Grosso do Sul. Políticas Linguísticas. Ensino Bilíngue nas escolas indígenas Guarani/Kaiowá.		
Fundamentos da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena	Processos de Educação. Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Educação Escolar para o Indígena. História da Educação Escolar Indígena. Protagonismo indígena e processos alternativos de educação: o caso dos Guarani/Kaiowá. Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue, autônoma e intercultural	72 horas/aula	1º semestre
Gestão da Escola Indígena	Processos de gestão da Escola Indígena. Organização do trabalho burocrático na escola indígena. A legislação específica de gestão escolar. A coordenação pedagógica. Gestão do currículo específico e diferenciado da escola indígena. Calendário diferenciado	72 horas/aula	2º semestre
Fundamentos Jurídicos do Direito Indígena e das políticas públicas para a educação escolar indígena	Pressupostos teóricos dos direitos indígenas. Legislação Indígena na América Latina e no Brasil. Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena: contextos, avanços e impasses.	72 horas/aula	2º semestre
Português Intercultural	a importância do aprendizado da língua portuguesa para sociedades indígenas brasileiras em contato com a sociedade majoritária: aspectos sociais, políticos e econômicos. Características do português falado em comunidades indígenas bilíngues. Leitura: técnicas e práticas. Gêneros Textuais e Discursivos nas modalidades oral e escrita. Processos de reescrituração e revisão de textos. Português Instrumental: teoria e Prática de produção de textos acadêmicos: esquemas, fichamentos, resumos, resenhas, artigos científicos. Regras da ABNT para a formatação de textos acadêmicos. Citações. Referências Básicas.	72 horas/aula	2º semestre
Didática Intercultural	Princípios e objetivos da didática em sala de aula. Princípios e objetivos sociopolíticos pedagógicos e ensino. “Como” ensinar, “para quem” ensinar, “o que” ensinar e “para que” ensinar. Fatores sociais, étnicos, políticos, culturais e psicossociais no processo entre docência e aprendizagem. Didáticas não indígenas e processos próprios de ensino-aprendizagem Guarani/Kaiowá.	72 horas/aula	3º semestre
Teoria, Técnicas e Práticas da Tradução	Teoria da Tradução. A importância da tradução para o desenvolvimento da escrita em sociedades ágrafas ou com pouca expressão dessa modalidade de uma língua. A tradução e ensino na escola indígena. A tradução e materiais didáticos: adequação, adaptação, substituição, produção. Técnicas de Tradução. Práticas de Tradução de textos de diversos gêneros textuais e discursivos.	72 horas/aula	3º semestre
LIBRAS	Princípios e fundamentos da língua de sinais brasileira. Bilinguismo. Cultura surda. Leitura e escrita de sinais. Sinais básicos de comunicação. Práticas de comunicação.	72 horas/aula	3º semestre
Língua Materna –	Características do Guarani falado em	72 horas/aula	3º semestre

Laboratório de Elaboração e Produção de textos e de Recursos Didáticos	comunidades indígenas bilíngues/multilíngues: empréstimos e transferências. Sistemas de escrita da língua Guarani. Compreensão e Interpretação de textos escritos em língua Guarani. Produção de textos em língua Guarani em diversos gêneros textuais e discursivos. Elaboração de recursos didáticos em língua materna.		
Atividades acompanhadas I	Acompanhamento, orientação e desenvolvimento, de atividades de ensino e pesquisa e extensão no Tempo Comunidade.	126 horas/aula	1º semestre
Atividades acompanhadas II	Acompanhamento, orientação e desenvolvimento, de atividades de ensino e pesquisa e extensão no Tempo Comunidade.	126 horas/aula	2º semestre
Atividades acompanhadas III	Acompanhamento, orientação e desenvolvimento, de atividades de ensino e pesquisa e extensão no Tempo Comunidade.	126 horas/aula	3º semestre

**Fonte.** PPC *Teko Arandu* (2012)

Percebemos, então que, no Bloco de formação comum, dos doze componentes curriculares, mais os componentes de atividades acompanhadas, nove apresentam alguma discussão com relação à formação para o ensino de línguas. Entendemos que, embora seja preciso reconhecer os limites de tempo que uma formação de professores apresenta, o *Teko Arandu* apresenta uma formação bem estruturada e também bem dividida ao longo desses três semestres de Núcleo Comum.

É importante ressaltar que alguns desses componentes trazem uma discussão mais central, enquanto que, em outros (“Fundamentos da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena”; “Gestão da Escola Indígena”; “Fundamentos Jurídicos do Direito Indígena e das políticas públicas para a educação escolar indígena”; “Didática Intercultural”), o debate é sobre a educação escolar indígena. Nesse sentido, elementos como bilinguismo, políticas públicas específicas e mesmo componentes mais didáticos devem nortear as suas discussões sobre os debates que envolvem as línguas maternas e/ou a língua portuguesa nas escolas indígenas.

Os componentes curriculares que tem uma preocupação mais central para a formação dos professores indígenas que envolvem o ensino de línguas no Bloco Comum são: “Fundamentos Linguísticos”; “Português Intercultural”; “Teoria, Técnicas e Práticas da Tradução”; “LIBRAS” e “Língua Materna – Laboratório de Elaboração e Produção de textos e de Recursos Didáticos”. Assim, a estrutura curricular do Curso apresenta um pouco mais que um terço dos componentes curriculares ao longo do Bloco Comum de formação, voltados à formação daquilo que estamos apresentando.

Desses componentes curriculares, temos que ressaltar que a oferta do componente de Libras se dá pelo cumprimento da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que estabelece o ensino da língua de sinais nos cursos de licenciatura no ensino superior, como todos os discentes do curso devem passar por essa formação, isso também justifica que esse componente curricular seja oferecido no Núcleo Comum. Ainda assim, é possível refletir sobre a oferta desse componente curricular, seria pertinente que a discussão desse componente compreendesse ensino de línguas de sinais indígenas. Ressaltamos a defesa de uma dissertação de mestrado no programa de pós-graduação em educação da UFGD que aborda essa temática “A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani Kaiowá: Os processos próprios de interação e Comunicação na família e na escola” de Luciana Lopes Coelho (2011).

Sobre o componente curricular “Fundamentos Linguísticos”, oferecido no primeiro semestre do curso, percebemos que esse tem como objetivo introduzir o debate do ensino de línguas na formação dos acadêmicos. Pela ementa, compreendemos que, embora esse componente curricular desenvolva uma reflexão sobre a língua guarani, ele tem como objetivo também apresentar aos discentes os debates da realidade bilíngue que vivem os Guarani e Kaiowá.

O componente curricular “Português Intercultural” tem o importante desafio de desenvolver uma reflexão sobre o português para as comunidades indígenas, mas também apresentar uma formação sobre diferentes gêneros textuais e discursivos na modalidade oral e escrita, que serão cobrados dos acadêmicos no decorrer de sua formação no Curso. Nesse momento, devem ser desenvolvidas reflexões na língua portuguesa sobre: leitura, produção escrita (fichamentos, resumos, resenhas, artigos) e discursos orais (apresentação de seminários, debates, leituras entre outros).

O componente curricular “Teoria, Técnicas e Práticas da Tradução”, oferecido no terceiro semestre, apresenta uma importante competência que será cobrada dos professores indígenas. Desde a prática da docência realizada pelos professores indígenas, mas também a constante tradução realizada nas escolas indígenas. Pela falta de materiais didáticos, uma vez que o curso forma professores bilíngues que atuam em escolas indígenas, as quais recebem materiais didáticos indiferenciados, escritos somente em língua portuguesa e, por isso, distantes da realidade linguística dos professores e alunos indígenas.

Essa situação obriga os professores a realizar traduções em sala para dar conta de trabalhar os conteúdos apresentados nesses materiais e se fazerem compreendidos pelos seus próprios alunos que, por sua vez, apresentam pouco ou nenhum domínio da língua



portuguesa, tanto no processo de leitura quanto de escrita. Cabe ressaltar que, mesmo que muitos dos alunos do curso já sejam professores em suas comunidades, em sua maioria, nunca tiveram experiência teórica e técnica para desenvolver traduções de textos escritos; embora, na prática, essa não seja uma atividade incomum.

Cabe lembrar ainda que esse componente visa a construir condições para que os professores indígenas desenvolvam materiais e recursos didáticos em língua Guarani e em língua portuguesa, logo, muitos dos conhecimentos contemplados nesses materiais acabam sendo transmitidos e construídos nas duas línguas. Da mesma forma, o componente contribui para despertar o interesse pela produção de textos literários na língua Guarani. Consideramos esse fato importante, visto que a tradução de textos literários escritos originalmente em português pode ser um início para o desenvolvimento de uma tradição literária na modalidade escrita.

Assim, esse componente curricular ainda garante um espaço para atividades práticas, a fim de que os licenciandos consigam desenvolver e aprimorar essas habilidades que, de certa forma, já é realizada por eles no cotidiano escolar e, não raro, em outros contextos.

Nesse componente, fica clara a necessidade de um trabalho que possa ser realizado através da docência compartilhada, isto é, para o desenvolvimento mais pleno desse componente curricular, exige-se mais que um tipo de formação de seu docente (embora isso não seja exclusivo desse componente curricular, mas esse é um excelente exemplo). Assim, para o desenvolvimento das aulas, é imprescindível que o docente tenha domínio das línguas alvo e fonte que o trabalho sobre a tradução implica, da mesma forma, é necessário um conhecimento linguístico sobre as possibilidades da tradução, do contrário, qualquer bilíngue seria um exímio tradutor. Somamos a isso, a importância de um profissional que compreenda outros processos sociais que devem ser necessários para a realização de uma tradução, isto é, quais os aspectos culturais que devem ser levados em conta no momento da realização do trabalho.

O outro componente curricular do bloco de formação comum do curso é “Língua Materna – Laboratório de Elaboração e Produção de textos e de Recursos Didáticos”, esse componente curricular deve estar caracterizado pela discussão das variedades linguísticas da língua Guarani utilizado nas comunidades do Cone Sul de Mato Grosso do Sul. Dessa forma, tem-se por objetivo fundamentar a formação de recursos didáticos que, sobre seus conteúdos, podem ser exercitados nas áreas de habilitação do Curso.

Assim, o ideal é que todos componentes curriculares possam ser desenvolvidos de forma a complementar os trabalhos realizados nos outros componentes oferecidos no

semestre, pois, é este o trabalho que justifica o que deve ser desenvolvido nas “Atividades Acompanhadas”. Esse componente é a base do trabalho de alternância no qual o Curso se sustenta.

Dessa forma, a alternância se baseia na relação de complementaridade entre os Tempos Universidade e os Tempos Comunidade. Assim, é dentro do componente curricular Atividades Acompanhadas que são realizados os projetos de alternância. Esses são projetos de ensino, pesquisa ou extensão, que visa a intervenção do que é desenvolvido no TC a partir das reflexões do TU, embora não em uma relação teoria e prática, pois são também as ações do TC que devem envolver o que é desenvolvido no TU.

Os cursos que utilizam a alternância enquanto metodologia, mas também enquanto organização espaço-temporal, tomam como verdadeira a acepção de que os acadêmicos estão em formação tanto na universidade quanto na realidade de onde provêm; de que devem ter acompanhamento nos dois tempos-espacos, que estes acompanhamentos geram investimentos financeiros tanto nos tempos universidade quanto nos tempos comunidade, por vezes mais altos que nos cursos que são desenvolvidos presencialmente somente nos *campi* universitários; de que nenhum componente curricular deva esgotar-se no tempo comunidade ou no tempo universidade sem que haja circulação de docentes e discentes em ambos, pelo menos num movimento mínimo de duas idas e vindas em cada componente; e de que os docentes devem receber encargos de ensino tanto para atenderem o tempo universidade quanto o tempo comunidade. Outro problema ligado a isso é a criação de sistemas acadêmicos de registro que permitam o real acompanhamento do alternante (MARTINS, 2014a, p. 9).

Os projetos de alternância devem envolver os demais componentes curriculares do semestre, nesse sentido, a temática dessas pesquisas deve contemplar os eixos principais do semestre. O PPC do curso faz menção a três eixos norteadores para o Bloco Comum, sendo: 1º Semestre – Fundamentos Teórico-Metodológicos; 2º Semestre – Gestão Territorial, Escolar e Ensino; 3º Semestre – Didática da Educação Escola Indígena. Assim, os projetos de alternância desenvolvidos dentro do componente curricular Atividades Acompanhadas também se baseiam nesses eixos.

A estrutura organizacional do curso deve priorizar o desenvolvimento do projeto de alternância de forma a garantir a complementaridade do semestre: “Tempo Universidade > Tempo Comunidade > Tempo Universidade > Tempo Comunidade > Tempo Comunidade” (idem). Dessa forma, fica garantido o desenvolvimento de um período com início, meio e fim para o desenvolvimento do projeto de alternância, sendo possível visualizar o movimento de idas e vindas que a alternância requer e seguindo a lógica de desenvolvimentos dos

Componentes Curriculares que se iniciam no Tempo Universidade e se encerram no último Tempo Comunidade.

Cabe ressaltar ainda que, a partir dos outros componentes curriculares desenvolvidos no semestre, é possível definir quais temas podem nortear as intervenções dos projetos de alternância a serem desenvolvidos nas atividades acompanhadas. Dessa forma, a função desse componente curricular é garantir a inter-relação do que já foi desenvolvido nos outros componentes ofertados no semestre, contudo, como sua carga horária é exclusivamente realizada no TC, é função dos acadêmicos nesse componente:

o trabalho de leitura da realidade; observações; coleta de dados; reflexões; análises; utilização de saberes empíricos; questionamentos; a busca por respostas; elaboração de propostas de intervenção; submeter à prova suas propostas; e realizar uma avaliação do processo e do resultado; cabendo ao professor formador realizar orientações em acompanhamentos que se faz por meio de atendimentos pedagógicos ocorridos nos meses em que os alunos não vão para a Universidade, ficando cada um em suas respectivas comunidades (MARTINS, 2014a, p. 10).

Os atendimentos pedagógicos desenvolvidos pelos docentes nas comunidades indígenas servem, então, de orientação para o desenvolvimento dos componentes curriculares do TU mais a pesquisa-ação desenvolvida a partir do projeto de alternância dentro das atividades acompanhadas. Dessa forma, o atendimento pedagógico se caracteriza por ser um momento de aula; “um momento de conhecer ou aprofundar o conhecimento da realidade do alternante; um momento de receber formação específica; um momento de se perceber na docência compartilhada; um momento de aperfeiçoar as suas práticas enquanto formador inter-, trans- e multidisciplinar” (idem).

Até o segundo semestre de 2015, pelo atual PPC do Curso, foram desenvolvidos quatro projetos de alternância em duas turmas que passaram pelo Núcleo Comum de formação. Sendo<sup>82</sup>:

**(i) Percepção da comunidade acadêmica da escola sobre a inserção dos saberes tradicionais Guarani e Kaiowá no cotidiano escolar:** desenvolvido no componente curricular “Atividades Acompanhadas III” pela turma IV. Segundo semestre de 2013.

O Objetivo da realização dessa atividade foi de identificar as percepções de professores, coordenações pedagógicas, direção e mestres tradicionais sobre a inserção dos

---

<sup>82</sup> Essas informações foram extraídas dos Planos de Ensino dos componentes curriculares “Atividades Acompanhadas” oferecidos na nova matriz curricular do curso entre o segundo semestre de 2013 e o segundo semestre de 2014.

saberes tradicionais Guarani e Kaiowá no cotidiano escolar, sua vitalidade e relação com o diálogo que estabelecem entre os conteúdos escolares convencionais. Para isso, a pesquisa dos acadêmicos teve como orientação: identificar a percepção dos mestres tradicionais sobre a escola e sobre os conteúdos nela trabalhados; identificar o *status* que os saberes tradicionais ocupam na fala e nas práticas de docentes, coordenações e direção; descrever ações bem-sucedidas de diálogo entre os saberes tradicionais Guarani e Kaiowá e os conteúdos escolares convencionais; ler, interpretar e analisar aspectos do Projeto Político Pedagógico da escola indígena a fim de compreender o espaço ocupado pelos saberes tradicionais e seus detentores no currículo escolar.

(ii) **Diagnóstico das condições sócioeducacionais e linguísticas da comunidade e escolas indígenas:** desenvolvido no componente curricular “Atividades Acompanhadas I” pela V turma. Segundo semestre de 2013.

Esse trabalho teve por objetivo descrever a realidade da escola indígena no que diz respeito à sua estrutura e funcionamento, bem como o modelo de ensino bilíngue adotado e aceito pela comunidade indígena onde o alternante vive. A partir disso, cada aluno teve que: observar e descrever a escola indígena da comunidade (estrutura física e funcionamento); pesquisar os dados educacionais da escola da comunidade (dos últimos três anos); ler, interpretar e analisar aspectos do Projeto Político Pedagógico da escola indígena a fim de compreender o espaço ocupado pela língua indígena, pela língua portuguesa e pelos saberes locais no currículo escolar.

A realização da pesquisa foi importante para que cada alternante pudesse conhecer a escola indígena de sua comunidade (estrutura e funcionamento), visto que esse era o primeiro semestre desses discentes. Dessa forma, os acadêmicos puderam compreender a escola de sua comunidade, tomando como base o que tem sido compreendido como escola indígena, específica e diferenciada. Nesse sentido, foi dada uma ênfase na descrição do modelo de ensino bilíngue adotado para identificar as práticas de valorização e fortalecimento da língua indígena e o espaço ocupado pela língua portuguesa.

(iii) **Descrição e análise de modelos de gestão escolar e territorial diferenciados:** desenvolvido no componente curricular “Atividades Acompanhadas II” pela V turma. Primeiro semestre de 2014.

Essa pesquisa teve por objetivo compreender os modelos de gestão das escolas e outras formas de organização social da comunidade que estão presentes dentro das áreas indígenas, bem como o acadêmico ter capacidade de refletir sobre uma proposta de gestão específica para a comunidade da qual o alternante faz parte.

Nesse sentido, os acadêmicos tiveram que observar quais modelos de gestão presentes nas escolas e como seria possível relacionar o trabalho burocrático na escola indígena com a legislação específica para gestão dessas escolas indígenas. Da mesma forma, foi necessário observar outros processos de organização social que estivessem ligados (ou não) à ideia de gestão do território e de desenvolvimento regional para as comunidades indígenas.

Para isso, foi preciso diagnosticar como vem ocorrendo o funcionamento dessas organizações, além das coordenações pedagógica em escolas que ainda não possuem um funcionamento próprio, sendo essas subordinadas às escolas do campo, às urbanas ou diretamente ligadas às secretarias municipais de educação.

**(iv) Pesquisa e produção de um dicionário Etnológico dos povos Kaiowá e Guarani:** desenvolvido no componente curricular “Atividades Acompanhadas III” pela V turma<sup>83</sup>. Segundo semestre de 2014<sup>84</sup>.

Essa atividade acompanhada teve por objetivo a elaboração de um dicionário etnológico dos povos Kaiowá e Guarani do Cone Sul do estado de Mato Grosso do Sul. Esse é um dicionário bilíngue sobre as principais práticas e conceitos culturais dos povos kaiowá e guarani contemporâneos, priorizando a perspectiva indígena e valorizando as competências linguísticas e epistemológicas dos acadêmicos. Ainda tem por objetivo: recompilar dados para produzir verbetes; registrar os principais processos de criação/produção, utilização e conservação dos elementos que integram a cultura material dos povos Kaiowá e Guarani (casas, cestarias, vestes, culinária, práticas terapêuticas, manejo da natureza, etc); registrar os principais aspectos da cultura imaterial (mitos e outros gêneros discursivos, rituais, antropologia, cosmologia, religião, organização social, costumes diversos, etc); registrar os novos elementos da cultura material e imaterial incorporados ou apropriados recentemente na cultura pelos indígenas; oportunizar a pesquisa-ação em parceria (docentes e discentes) do Curso, através de projeto, metodologia e objetivos compartilhados; organizar material na língua indígena sobre os aspectos fundamentais das culturas Guarani e Kaiowá, para a alimentação de um banco de dados a ser criado no *Teko Arandu*; potencializar a capacidade investigativa dos acadêmicos indígenas no âmbito de sua própria cultura e em sua própria língua, assim como na língua portuguesa; oportunizar a docentes do curso o crescimento na compreensão da cultura e da língua indígena, assim como na capacidade de traduzir a língua e a cultura.

---

<sup>83</sup> Essa atividade também foi desenvolvida pelas III e IV turmas da área de linguagem do Curso.

<sup>84</sup> Como apontamos anteriormente esse dicionário ainda está em fase final de produção

Elencados os componentes curriculares do Núcleo Comum de formação do curso, bem como os trabalhos desenvolvidos na perspectiva da alternância dentro das atividades acompanhadas, a partir da implementação da reestruturação do Curso, passamos agora a descrever como isso se dá dentro da área de habilitação em Linguagens.

#### **7.2.4.2 Área de habilitação em Linguagens**

A área de linguagens do Curso habilita professores para trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com a língua indígena como L1 e a língua portuguesa como L2. Assim, os componentes curriculares contemplam o desenvolvimento de conhecimentos sobre Línguas, Artes e Educação Física. Capacitando os professores para trabalhar com a língua Guarani; língua portuguesa (como L2); artes e educação física.

Nesse sentido, essa área de formação desenvolve atividades orientadas na direção de uma formação intercultural, bilíngue e multidisciplinar dos discentes (UFGD, 2012; MARTINS, 2014a).

O caráter multidisciplinar da área de Linguagens é garantido no desenvolvimento do curso através de Componentes Curriculares que contemplam conhecimentos sobre Línguas e Literatura, Artes e Educação Física. Contudo, para garantir também a autonomia de cada uma dessas subáreas, foram previstos Componentes Curriculares específicos de cada uma delas (MARTINS, 2014a, p. 3).

Aqui, nos detemos a analisar quais as contribuições que essa matriz curricular apresenta para a formação de um professor capaz de trabalhar com as diferentes línguas nas escolas de sua comunidade. Mas também qual a formação linguística obtida para instrumentalizar os indígenas para que possam produzir pesquisas sobre suas próprias línguas com vistas à melhoria do ensino de L1 e de L2 nas escolas indígenas guarani e kaiowá.

Com relação a isso, o PPC da área de linguagens apresenta como objetivo da formação:

- refletir acerca da construção de um ensino intercultural e interdisciplinar, envolvendo as três subáreas: Línguas (língua Guarani como L1 e Língua Portuguesa como L2), Artes e Educação Física;
- compreender a presença da língua Guarani nas mais diversas manifestações artísticas e culturais específicas dos Guarani e Kaiowá;

- produzir conhecimentos novos com a língua indígena a fim de ampliar o contexto de uso desse sistema, principalmente no ensino de Artes e Educação Física, bem como no ensino da própria língua;
- compreender o funcionamento de variedades da língua Guarani e do Kaiowá nos níveis fonético, fonológico, morfológico, morfossintático, semântico, pragmático e discursivo e suas implicações para o ensino da língua indígena como L1;
- identificar as características linguísticas que aproximam e distanciam as variedades linguísticas do Guarani e do Kaiowá falado no cone sul de Mato Grosso do Sul;
- entender a organização do conhecimento linguístico da língua indígena e como aplicar esse conhecimento no ensino de língua materna nos níveis Fundamental e Médio das escolas indígenas Guarani e Kaiowá;
- desenvolver competências e habilidade no uso da língua Guarani e do Kaiowá em diversos gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, respeitando as variedades de cada um dos sistemas linguísticos que, por sua vez, estão condicionadas a fatores linguísticos e extralinguísticos;
- aperfeiçoar as habilidades necessárias para o desenvolvimento de trabalhos com gêneros textuais orais e escritos nos níveis Fundamental e Médio das escolas indígenas Guarani e Kaiowá;
- compreender a importância do ensino de língua portuguesa a partir da apropriação de metodologias de ensino de segunda língua;
- possibilitar ao professor em formação o desenvolvimento da capacidade de transferir para a segunda língua as habilidades e as competências adquiridas no desenvolvimento das modalidades oral e escrita da primeira língua, considerando as diferenças e especificidades de cada um dos sistemas linguísticos em processo de aprendizagem;
- desenvolver estudos contrastivos entre L1 e L2 para identificar as possíveis dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem da L2;
- discutir currículos e modelos de avaliação específicos e diferenciados no ensino de L1, de L2, de Artes e Educação Física;
- elaborar recursos e materiais didáticos monolíngues em Guarani e em português a fim de que os mesmos possam ser utilizados no ensino de língua Guarani, língua portuguesa, Artes e Educação Física nos níveis Fundamental e Médio;
- desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão nas subáreas da habilitação com base nas necessidades apresentadas pelas comunidades indígenas Guarani e Kaiowá, bem como pelas comunidades escolares indígenas Guarani e Kaiowá;

- perceber a importância da literatura oral e escrita em língua Guarani e em língua portuguesa na educação escolar indígena para o desenvolvimento de domínios linguísticos inerentes a esse campo de conhecimento;
- compreender a necessidade de desenvolvimento de uma tradição literária indígena para a real valorização da língua (na modalidade escrita), no contexto escolar e na comunidade indígena na qual a escola está inserida.

Os questionamentos (MARTINS, 2014a, p. 6) sobre a formação desejada para um professor indígena formado na área de Linguagens deve girar em torno das competências que tal formação passa aos professores. Competências essas que devem ser estimuladas tanto na primeira quanto na segunda língua da comunidade, mas também envolver outros elementos da educação escolar indígena, como os conteúdos e as metodologias para uma prática docente de qualidade, crítica e intercultural.

Esses questionamentos nos ajudaram a repensar a área de Linguagens e a compreender que não estamos formando linguistas de suas próprias línguas, mas sim formando professores de línguas com formação linguística. A diferença se encontra no fato de que, no primeiro caso, a ênfase é dada na compreensão do código linguístico; no segundo caso, a ênfase é dada na aplicação da compreensão do código linguístico ao ensino de línguas. Diante disso, nosso desafio foi elaborar um programa de formação que desse conta de (a) desenvolver e aprimorar competências e habilidades linguísticas dos docentes em formação, considerando a oralidade, a leitura, a escrita, além de reflexões linguísticas; (b) habilitar professores para ministrar aulas de língua Guarani ou língua Kaiowá como primeira língua, e de língua portuguesa como segunda língua, considerando que os mesmos deverão ajudar a desenvolver e aprimorar competências e habilidades linguísticas de seus alunos nas escolas indígenas em que atuam ou atuarão; e (c) serem capazes de elaborar materiais e recursos didáticos para o ensino de L1 e L2 (MARTINS 2014a, p. 6-7).

Para o desenvolvimento desse programa de formação, o curso está estruturado da seguinte forma:

Quadro 18. Matriz Curricular da área de linguagem da Licenciatura Intercultural Indígena.

<b>Componentes Curriculares da área de linguagem da Licenciatura Intercultural Indígena <i>Teko Arandu</i></b>		<b>Carga horária total</b>
<b>4º SEMESTRE</b>	Linguística e Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas na Escola Indígena	72h
	Educação Física na Educação Escolar Indígena	72h
	Artes na Educação Escolar Indígena	72h
	Literatura na Educação Escolar Indígena	72h
	Atividades Acompanhadas em Linguagens I	126h



5º SEMESTRE	Variação, Mudança e Diversidade Linguística	72h
	Esportes Coletivos e Individuais na Escola Indígena	72h
	Recreação e Lazer no âmbito da Educação Escolar Indígena	72h
	Literatura e Ensino I	72h
6º SEMESTRE	Atividades Acompanhadas em Linguagens II	126h
	Línguas, Artes e Educação Física na Educação Escolar Indígena	72h
	Literatura e Ensino II	72h
	Oralidade e Escrita no Ensino de Línguas	72h
	Laboratório de Análise Linguística I	72h
7º SEMESTRE	Atividades Acompanhadas em Linguagens III	126h
	Laboratório de Análise Linguística II	72h
	Metodologias de Ensino de Línguas	72h
	Língua, Cultura e Sociedade	72h
	Estudos Linguísticos Contrastivos I	72h
8º SEMESTRE	Atividades Acompanhadas em Linguagens IV	126h
	Trabalho de Conclusão de Curso em Linguagens I	36h
	Prática de Produção de Textos Científicos	36h
	Estudos Linguísticos Contrastivos II	72h
	Introdução aos Multimeios	72h
	Estágio Supervisionado em Linguagens I	200h
9º SEMESTRE	Atividades Acompanhadas em Linguagens V	126h
	Trabalho de Conclusão de Curso em Linguagens II	72h
	Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos para o Ensino de L1	36h
	Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos para o Ensino de L2	36h
	Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos para o Ensino de Artes	36h
	Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos para o Ensino de Educação Física	36h
	Estágio Supervisionado em Linguagens II	200h
Atividades Acompanhadas em Linguagens VI	126h	
<b>Carga-Horária Total</b>		<b>2.740 h</b>

Fonte. PPC *Teko Arandu* (2012)

Passamos assim a apresentar quais são os componentes curriculares, bem como seu ementário, que envolvem o ensino de línguas na área de linguagem da Licenciatura Intercultural.

Quadro 19. Componentes curriculares e ementário da área de linguagens da Licenciatura Intercultural *Teko Arandu*

Nome do Componente Curricular	Ementa do Componente Curricular	Carga Horária	Semestre que é oferecido
Linguística e Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas na Escola Indígena	Linguística e Linguística Aplicada como ciência. As fases da história da linguística aplicada ao ensino de segunda língua. Concepções de língua e linguagem. Conceitos linguísticos básicos: signo linguístico, língua e fala. Linguística aplicada ao ensino de segunda	72 horas/aula	4º semestre

	língua		
Variação, Mudança e Diversidade Linguística	As línguas como sistemas dinâmicos e heterogêneos. Línguas e dialetos. Variação e ensino. Mudanças linguísticas. Diversidade linguística	72 horas/aula	5º semestre
Oralidade e Escrita no Ensino de Línguas	O que significa ensinar produção textual no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas indígenas guarani e kaiowá. Condições de produção do texto oral e escrito de diversos gêneros textuais e discursivos. Modelos cognitivos de processamento textual. Práticas de ensino de produção textual. Avaliação da produção de texto em ambiente escolar	72 horas/aula	6º semestre
Laboratório de Análise Linguística I	O que significa ensinar gramática de uma L1 para o Ensino Fundamental e Médio nas escolas indígenas guarani e kaiowá. Estudos descritivos de aspectos fonético-fonológicos, morfológicos e morfossintáticos da língua Guarani	72 horas/aula	6º semestre
Laboratório de Análise Linguística II	O que significa ensinar gramática de uma L2 para o Ensino Fundamental e Médio nas escolas indígenas Guarani/Kaiowá. Concepções de gramática. O conceito da norma padrão. Níveis gramaticais. Análise crítica de gramáticas tradicionais. Estudo descritivo de aspectos fonético-fonológicos, morfológicos e morfossintáticos da língua Portuguesa	72 horas/aula	7º semestre
Língua, Cultura e Sociedade	Abordar a linguagem como prática social. Linguagem, cultura e representações. Linguagem, escrita e poder. Atitudes linguísticas em contextos interculturais	72 horas/aula	7º semestre
Metodologias de Ensino de Línguas	O professor em seu ensinar língua(s). Crenças e pressupostos sobre a formação do professor de língua. Caracterização da polarização de abordagens, métodos e técnicas do ensino de línguas. A importância de teorias linguísticas (conceito de linguagem) e de aprendizagem e ensino para a formação do professor de línguas. Teorias linguísticas e abordagens no ensino de português como segunda língua. Aquisição e aprendizagem de línguas. O papel da primeira língua no processo de ensino-aprendizagem da segunda língua	72 horas/aula	7º semestre
Estudos Linguísticos Contrastivos I	Método contrastivo de ensino de línguas: definição, pressupostos teóricos e metodológicos. Estudos linguísticos contrastivos de aspectos fonético-fonológicos da língua Guarani com a língua Portuguesa	72 horas/aula	7º semestre
Estudos Linguísticos Contrastivos II	Estudos contrastivos de aspectos morfológicos e morfossintáticos da língua Guarani com a língua Portuguesa	72 horas/aula	8º semestre
Introdução aos Multimeios	O papel da tecnologia no ensino de línguas. O uso de multimeios para produção de materiais e recursos didáticos. Definição e tipologias de recursos e materiais didáticos. Reflexões acerca da relação professor/aluno/tecnologia/material didático-pedagógico	72 horas/aula	8º semestre
Prática de Produção de Textos Científicos	Planejamento, produção, avaliação, reescrituração, revisão e formatação de textos científicos: resumo, resenha, artigos científicos e monografias	36 horas/aula	8º semestre

Trabalho de Conclusão de Curso em Linguagens I	Pesquisa: definição e tipos de Pesquisa. Definição e caracterização dos tipos de textos científicos e de recursos e materiais didáticos considerados como trabalhos de conclusão do curso de Graduação em Licenciatura Intercultural – Teko Arandu. Elaboração e organização do projeto de pesquisa segundo as normas da ABNT: elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais	36 horas/aula	8º semestre
Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos para o Ensino de L1	Procedimentos técnicos e metodológicos para a elaboração de materiais e recursos didáticos voltados ao ensino de L1 (língua Guarani) no Ensino Fundamental e no Ensino Médio	36 horas/aula	9º semestre
Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos para o Ensino de L2	Procedimentos técnicos e metodológicos para a elaboração de materiais e recursos didáticos voltados ao ensino de L2 (língua Portuguesa) no Ensino Fundamental e no Ensino Médio	36 horas/aula	9º semestre
Trabalho de Conclusão de Curso em Linguagens II	Orientações teóricas e metodológicas para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa. Revisão, apresentação e avaliação do Projeto de Pesquisa	72 horas/aula	9º semestre
Atividades acompanhadas em Linguagens I	Acompanhamento, orientação e desenvolvimento, de atividades de ensino e pesquisa e extensão no Tempo Comunidade.	126 horas/aula	4º semestre
Atividades acompanhadas em Linguagens II	Acompanhamento, orientação e desenvolvimento, de atividades de ensino e pesquisa e extensão no Tempo Comunidade.	126 horas/aula	5º semestre
Atividades acompanhadas em Linguagens III	Acompanhamento, orientação e desenvolvimento, de atividades de ensino e pesquisa e extensão no Tempo Comunidade.	126 horas/aula	6º semestre
Atividades acompanhadas em Linguagens IV	Acompanhamento, orientação e desenvolvimento, de atividades de ensino e pesquisa e extensão no Tempo Comunidade	126 horas/aula	7º semestre
Atividades acompanhadas em Linguagens V	Acompanhamento, orientação e desenvolvimento, de atividades de ensino e pesquisa e extensão no Tempo Comunidade	126 horas/aula	8º semestre
Atividades acompanhadas em Linguagens VI	Acompanhamento, orientação e desenvolvimento, de atividades de ensino e pesquisa e extensão no Tempo Comunidade	126 horas/aula	9º semestre

**Fonte.** PPC *Teko Arandu* (2012)

Assim como no Bloco Comum, a área de Linguagens também apresenta alguns componentes curriculares importantes para a formação do ensino de línguas para a realidade da educação escolar indígena, como é o caso do componente “línguas Artes e Educação Física na Educação Escolar Indígena”, que traz na sua ementa “reflexões sobre a formação docente multidisciplinar. A prática interdisciplinar no âmbito da educação escolar indígena: planejamento, elaboração e execução de projetos interdisciplinares”. Contudo, no quadro, preferimos elencar apenas aqueles componentes curriculares específicos sobre o ensino de línguas.

De todo modo, dos trinta e três componentes curriculares elencados no quadro acima, vinte e um componentes curriculares apresentam no seu ementário uma discussão sobre a

formação do docente indígena para o desenvolvimento do ensino de línguas nas escolas indígenas. Assim, mesmo que esses componentes possam trazer uma discussão inter- trans- multi- disciplinar (principalmente no caso dos seis componentes curriculares de atividades acompanhadas em linguagens), eles representam 63,63%, ou praticamente dois terços, da formação na área de linguagem. Sendo que os demais componentes desenvolvem uma formação para as áreas de literatura, artes e educação física na educação escolar indígena.

Nesse sentido, é preciso considerar que o peso da habilitação em Linguagens para a formação sobre o ensino de línguas nos parece bastante adequado, embora sempre seja preciso reconhecer os limites de uma formação específica em apenas três anos de curso. Ainda, nesse sentido, um olhar sobre a disposição dos componentes curriculares mostra um desequilíbrio na distribuição dos componentes curriculares, pois apresenta uma carga maior nos três últimos semestres do curso.

Na área de Linguagens, até o momento, segundo semestre de 2015, fazendo uso do modelo atual de formação do PPC, foram desenvolvidos os seguintes projetos de alternância:

**(i) Levantamento parcial da realidade sociolinguística da comunidade indígena do alternante:** desenvolvido no componente curricular “Atividades Acompanhadas em Linguagens II” pela turma III. Segundo semestre de 2013.

O objetivo dessa atividade realizada nesse componente curricular foi identificar a realidade sociolinguística da comunidade de cada alternante. A partir dessa pesquisa, foi possível entender o processo de coleta, registro, sistematização e análise de dados linguísticos a partir da metodologia adotada para a realização da pesquisa; descrever e analisar a atitude dos falantes com relação às línguas Guarani e língua portuguesa; descrever e analisar a facilidade linguística e os usos e funções das línguas nos diferentes domínios sociais e nas interações intra e intergrupos; contribuir com os estudos sociolinguísticos que se desenvolvem em nosso país acerca dos povos indígenas; fornecer subsídios aos professores guarani e kaiowá para a construção de uma prática pedagógica fundada nos interesses, necessidades e aspirações dessas comunidades e, ainda, voltada para a sua realidade sociolinguística;

**(ii) Identificação da Realidade do Ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas Escolas Indígenas Guarani e Kaiowá:** desenvolvido no componente curricular “Atividades Acompanhadas em Linguagens I” pela turma IV e “Atividades Acompanhadas em Linguagens III” pela turma III. Primeiro semestre de 2014.

A fim de compreender a realidade do ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas escolas indígenas guarani e kaiowá, os acadêmicos tiveram de: analisar o Projeto Pedagógico das escolas indígenas, buscando identificar o que está previsto no documento sobre o ensino

de Línguas, Artes e Educação Física nas Escolas Indígenas; observar o ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas Escolas Indígenas guarani e kaiowá; realizar entrevistas com os professores das áreas para identificar a opinião deles acerca do desenvolvimento das atividades de ensino nas áreas de Línguas, Artes e Educação Física; realizar entrevistas com alunos para identificar a opinião deles acerca do desenvolvimento das atividades de ensino de Línguas, Artes e Educação Física; descrever a realidade do Ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas Escolas Indígenas guarani e kaiowá; e verificar se, no desenvolvimento do ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas escolas indígenas guarani e kaiowá ocorre interculturalidade e interdisciplinaridade.

Essa atividade teve o intuito de proporcionar aos acadêmicos formas de identificar o modelo de ensino adotado nessas escolas com relação ao trabalho envolvendo a L1, a L2, as Artes e a Educação Física. O estudo partiu da observação do cotidiano escolar e das práticas de ensino desenvolvidas por professores que ministram aulas de Língua Guarani (L1), Língua Portuguesa (L2) e Artes. A investigação permitiu aos alternantes conhecerem de perto a realidade do ensino, possibilitando a realização de análises e avaliações acerca da realidade observada e descrita. Com esta ação, foi possível também refletir sobre a formação docente multidisciplinar (línguas e artes) e as práticas interdisciplinares: planejamento, elaboração e execução de projetos interdisciplinares. Da mesma forma, foi possível ainda refletir sobre propostas de currículo diferenciado para o ensino de Línguas e Artes nas escolas indígenas guarani e kaiowá.

**(iii) Pesquisa e produção de um dicionário Etnológico dos povos Kaiowá e Guarani:** desenvolvido no componente curricular “Atividades Acompanhadas em Linguagens II” pela turma IV e “Atividades Acompanhadas em Linguagens IV” pela turma III. Segundo semestre de 2014.<sup>85</sup>

**(iv) Usos linguísticos no âmbito familiar dos acadêmicos da área de Linguagens:** desenvolvido no componente curricular “Atividades Acompanhadas em Linguagens I” pela turma V; “Atividades Acompanhadas em Linguagens II” pela turma IV e “Atividades Acompanhadas em Linguagens V” pela turma III. Segundo semestre de 2014.

Esse trabalho partiu da necessidade de aprofundar as análises realizadas no primeiro semestre de 2013, quando os acadêmicos da turma 2011 de Linguagens realizaram uma pesquisa da realidade sociolinguística de suas respectivas comunidades. O objetivo principal, na ocasião, era mapear as atitudes linguísticas dos falantes com uma representatividade de 50

---

<sup>85</sup> Como apontamos anteriormente, essa atividade também foi desenvolvida pela V turma da Licenciatura Intercultural no Bloco Comum do curso e descrita anteriormente.

membros (masculino e feminino) de cada comunidade considerando as faixa-etárias 8-12; 13-18; 19-39 e 40 e mais. Com a pesquisa, foi possível identificar o grau de proficiência das línguas em uso, bem como as atitudes linguísticas dos falantes. No entanto, a partir da análise dos questionários da pesquisa anterior, percebeu-se que não haviam ficado claro os usos linguísticos no âmbito familiar, o que justificou a realização dessa pesquisa neste semestre.

O objetivo então foi que cada acadêmico pudesse observar a sua família, prestando atenção na(s) língua(s) que os integrantes usam no dia a dia nas relações de interação com cada integrante da família.

Dito isso, é preciso reconhecer os entraves e as dificuldades apresentadas nessa área de formação, a fim de que seja possível melhor compreender a realidade vivida.

Assim, um primeiro elemento que é preciso levar em consideração é com relação ao número de profissionais para atuar na área de Linguagens. Atualmente, o Curso conta com uma situação bastante indefinida: possui um professor efetivo formado em Letras, com Mestrado e Doutorado em Linguística e que tem demonstrado habilidade para o desenvolvimento de trabalhos de documentação, análise, descrição e comparação de línguas indígenas, bem como uma aproximação com o ensino de línguas; uma vaga de professor efetivo ocupada por um professor formador bilíngue, falante de português e Guarani paraguaio, graduado em Letras e especialista em Educação Intercultural; uma vaga de docente cedida pela Secretaria Estadual de Educação. Além dessas, cabe ressaltar uma professora que ocupa uma vaga de professor efetivo para a área do Bloco Comum, essa profissional possui graduação em letras e mestrado em letras, tem contribuído bastante para a habilitação em Linguagens, principalmente nas discussões que envolvem a língua portuguesa como segunda língua.

A área de Linguagens ainda conta com a participação de outros dois docentes que estão vinculados à área de Fundamentos da Educação. Contudo, é preciso ressaltar que assim como demonstramos na seção anterior, existem componentes curriculares oferecidos no Bloco Comum do Curso que exigem a atuação também desses professores vinculados à área de Linguagens, resultando assim em um pontual acréscimo no número de docentes que são envolvidos com a área de formação em Linguagens.

Importante ressaltar ainda que os outros componentes curriculares vinculados a uma formação de literatura, artes e educação física têm sido ofertados por outras unidades acadêmicas: a Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE) e a Faculdade de Educação (FAED). Contudo, existe uma dificuldade desses professores que trabalham no Tempo Universidade, mas estão lotados em outras unidades acadêmicas, em realizarem as

atividades no Tempo Comunidade. Isso acaba sobrecarregando os poucos docentes que atuam na área.

Fica então clara a necessidade da ampliação do quadro docente com formação linguística que tenham experiência no trabalho de análise e descrição de línguas indígenas, bem como de profissionais que auxiliem nas discussões acerca do ensino de língua materna e do ensino de segunda língua (MARTINS, 2014a).

Para além desses poucos professores, é preciso considerar ainda a necessidade de qualificação do atual quadro de professores, seja dos efetivos da área de Linguagens, mas também dos professores que atuam como colaboradores nessa e em outras área.

Para além do que já foi dito, com relação à importância e necessidade do trabalho com a língua portuguesa em cursos de formação para indígenas que, assim como os Guarani e Kaiowá, tenham essa língua como L2, é preciso reconhecer que, embora a grande maioria dos professores do Curso não sejam bilíngues, o curso ainda tem dificuldades de ter em seu quadro de docentes uma pessoa especializada no trabalho do português como segunda língua.

Aguilar (2013) tem insistido sobre a necessidade do desenvolvimento do ensino de língua portuguesa nos cursos de formação de professores indígenas estarem também baseados nos conceitos de educação bilíngue e interculturalidade.

Na minha percepção, a perspectiva funcionalista com sua abordagem comunicativa dialoga com a ideia do professor ser também “um produtor de conhecimento”, pois favorece a pesquisa-ação e, portanto, pode promover a mudança qualitativa desejada no ensino de língua portuguesa como L1 ou L2 nos Cursos de Magistério e nos Cursos Interculturais Indígenas (AGUILAR, 2013, p. 148).

Nesse sentido, a proposta de ensino de línguas, com a abordagem funcionalista, fomenta o trabalho colaborativo; relações de trabalho e atividades em grupo; a leitura crítica de textos que poderiam ser de interesse do grupo; docentes e discentes se envolverem num trabalho de aprendizagem mútua; a educação problematizadora, em que a sala de aula passa a ser um espaço de constante questionamento da realidade; o tratamento das questões linguísticas em contexto histórico-social (*idem*).

Dessa forma, a abordagem funcionalista e comunicativa pode coincidir com uma proposta bilíngue e intercultural, uma vez aliadas à metodologia da gramática contrastiva.

Como forma de instrumentalizar o aprendizado de uma segunda língua, propõe-se o uso de metodologias de contraste da L1 e da L2. A intenção dessa metodologia é “desenvolver a consciência” de como as línguas funcionam, isso é muito mais significativo do

que simplesmente desenvolver a aquisição e o domínio de uma segunda língua para o domínio prático do uso comunicativo dessa língua.

O que interessa então é se debruçar sobre o estudo do funcionamento das diferenças dessas línguas, o que, ao mesmo tempo, garantirá o pleno domínio do uso comunicativo delas.

Na formação dos professores indígenas, essa metodologia contrastiva permitiria que se fossem processando e sistematizando — ao mesmo tempo em que se apreendem as estruturas gramaticais do português — as estruturas básicas, muitas vezes ainda não abordadas em nenhum estudo lingüístico, de suas línguas maternas (MONSERRAT, 1994, p. 15).

A possibilidade de analisar contrastivamente os campos lingüísticos favorece aos alunos indígenas a compreensão de como determinadas estruturas de pensamento e comportamento se ajustam em determinadas necessidades culturais. Dessa forma, é possível ainda trabalhar com conceitos elementares, como: estado, tempo, processo, diferentes relações sociais, etc. E como eles funcionam de maneira diferente segundo a sintaxe da língua (WIDDOWSON, 1987 apud MONSERRAT, 1994, p. 15).

A metodologia da gramática contrastiva no ensino da língua portuguesa em um contexto de formação de professores indígenas ainda auxilia no ensino por possibilitar uma prática de pesquisa-ensino.

Para a adoção de uma gramática contrastiva, o professor deve ter um embasamento teórico lingüístico que lhe permita analisar diferentes línguas e compará-las de forma reflexiva com o português. A comparação nem sempre é uma tarefa fácil, pois nem todas as línguas possuem descrição lingüística. Para tanto, o professor de língua portuguesa para os indígenas deve estar em constante processo de pesquisa (CAMARGOS, 2012, apud AGUILAR, 2013, p. 149).

Percebemos, assim, que o uso da gramática contrastiva em cursos de formação de professores indígenas é uma metodologia ideal. Cabe ressaltar que, no *Teko Arandu*, existem dois componentes curriculares que trabalham com a metodologia dos estudos contrastivos gramaticais: Estudos Lingüísticos Contrastivos I e Estudos Lingüísticos Contrastivos II, previstos no sétimo e oitavo semestres do Curso. Contudo, é preciso salientar que essa metodologia exige muito, uma vez que cobra muito estudo e pesquisa dos docentes e discentes desses cursos.

A metodologia contrastiva de duas línguas ainda envolve a experiência lingüística do acadêmico, auxiliando para desenvolver uma maior capacidade criativa do estudante.



Contudo, para isso, é essencial o papel de um professor linguista com capacidade de auxiliar na reflexão linguística.

Por exemplo, é importante que o docente compreenda quais são as discrepâncias ortográficas apresentada pelos alunos, e mesmo quando existe a necessidade de alteração de uma forma de escrita, e mesmo quando não existe essa necessidade, a decisão sobre isso seja de fato coletiva. Outra importância de que o docente tenha conhecimento linguístico sobre as línguas a serem contrastadas ocorre quando existe a possibilidade de analisar “alguns aspectos gramaticais (morfológicos e sintáticos) e fonológicos da língua, como o paradigma possessivo nominal, o sistema número/pessoa no verbo, a pluralidade nos nomes, os modos verbais, entre outros” (MONSERRAT, 1994, 16).

Da mesma forma, um docente capacitado, juntamente com seus alunos, tem a possibilidade de reunir aqueles conhecimentos que já estão sistematizados como, por exemplo, aspectos etnológicos, botânicos, zoológicos, etc. E produzir vocabulários bilíngues ou mesmo dicionários com termos que tenham relação com a cultura.

O trabalho com a sistematização gramatical da língua indígena — sempre numa abordagem contrastiva com o português — quer “matar dois coelhos de uma só cajadada”: por um lado, visa à feitura de gramáticas descritivas e pedagógicas das línguas em foco; por outro, através da compreensão e paulatino domínio das estruturas gramaticais do português, pretende contribuir para que os índios na escola atinjam mais rapidamente aquele “sentimento da língua” portuguesa que lhes permitirá não apenas “entenderem a cabeça do branco”, mas também moverem-se como cidadãos no terreno da língua oficial e das múltiplas culturas do país comum de índios e não-índios, o Brasil (idem.)

Nesse caso, compreendemos que essa é uma metodologia capaz de alcançar também a perspectiva intercultural do bilíngue, principalmente por garantir não apenas uma capacidade de interação comunicativa, mas principalmente por garantir o domínio pleno da segunda língua.

Retomando a análise inicial, nesse caso, mesmo que a Licenciatura Intercultural do *Teko Arandu* não apresente uma diversidade linguística, se comparada com outras licenciaturas, temos que reconhecer que mesmo a variedade linguística do Guarani requer dos docentes de língua portuguesa um conhecimento linguístico bastante específico.

De outra sorte, atualmente ainda não identificamos no quadro de professores dessa Licenciatura Intercultural um número suficiente de profissionais capazes de trabalhar com o ensino de português como L2 para os Guarani e Kaiowá. Embora, no curso exista a figura de um linguista, com formação e experiência, que vem, de forma extraordinária, trabalhando

com a metodologia da gramática contrastiva para trabalhar com as variedades linguísticas da língua guarani, e que também tem capacidade de realizar reflexões linguísticas dessa língua, preocupado com o ensino em um contexto de educação escolar indígena, essa pessoa não vem atuando para o desenvolvimento da língua portuguesa como L2 no curso.

Nesse sentido, é que destacamos que o curso precisa, ao mesmo tempo, ampliar o seu quadro de linguistas, mas também trabalhar para o aperfeiçoamento do seu quadro de professores. Importante destacar ainda, que, como os cursos de formação de professores indígenas no ensino superior são, por excelência, multidisciplinares, reconhecemos que o processo de formação continuada e atualização profissional deve ser realizada por todo o quadro docente, independente da área de formação ou atuação.

\*\*\*

Cabe, a partir desse momento, a partir do que expomos e defendemos até aqui, observar como tem sido desenvolvido a Educação Escolar Indígena na Reserva Indígena localizada no município de Paranhos. Para isso, no entanto, é preciso contextualizar melhor essa área indígena, incluindo também a atuação das agências missionárias que atuaram junto aos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul durante o século XX, isso é, a Missão Evangélica Caiuá, que se fixou já em 1928 a partir de Dourados, e a Missão Evangélica Unida, essa com atuação na Reserva Indígena Pirajuí e posteriormente também na Terra Indígena de Panambi Lagoa-Rica.

## CAPÍTULO 8

### CONTEXTUALIZANDO A SITUAÇÃO TERRITORIAL E A ATUAÇÃO DE MISSÕES EVANGÉLICAS JUNTO AOS GUARANI E KAIOWÁ DE MATO GROSSO DO SUL

A partir das reflexões tecidas até o momento sobre os elementos que compõem a Educação Escolar Indígena e os cursos específicos de formação de professores indígenas, passamos agora a analisar objetivamente essas reflexões a partir das situações vivenciadas entre os Guarani e Kaiowá na Reserva Indígena de Pirajuí, em Paranhos. Nesse sentido, procuramos nesta seção contextualizar brevemente a situação territorial desse indígenas em Mato Grosso do Sul, com intuito de avançar no debate especificamente sobre a Reserva supracitada.

Abordamos assim, primeiramente, o contexto territorial dos indígenas Guarani e Kaiowá no território do atual estado de Mato Grosso do Sul. Nossa intenção é observar como se deu a composição das áreas indígenas do município de Paranhos, em particular, a Reserva Indígena de Pirajuí. Para tanto, não faremos uma análise à exaustão, visto que diferentes trabalhos têm sido desenvolvidos para compreender esse processo territorial. É então sobre esse conjunto de trabalhos que nos debruçamos.

Outro objetivo desta seção é resgatar os trabalhos desenvolvidos pelas Missões Evangélicas ao longo do século XX, junto à população Guarani e Kaiowá. Nesse sentido, se destaca a Missão Evangélica Unida, que tem atuado junto aos indígenas na Reserva de Pirajuí. Como parâmetro de comparação, cabe também analisar os trabalhos desenvolvidos sobre a atuação da Missão Evangélica Caiuá, essa fixada, primeiramente, no município de Dourados.

Entender melhor o contexto territorial dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul, e, em específico, a Reserva de Pirajuí, aliada à compreensão da atuação dessas Missões Evangélicas, nos coloca em posição privilegiada para avançar na reflexão sobre a escolarização dessa área indígena, que é objetivo do próximo capítulo desta tese.

#### **8.1 Breve situação territorial dos povos Guarani e Kaiowá: contextualizando as áreas indígenas localizadas no município de Paranhos**

A presença indígena Kaiowá e Guarani no território sul do que hoje é o estado de Mato Grosso do Sul sempre foi considerável. O território tradicional ocupado por esse povo percorria desde a “região do Rio Apa, Serra de Maracaju, dos rios Brilhante, Ivinhema,



(2002) apresenta a forma como várias gerações de Kaiowá têm uma memória histórica sobre as ruínas do Forte do Iguatemi, fundado em 1766 como colônia militar, no que hoje é território do atual município de Paranhos, mais especificamente na área *Yvykurusu/Takuaraty* conhecida também por Paraguassu<sup>86</sup> (SANTOS, 2002, p. 66; OLEGARIO e SOUZA, 2013, p. 4).

O Forte Nossa Senhora dos Prazeres foi um dos estabelecimentos fronteiriços planejados pela visão estadista do Marques de Pombal, nomeado em 1699 por D. José I, tendo como objetivo atender os interesses expansionistas pombalinos na América, e resolver os conflitos de limites com a Espanha. Criado por carta régia em 22/03/1767 a povoação da Praça das Armas Nossa Senhora dos Prazeres e São Francisco de Paula de Iguatemi foi fundada em 22/09/1767 pelo Capitão da infantaria João Martins Barros sob ordens do governador da recém-reinstalada capitania de São Paulo, D. Luis António de Souza Botelho e Moura, o Morgado de Mateus (SANTOS, 2002, p. 66).

Essa povoação foi elevada à categoria de vila em 1771, caracterizando assim o mais antigo núcleo urbano do que hoje é o Estado de Mato Grosso do Sul (idem). O Forte do Iguatemi foi destruído em 22 de outubro de 1777, “depois de ser invadido pelos espanhóis, sob o comando do próprio governador do Paraguai, D. Agostinho Fernando Pinedo, invadindo e destruindo a igreja e pondo fogo nas instalações da fortaleza” (SANTOS, 2002, p. 12). Após a destruição, os espanhóis não tiveram interesse pela estrutura do Forte do Iguatemi, “este é completamente abandonado, a região volta a ser inóspita e habitada só por índios. Decorrerão mais de 200 anos até que a Cia Matte Larangeira se instale na região, inaugurando uma segunda e definitiva frente de ocupação branca (SANTOS, 2002, p. 12-13).

O contexto que remete ao colapso do povoamento, a destruição do Forte e o não interesse posterior dos Espanhóis pela região remete as próprias dificuldades de acesso à região, que chega a ser batizada de “maldito Yguatemi”. Da mesma forma, cabe observar que esse também é o contexto da assinatura do tratado de Santo Ildefonso em 1777 que, nesse momento, coloca um fim nas disputas territoriais entre portugueses e espanhóis (SANTOS, 2002; OLEGARIO E SOUZA, 2013).

Cronologicamente, o próximo processo de contato forçado entre a colonização não indígena e os Guarani e Kaiowá, decorrendo da transformação de seu território tradicional, ocorre com o final da Guerra entre a Tríplice aliança e o Paraguai (1864 a 1870). É a partir

---

<sup>86</sup> Colabora também para essa identificação o “Relatório de registro de sítio arqueológico-etnográfico e histórico, elaborado pelo pesquisador Gilson Rodolfo Martins, 1987” (FERREIRA, 2007, p. 26).

desse momento que ocorre o processo mais intenso de colonização com a fronteira do Paraguai. Estamos aqui falando do processo de exploração da erva-mate pela Companhia Matte Larangeira.

A Companhia Matte Larangeira teve início com Thomas Laranjeira, que foi arrendatário de grandes lotes de terra para a extração da erva-mate. O Arrendamento foi concedido pelo decreto imperial nº. 8799 de 9/12/1882. Em 1902, os “irmãos Murtinho negociam o arrendamento com Thomaz Larangeira e criam a Empresa Companhia Matte Larangeira. O referido arrendamento garantiu à empresa ervateira o monopólio da exploração da erva-mate por cinco décadas” (FERREIRA, 2007. p. 16).

Tomás percebeu o grande potencial dos ervais da região e por meio de diversas associações com políticos locais e com o capital estrangeiro manteve durante vários anos um grande império na região (1882-1943). Em seu ápice, a Mate Larangeira teve o maior arrendamento de terras públicas do período republicano. Com o decreto nº 520 de 15 de julho de 1895, seus domínios alcançaram mais de 5.000.000 hectares (CAVALCANTE, 2013 p. 22).

Ferreira (2007) apresenta como ocorreu a participação indígena Guarani e Kaiowá como mão-de-obra do trabalho nos ervais. Esse processo também fez com que várias comunidades experimentassem pela primeira vez o convívio mais longo com os não indígenas, da mesma forma como acarretou na transformação do espaço de sociabilidade dos Guarani e Kaiowá.

O alcance do papel da Cia Mate Larangeira nos processos de esbulho territorial dos Guarani e Kaiowa, a meu ver, carece de aprofundamento no que diz respeito aos estudos históricos. Há, todavia, indicativos de que a economia do mate teve papel fundamental na saída compulsória dos Guarani de suas terras tradicionais, principalmente na região do Rio Iguatemi, onde hoje está localizada a Terra Indígena Yvy Katu (CAVALCANTE, 2013 p. 23).

De toda forma, é possível afirmar que o próprio desenvolvimento econômico que a Matte Larangeira atingiu serviu de elemento para, naquele momento, retardar o acesso a outros colonizadores. Santos aponta para a força e o poder que a Matte Larangeira alcançou, chegando a se tornar “um Estado dentro do Estado, usando a sua própria polícia para afastar os colonizadores brasileiros. Os índios dentro da área foram engajados no trabalho, junto com a mão-de-obra importada do Paraguai” (SANTOS, 2002, p. 79).

A Companhia Matte Larangeira só perde força na década de 1930, muito por conta da política nacionalista adotada no governo de Getúlio Vargas (ARRUDA, 1997, p. 218; COLMAN, 2007, p. 28-32, apud CAVALCANTE, 2013, p. 22). Ainda que a empresa tivesse força até 1943, ano em que “o então Presidente da República, Getúlio Vargas, criou o Território Federal de Ponta Porã e anulou os direitos da Companhia [...], o Governo tinha como objetivo liberar essas terras para colonização” (BRAND, 1997, p. 87). Finalmente em 1947, o governador Dr. Arnaldo Estevão Figueiredo cancelou definitivamente o contrato com a Empresa.

Ainda assim, cabe observar que desde o período de 1900, também ocorreram as primeiras levas de imigrações gaúchas e mineiras, ainda que em menor parte (FERREIRA, 2007). Portanto, esse contexto é marcado já pelo conflito territorial pela posse das terras entre indígenas e colonizadores, o que resulta na criação das Reservas Indígenas.

Entre os anos de 1915 e 1928, o Governo Federal demarcou oito pequenas extensões de terra para usufruto dos Kaiowá e Guarani, perfazendo um total de 18.124 ha, com o objetivo de confinar os diversos núcleos populacionais dispersos em amplo território ao sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul. Essas reservas, demarcadas sob a orientação do Serviço de Proteção aos Índios, SPI, constituíram importante estratégia governamental de liberação de terras para a colonização e conseqüente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não-indígenas. Ignorou-se, na sua implementação, os padrões indígenas de relacionamento com o território e seus recursos naturais e, principalmente, a sua organização social (BRAND, 2004, p.138).

As oito áreas demarcadas tiveram no máximo 3.600 hectares, embora algumas fossem demarcadas com um tamanho menor a esse (BRAND, 1993 e 1997). As áreas demarcadas foram:

- Em 1917 Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, no município de Dourados;
- Em 1924 Reserva Indígena Te'yikue, no município de Caarapó;
- Em 1915 o governo cria a Reserva Indígena Amambai, no município de Amambai com uma área com 3.600 ha, mas logo houve uma redução. Em 1926 o governo concedeu título definitivo de uma parte da área a um particular;
- Em 1928 Reserva Indígena Limão verde, no município de Amambai;
- Em 1928 Reserva Indígena Takuaperi, no município de Coronel Sapucaia;
- Em 1928 Reserva Indígena Ramada ou Sassoró, no Município de Tacuru;
- Em 1928 Reserva Indígena Porto Lindo, em Japorã;
- Em 1928 Reserva Indígena Pirajuí, no Município de Paranhos.

As grandes levas de imigrantes vindos de outros estados aumentam a partir da década de 1940, também por conta da instalação de colônias agrícolas, como a implantação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados CAND, em 1943, com uma área de 300 mil hectares destinada para o assentamento de colonos (BRAND, 2002). Assim, é preciso considerar que inicialmente “não havia superpopulação nas reservas indígenas, pois grande parte dos tekoha conseguiu resistir em seus locais originais de assentamento, pelo menos, até a década de 1940, quando a maioria dos grupos acabou sendo expulsa de suas terras” (CAVALCANTE, 2013, p. 86).

As condições socioespaciais que as populações indígenas Guarani e Kaiowá foram condicionadas nesse contexto revelam-se a partir de grandes reduções territoriais do seu espaço tradicional. Para expressar a situação vivenciada pelos Guarani e Kaiowá, a partir dos elementos que desencadearam o processo de aldeamento indígena nessas diminuídas áreas reservadas, Brand (1994, 1997) construiu o conceito de ‘confinamento territorial’. Essa noção, embora bastante difundida nos trabalhos sobre essa população indígena e as questões territoriais, apresenta elementos que não consideram o processo de reprodução cultural dessas etnias. De acordo com Cavalcante (2013, p. 86), ela é “bastante eficaz do ponto de vista político, pois potencializa discursivamente as reivindicações pró-indígenas, todavia, conota uma ideia de imobilidade da população, o que não se observa na prática” (CAVALCANTE, 2013, p. 86).

Nesse sentido, Cavalcante (2013) apresenta a noção desenvolvida pelo etnólogo Levi Marques Pereira sobre o conceito de ‘áreas de acomodação’ para melhor desenvolver os processos espaciais, econômicos, políticos e culturais “das figurações sociais kaiowá desenvolvidas nas reservas [...]” (PEREIRA, 2007 apud CAVALCANTE, 2013, p. 86).

O contexto agrícola do atual estado de Mato Grosso do Sul está, portanto, fortemente marcado pela ocupação dos espaços tradicionais dessas populações. Se primeiramente, como apontamos, essa conjuntura se deu pelo cultivo da erva-mate, posteriormente ocorre a partir da expansão da imigração, no que foi chamado de “Marcha para o Oeste”.

O fim dos arrendamentos da Matte mudou significativamente o panorama [...]. Em primeiro lugar, abriu-se espaço para o colono do sul, branco, de origem europeia, preferido em relação ao nacional, geralmente de origem nordestina. [...] Através da criação das Colônias Agrícolas Nacionais, podemos avançar um pouco mais nossa compreensão política de trabalho e colonização que Vargas imprimiu durante o Estado Novo. Foi no bojo da proclamação da “Marcha para o Oeste” que os trabalhadores foram convocados para contribuir com o seu quinhão para a edificação da nacionalidade (LENHARO, 1986, p. 50).



Cabe observar que diversas famílias indígenas não aceitaram ser agrupadas e postas nas Reservas, muitas ficaram trabalhando nas fazendas dos imigrantes, ou mesmo se fixando nos fundos dessas fazendas e, posteriormente, até se misturando com a população regional. Muitas dessas famílias ainda preferiram escolher as margens das rodovias como assentamento, enquanto buscam reintegração das suas áreas tradicionais, fato que Pereira (2006) denomina como “índios de corredor”:

os assentamentos de corredor resultam da não conformação da totalidade da população kaiowá à situação de reserva. Esses assentamentos são ocupados por famílias isoladas e mesmo por comunidades que nos últimos anos passaram a residir em caráter permanente nas margens de rodovias e estradas vicinais (PEREIRA, 2006, p. 70).

A narrativa da perda do espaço tradicional dos Guarani e Kaiowá é apontada pelos indígenas e observada pelos pesquisadores (FERREIRA, 2007, BRAND, 2002, CAVALCANTE 2013) como *sarambi* ou esparramo:

esparramo ou sarambi, a meu ver pode ser enquadrado como uma espécie de diáspora, que na maioria das vezes se deu em forma de deslocamentos forçados, pois muitos tekoha foram desarticulados, sendo que seus representantes se espalharam por várias reservas indígenas e/ou outros locais de assentamento, como fundos de fazendas, margens de rodovias etc. Também houve grupos que foram desterritorializados a partir de migrações reativas a pressões, ameaças ou por promessas de melhores condições de vida nas reservas (CAVALCANTE, 2013, p. 93).

Ainda é preciso ressaltar que, a partir da segunda metade do século XX, “passado o auge da atividade de implantação das fazendas de gado e concluído o desmatamento de toda a região” (BRAND, 2002, p. 3), houve a instalação de usinas de produção de açúcar e álcool e que contaram com uma massiva mão de obra indígena. Nesse sentido, o cenário de repressão espacial foi ainda agravado: “ao contrário do trabalho de implantação das fazendas de gado, que se caracterizava pelo esparramo, o trabalho nas usinas exige a sua concentração, sendo que as reservas passam a constituir-se em reservatórios inesgotáveis de mão-de-obra” (idem).

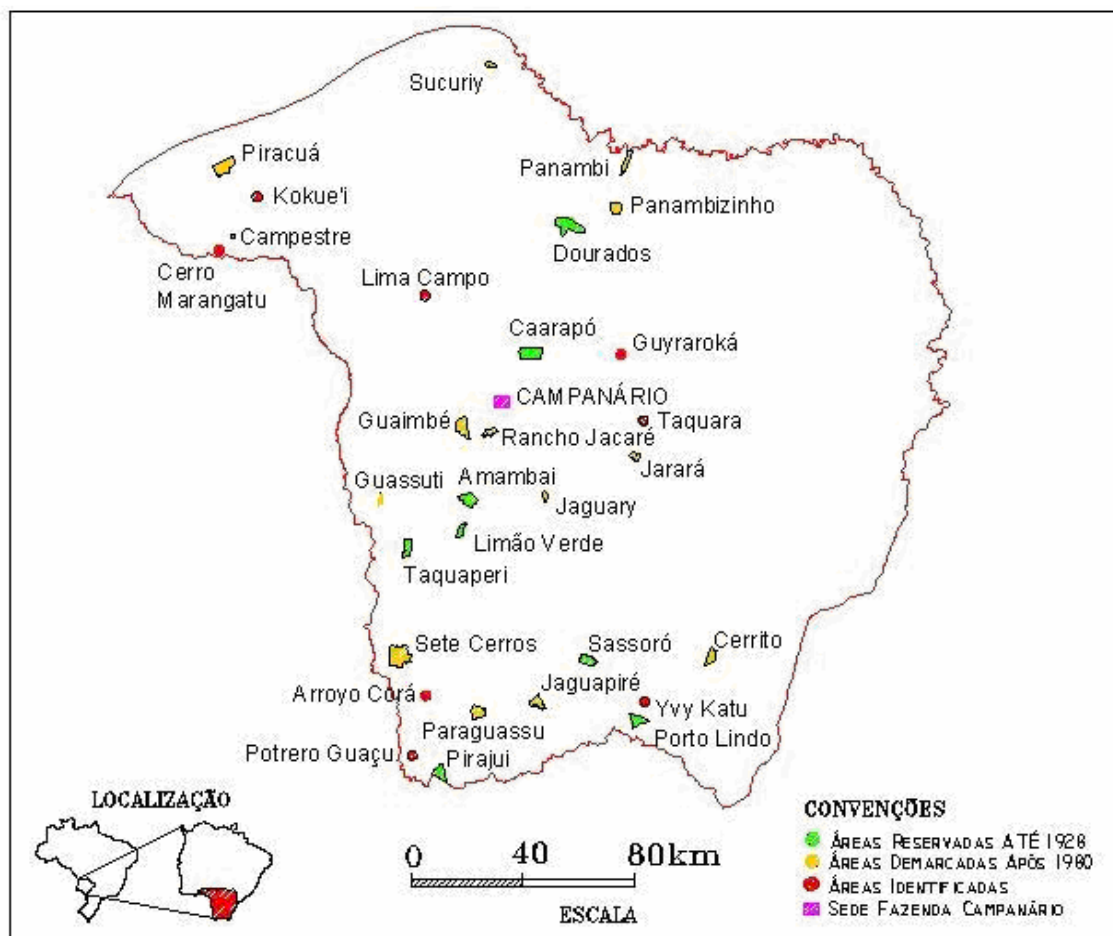
Nesse mesmo contexto, a partir da década de 1970, diferentes famílias Guarani e Kaiowá passam a reivindicar a posse de seus territórios tradicionais, passando agora a se organizar politicamente. Com ajuda de organizações indigenistas, passaram a cobrar uma definição das áreas que tradicionalmente conviviam. Juntamente com isso, cabe observar que

a Constituição de 1988 passa a rever a política indigenista, e novas áreas passam a ficar sobre uso desses povos indígenas:

tais pressões surtiram efeito, mas resultaram em ações pontuais que até o momento se concretizaram pelo menos na identificação e delimitação de vinte e duas terras indígenas, sendo que a mais recentemente, a *Iguatemipegua I*, foi identificada e delimitada já sob uma nova perspectiva pactuada a partir da assinatura de um Compromisso de Ajustamento de Conduta pela FUNAI diante do Ministério Público Federal [...]. A situação administrativa das terras indígenas identificadas a partir dos anos 1980 é bastante diversificada, são nove terras regularizadas com registro cartorial, cinco terras homologadas, duas terras demarcadas, quatro terras declaradas e duas apenas identificadas e delimitadas (CAVALCANTE, 2013, p. 94-95).

Cabe observar ainda que, após esse período, ainda com relação ao Compromisso de Ajustamento de Conduta assinado em novembro de 2007 e citado por Cavalcante, em maio de 2016 foi publicado outro Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Dourados *Amambaipegua I*. Contudo, mesmo assim, é possível observar um cenário extremamente desfavorável no que se refere à conquista dos territórios tradicionalmente Guarani e Kaiowá.

Figura 8. Mapa com as áreas indígenas Reservadas, Demarcadas e Identificadas até 2007



Fonte. Programa Kaiowá/Guarani-NEPPI/UCDB – Geoprocessamento – Prof. Ms. Celso R. Smaniotto (2005) (FERREIRA, 2007, p. 40)

Particularmente quando nos referimos ao município de Paranhos em Mato Grosso do Sul, cabe ressaltar que esse é um município com uma grande população indígena. Em 2010 representava 35,7% da população total do município<sup>87</sup>. A atual povoação de Paranhos começou em 1909; em 1958 era distrito e em 1997 município, desmembrando-se de Amambaí. Cabe observar ainda, que a Reserva Indígena Pirajuí, antes da emancipação do município de Paranhos, fazia parte do município de Sete Quedas. Nesse sentido, alguns dados que fazem menção a escola de Pirajuí antes de 1997 estão relacionados ao município de Sete Quedas.

No município existem cinco áreas indígenas demarcadas e reconhecidas, embora, mesmo com algumas áreas homologadas, não estejam em sua totalidade em posse dos indígenas. A população indígena dessa região é, em sua maioria, Guarani.

A área indígena demarcada mais antiga do município de Paranhos é a Reserva indígena Pirajuí, lugar onde desenvolvemos nossa análise com relação à Educação Escolar

<sup>87</sup> Ver nota 1.

Indígena. A Reserva Pirajuí, como apontamos, foi criada pelo Decreto Estadual nº. 825 em 1928. Essa Reserva tem 2.118,23 hectares, com uma população que, em 2013, era de 2.184 pessoas<sup>88</sup>.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, Paranhos teve mais quatro Terras Indígenas reconhecidas pela União; dessas, apenas duas estão com sua área totalmente em posse dos indígenas.

A primeira delas é a Terra Indígena Sete Cerros, com 8.585 hectares, homologada no ano de 1993. Dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena de 2013 apontam para uma população de 560 pessoas. Em uma análise demográfica das áreas indígenas, cabe observar que essa é a Terra Indígena demarcada para os Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul com maior relação entre o número de hectares por família 76,65. Cavalcante (2013) aponta que essa Terra Indígena destoa da média geral que é de 18,86 hectares por família, sendo que necessariamente os dados dessa área indígena “puxam para cima” a média geral.

A outra Terra Indígena homologada no Município de Paranhos, também em 1993, e que tem a posse da sua área totalmente utilizada pelos Indígenas, é a de Paraguassu, também chamada de Takuaraty/Yvykuarusu. Possui 2.609 hectares e tem uma população de 720 pessoas. Especificamente sobre essa Terra Indígena, foram produzidas duas dissertações de mestrado: Santos (2002) e Olegario e Souza (2013).

Outra área indígena localizada no Município de Paranhos e reconhecida pelo Estado no ano de 2000, mas cuja terra está apenas parcialmente de posse dos indígenas, é a Terra Indígena Potrero Guaçu. Essa TI tem sua situação jurídica declarada com uma área total de 4.025 hectares, dos quais aproximadamente mil hectares estão de posse dos indígenas. Essa área tem uma população de 643 indígenas.

A outra Terra Indígena que se encontra nessa mesma condição é a Terra Indígena Arrorio-Korá. Possui uma população de 469 indígenas e uma área total de 7.176 hectares; desses, somente 700 se encontram de posse dos indígenas. Essa área chegou a ser homologada no final de 2009, “mas os efeitos da homologação presidencial foram parcialmente suspensos por força dos Mandados de Segurança 28555 e 28567 do STF concedidos em 19/01/10” (CAVALCANTE, 2013, p. 98).

---

<sup>88</sup> Uma vez que os dados públicos do IBGE de 2010 são mais antigos, optamos por utilizar os dados sobre o total da população de Paranhos de Cavalcante (2013), a partir de estimativas o SIASI – Sistema de Informações sobre Atenção à Saúde Indígena da SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena, Ministério da Saúde e do Programa de Segurança Alimentar e Nutricional.

Dentre as áreas indígenas localizadas no município de Paranhos, ainda é preciso fazer uma ressalva sobre o acampamento Ypo'i, retomado em 2009:

em outubro de 2009, um grupo de indígenas guarani, do Tekoha Ypo'i, realizou a retomada de uma área localizada no interior da Fazenda São Luís, no município de Paranhos. Naquela ocasião, vários homens atacaram o grupo de indígenas e os expulsaram da área. Dois professores indígenas foram mortos, Jenivaldo Vera e Rolindo Vera, o corpo do primeiro foi localizado em novembro de 2009, próximo ao local do conflito, já o corpo de Rolindo Vera permanece desaparecido. Jenivaldo morreu vítima de um tiro nas costas. Em outubro de 2011, o MPF denunciou seis pessoas pelo crime de homicídio. O processo corre na Justiça Federal de Ponta Porã (autos nº 0002988-19.2011.4.03.6005). Entre os acusados estão os proprietários da fazenda, um vereador que acumulava o cargo de presidente do Sindicato Rural de Paranhos e um empresário que havia sido candidato a prefeito em 2004, além de comerciantes da região. Em agosto de 2010, o grupo indígena voltou a ocupar o local e lá permanece com o amparo de uma decisão judicial (CAVALCANTE, 2013, p. 393).

Nos dados coletados por Cavalcante, em 2013, esse acampamento tinha ocupado uma área de 5 hectares e a população estimada era de 180 pessoas. Importante pontuar que no final de 2015 esse acampamento retomou também a sede da Fazenda, quando ampliou o território de ocupação. Durante os dias de reocupação dessa área maior, essa população contou com a colaboração de parentes que residiam em outras localidades, tendo, portanto, aumentado o número de indígenas na área ocupada.

Com relação à Educação Escolar Indígena, aprofundamos nosso olhar sobre a Reserva Indígena de Paranhos, contudo é preciso observar que até o final de 2015, nenhuma dessas áreas indígenas possuía o Ensino Fundamental completo, apenas os anos iniciais e a maioria eram salas de extensão de escolas rurais ou municipais. Sobre o processo de formação em cursos diferenciados para os Guarani e Kaiowá que residem nessas áreas, em todas já tivemos professores formados pelos cursos *Ára Vera* e *Teko Arandu*, salvo exceção do acampamento Ypo'i, onde os quatro professores que atuam na escola criada em 2015 estão ainda cursando a Licenciatura Indígena *Teko Arandu*.

Antes de aprofundar nosso olhar com relação ao ensino de língua guarani e portuguesa na Reserva Indígena Pirajuí, contextualizamos a atuação das Missões junto aos indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.

## **8.2 Atuação das Missões junto aos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul: Missão Evangélica Caiuá e Missão Evangélica Unida**

Na primeira parte deste trabalho, apresentamos como as Missões atuaram juntamente às populações ancestrais dos Guarani e Kaiowá, principalmente em como os ideais ligados às Igrejas fundamentaram um modelo de escolarização para os povos indígenas. Quando apontamos especificamente o cone sul do atual estado de Mato Grosso do Sul, a primeira tentativa de catequese e aldeamento é datada de 1863:

quando chegou à colônia militar de Dourados o missionário capuchinho Ângelo de Caramonico, com o objetivo de atrair os Kaiowá e Coroados para as proximidades e aldeá-los. O frei Ângelo depois de alguns meses na região regressou para a Capital levando consigo um cacique Kaiowá e outro Guarani, para que prestassem seus depoimentos a respeito do desejo que tinham eles e os seus “subordinados” em serem aldeados regularmente, que poderia ser em qualquer lugar, menos junto ou próximo da Colônia de Dourados. Essa notícia foi bem recebida pelo Governo, pois esse também era o desejo do Ministério do Império o qual deliberou instruções nesta direção, expedidas em 25 de abril de 1857. Com a deflagração da guerra entre o Brasil e o Paraguai, final de 1864, os trabalhos de catequese junto aos índios sofreram grandes tensões, implicando na fuga do frei Ângelo, na dispersão dos indígenas e na extinção do aldeamento criado na confluência do rio Santa Maria com o Rio Brilhante (CARVALHO, 2004 p. 50-51).

A partir da implantação do SPI e da criação das Reservas Indígenas no estado, duas organizações missionárias tiveram uma forte participação junto às comunidades indígenas Guarani e Kaiowá: (i) Missão Evangélica Caiuá; (ii) Missão Evangélica Unida.

A primeira Missão Evangélica a se instalar no sul de Mato Grosso do Sul foi a Missão Evangélica Caiuá. Três trabalhos específicos sobre essa Missão têm contribuído para o entendimento da sua atuação junto aos indígenas: Carvalho (2004), Lourenço (2008) e Gonçalves (2011).

A Missão Evangélica Caiuá é uma iniciativa da Associação Evangélica de Catequese dos Índios do Brasil (AECI), que reúne a Igreja Metodista, Igreja Presbiteriana do Brasil e Igreja Presbiteriana Independente. A Missão tem atuação em Dourados desde 1928, instalando-se exatamente ao lado da Reserva Indígena de Dourados.

Essa Missão desenvolveu uma atuação em diferentes frentes, visando sempre a cristianização/civilização dos indígenas (GONÇALVES, 2011, p. 237). Com relação à educação escolar, cabe observar que logo no primeiro momento foram oferecidas aulas, inicialmente aos adultos, e logo após as crianças. A primeira escola foi construída na sede da Missão em 1938. Anos mais tarde funcionou ainda uma outra escola em um barracão até 1956, quando foi transformada em uma escola de madeira e, posteriormente, assumida pelo

SPI. Essa escola estava localizada na região de “farinha seca”, que fica na área do Bororó na Reserva de Dourados (LOURENÇO, 2008, p. 137).

A Missão atua ainda com assistência à saúde, com um ambulatório para atendimento médico. Em 1963 esse ambulatório foi expandido e transformado no Hospital e Maternidade Porta da Esperança, com 38 leitos e, atualmente, ampliado para 50 leitos. Em 1978, foi criada uma Unidade de Tratamento de Tuberculose, hoje transformada em um Centro de Recuperação Nutricional para crianças com necessidades nutricionais<sup>89</sup>.

A partir da década de 1980, a Missão Evangélica Caiuá fundou o Instituto Bíblico Felipe Landes, que serve para formação de lideranças religiosas indígenas. A criação desse instituto, segundo a própria Missão, “representava a segunda fase do projeto da Missão Evangélica Caiuá, que agora consistia no “[...] treinamento dos Líderes Indígenas para que em breve possam assumir a direção das Igrejas” (MORAES, 2016, p. 99).

Também com o passar dos anos, a Missão Evangélica Caiuá começou a atuar em outras áreas indígenas dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul, como nos municípios de Caarapó, Amambai, Coronel Sapucaia, Tacuru, Japorã e Antônio João. Em cada um desses lugares a Missão possui uma igreja e atua, ou já atuou, também com a educação escolar.

A outra Missão que tem uma atuação importante junto aos Guarani e Kaiowá é a Missão Evangélica Unida, de origem alemã, *Deuscher Indianner Pionner Mission*, é também conhecida como Missão Alemã. Essa Missão chegou em Paranhos em 1965, e em 1967 se fixou ao lado da Reserva Indígena Pirajuí. Ainda no final da década de 1960, ela começou a atuar também na área indígena de Panambi-Lagoa Rica, em Douradina. Cabe observar que essa última Terra Indígena só foi identificada em 2011, tendo sido reconhecida um pouco mais de 12 mil hectares, contudo a maior parte ainda de posse de particulares (CAVALCANTE, 2013).

Ainda nos anos 60, se instalou em Panambi e na Reserva de Pirajuy (Paranhos) a *Deuscher Indianner Pionner Mission*, conhecida como Missão Evangélica Unida ou Missão Alemã, com um trabalho integrado a Igreja Evangélica Indígena Unida, esta sediada em Assunção (Paraguai), onde atua entre as populações de língua guarani. A criação da Missão Alemã é decorrência da visita de um evangelista alemão, que se sensibilizou com as condições de pobreza vivida pelos Kaiowá e Guarani - venda de mão-de-

---

<sup>89</sup> A Missão Evangélica Caiuá possui um convênio desde 2001 junto à Secretária Especial de Saúde Indígena, principalmente para a contratação das equipes de saúde que atuam nos Distrito Sanitário Especial Indígena DSEI. Em 2013, após nova chamada pública, passou a atuar em dezoito DSEI's, que estão espalhados por Mato Grosso do Sul, Acre, Amazonas, Santa Catarina, Roraima, Paraná, Minas Gerais, Rondônia e Tocantins. Além de atuar na Casai (Casa de Apoio à Saúde do Índio) em Brasília (DF).

obra em péssimas condições, pouca oferta de alimentos -, além da inexistência de assistência frente ao grande número de doenças e óbitos. Inicialmente, a missão organiza o atendimento à saúde (VIETTA, 2003, p. 113).

Em outubro de 2016, realizamos uma entrevista com a missionária e professora Úrsula Bender, atualmente com 63 anos, o questionário orientador dessa entrevista segue no anexo 'I'. Ela é alemã e possui formação em matemática e em educação especial. Atuou na escola fundada por essa Missão em Pirajuí a partir de 1981 até 2011. Em 1979, ela realizou a primeira visita a Reserva, em 1980 permaneceu em Pirajuí por alguns meses e, em 1981, efetivamente fixou residência e começou a atuar como professora<sup>90</sup>.

Úrsula Bender chegou em Pirajuí com 25 anos de idade, ela relata que veio para Pirajuí depois de escutar sobre as dificuldades vivenciadas pelos Guarani, principalmente com relação à saúde:

Eu ouvi da situação dos indígenas aqui em Mato Grosso do Sul já na Alemanha de certas pessoas, enfermeiras que se prepararam para servir aos indígenas, porque a gente ouviu de muitas doenças naquela época e como eu já falei muitos estavam com doenças graves [...] estavam morrendo. E eu estudava educação especial e matemática e estava mesmo pensando e orando como viver futuramente e eu, através de especialmente de cartas, também e estudo bíblico ganhei sempre mais e mais certeza que meu caminho deveria ser para o Guarani e servir a eles como professora (BENDER, 2016).

Conforme dados apresentados pela missionária, essa Missão se instalou em duas áreas no município de Paranhos. Como apontamos anteriormente, nesse local ao lado da Reserva Indígena Pirajuí em 1967, onde a Missão Evangélica Unida efetivamente se fixou, oferecendo assistência social aos indígenas. Em 07 de abril de 1974 ocorreu a fundação da Igreja da Missão. Cabe observar que desde o início de 1970 a Missão começa a dar aulas, primeiramente para adultos, e em 1977 a escola foi legalizada como Escola Estadual que, naquele momento, fazia parte do município de Sete Quedas.

O outro local onde essa Missão se estabeleceu no atual município de Paranhos, ainda no final da década de 1960, foi na Vila de Taquaperi, atualmente esse local fica próximo à Terra Indígena de Potrero Guasu que, como observamos, naquela época ainda não tinha sua área reconhecida, embora desde já houvesse ali grande presença de indígenas.

---

<sup>90</sup> Os dados com relação a essa escola e a atuação da professora Úrsula com relação a escolarização serão melhor apresentados no próximo capítulo dessa tese.



Em Taquaperi tinha uma casa da Missão com duas [pessoas] uma enfermeira e uma professora. Essa professora ela é minonita e lá em Taquaperi e também [atuava] lá em Potrero só que [esse local era conhecido] com outro nome e lá tinha muitos indígenas, em Pirajuí não tanto. Foi oferecido do fazendeiro para meu colega seu Enardo esse pedaço de terra onde a Missão está até o momento em Pirajuí, e o povo ao redor escutou ‘então tem lá assistência social para os indígenas’, e por isso muitos foram para lá. Pirajuí já era formada desde [1928], mas muito mudaram naquela época para lá, pois como já falei, muitos estavam doentes e lá receberam ajuda, muitos foram de Potrero e de Taquaperi e de muitos outros lugares para lá e assim cresceu (BENDER, 2016).

Além dessas duas áreas ocupadas pela Missão em Paranhos, e sua atuação na Terra Indígena de Panambi-Lagoa Rica, a Missão Evangélica Unida ainda se estabeleceu no Paraguai, no ano de 1973.

Pedro (2016), Kaiowá residente da Terra Indígena Panambi-Lagoa Rica, narra em seu trabalho de conclusão de curso, do Curso de Especialização em Educação Intercultural (FAIND) a atuação da Missão Evangélica Unida junto a essa Terra Indígena, que se instalou junto da comunidade de Panambi Lagoa-Rica, área “ocupada pelos Kaiowá, que moravam no limiar das terras destinadas à criação da CAND” (PEDRO, 2016, p. 10). O autor mostra de que forma os Kaiowá decodificam as relações de imposição de um sistema de redução territorial e a relação de imposição marcada pela presença da Missão. No seu trabalho ele demonstra como os Kaiowá vão “se apropriando de campos do trabalho missionário. Em alguma medida, passam a colocar essas apropriações e transformações a serviço de sua própria comunidade” (PEDRO, 2016, p. 5).

Nesse sentido, o autor observa que no mesmo tempo em que existe um esforço para que os indígenas passem pelo processo de ‘civilização’, a presença da Missão também contribuiu para que a comunidade tivesse acesso à escolarização e à assistência social, e isso, de alguma forma, permitiu que os Kaiowá pudessem continuar existindo e se apropriando dos conhecimentos adquiridos para lutar pelos seus direitos, suas terras e pela sua existência como povo.

A perspectiva de se instalar junto às comunidades indígenas Kaiowá e Guaraní e de, dispondo de recursos aos quais os Kaiowá tinham pouco acesso, foi uma das formas dos missionários serem aceitos pela comunidade indígena. Os missionários passaram a prestar-lhes assistência social, sendo que os Kaiowá perceberam a missão como um dos defensores da sua causa, num ambiente em que sofriam muitas violências e discriminações dos regionais. De certa forma, em algumas comunidades as missões foram as únicas a se enveredar para as terras brasileiras onde se encontravam os indígenas e lhes prestavam alguma atenção (idem, p. 11).

Contudo, cabe observar que nesse contexto as ações Missionárias estiveram também ligadas à política de integração e assimilação dos povos indígenas, já apresentadas na primeira parte da tese quando abordamos os períodos da História dos processos educativos realizados para os povos indígenas. Ao analisar os jornais que propagandeavam as ações dos Missionários protestantes, Gonçalves (2011) demonstra que

uma das razões que levaram as igrejas protestantes brasileiras a associarem evangelização com civilização e vice-versa foi a ideia de que os indígenas eram selvagens e bárbaros, e que os missionários eram detentores de uma cultura mais desenvolvida. [...] havia a compreensão de que os missionários, que haviam deixado a comodidade de seus lares eram pessoas convictas de que Deus as havia escolhido como instrumento de salvação dos “perdidos” (GONÇALVES, 2011, p. 216).

Com relação à atuação das duas instituições, é possível observar alguns elementos compartilhados, da mesma forma que é possível perceber a diferença entre elas:

Ela [Missão Unida] possui um modelo de atuação muito semelhante ao da Missão Evangélica Caiuá, com menos atenção aos programas sociais e menor inserção no contexto político regional nas áreas onde atua. Seus missionários são, em sua maioria, alemães de tradição evangélica que tentam imprimir muito rigor e disciplina na conduta dos índios que frequentam a igreja, aparentemente sem êxito prolongado. De todo modo, muito do que foi dito sobre a Missão Caiuá pode estender-se à Missão Alemã. Ela também se constituiu em espaço de aprendizado sobre os costumes dos não indígenas – *karai reko*, para várias famílias. Muitos membros dessas famílias tiveram êxito no exercício de funções como as de capitão ou funcionários públicos (PEREIRA & CHAMORRO, 2015, p. 645).

O próprio argumento de que a partir da atuação das Missões os indígenas poderiam ter auxílio educacional e médico é um dos fatores que colabora para percebemos como a atuação dessas Missões esteve ligada à política indigenista do SPI, que procurava convencer os indígenas a se fixarem nas Reservas pela promessa de assistência médica e educacional. Nesse sentido, em conformidade com a fala anterior de Úrsula Bender, Vietta (2003) aponta que “um dos exemplos são as famílias de Potrero Guasu (Paranhos) que, em 1970, mediante apelo por parte da Missão Evangélica Unida, transferem-se para a Reserva de Pirajuy, tendo em vista receber remédios e assistência dos missionários (VIETTA, 2003, p. 111).

Sobre a atuação da Missão Evangélica Caiuá, com relação ao trabalho desenvolvido pelo SPI, Lourenço (2008) descreve com uma analogia a simbiose das duas instituições e o seu caráter de assimilação/integração:

é relevante observar que, durante todo o tempo, os missionários tiveram consciência de que a atuação do S.P.I. era eminentemente secular, em contraste com o que eles preconizavam. No entanto, tanto o S.P.I. quanto a “Missão” se completavam no trabalho de assimilação/integração [...]. Isso foi se transformando numa relação simbiótica, de trocas, visando a objetivos comuns, que se coadunavam com o processo civilizatório a ser concretizado. A escola e a religião deveriam se constituir nos instrumentos mais eficazes para transformar o índio em “cidadão brasileiro”, incorporado à sociedade local (LOURENÇO, 2008, p. 135).

Na primeira parte deste trabalho, apontamos que a compreensão de evangelização se confundia com a noção de civilidade. Sobre isso, Carvalho (2004) apresenta alguns elementos na atuação da Missão Evangélica Caiuá que também podemos estender para a Missão Evangélica Unida. Outro elemento que parece ter eco entre as duas Missões se dá com relação à educação estar ligada a um ideal civilizatório/cristianizador. Essa questão também parece ser fundante ao relacionar a importância da atuação da escolarização com os primeiros anos da infância:

as crianças aparecem como objetos centrais da ação missionária, em virtude de uma concepção que relacionava a infância com a ausência de uma cultura cristalizada, pois nesta fase da vida, as crianças não teriam ainda recebido e incorporado, na sua totalidade, valores e práticas culturais do mundo adulto. O que, do ponto de vista educativo e civilizatório, implicou em inúmeras medidas para subtrair as crianças do convívio permanente com a sua família, buscando educá-las em um ambiente tido como cristão e civilizado, em contato e convívio com novas práticas e rituais (CARVALHO, 2004, p. 98-99).

A educação escolar representava a garantia pela opção por um ideal de civilizar-se, deixando assim o estado de selvageria. É através da disciplina da educação escolar que se poderia ensinar hábitos higiênicos e a adoção de um sistema “racional”. Lembrando que tudo isso resultaria na formação dos indígenas para que esses pudessem viver “fora da floresta”.

Ahi serão os índios aldeados por um systema racional que, sem os afastar repentinamente de seus habitos selvagens, lhes proporcione meios para irem, paulatinamente, se adaptando á vida civilizada. Nesse aldeamento aprenderão elles rudimentos de agricultura e receberão cuidados medicos, ensino religioso, instrucção escolar, noções de hygiene, emfim o aparelhamento necessario ao seu ingresso á vida fóra da floresta. Vê-se, pois, que é obra complexa que demanda paciencia e abnegação (O Expositor Christão, S. Paulo, 29 de Agosto de 1928, p. 1 apud CARVALHO, 2004, p. 100).

Lourenço (2008), em sua análise sobre a escolarização da Reserva de Dourados e a Missão Evangélica Caiuá, aponta como o disciplinamento de ações escolarizadas foi uma estratégia para “civilizar” os indígenas. Importante observar que essa estratégia também esteve ligada à tentativa de tornar o indígena trabalhador. Ao se debruçar sobre as provas realizadas no período entre 1965 e 1966, a autora observa que “obedeciam a essas mesmas instruções, com ênfase no caráter disciplinador dos costumes, especialmente aqueles voltados para o trabalho” (LOURENÇO, 2008. p. 125-126).

Em outro momento, a autora acrescenta “a escola incumbia-se da tarefa de vigiar e de punir, de assegurar a disciplina do trabalho dentro dos ditames da ordem capitalista em franca expansão na região de Dourados” (idem, p. 137). Nesse sentido, Lourenço também aponta para o uso de castigos e prêmios que eram utilizados pelos professores nessa escola.

O aspecto disciplinador da escola também se justificava pela tentativa de usar a escola para a construção do ideal de nação brasileira, da qual os indígenas precisariam fazer parte. Nesse sentido, a adoção de símbolos do Estado nacional, como o uso de hinos oficiais e a utilização da bandeira nacional, sempre fizeram parte da escola.

Em vários documentos sobre a escola, há referência ao hasteamento da Bandeira Nacional, numa demonstração icônica da nacionalidade brasileira extensiva aos índios, correlacionado à prática do “civismo”. A Bandeira funcionava como um símbolo do progresso e da transformação social visível dos índios a um estado desejável de “civilidade”, atestando o sucesso dos encarregados de tal tarefa (idem, p. 165).

Nas conversas que tivemos juntamente aos professores indígenas que foram escolarizados na Missão Evangélica Unida em Pirajuí, observamos que existem elementos que também apontam para a mudança de hábitos adotados dentro das salas de aula, como: organização das salas, organização do material escolar, limpeza do ambiente escolar, roupas que eram da missão e só podiam ser utilizadas pelos alunos durante o período que estivessem na escola, etc. Esses relatos são reveladores para percebermos elementos sobre a disciplina dentro da escola, uma vez que o objetivo era formar cidadãos brasileiros: sóbrios, cristãos, preparados para o trabalho e, sobretudo, disciplinados, seja aos olhos do Estado ou mesmo aos olhos de Deus.

Assim, a noção de disciplina sempre esteve muito próxima da concepção de educação. Santos (2002) descreve assim a atuação da Missão Evangélica Unida em Pirajuí: “seus missionários são alemães fundamentalistas e tentam imprimir muito rigor e disciplina na

conduta dos índios que frequentam a igreja, aparentemente sem muito êxito também” (SANTOS, 2002, p. 98).

Ao mesmo tempo, ressaltamos que existe uma ambiguidade com relação à ação das Missões. Embora, seja preciso reconhecer o objetivo evangelizador das Missões, muitas vezes essas intuições eram as únicas a prestar assistência aos indígenas. Além do mais, é preciso reconhecer que, pelo menos até certo ponto, os indígenas tiveram capacidade de resistir e ressignificar a atuação missionária: “enquanto o Estado e a Missão se empenhavam em civilizar e cristianizar os Kaiowá, eles se aproximavam dos brancos, aprendiam sobre sua língua, seus costumes e suas leis, e se preparavam para se relacionarem com os invasores de uma forma menos desigual” (PEDRO, 2016, p. 10).

Pedro pondera bem sobre essa ambiguidade:

Em mais de 40 anos de atuação em Panambi, a Missão Alemã também deixou um legado positivo. Foi um espaço no qual os índios puderam estudar e, mais do que a educação formal, era um espaço em podiam conviver com os não indígenas diferentes dos regionais. Os missionários eram mais letrados e dispunham de mais conhecimento sobre o funcionamento das instituições do que a maior parte dos regionais e os Kaiowá tiveram a oportunidade de aprender sobre os costumes do branco com gente mais bem preparada. Além disso tratava-se de pessoas mais educadas, no sentido de tratarem os indígenas com mais respeito. Nesse sentido, essa relação em certa medida “privilegiada” proporcionou maior escolarização e educação com mais qualidade do que muitas outras comunidades Kaiowá que não contaram com o serviço de uma missão tão próxima. [...] Por outro lado, o sistema indígena sofreu muitos reveses, muitas práticas foram proibidas ou desestimuladas, porque eram consideradas contrárias aos objetivos da Missão. Entretanto, todo esse projeto de cristianização e assimilação não chegou a anular a força da cultura indígena (idem, p. 11-12).

Ainda assim o autor entende que é possível encontrar elementos que apontam para a resistência e reapropriação do sentido da escola. Esses elementos nos parecem bastante semelhantes aos que apontamos na primeira parte do texto, da capacidade de os indígenas subverterem o objetivo inicial da cristianização.

Contudo pode se concluir que houve contribuições das Missões, em alguns aspectos, contribuiu para que os Kaiowá compreendessem melhor a situação a que estavam submetidos e pudessem se organizar para promover o seu reerguimento enquanto povo. Mesmo que a política do governo se encaminhasse para a extinção dos Kaiowá, a introdução a educação escolar por parte da Missão, ainda que seguindo as perspectivas assimilacionista do governo, foi importante para os indígenas, que a partir dela começaram a se apoderar do senso crítico e da compreensão do mundo no qual estavam inseridos. Para concluir, é possível afirmar, que embora não fosse esse o seu

propósito, a Missão acaba de diversas formas contribuindo para a decisão dos indígenas de retomarem sua terra. Em vários aspectos ela disponibilizou instrumentos, como a educação, que contribuiu para o levante atual. (PEDRO, 2016, p. 13)

A resistência dos indígenas para concordar com o trabalho dos missionários e admitir a sua intervenção, seja com a escolarização ou mesmo com os cultos, também apareceu no início da implantação da Missão Evangélica Caiuá em Dourados:

as primeiras experiências dos missionários junto aos índios de Dourados fizeram-se por meio da alfabetização de adultos, ainda em 1929 e 1930, o que logo se revelou ineficaz na prática da conversão à religião cristã. Os próprios missionários reconheciam que os índios que freqüentavam os cultos e as aulas dominicais o faziam muito mais com o intuito de obter atendimento médico e presentes, como roupas, calçados e objetos diversos, do que preocupados em aprender novos costumes [...] De forma geral, fica evidente a capacidade dos índios em se apropriar das novas práticas impostas no que lhes convinha, por consciência ou por necessidade, sem abandonar os seus costumes tradicionais, evidenciando um processo de reelaboração permanente (LOURENÇO, 2008, p. 136).

Outro elemento apontado pela autora, durante os primeiros 30 anos de atuação da escola da Missão Evangélica Caiuá, faz relação com a própria participação dos indígenas na escola. Ela questiona o real motivo do interesse dos alunos pela escolarização, em como, muitas vezes, esses interesses poderiam resultar muito mais da parte dos pais na oferta de merenda, uniformes e festas:

durante toda a década de 1930, até o final da década de 1960, na medida em que nos foi possível verificar os dados de matrículas, constatamos a oscilação da freqüência escolar denotando, talvez, a pouca importância dada à escola pelos índios. A freqüência sempre acontecia segundo estímulos que interessavam diretamente aos pais e aos alunos, como merenda, uniformes, festas, entre outros atrativos. Contudo, esta não pode ser uma análise fechada. [...] O contato com a escola servia, também, para buscar meios de aproximação com o novo, o estranho. Muitos pais tinham absoluta consciência dessa necessidade do contato, como forma de dominar esse novo universo premido pela “nacionalidade”, embalada pelos princípios “civilizatórios”, que conforme projeto do Estado Republicano, especialmente o “Marcha para Oeste” do Governo de Getúlio Vargas, deveria atingir a todos os “brasileiros” em condições de trabalhar e servir à Nação (idem, p. 145).

Ao conversar com o professor indígena da Reserva de Pirajuí, Adriano Morales, o primeiro professor indígena da Reserva, que atuou em colaboração com a missionária Úrsula Bender desde o ano de 1981, ele narra assim a presença da religião na escola da Missão:

atrapalhou muito porque como já falei, a Bíblia não aceita a cultura indígena a religião muito mais ainda, porque a religião fala mal que não aceita aquele que não é crente não é gente, é satanás mesmo, aí então muita pessoa fala ‘eu quero ser importante’ aí vai mais pra igreja que pra cultura (MORALES, 2016).

Embora reconheça também que a escola da missão, por outro lado “[...] ajuda bastante, em uma parte ajudou e em outra parte não ajudou, e então ela pensa assim, para ela mesmo em um primeiro momento, mas quando o índio estuda, aí hoje mesmo se vê a posição que ele já está, então nós indígenas pensamos e comparamos onde é o meu lugar” (idem). Esses elementos, para nós, revelam a capacidade de apropriação daquilo que lhes fazem sentido, ao mesmo tempo em que o abandono do que possam perceber com prejudicial ao seu modo de existir. Observamos aqui o mesmo posicionamento do qual já escrevermos na primeira parte do trabalho, sobre a capacidade de apropriação da escrita guarani entre os indígenas reduzidos.

Ainda que nosso objetivo aqui não seja, propriamente, refletir sobre a conversão dos indígenas para essas igrejas, cabe uma observação de Pereira (2004b). Para o autor, a conversão pode ser uma maneira encarada pelos indígenas de uma nova forma de sociabilidade. A partir das mudanças históricas que os povos indígenas passaram, e pela impossibilidade de manterem suas formas tradicionais de organizações religiosas, as igrejas são uma oportunidade de continuar se organizando, inclusive do chefe da família continuar organizando a sua parentela, visto que muitas das conversões são realizadas em massas (PEREIRA, 2004b)<sup>91</sup>.

Retornando aos elementos que apontam as semelhanças e as diferenças na atuação das duas Missões, lembramos que, com relação à Missão Evangélica Caiuá, as notícias dos jornais que vinculavam as informações das obras que vinham sendo realizadas pela Missão demonstram que a intenção de que evangelizar as crianças já na primeira infância também estava relacionada com a intenção de que esses, ao crescerem, poderiam continuar o trabalho junto com seus patrícios:

de acordo com a fala do Sr. Guaracy Silveira, presidente da Associação Evangélica de Catequese dos Índios, os missionários projetavam: “[...] futuramente queremos educar e formar índios em nossos colégios

---

<sup>91</sup> Diferentes estudiosos têm desenvolvido reflexões sobre os Guarani e Kaiowá e as igrejas pentecostais ou neopentecostais. Para além do título de Pereira, indicamos o trabalho de Moraes (2016), já citado anteriormente.

secundários e superiores e convencê-los de que a êles compete a obra de formar a cidade índia e integrá-la na comunhão brasileira” (O Expositor Cristão, 12 de Dezembro de 1940, p. 10 apud CARVALHO, 2004, p. 101)

O planejamento de formar indígenas para que esses, no futuro, pudessem completar a evangelização, demonstra também um planejamento em longo prazo e o objetivo que o trabalho fosse, no futuro, realizado pelos próprios indígenas. Nesse sentido, “cabe destacar que tanto a Missão Caiuá como a Missão Alemã investiram, sobretudo, através da educação escolar, na formação de líderes indígenas” (PEREIRA & CHAMORRO, 2015, p. 648).

Observamos que a própria construção do Instituto Bíblico pela Missão Caiuá colabora com essa percepção. Carvalho (2004), analisando os jornais do início da atuação da Missão Caiuá em Dourados, aponta para elementos que indicam um planejamento a longo prazo na atuação dessa Missão: “a instrução das meninas e dos meninos é de uma importância extraordinária e deve merecer cuidado e carinho especiais. Eles são a esperança do nosso trabalho” (O Expositor Cristão de 19 de Abril de 1933 apud, CARVALHO, 2004 p. 108).

A Missão Evangélica Unida também teve preocupação em formar indígenas para o trabalho evangelizador, embora isso pareça ter ocorrido em menor número:

foi assim então meus colegas de antigamente seu Enadro e dona Ilda logo viram junto com a igreja a necessidade que também os Guarani mesmo tenham a formação e, por isso também, Cipriano e Celestino e ainda Santiago foram para Araçatuba no Instituto Bíblico e o outro [...] foi para Água Azul, uma escola bíblica dos Terena. E nossa Missão também deu aulas lá. Vários colegas meus deram aulas lá, e também a Missão financeiramente ajudou também nessa escola que agora mudou para Cuiabá. Ainda funciona, mas independente [da Missão]. Nós temos, mas não aqui, mas em outros lugares tem estudantes indígenas (BENDER, 2016).

Úrsula lembra inclusive que o indígena Cipriano foi o primeiro pastor formado pela Missão de Pirajuí, sendo que financeiramente teve seu trabalho como missionário no Paraguai financiado pela Igreja de Pirajuí.

É possível perceber que na Missão Evangélica Unida existia a intenção de que no futuro os indígenas fossem os professores da escola, embora a professora Úrsula defenda que essa tenha sido mais uma ideia sua apoiada pelos seus colegas: “foi mais o meu pensamento, mas lá em Pirajuí eu atuava como professora e os outros com outras profissões [...]do começo eu já falei com os colegas e eles apoiaram também o meu desejo de formar professores indígenas” (idem).



Em 2011 a Missão Evangélica Unida deixa de atuar com a escola, passando a gestão do prédio escolar para a Secretária Municipal de Educação de Paranhos. Um professor indígena de Pirajuí relata o porquê de a Missão ter deixado o trabalho com a escola:

A missão saiu porque... ela falou assim: 'já tem uma turma que tinha terminado Teko Arandu, então vocês já tem capacidade para assumir isso, tem ainda no Paraguai, tem na Amazônia gente que precisa do apoio. Vocês aqui já tem capacidade, vocês já terminaram o Ára Vera, o Teko Arandu, agora vocês que não fizeram vão fazer agora Teko Arandu, vocês já tem capacidade, nós estamos ajudando desde 1970. Por aí tem pessoas que estão precisando' ela falou: 'de vez em quando eu vou passar por aqui para ajudar você, no que vocês precisar podem contar comigo, podem me chamar que eu vou ajudar vocês'. Por esse motivo ela saiu, já tinha autonomia (ROMERO(a), 2016).

Avançaremos no histórico da escola no próximo capítulo, aqui cabe observar, contudo, que esses pontos sugerem que existia uma sensação de 'dever cumprido', que pode apontar para um planejamento da Missão Unida de que o trabalho seria "passado" para os próprios indígenas darem continuidade.

Ainda assim, existiam elementos que diferenciam a atuação das duas Missões, por exemplo, uma prática adotada apenas na Missão Caiuá, a que Carvalho (2004) faz referência, dá-se com relação aos missionários que passaram a adotar crianças indígenas, de forma que isso se tornou uma prática generalizada e enaltecida nos jornais evangélicos. Segundo a autora, as adoções tinham como objetivo tirar as crianças do convívio de sua família para um criação 'cristã e civilizada'. Ainda cabe ressaltar que essas crianças cresciam prestando serviços à Missão, como forma de discipliná-las e induzir nelas noções de trabalho (CARVALHO, 2004, p. 109).

A adoção era justificada como uma necessidade e um ato de caridade cristã, pois, para os missionários, os índios não cuidavam devidamente de suas crianças, abandonando-as, muitas vezes, nos matos e ranchos. Essa prática era um importante mecanismo utilizado no processo de civilização e catequese, mas revelava-se incipiente em relação aos interesses dos missionários, que buscavam subtrair o maior número possível de crianças do convívio com os seus pais, o que exigia, portanto, a construção de um amplo espaço a ser utilizado como orfanato pela missão. A criação desta instituição na missão requeria não apenas uma infraestrutura mínima, mas também o pessoal necessário para o cuidado e educação das crianças, o que foi possível com a vinda para a Missão Evangélica Caiuá das professoras Áurea Batista (1937), Lóide Bonfim (1938) e Elda Rizzo Emerique (1939) (idem, p. 110).

Ao realizarmos nossa entrevista com a missionária Úrsula Bender, questionamos se havia alguma parceria entre as duas Missões, uma vez que dois professores indígenas de Pirajuí relataram que completaram seus estudos, a partir da 5ª série, em Dourados na Missão Caiuá. Ela, portanto, relata que “[...] isso foi porque meus primeiros colegas já fizeram estágio na Missão Caiuá, então já tinham contato”. Sobre os professores que terminaram seus estudos em Dourados ela confirma: “[...] quando eles terminaram a 4ª série, queriam continuar [estudando] então a gente procurou uma solução, e naquela época a Missão Caiuá tinha internato para alguns indígenas e nós tínhamos o contato com o pessoal” (BENDER, 2016).

Compreendemos, assim, que o contato não era necessariamente institucional para a realização de atividades em conjunto. Embora houvesse, como ela descreve, missionários que realizaram uma espécie de estágio para o aprendizado da língua indígena.

Outro elemento entre a atuação da Missão Evangélica Caiuá e a Missão Evangélica Unida, que aqui nos interessa apontar, deu-se com relação à forma como ocorreram os trabalhos no que diz respeito às línguas indígenas e à língua portuguesa nas escolas dos missionários.

Na conversa que tivemos com a professora Úrsula Bender, ela fala que foi fundamental o seu contato com as crianças para o aprendizado da língua guarani, pois essas não dominavam o português: “[...] eu que estava na escola com crianças que não sabiam a língua portuguesa, eu precisava aprender, não tinha como usar o português”. A situação encontrada pela professora Úrsula é oposta a dos primeiros missionários, nesse sentido ela considera que esteve em posição privilegiada, visto que seus colegas não tiveram “tempo para o estudo da língua”, eles “[...] então usaram muito o português, especialmente os homens que sabiam pelo menos o português de cada dia, e assim demoraram e aprenderam a língua” (BENDER, 2016).

A partir desse relato podemos compreender que os primeiros missionários da Missão Evangélica Unida tiveram dificuldades com a língua materna dos indígenas. A missionária Úrsula ainda aponta que “[...] hoje em dia é diferente, hoje em dia então é dado um tempo para cada um aprender a língua” (idem).

Os relatos sobre os primeiros anos de atuação da Missão Evangélica Caiuá também apresentam dificuldades com a língua indígena. Inclusive, cabe observar que os primeiros trabalhos com o estudo dessa língua ocorrem quase trinta anos após a missão se fixar em Dourados. Embora exista a referência de uma tentativa de ensino bilíngue em 1938, através de uma professora que se deslocou até Assunção no Paraguai para aprender a ler e escrever em Guarani (GONÇALVES, 2011), é somente em 1956, com a chegada das missionárias

Lorraine Briedgmanm e do casal John Taylor e Audrey Taylor - pelo menos esses dois últimos faziam parte da Igreja Batista e tinham filiação ao SIL - que a Missão Evangélica Caiuá começa um estudo sobre a língua Guarani, tradução da Bíblia para a língua Kaiowá. O trabalho de tradução do novo testamento foi concluído em 1985, e a tradução do velho testamento foi finalizado em 2013.

Cabe observar que, na década de 1960, esses missionários produziram estudos sobre a língua Kaiowá, como já observamos no quadro 5, principalmente reflexões sobre a gramática da língua, que foram utilizadas também para a produção das primeiras cartilhas, que passaram a ser utilizadas para a alfabetização dos alunos.

Gonçalves (2011) e Carvalho (2004) apresentam inúmeras fontes que demonstram uma série de dificuldades nos primeiros anos em que a Missão Evangélica Caiuá se instalou em Dourados, inclusive apontando para dificuldades com relação à língua Guarani:

na incursão, feita a pé por um trilho em meio à mata, os missionários contaram com a ajuda de um paraguaio, que trabalhava na picada. Ele lhes serviu de intérprete. Curiosamente, o relator justifica a necessidade da ajuda do paraguaio, não porque ele e os demais missionários desconheciam a língua indígena, mas porque o índio sabia muito pouco o português (O PURITANO, 22 jun. 1929, p. 6 apud GONÇALVES, 2011, p. 242).

Ainda nesse sentido, Gonçalves (2011) observa que existia uma orientação de que a língua indígena fosse apreendida o mais breve possível.

Outra atividade do projeto missionário diz respeito ao aprendizado da Língua indígena. Conforme as sugestões apontadas nos relatórios publicados por ocasião do Congresso de Montevideu (1925), uma das primeiras atividades a serem postas em prática pelos missionários num determinado grupo indígena deveria ser o aprendizado do idioma nativo. Ao que indicam as fontes, o reverendo Maxwell era o único dos membros da equipe missionária que fez contatos com a população indígena, especificamente, com a língua indígena, antes de iniciar sua missão. Para o restante do grupo missionário, o Guarani era a maior dificuldade a ser vencida (GONÇALVES, 2011, p. 238-239).

O empecilho em entender a língua dos indígenas é apontado pelo autor em um outro momento, quando um Missionário de nome Esthon Marques lamentou não poder compreender o idioma indígena quando esses receberam doações da Missão, “mas informou compreender pelas suas feições e gestos as manifestações de gozo pelos presentes (O ESTANDARTE, 13 fev.1930, p. 11-carta escrita em 18 jan. 1930, apud GONÇALVES, 2011, p. 258).

Dessa forma, inicialmente o trabalho escolar era realizado na língua portuguesa, “o investimento na alfabetização em português se justificava por ser a “língua nacional”, o veículo facilitador de comunicação e transmissão de saberes do mundo dos não-índios” (GONÇALVES, 2011, p. 234). Na escola, um trabalho mais facilitado com a língua indígena, pelo menos do ponto de vista da oralidade, ocorre apenas a partir do final da década de 1930:

A vinda das três professoras para a Missão Evangélica Caiuá, no final da década de 30, permite uma dinamização do trabalho missionário e uma atuação mais efetiva no campo educacional. Alguns missionários buscavam compreender a língua guarani, facilitando o contato e o trabalho junto aos índios. Segundo Frank Baker, a professora “Aurea Batista já é uma boa intérprete do português para o guarani. Os índios ouvem a mensagem do Evangelho na própria língua, e isso com alegria. Cantam hinos evangélicos e muitos freqüentam a escola” (O Expositor Cristão, de 23 de Julho de 1940, p. 8 apud, CARVALHO, 2004, p. 112)

As diferenças entre os trabalhos realizados com a língua indígena escrita na atuação da Missão Evangélica Unida e da Missão Evangélica Caiuá aparecem também na forma da representação gráfica dessas línguas. Conforme quadro abaixo:

Quadro 20. Diferenças na representação gráfica do Guarani e do Kaiowá

<b>Língua Guarani</b>	<b>Língua Kaiowá</b>
<b>Atuação da Missão Evangélica Unida</b>	<b>Atuação da Missão Evangélica Caiuá</b>
Ñ - CH- KU - GU	NH - X – KW - GW

A representação gráfica adotada pela Missão Evangélica Unida é a mesma adotada pelo Guarani Paraguaio. Esse tipo de escrita está consolidado nas áreas indígenas com maior população Guarani, como as áreas indígenas de Paranhos e em Porto Lindo. Enquanto que a representação gráfica utilizada pela escrita da Missão Evangélica Caiuá está consolidada nas áreas predominantemente Kaiowá como nas Terras Indígenas de Panambizinho e Terra Indígena Panambi-Lagoa Rica. Nas outras áreas indígenas habitadas pela população Guarani e Kaiowá não existe um tipo de representação gráfica definida, normalmente cada professor indígena utiliza aquela que lhe parece correta, inclusive misturando as duas propostas existentes quando pensa ser necessário.

O uso de diferentes representações gráficas utilizadas pelos professores indígenas, mas também a forma como esses utilizam o sistema de escrita, sugere a adoção de uma escrita absolutamente prática. Em outra parte do trabalho já apresentamos uma defesa das variedades

linguística das línguas Guarani, demonstrando que isso não prejudica o desenvolvimento dessas línguas. Contudo, apontamos que ainda existem lacunas nos estudos sobre a forma como essas línguas funcionam, conhecer esses elementos podem contribuir para a valorização, manutenção e ampliação dos usos dessas línguas nas escolas indígenas e também levar a uma revisão das propostas de escritas vigentes, das quais não houve participação de indígenas em sua elaboração.

Sabemos ainda que as diferenças linguísticas entre os Guarani e Kaiowá (e entre o Guarani Paraguaio) precisam ser mais bem estudadas, principalmente no que se refere à língua dos Guarani (Ñandéva), lembrando que essa língua possui apenas uma publicação sistematizada, o dicionário de Cecy (2008), apontado no quadro 5. Além do próprio léxico, sabemos que existem diferenças quanto à representação do som por meio das letras entre essas línguas. Contudo, pela lacuna existente, entendemos que um estudo igualmente importante seria a história do desenvolvimento do sistema de escrita dos Guarani e Kaiowá, a partir da compreensão de como ocorreram as convenções desses sistemas em diferentes áreas indígenas, podem avançar na compreensão da atuação das duas Missões junto a esses povos.

Apontamos ainda que existe uma lacuna nos trabalhos com relação à Missão Evangélica Unida, se compararmos a quantidade de estudos com relação à Missão Evangélica Caiuá. Nesse sentido, indicar que essas duas instituições tiveram a mesma atuação nos parece bastante superficial. Os trabalhos de Carvalho (2004), Lourenço, (2008) e Gonçalves (2011) revelam importantes elementos para conhecermos a atuação dessa Missão junto aos Indígenas de Dourados e região. Praticamente inexistem publicações sobre a atuação da Missão Evangélica Unida, tanto em Pirajuí quanto em Panambi-Lagoa Rica, onde encontramos apenas o trabalho de Pedro (2016) e alguma menção em Vietta (2003) e Pereira & Chamorro (2015).

\*\*\*

Para além disso, é preciso considerar que, embora esses elementos demonstrem que as Missões atuaram motivadas pela conversão religiosa e trabalhando, portanto, conjuntamente com o Estado brasileiro a partir do modelo de indigenismo vigente para aquele período, houve também ambiguidades e contradições que perpassaram todo o processo histórico de contato entre as Missões e as comunidades indígenas. Essas ambiguidades, revelam a resistência das comunidades indígenas em “se civilizar e se converter”. No próximo capítulo, apresentamos

uma análise específica sobre o processo de escolarização promovido pela Missão Evangélica Unida na Reserva Indígena de Pirajuí. Para tanto, buscamos demonstrar que esse processo histórico não é linear e pragmático, do ponto de vista de um objetivo único imposto pela Missão.

## CAPÍTULO 9

### O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AS ESCOLAS INDÍGENAS DA RESERVA INDÍGENA DE PIRAJUÍ

Neste capítulo apresentamos uma reflexão sobre a realidade das escolas indígenas da Reserva Indígena de Pirajuí, município de Paranhos/MS, no que diz respeito à proposta de educação bilíngue, a partir dos elementos que observamos nos capítulos anteriores. Para isso, partimos da descrição do perfil de professores indígenas que possuem uma formação semelhante e também estudaram e foram alfabetizados na escola da Missão Evangélica Unida. Em seguida, descrevemos o contexto escolar, apresentando as duas escolas indígenas que estão localizadas na Reserva Indígena de Pirajuí: Escola Municipal Marechal Candido Rondon “*Vy’aha Renda*” (‘Escola da Missão’) e Escola Municipal Professor Adriano Pires (‘Escola do Posto’)<sup>92</sup>.

Por fim, apresentamos a realidade educacional das escolas da reserva Pirajuí, descrevendo o que observamos no nosso contato com essas escolas. Nosso objetivo está centrado na descrição dos modelos de ensino da língua Guarani, na alfabetização. Bem como, o funcionamento da língua portuguesa.

Para chegarmos a um resultado satisfatório optamos, como apontamos no início do trabalho, do método do estudo de caso etnográfico para fazer a reflexão sobre o contexto escolar das escolas indígenas localizadas na Reserva Indígena de Pirajuí. É, então, a partir da “triangulação” proposta por Sarmiento (2011) do nosso método para análise documental, da observação participante e das conversas realizadas, que pretendemos refletir sobre a realidade educacional e o ensino de línguas nessas escolas indígenas.

Com relação aos documentos da escola, consideramos principalmente a documentação oficial da escola: um Projeto Pedagógico Curricular ainda em construção e correspondências encaminhada pela comunidade escolar a órgãos públicos. O objetivo é descrever e caracterizar essas escolas indígenas. Para as entrevistas gravadas, selecionamos um perfil dos professores que passaram pela Escola da Missão e, portanto, foram alfabetizados pela proposta dessa escola, mas também completaram sua formação no Curso Normal Médio Indígena *Ára Vera*

---

<sup>92</sup> Denominamos, a partir de então, a Escola Marechal Candido Rondon de ‘Escola da Missão’, pois foi construída pela Missão Evangélica Unida. Da mesma forma, para a escola Professor Adriano Pires, faremos referência a ‘Escola do Posto’, é chamada assim, pois se localiza próximo ao antigo posto indígena na FUNAI. Nosso objetivo com isso é apresentar o processo histórico e os conflitos existentes em ambas as escolas.

e, posteriormente, no curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*, isso se deu para estabelecer uma coesão com o que já foi apresentado e discutido nos capítulos anteriores desse trabalho, as questões orientadoras dessas entrevistas seguem no anexo 'J'. Abordaremos ainda a entrevista gravada com a missionária e professora Úrsula Bender, responsável pela escolarização na escola que foi criada pela Missão Evangélica Unida.

Ao traçar um perfil com relação aos professores indígenas que são sujeitos preponderantes das escolas que existem atualmente em Pirajuí, procuramos, ao abordar sobre a totalidade desses sujeitos, evitar o “viés das elites” apontado por Sarmiento (2011), “que consiste na sobrevalorização dos informantes mais bem posicionados, mais articulados no seu discurso ou mais bem-informados” (SARMENTO, 2011, p. 22).

Como já apontado em outros momentos, somos sabedores que nossa posição de professor-formador dos professores indígenas, no curso *Teko Arandu*, nos coloca em um lugar privilegiado no contato com esses sujeitos. Contato esse iniciado já em 2011, ano em que comecei a trabalhar neste curso de formação. Assim, nossa relação com a comunidade escolar, no que se refere ao papel de observador, foi entrelaçada de diferentes perspectivas: “1ª só participante; 2ª, participante como observador; 3ª observador como participante; 4ª só observador” (MERRIAM, apud SARMENTO, 2011, p. 24):

As relações de comunicação vão se estreitando à medida que a permanência no terreno aumenta, sendo o investigador progressivamente tomado em conta enquanto elemento que se posiciona no terreno, podendo ser objecto de estratégias cooptativas em circunstâncias ou situações de conflito, ou ser solicitada a sua intervenção como “especialista” - que, precisamente por o ser, é que tem o “direito de investigar” - ou, ainda, a ser referido como um factor a considerar na planificação educativa ou, ao invés, a ser considerado indesejável por interferir em relações que se quis porventura preservar na sua domesticidade e interditas a “estranhos” (Idem).

Sabemos, assim, que nossa participação no cotidiano escolar, enquanto investigador/pesquisador, induz ao que Sarmiento (2011) aponta como cenário de complexificação das relações sociais. Novamente apontamos que nossa atuação enquanto professor dos sujeitos da pesquisa, e conseqüentemente, nosso contato prolongado auxiliaram para que essa posição constrangedora de poder do pesquisador na área indígena pudesse ser superada.

Nesse sentido, para que as gravações das conversas com os sujeitos não se tornassem um momento constrangedor, elas ocorreram, em sua maioria, fora do prédio escolar,



normalmente nos espaços que compõem o *okára* dos professores indígenas. Antes de refletir sobre o que observamos com relação à realidade educacional e ao ensino bilíngue nessas escolas, apresentamos a seguir uma descrição do perfil dos professores indígenas.

### 9.1 O perfil dos professores indígenas

Como observado, para estabelecer uma proposta coerente da nossa análise com os demais capítulos desta tese, estabelecemos um perfil de professores indígenas que procuramos nos aproximar para refletir sobre a realidade escolar e do ensino de línguas da Reserva de Pirajuí.

Nesse sentido, para além do contato com esses profissionais, realizamos ainda conversas que foram gravadas com oito professores que foram alfabetizados na escola estabelecida pela atuação da Missão Evangélica Unida, e que, posteriormente, formaram no Curso Normal Médio *Ára Vera*, passando também pela Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*, na qual alguns deles ainda se encontram

- Professor Adriano Morales, 61 anos.

É o professor indígena que atua há mais tempo junto à escola implantada pela Missão Evangélica Unida. Foi colaborador da professora Úrsula Bender e é professor nessa escola desde o ano de 1981. Passou pela primeira turma do curso *Ára Vera*, finalizada em 2002, e também pela primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* onde se habilitou na área de Linguagens no ano de 2011.

O professor Adriano Morales já atuou em todos os anos iniciais, possui 35 anos de contato com a sala de aula, sempre trabalhando na escola criada pela Missão Unida. Atualmente é o responsável pelo terceiro ano nessa escola. Mesmo atuando como professor indígena desde o ano de 1981, cabe observar que inicialmente ele não foi contratado e reconhecido como professor, pois não tinha documentação escolar. Em 1984 ele concluiu o Programa de Educação Integrado, programa que equivalia, na época, às quatro primeiras séries. Em outubro de 1990, concluiu o 1º Grau, equivalente ao Ensino Fundamental. Apenas em 1991 foi aceito na escola como professor leigo, quando passou a ser contratado, tendo sempre seu contrato renovado desde então.

De outra sorte, o professor Adriano está ainda impossibilitado de requerer a sua aposentadoria, uma vez que não lhe é reconhecido os seus primeiros dez anos de atuação profissional. A fim de juntar uma documentação que comprove o período pelo qual o professor atuou na escola indígena, a professora Úrsula Bender, em março de 2016, elaborou

um documento para que Adriano possa dar entrada no processo de solicitação de aposentadoria. Contudo, essa documentação ainda não foi reconhecida.

- Professora Claudete Vera, 37 anos.

Claudete estudou o primeiro ano da pré-escola na Terra Indígena de Sete Cerros, e a partir de 1986 passou a estudar na escola da Missão Unida, cursando a segunda série. Ela terminou o então Primeiro Grau na escola Municipal de Paranhos.

A professora Claudete atua como docente há 18 anos, quando terminou a 8ª série. Cursou a primeira turma do *Ára Vera*. Chegou a iniciar na primeira turma da Licenciatura *Teko Arandu* (2006), contudo, abandonou o curso, concluindo-o mais tarde na segunda turma, na qual foi habilitada na área de Matemática, em 2013.

A professora Claudete, juntamente com Pedro Duran, Glória Salina e Valentin Pires foram os primeiros professores indígenas concursados pela prefeitura de Paranhos no ano de 2005. Atualmente ela é professora da Escola do Posto, atuando como docente na turma do quinto ano.

- Professora Glória Salina, 39 anos.

Glória estudou na Escola da Missão onde foi aluna do professor Adriano Morales e da Professora Úrsula Bender. Terminou o Ensino Fundamental na Vila de Taquaperi, próximo à Reserva Pirajuí. Cursou o Ensino Médio concomitante com a primeira turma do *Ára Vera* em 1999. Ainda iniciou o curso de magistério indígena da UEMS e fez parte da primeira turma do *Teko Arandu*, mas não concluiu esse curso. Retornou em 2012 para o *Teko Arandu*, sendo atualmente aluna da área de Linguagens.

Professora desde 1997, concursada no ano de 2005, sempre atuou na Escola da Missão e com turmas do segundo ano, embora, desde 2015 tenha também trabalhado com uma turma de Educação de Jovens e Adultos.

- Professor Jonatas Duran, 44 anos.

Foi alfabetizado na Escola da Missão entre os anos 1977 e 1978. Cursou o segundo ciclo do Ensino Fundamental na Missão Caiuá em Dourados, contudo, o último ano foi concluído na escola municipal de Paranhos. Cursou a segunda turma do *Ára Vera* e do *Teko Arandu*, área de Ciências da Natureza, tendo concluído esse curso no ano de 2012.

Começou a atuar como professor em 2002, e tem, portanto, 14 anos de docência. Iniciou atuando como professor de educação física nas escolas da Missão e do Posto na Reserva Pirajuí, mas também na escola da Terra Indígena Potrero Guasu. Atuou ainda em diferentes anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Neste ano lecionou na pré-escola da Escola do Posto.

- Professora Luciana Morales Vera, 43 anos

Luciana estudou na Escola da Missão, chegou a ser aluna do professor Adriano Morales. Ela recorda que teve antes uma professora missionária que era brasileira e veio de Araraquara/SP, antes de o professor Adriano e da professora Úrsula trabalharem na escola. Após a conclusão do primeiro ciclo, Luciana foi estudar na escola da cidade, em Paranhos, onde concluiu o Ensino Fundamental. Fez parte da terceira turma do *Ára Vera* e também da terceira turma do *Teko Arandu*, se formando na área de linguagens no ano de 2015.

É professora há 9 anos, tem experiência com pré-escola, primeiro, segundo e terceiro ano, sempre trabalhando com a língua guarani. Além disso, por um período trabalhou a língua portuguesa com uma turma do 6º ano.

- Professor Pedro Duran, 47 anos

Estudou na Escola da Missão a partir do final da década de 1970 e terminou o Ensino Fundamental na escola da Missão Caiuá em Dourados. Pedro fez parte da primeira turma do *Ára Vera* e da segunda turma do *Teko Arandu*, habilitado na área de Linguagens desse curso.

Atuou como professor entre 1987 e 1989 na Escola do Posto. Ficou um período afastado da docência, regressando somente em 1999 para trabalhar na Escola da Missão. Possui, portanto, 20 anos de experiência escolar, trabalhando nos anos iniciais, principalmente com o quarto ano. Concursado pela prefeitura municipal no ano de 2005, atualmente trabalha na Escola do Posto com a turma do 1º ano.

- Professor Valdemir Romero, 52 anos.

Valdemir estudou na Escola da Missão. Tem lembrança que isso foi entre 1970 e 1978, recorda que durante esse período interrompeu diversas vezes seus estudos. Lembra ainda que na década de 1980 “fez novamente o 4º ano, estudando com a professora Úrsula”. É possível que nesse período ele tenha feito um curso Mobral, terminando o primeiro ciclo com provas de supletivo. Estudou no *Ára Vera*, fez parte da quarta turma desse curso, entre os anos de 2007 a 2010. Atualmente faz parte da quarta turma do *Teko Arandu*, no qual entrou em 2013 e está cursando a habilitação de Ciências Humanas.

Sempre trabalhou na Escola da Missão. Possui experiência docente, principalmente com o 1º ano do Ensino Fundamental. Atualmente trabalha com a pré-escola.

- Professor Wilmar Romero, 30 anos.

Wilmar estudou na Escola da Missão, sendo também aluno do Professor Adriano e da Professora Úrsula. Terminou seus estudos na escola municipal de Paranhos. Começou trabalhar na docência no ano de 2006, onde foi professor na Escola da Missão até o ano de

2014. Em 2015 ficou sem sala de aula e, a partir de 2016, começou a trabalhar na escola do Posto. Nos três primeiros anos em sala de aula, trabalhou com a pré-escola, após atuou sempre no segundo ano. Neste ano está também trabalhando com ciências nos anos finais do Ensino Fundamental.

Wilmar fez parte da terceira turma do *Ára Vera* e da terceira turma do *Teko Arandu*, está se formando na habilitação em Ciências da Natureza.

Anteriormente, fizemos uma reflexão com relação às famílias indígenas que possuem uma relação de poder nas áreas indígenas, de como, a partir do *okára* de uma família, isso pode se refletir na relação com a escola na forma de empregar apenas uma parentela. Cabe descrever que entre os professores citados acima existem diferentes graus de parentesco: Valdemir é pai de Wilmar; Pedro é irmão de Jonatas; Luciana e Claudete também são irmãs. Observamos, contudo, que não percebemos que os graus de parentesco revelam uma apropriação de uma determinada família na Escola da Missão, pois esses sujeitos se tornaram professores a partir de um convite da missionária Úrsula Bender.

Os professores indígenas com quem conversamos relataram de que forma ocorreu o convite da professora Úrsula para atuarem na Escola da Missão. Claudete Vera relata assim: “[...] eu terminei a 8ª série e quando eu cheguei aqui final do ano a professora Úrsula veio atrás de mim [...] naquele dia tinha já que apresentar lá na prefeitura” (BENDER, 2016). Compreendemos então que a prefeitura municipal contratava quem era indicado por Úrsula, o que pode ser reforçado com a fala de Glória Salina: “[...] eu estava no Ensino Médio quando eu comecei a trabalhar, porque a professora Úrsula me viu que eu trabalhava na escola dominical com as crianças, eu cantava com eles, e assim ela viu meu exemplo e me chamou” (SALINA, 2016). Glória confirma como era a influência da missionária e professora Úrsula ao afirmar que “[...] antigamente não era igual agora né, a professora Úrsula que mandava contratar. Ela olhava nas pessoas e via quem era bom chamava” (idem). Da mesma forma, Pedro Duran descreve: “[...] eu fui chamado pela professora Úrsula porque eu já tinha [que levar] o papel e ir no município de Sete Quedas, aí eles foram ver que já naquela época eu já trabalhava na escola e já tinha um pouco de experiência e aí me chamaram na missão” (DURAN(b), 2016). Esse também é o relato de Valdemir: “[...] aí fui até o secretário de educação pra ver que tem confiança em mim: ‘será que vai ter responsabilidade, será que sabe trabalhar’, ele falou. Aí a professora Úrsula falou ‘ele vai trabalhar comigo, ele já tem experiência’ ‘tá bom então vamos contratar ele’, ele falou” (ROMERO(a), 2016).

Assim, pelo menos enquanto a Missão Evangélica Unida fazia a gestão dessa escola indígena, fica claro que era a missionária Úrsula quem definia os professores que iriam atuar nessa escola.

Cabe observar ainda que muitos desses professores que descrevemos acima começaram a atuar na escola como “ajudantes”, foram profissionais da limpeza da Escola, ou mesmo, atuaram como uma espécie de monitores dos professores, auxiliando dentro de sala de aula: “[...] o trabalho assim eu ficava na sala e cuidava das crianças, se chorava [...] arrumava a sala, as cadeiras para as crianças” (ROMERO(a), 2016).

Na fala da professora Claudete, percebemos como foi feito esse contato e também que esse poderia ser um momento de experiência para posteriormente assumir a função de docente: “[...] aí a professora Úrsula veio atrás de mim em um dia bem cedo e estavam precisando de pessoas, era pra ajudante, não para dar aula [... era] para ser ajudante, mas eu passei uns 6 meses e depois já deixaram uma sala para mim” (VERA(a), 2016).

Com relação às pessoas que foram convidadas para trabalhar na escola, podemos supor que esses convites também faziam referência aos indígenas que já possuíam uma relação de maior proximidade com a Missão Evangélica Unida. Contudo, é preciso ressaltar que atualmente percebemos que existem muitos conflitos entre os indígenas e a prefeitura de Paranhos. Desse modo, na próxima seção apresentamos a descrição das escolas indígenas da Reserva de Pirajuí para compreender melhor o campo de atuação desses professores.

## 9.2 As escolas da Reserva Indígena Pirajuí

Como apontamos no quadro 9, a Reserva Indígena Pirajuí possui duas escolas: (i) Escola Municipal Marechal Candido Rondon “*Vy’aha Renda*” ou simplesmente Escola da Missão; (ii) Escola Municipal Professor Adriano Pires ou Escola do Posto.

A Escola do Posto foi fundada no ano de 1978. Inicialmente a escola era mantida pela FUNAI, por isso é chamada de Escola do Posto, uma vez que fazia referência ao posto indígena dessa Reserva.

No ano de 1983 foram chamados os primeiros professores indígenas para atuar nesta escola: Huto Vera, Analisa, Otavio Vera e Carme Pires. Em 1986, o *tekoha* Paraguassu, também do município de Paranhos, foi retomado pelos indígenas. Nesse momento os professores Huto Vera e Otavio Vera foram trabalhar na escola que foi construída naquele *tekoha*. Para suprir as vagas abertas pela ausência dos dois professores, foram convidados Valdemir Tereno e Pedro Duran, este último atuou apenas dois anos como docente por conflitos com a prefeitura Municipal de Sete Quedas. Cabe lembrar que o município de

Paranhos só se emancipou no ano de 1997, como já destacado anteriormente antes da emancipação a Reserva Indígena de Pirajuí fazia parte do município de Sete Quedas. Assim Pedro Duran retornou para a docência apenas no ano de 1999, para atuar na Escola da Missão a convite de Úrsula Bender.

Em 1989 também passou a atuar na Escola do Posto os professores Valentin Pires, Sergio Morales e Huto Santos. Atualmente os professores mais antigos a atuarem na escola são: Valentin Pires e Pedro Duran, este em 2005 retornou o trabalho nesta escola.

Entre 1980 a 1999, a escola foi chamada de Escola Arandu Vera. Com o falecimento do professor Adriano Pires em 8 de dezembro de 2000, a escola mudou o nome para Escola Professor Adriano Pires, homenagem póstuma a esse professor.

Nos últimos anos ela se tornou a escola Polo da Reserva Indígena, sendo que a Escola da Missão é extensão dela, juntamente com a escola localizada na Terra Indígena de Potrero Guassu.

Desde o início deste ano, a escola atua com o Ensino Fundamental completo, do 1º ao 9º, embora a ampliação do segundo ciclo do Ensino Fundamental só tenha ocorrido em virtude da mobilização da comunidade indígena.

Todo o processo histórico de escolarização da Reserva Indígena Pirajuí é narrado pelos professores indígenas contendo uma série de conflitos com relação às Secretárias Municipais de Educação e problemas nas condições para o funcionamento da escola: merenda, professores, reconhecimento do processo de ensino, estrutura, recursos didáticos, etc. Durante o processo de construção deste trabalho acompanhamos uma quantidade de embates entre a gestão municipal de Paranhos e os indígenas com relação à educação escolar nessa área indígena.

Os eventos que nos chamaram atenção ocorreram por uma série de fatores desencadeados a partir do ano de 2014, quando a gestão pública já havia finalizado a construção de um novo prédio para o funcionamento da Escola do Posto. Cabe também observar que outras áreas indígenas em Paranhos também foram contempladas com a construção de prédios para ampliação da estrutura das escolas, esse foi o caso da Terra Indígena Potrero Guasu e da Terra Indígena Paraguassu (ou Yvykurusu/Takuaraty). Observamos que o prédio escolar construído em Paraguassu já estava finalizado no fim de 2013, enquanto que em Potrero Guasu a construção foi a última das três áreas indígenas a ser finalizada.

Na Escola do Posto em Pirajuí, no fim de 2014, a comunidade escolar decidiu ocupar o prédio para acelerar o processo de funcionamento dessa nova estrutura, ainda que nesse

momento a nova escola não dispunha de mobiliário. Os professores relatam que a estrutura predial já começava a ficar danificada, pois o local era utilizado como “garagem” para máquinas pesadas, assim havia o receio de que o prédio escolar ficasse avariado antes de funcionar de fato.

Na figura 9 é possível observar um pouco como estava o prédio escolar e o processo de limpeza realizado pelos indígenas no dia em que a comunidade ‘ocupou’ a escola, decidindo assim que a partir daquele momento as aulas funcionariam no novo prédio.

Figura 9. Nova Escola da Posto quando os indígenas ocuparam o prédio escolar



**Fonte.** Fotografia arquivo dos professores indígenas de Pirajuí (2015)

De toda forma, no início do calendário escolar de 2015 os professores indígenas de Pirajuí foram surpreendidos por uma decisão da Secretaria de Educação de Paranhos, que optando por reunir algumas turmas até então separadas (por exemplo, havia dois segundos anos até então e a prefeitura optou por reunir essas turmas). Isso acarretou turmas mais numerosas, os professores na época relataram que as turmas ficaram com até 45 alunos, além disso, esse movimento causou a demissão de pelo menos oito professores. Importante salientar que esse fato atingiu as duas escolas da Reserva de Pirajuí.

A partir do relato dos professores indígenas, constatamos que nesse processo também perderam o contrato com a secretaria municipal professores que tinham uma vasta experiência com a docência e já estavam formados, ou estavam em processo de formação específica de

professores indígenas. Nesses casos algumas vagas de professores foram substituídas por indígenas sem formação específica para docência nas escolas em questão.

Dentre os professores indígenas que apontamos anteriormente, dois perderam o contrato com a prefeitura, Wilmar Romero e Jonatas Duran. Os professores indígenas, na época, relatavam que a gestão municipal estava cortando o contrato como forma de punir os professores que apoiaram a mobilização para a entrada no novo prédio. Da mesma forma, percebemos que nesse momento houve o aprofundamento de uma cisão entre o grupo de professores beneficiados com a ação da Secretaria de Educação municipal e o grupo de professores ligados aos que tiveram seus contratos finalizados.

Tivemos acesso a dois documentos enviados pelos professores indígenas. O primeiro de 20 de fevereiro de 2015 enviado para o Ministério Público Federal, informando das demissões dos professores indígenas e cobrando valores não pagos aos professores que não tiveram seus contratos renovados:

[...] o Prefeito Júlio demitiu professores indígenas capacitados e aqueles que estão cursando ensino superior. E a demissão dos nossos professores indígenas de Pirajui foi realizada sem causa e sem motivo. Sentimos muito porque o Prefeito não respeita a nossa organização e fez confusão em nossa aldeia. [...] Queremos que sejam pagos o Direito para cada um deles conforme o ano que cumpriu por Lei no município de Paranhos, MS, e aquele que não foi pago de 15 dia de dezembro de 2014. O professor Wilmar Romero trabalhou 8 anos; A professora Beatriz Vera trabalhou 2 anos; A professora Enemichelli Duarte trabalhou 2 anos; O professor Fidencio Vera trabalhou 5 anos; O professor Ronaldo Vera trabalhou 4 anos; O professor Wagner Duran trabalhou 2 anos; O professor Joselídio Duarte trabalhou 5 anos; O professor Jonatas Duran trabalhou 14 anos (Documentos enviado ao Ministério Público Federal em 20 de março de 2015 e assinado pela comunidade escolar de Pirajuí).

Outro documento encaminhado à Secretaria de Educação de Paranhos em 13 de março de 2015 cobra a contratação de um assessor pedagógico para atuar na Secretária de Educação a fim de que esse possa contribuir na revisão e/ou reconstrução dos Projetos Pedagógicos Curriculares das escolas indígenas do município.

A demissão dos professores indígenas gerou diversos movimentos de protesto na comunidades escolar. Na figura 10 observamos a ação escolar dessa comunidade para a paralização do transporte escolar na tentativa de mobilizar uma audiência com a gestão pública do município.

Figura 10. Protesto e paralização do transporte escolar que leva os alunos indígenas para a escola da cidade.





**Fonte.** Fotografia arquivo dos professores indígenas de Pirajuí (2015)

Cabe observar que ao longo do ano escolar de 2015, dois dos professores indígenas que não tiveram seu contrato renovado, foram recontratados; outros, entretanto, tiveram sua contratação realizada no início do ano escolar de 2016.

A partir do funcionamento da Escola do Posto no novo prédio durante o ano de 2015, a comunidade escolar se mobilizou para uma nova demanda: a ampliação da oferta do Ensino Fundamental. Parte desse movimento foi acompanhado por nós e também é narrado pelos professores indígenas com diversas reuniões entre os gestores municipais, a comunidade escolar e o Ministério Público Federal.

Ao final do ano de 2015, a gestão pública municipal havia se comprometido junto ao Ministério Público Federal a realizar a abertura da turma de 6º ano na Escola do Posto, uma vez que houvesse matrícula suficiente para a abertura de uma nova turma. O 6º ano iniciaria já no ano de 2016 e progressivamente seria aberta a oferta até o final do Ensino Fundamental nos anos subsequentes.

Porém, os professores indígenas relatam que o processo de matrículas na Escola do Posto foi confuso, pois não houve um período informado e suficiente para a coleta dessas matrículas. Narram que muitas famílias foram persuadidas a realizar a matrícula de seus filhos na escola da cidade, fato que novamente causou uma cisão entre os indígenas. De toda forma, no início do ano letivo de 2016, a comunidade escolar resolveu ofertar o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

Ainda assim, os professores indígenas que atuam do 7º ao 9º ano nos contaram que só passaram a receber seus salários no mês de julho e agosto do ano de 2016. Sendo que até então estavam trabalhando de forma voluntária nestas turmas. Estes professores comentam que o pagamento de seus vencimentos coincidiu com o período de campanha eleitoral, onde o prefeito buscou a reeleição, contudo não obteve êxito.

Passado o processo eleitoral, a comunidade escolar de Pirajuí foi novamente surpreendida com a comunicação de novas demissões de diversos profissionais da educação, que foi o caso do professor Jonatas Duran. Além disso, a prefeitura comunicou a comunidade que não teria mais recursos para custear a merenda das escolas indígenas, inclusive solicitou aos professores que encerrassem o ano escolar. Observamos, porém que a previsão de término no calendário escolar era apenas 19 de dezembro.

Até o fechamento desta tese, a informação de que dispomos é que as escolas indígenas da Reserva de Pirajuí estão funcionando com doações da comunidade para a merenda escolar dos alunos, o que não é o suficiente para que a escola tenha merenda todos os dias. Na Escola da Missão o racionamento da alimentação tem levado as aulas a serem encerradas com antecedência, encurtando as aulas diariamente em média de 1 hora e 30 minutos. Como não existe a previsão para o pagamento dos salários dos professores em dezembro, a tendência é que o calendário escolar seja encerrado em 30 de novembro deste ano.

Especificamente sobre a Escola da Missão, cabe ressaltar que essa é a escola de atuação da Missão Evangélica Unida que, como afirmamos, foi oficializada em 1997 e em 2012 entregou definitivamente a gestão do prédio escolar para a Secretária Municipal de Educação. A desvinculação da Missão Evangélica Unida com a escola ocorreu por conta do afastamento da professora Úrsula, que teve problemas de saúde, mas também pela idade avançada:

saí em 2012, mas em 2010 eu já falei isso para meus colegas e comuniquei a secretaria e, então, a gente pensou como fazer, e então em 2011 eu recebi a licença para digitalizar nosso material escolar, isso foi então em outubro que eu fui para São Paulo [...] mas em Pirajuí já fiz preparativos, ainda acompanhei professores novos também e então foi bem planejado e preparado não foi de repente. Então foram dois anos de preparo e depois que eu tinha falado isso e eu saí então 2012 (BENDER, 2016).

A digitalização dos materiais a que ela se refere foram os materiais elaborados pela própria Escola, que apresentaremos na sequência. Com a saída da Missão Evangélica Unida oficialmente no ano de 2012, cabe observar que a instituição passou a gestão da Escola para a

Secretária Municipal de Educação, ficando ela responsável a partir de então pela manutenção do local.

O professor Adriano Morales relata que, quando a gestão municipal assumiu a Escola da Missão, houve uma perspectiva de melhora com relação ao investimento, contudo essa perspectiva foi frustrada, pois, segundo ele, quando a Missão saiu “[...] aí faltou muito, sentimos muito isso porque falaram que iriam nos ajudar melhor, porque é um recurso que é do governo e a Missão não tinha, era recurso particular, mas aí não foi assim, ficamos sem recursos” (MORALES, 2016). Adriano ainda reclama que atualmente faltam mais materiais na escola “[...]hoje em dia falta muito material e muita coisa, borracha temos que cortar no meio e muitas coisas assim, por exemplo, na época da Missão, quando a Missão era responsável não faltava nenhum material” (idem).

Conforme apresentamos no capítulo anterior, a Missão Evangélica Unida começou a atuar com a escolarização primeiramente para os indígenas adultos a partir de 1970 com aulas uma vez por semana e posteriormente com as crianças. Segundo a professora Úrsula, os indígenas solicitaram um ensino, pois “[...] eles se queixaram como são em todos os lugares discriminados e enganados, isso foi um motivo para termos matemática, [...] eles queriam ler eles mesmos, isso foi outro motivo, pois eles queriam ler e escrever” (BENDER, 2016).

A escola foi oficializada em 1977 como Escola Estadual Reunida do Primeiro Grau Oswaldo Cruz, extensão Marechal Candido Rondon, fazendo parte do município de Sete Quedas. Como já pontuamos, Paranhos se emancipou apenas em 1997, até esse momento a escola da Missão esteve subordinada a Sete Quedas.

A escola atua com os anos iniciais de 1º ao 5º ano. A língua guarani está presente no cotidiano da escola, sendo que essa é a língua de instrução dos professores. Como disciplina ela aparece em todos os anos, com uma carga horária de 20h semanais. A língua portuguesa aparece como disciplina a partir do 3ºano, com uma carga horária de 20h semanais.

Até a vinda da professora Úrsula Bender, a escola da Missão atuou, principalmente, com a língua portuguesa, adotando as cartilhas das Missão Novas Tribos do Brasil, embora houvesse também um trabalho com a língua Guarani com o uso de algumas cartilhas trazidas do Paraguai. A partir da década de 1980, a Missão começou a desenvolver materiais próprios. Antes de descrever esse material, cabe observar que, para atuar com a alfabetização e o ensino de língua guarani, Úrsula Bender relata que fez um curso curto no Paraguai “[...] fiz um curso de duas semanas com um colega no Paraguai para aprender a gramática da língua guarani e depois aprendi a língua guarani na prática vivendo com os alunos em Pirajuí” (idem). A

professora conta ainda que inicialmente não dominava a língua indígena e assim ensaiava os textos trabalhados em sala de aula.

Então me preparei já desde o começo das aulas em guarani, decorei no começo porque não sabia língua bem, decorei, também nós contamos na escola muitas histórias, então eu decorei muitas histórias aprendidas com o Adriano e depois então decorei e contei e assim durante um ano eu aprendi a língua na prática (BENDER, 2016).

Assim, a professora Úrsula Bender e o professor Adriano Morales recordam que no primeiro ano foram os responsáveis pela pré-escola e, posteriormente, também pelo primeiro ano, enquanto que para o 3º e 4º anos escolares (antiga 3ª e 4ª série) quem atuava na escola da Missão eram professores não indígenas como exigência do município de Sete Quedas: “[...] tínhamos ainda algum tempo algum colega brasileiro, nós para funcionar como escola estadual nós sempre precisávamos de um professor brasileiro [...] representante de Sete Quedas, nós sempre precisávamos de alguém porque o Adriano não tinha os documentos ” (idem). Ainda, ao que parece, esses profissionais não indígenas também eram ligados à Missão Evangélica Unida: “[...] tinha primeiro um colega meu e depois nós procuramos no instituto Bíblico em Araçatuba por alguém. E depois quando nós tínhamos os primeiros alunos que terminaram 8ª série na Missão Caiuá, então a gente pediu o Máximo<sup>93</sup> para ele ficar na 3ª e 4ª série” (idem).

Cabe observar que a gestão da Escola em Sete Quedas foi muito resistente à atuação desses professores com o ensino da língua materna: “[...] logo já falaram que o que era feito em Guarani não aceitariam e pronto” (idem). Dessa forma, o desenvolvimento da alfabetização em língua Guarani desde a pré-escola foi a forma como os professores encontraram de realizar esse trabalho, visto que a matrícula dos alunos só ocorria a partir do primeiro ano escolar.

A professora Úrsula recorda que “[...] na primeira série nós já trabalhamos um pouco com o português, isso já foi o que Sete Quedas exigiu e então só quem sabia ler e escrever na própria língua entrou na primeira série e, por isso, também a gente começou mais cedo na escola” (idem). Desse modo, a alfabetização em língua guarani iniciou com crianças a partir

---

<sup>93</sup> O professor Máximo Velasques foi o segundo indígena professor da Escola da Missão. Atuou por alguns anos quando decidiu se candidatar ao cargo de vereador do município. Após eleito e terminando seu mandato não atuou mais como docente, embora em 2013 tenha entrado para o curso *Teko Arandu*. Destacamos ainda, que o professor Máximo é irmão da professora Gloria Salina.

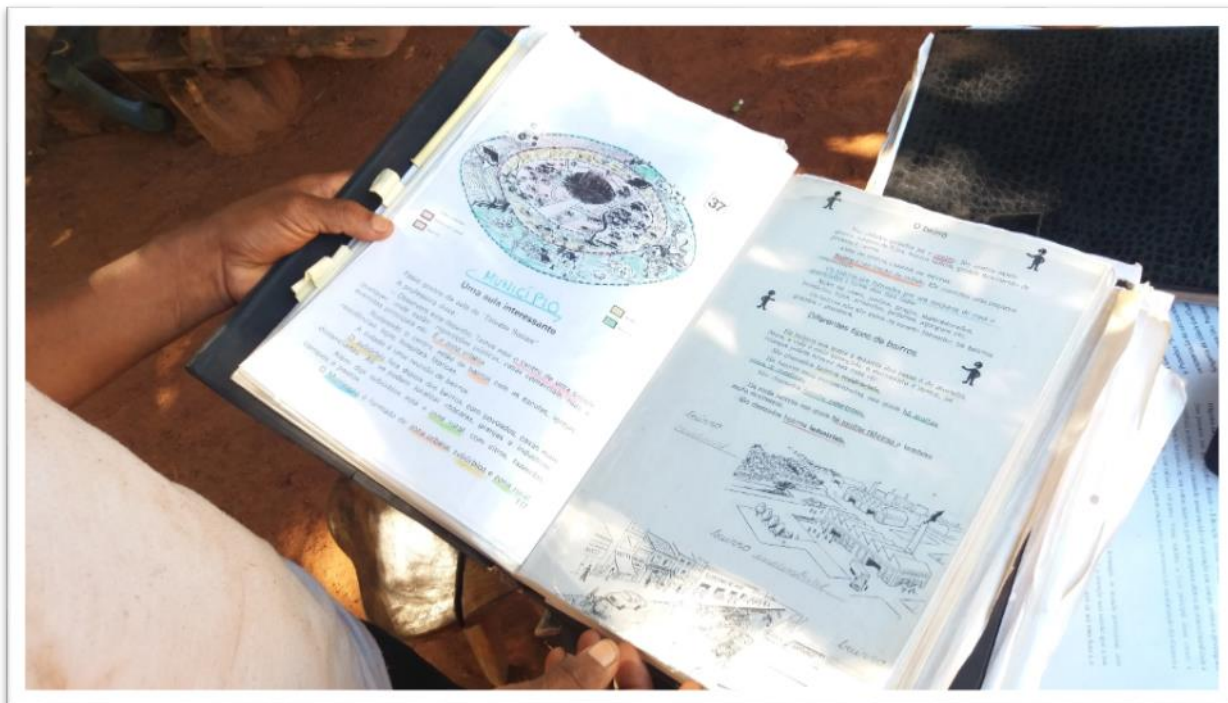
dos 5 anos de idade na pré-escola, [...] nós começamos normalmente com 5 anos, 5 ou 6 anos porque nós sabíamos que eles só foram aceitos na primeira série já alfabetizados” (idem).

Para a realização do ensino na escola, a professora Úrsula Bender trabalhou colaborativamente com o professor Adriano Morales, produzindo logo no início diferentes apostilas. Para ela, “[...] isso que nós tínhamos o material de Novas Tribos, mas isso para mim não foi suficiente” (BENDER, 2016). Na próxima seção analisamos com mais cuidado esses materiais, bem como a forma como foi desenvolvido o ensino de língua materna e de segunda língua nessa Escola, cabe agora apenas descrever como foi a construção desses recursos.

O professor Adriano Morales relata como foi esse processo: “[...] eu comecei não só a dar aula [em 1981], mas fazer o material didático para poder ensinar, então era um trabalho duro, trabalhamos até a meia noite às vezes para fazer material” (MORALES, 2016). O material elaborado pelos professores resultava em pastas que continham textos, desenhos lúdicos e diferentes atividades. Algumas dessas atividades eram traduzidas do português ou do alemão, e outros textos criados também juntos com os professores indígenas.

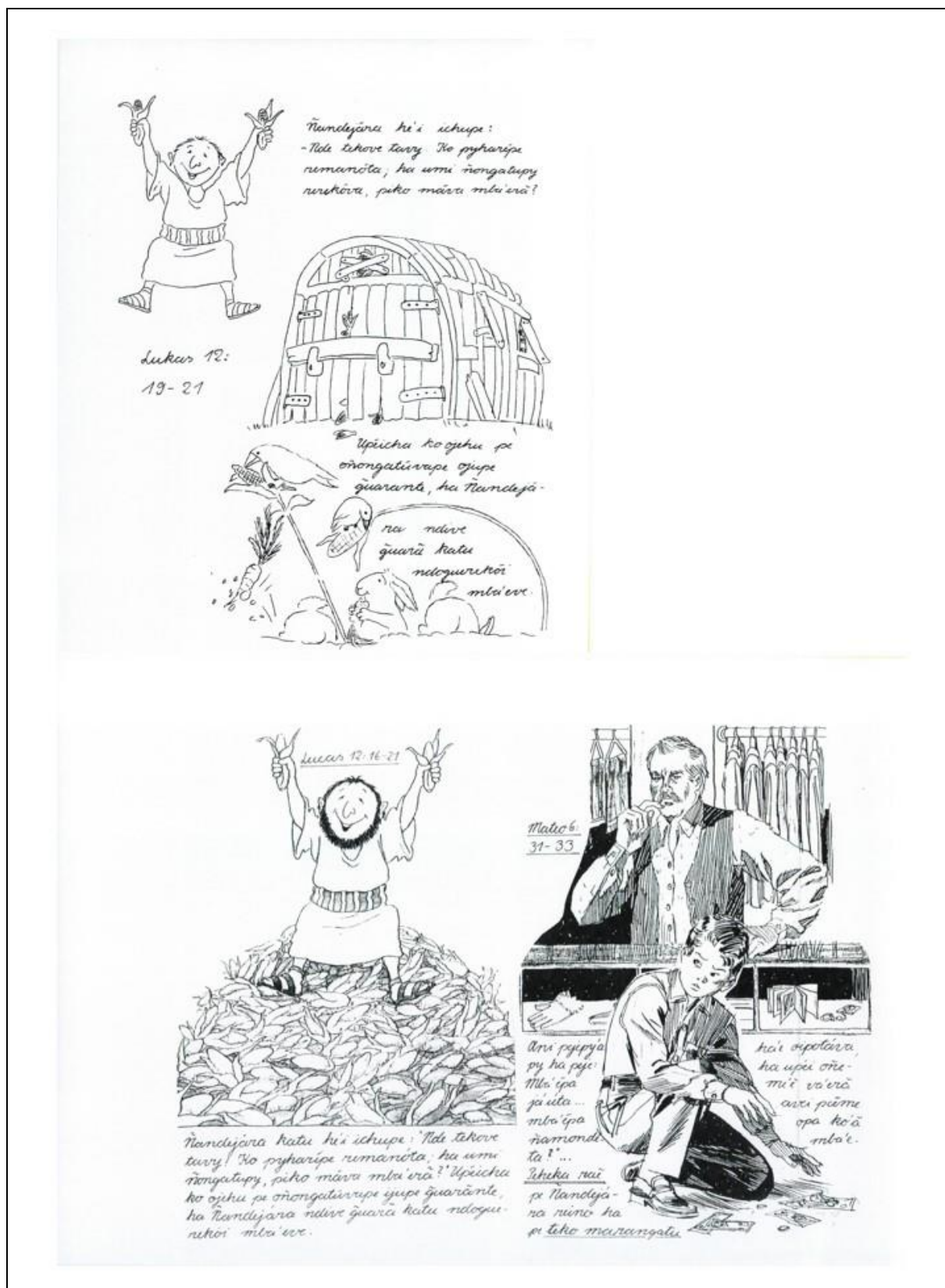
Nas imagens abaixo apresentamos alguns desses materiais:

Figura 11. Pasta de material elaborado pelos professores da Escola da Missão



**Fonte.** Fotografia arquivo pessoal (2016)

Figura 12. Recorte de material elaborado pela Escola da Missão

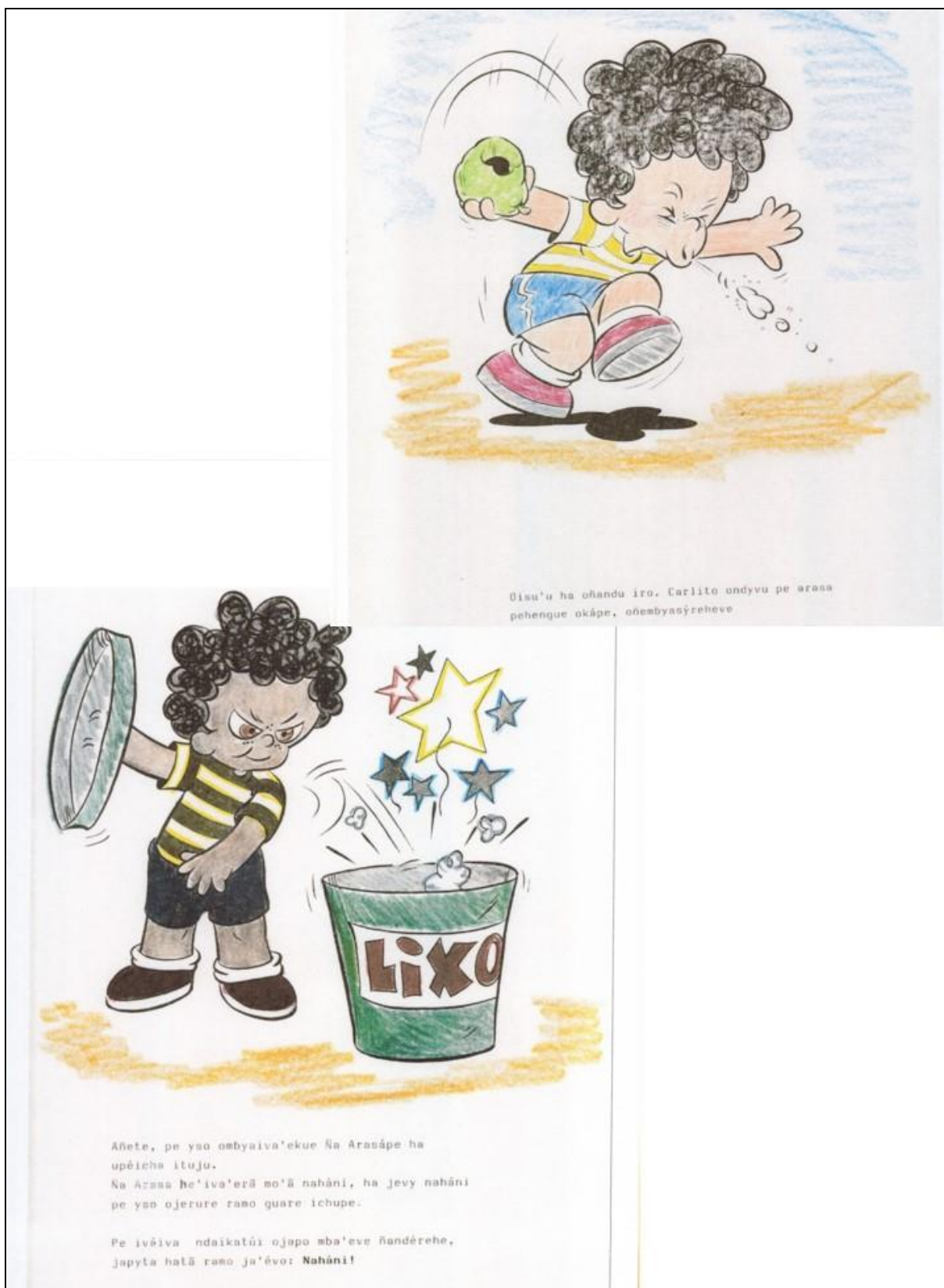


Fonte. Recursos didáticos da Escola da Missão

Esses exemplos demonstram alguns dos materiais que eram elaborados pelos professores da Escola da Missão.



Figura 13. Recorte de material elaborado pela Escola da Missão



Fonte. Recursos didáticos da Escola da Missão

Destacamos as figuras 12 e 13: enquanto na figura 12 podemos observar um exemplo de como a evangelização estava presente no ensino, pois a imagem apresenta uma história mais um verso bíblico; a figura 13, é um exemplo de história que (provavelmente) foi traduzida do português para o guarani, tendo como título “*cháke ña arasa cuidado dona goiaba*”.

Ressaltamos que esses materiais são resultados de traduções e criações dos professores indígenas em conjunto com a professora Úrsula. Ela coloca que foi a partir de experiências e das observações de como os alunos recebiam esses materiais que eles foram adaptados e reelaborados: “[...] da observação dos alunos e procurando o meio mais fácil para eles que nós começamos [...] também e jogos de matemática e eu peguei muitas ideias também com o que eu trabalhei na Alemanha com crianças especialmente na matemática” (BENDER, 2016). Nesse sentido, a professora defende que sua formação e experiência com a educação especial possibilitou para ela a capacidade na elaboração de materiais criativos e atrativos para as crianças indígenas.

Observamos que esses materiais estavam compostos em pastas e eram renovados periodicamente, assim não havia intenção de que fossem preparados em forma de lições compostas de volumes, mas que pudessem reunir um conjunto de recursos para que os professores pudessem planejar suas atividades em sala de aula. Atualmente observamos que alguns professores ainda optam por trabalhar com esses materiais, enquanto outros já não os consideram tanto.

O professor Adriano Morales entende que é necessário utilizar o material que contribua para o aluno: “[...] a gente usa o que acha que vai ajudar o aluno, a gente usa tudo, seja material alemão, outra coisa a gente usa para completar as dúvidas né, ninguém pode parar em um material” (MORALES, 2016).

Percebemos que a professora Gloria defende um uso maior desse material: “[...] sim a gente usa bastante, a gente tem leitura, tem outras coisas que usa em guarani” (SALINA, 2016). Embora ela mesma reconheça a necessidade de novos materiais, pois “[...] os que a gente tá usando agora já está assim estragando” (idem), os professores Pedro e Jonatas parecem ter uma maior resistência a utilizar o material elaborado pela Escola da Missão: “[...] não, da Missão, o material da Missão nunca mais fui lá. Mas o material tá tudo na minha cabeça [...]. A Missão não ensinou tudo, mas a gente tá mais adiantado, a Missão ensinou só um pouquinho” (DURAN(a), 2016).



Não, porque hoje esses livros já são muito antigos, talvez tem coisas que dá para usar, só que hoje em dia as crianças não trazem mais aquelas coisas da antiguidade, por exemplo, da década de 1980 ele não traz mais conhecimento. Talvez eles já levam dos pais da casa alguma coisa já pronunciada deles e daí nós trabalhamos alguma coisa desse conhecimento das crianças [esse material está], contextualizando de acordo com a realidade mais atual (DURAN(b), 2016).

Wilmar descreve que também utiliza o material elaborado pela Escola da Missão, embora ele narre que muitas coisas que ele trabalha são novas. Assim, percebemos que ele utiliza mais os textos elaborados tanto como material de leitura ou como atividades:

[...] ai o material que a gente usa é o texto que eu usei lá na Missão para leitura esse já foi escrito, Uso para os alunos circularem alguma letra alguma palavra já que aquele que já aprender já acha e outro não já tem dificuldade. Nessas coisas que eu uso mais o texto da Missão (ROMERO(b), 2016).

Ao que foi possível observar, os professores que atualmente não atuam na Escola da Missão são os professores que tem maior resistência ao utilizar esses materiais. Na próxima secção, apontamos os relatos dos professores indígenas comparando as duas escolas.

Sobre o uso dos materiais atualmente pelos professores, a missionária Úrsula aponta que não sabe se os docentes indígenas ainda utilizam esses materiais: “[...] isso agora eu não sei, a gente tem o material lá e eles têm, mas agora eles são livres para decidir como eles fazer eu posso imaginar [tem gente] que ocupa ainda e usa esse material, eu acho que sim porque deu certo” (BENDER, 2016). Embora, a missionária reconheça que esses materiais precisam ser renovados:

[...] sim claro a gente não pode ficar só no mesmo isso eles sabiam então cada vez ainda no último ano eu acordei com eles coisas novas, eu não iria ficar só no mesmo, mas o que é bom é que a gente vê que ainda ajuda eles. É eu sempre procurava em outros lugares coisas novas também ideias novas e eles também sempre ficaram abertos para experimentar (idem).

De toda forma, é preciso pontuar que reconhecemos como exitoso o trabalho desenvolvido na Escola da Missão no que se refere à capacidade de elaboração de recursos próprios. É perceptível a falta de recursos didáticos para os professores indígenas em todos os níveis de escolarização nas escolas indígenas do Guarani e Kaiowá em todo o Cone Sul de Mato Grosso do Sul. Assim, respeitamos e valorizamos o trabalho que foi desenvolvido nessa escola. Contudo, percebemos que esse material poderia ser revisado, reavaliado e retrabalhado partindo da capacitação dos professores indígenas em seus cursos de formação. Em nossas

observações, ficou claro que, no caso de alguns professores, os materiais são adotados sem qualquer revisão.

Passamos agora a uma reflexão da realidade que observamos sobre a Escola da Missão e a Escola do Posto, a partir da atuação dos professores indígenas e da observação a partir do contato com as Escolas e também a relação histórica da presença da Missão Evangélica Unida neste local. Procurando, assim, evidenciar o processo de alfabetização de língua guarani, assim também analisando os materiais elaborados pela Escola da Missão, bem como o ensino da língua portuguesa como L2.

### **9.3 A descrição da realidade observada: escolarização e a relação com as línguas guarani e portuguesa**

Nesta secção, procuramos descrever e analisar os resultados de nossa observação da realidade escolar da Reserva Indígena Pirajuí. Nossa intenção é revelar a forma como ocorre o desenvolvimento do ensino de língua guarani e de língua portuguesa. Dessa forma, também estabelecemos alguns elementos que nos parecem importantes na descrição da realidade escolar para a análise desse contexto.

Nesse sentido, um primeiro elemento que nos parece importante destacar é a própria relação histórica da presença da Missão Evangélica Unida no processo de escolarização dessa Reserva. Sendo assim, mesmo que a escola tenha sido criada e estabelecida por uma Instituição Missionária, o desenvolvimento dessa Escola nos parece bastante personalizado na figura da missionária e professora Úrsula Bender. Mesmo se considerarmos que quando a missionária chegou nessa Reserva a escola já estava instalada, o desenvolvimento do trabalho com o ensino da língua guarani (que é nosso objeto de análise) se deu, sobremaneira, pela sua atuação. A descontinuação da gestão escolar pela Missão Unida, em 2012, quando a professora Úrsula se afasta da escola nos parece também corroborar com essa ideia.

De toda forma, na entrevista que realizamos com a professora e missionária Úrsula Bender, ela descreve elementos importantes para percebermos sua compreensão com relação à escolarização.

Úrsula, ao ser questionada sobre o porquê da necessidade de uma escola para os indígenas Guarani, ela afirma: “[...] eles têm o direito de ter uma escola, se não, eles ficam tudo fora, e também eles têm o desejo de ter uma escola” (BENDER, 2016). Ainda com relação ao ensino da língua guarani, a professora considera que esse deve ser trabalhado na escola, visto que “[...] é a língua materna deles, a gente também aprendeu a ler e escrever na nossa língua materna, eu estou contente com isso, eu me imagino que se tivesse eu aprendido

inglês ou francês” (idem). Sobre a necessidade do ensino da língua portuguesa ser desenvolvida na escola, ela ainda pondera que “[...] eles também são cidadãos brasileiros, então também devem saber a língua portuguesa” (idem).

De outra sorte, alguns relatos da professora apontam para um pensamento pautado em um paralelo de humanidade sustentado no mundo não indígena.

Eu acho que do começo para as crianças indígenas é importante de se desenvolver bem nesses dois mundos e amar os dois mundos, não ver o mundo branco como inimigo e entender o mundo dos brancos também, mas ao mesmo tempo o próprio mundo e a própria cultura, por isso eu achei bom quando eles a partir do 6º ano agora vieram para a cidade e estudaram juntos lado a lado com alunos não indígenas para se entender para criar amizades. Só se conhecendo e vivendo junto que a gente aprende outra cultura e quando ficam tão isolados só na aldeia até terminar o primeiro grau e depois o ensino médio tudo na aldeia e sem o contato com os brasileiros, eu vejo isso com muita preocupação para a sociedade indígena (BENDER, 2016).

A partir do que defendemos e apontamos na primeira parte desse trabalho, com relação à interculturalidade e à Educação Escolar Indígena, essa reflexão para nós é bastante ingênua. Ao propor um modelo de escolarização voltado para as comunidades indígenas, não se trata de defender uma proposta que “se fecha em si mesma”, mas admitir que existe uma relação de poder assimétrica entre as sociedades indígenas e não indígenas. Nesse sentido, a ideia de que “[...] precisamos prepara-los para saber como se comportar, não somente se comportar, mas se sentir bem também em sociedade diferentes em culturas diferentes” (idem), essa fala demonstra um pensamento e um olhar ainda assimétrico, pois o *locus* de observação está pautado ainda no mundo não indígena. Ainda que em outro momento reconheça que “[...] seria muito bom também que os brancos aprendessem também as regras que existem no mundo dos indígenas e respeitar também” (idem).

Outro exemplo do que estamos observando no relato de Úrsula pode ser percebido:

uma grande preocupação eu tenho que eu ainda não falei disso, o que vem depois da escola os cursos profissionais. Nisso aqui falta bastante ainda, eu animo-os os ex-alunos de procurar cursos ou falar com a secretaria, que cursos eles oferecem [...]. E eu sinto muito quando depois do ensino Médio muitas vezes estão parados, isso me faz chorar as vezes e eu acho que nisso precisamos também na escola de abrir a visão, porque os professores também devem preparar os alunos para o futuro, não precisam trabalhar como um branco. Eu vi agora também no Paraguai a relação com o trabalho é totalmente diferente, não precisam mudar o jeito dele, mas oferecer meios. Eles aceitam muitos trabalhos dos brancos seja taxista, concerto de moto de tudo, mas eles poderiam fazer (idem).

Para nós, esse pensamento está ligado a um ideal de progresso, em um modelo de pensamento não indígena, pois a ideia de melhora, de desenvolvimento só leva em consideração os princípios de uma sociedade não indígena. Isso também fica exposto em um outro depoimento de Úrsula:

Eu lembro que na minha época em Pirajuí nós dávamos para os alunos escreverem e desenharem como eles imaginam Pirajuí na época deles ficarem adultos, foi muito interessante. Eles queriam ver banco, supermercado, padaria, açougue e todo de cada loja claro eles mesmo. [...] Mas para isso precisam ser preparados. Isso não dá para eles ficarem sem nada, eu vejo agora meus sobrinhos na Alemanha eles fazem vários estágios em lugares onde eles querem, por exemplo em dentista, numa clínica, onde eles têm interesse [estagiar] alguma semanas. [...] Isso deveria ser aqui também, eu acho que junto com os programas, as secretarias, vocês e que pensam o que a gente oferece aos alunos quando saem da escola, não pode ser que eles ficam sem nada quando saem da escola (idem).

A professora e missionária Úrsula Bender estabelece que a importância da escola esteja ligada a um ideal de desenvolvimento de mercado “[...] acho que o aluno antes de sair da escola já deve ter uma ideia do que vai fazer e depois que sai da escola já fazer os passos para isso e não ficar esperando” (idem). O progresso significa desenvolvimento econômico, isso para a missionária parece estar apenas ligado a uma noção de progresso da vida educacional, ao passo que mesmo reconhecendo elementos da economia interna da comunidade, isso não lhe parece ser suficientemente importante:

[...] tem alguns que vendem gasolina, mas isso não é profissão. [...] Então isso eu gostaria, acho que ainda cabe na educação indígena não pode terminar só com a escola ou com o ensino médio deve levar para uma profissão que eles podem viver e não ficando sempre pedindo bolsa do governo isso é um tempo passageiro (idem).

Percebemos que existe uma relação de ambiguidade na atuação da missionária e o contato com os indígenas da Reserva. Ainda que os elementos acima demonstrem uma desconsideração do mundo indígena, os relatos dos professores indígenas que estudaram na Escola da Missão nos fazem refletir sobre o papel da missionária em suas escolarizações.

Nas conversas que realizamos com os professores indígenas, mediávamos sobre a importância da presença da missionária Úrsula Bender e da Escola da Missão para a atuação deles como docentes em suas escolas indígenas. Nesse sentido, as falas dos professores são quase unânimes: “[A Missão] ajudou, ajudou muito, principalmente a professora Úrsula que me orientava como dar aula, como deve fazer” (SALINA, 2016).

Foi muito importante não só para mim, mas acho que para todos que são professores hoje acho que foi assim importante, porque eu vejo assim, desde aquela época que quem se formou como aluno e virou professor não tem nada de dificuldade para estudar na faculdade. É temos dificuldade só que temos capacidade também para se formar, não tem nada que é difícil demais, mas a escola [da Missão] que eu acho que ajudou bastante, pois nossa escola formou bastante, hoje em dia o um professor nosso não está só aqui está em todas as aldeias (MORALES, 2016).

A importância do trabalho que a professora Úrsula desenvolveu na Escola da Missão com relação à língua Guarani é muito lembrada pelos professores. Luciana sintetiza a importância do trabalho com a língua guarani na Escola da Missão: “[...] ela me ajudou bastante a valorizar mais, a praticar mais não só na oralidade na escrita também” (VERA(b), 2016). O professor Valdemir observa que “[...] objetivo da Missão era alfabetizar os povos indígenas e deu certo, pelo menos para mim deu certo e isso ajudou muito as pessoas. Tem muita pessoa que lembra bem e lembra que foi alfabetizado” (ROMERO(a), 2016). Nesse contexto a figura do professor Adriano também é reconhecida

O seu Adriano e a professora Úrsula, eles brigavam muito com a secretária de Sete Quedas para ensinar a língua materna, a secretaria de educação de Sete Quedas não queria aceitar isso, então por isso eles fizeram muito e depois deu certo, primeiro não reconhecia, mas agora não, agora já dá certo a situação da missão (idem).

O professor Pedro relata da importância da ajuda da professora Úrsula para o trabalho que desenvolveu na escola com a língua guarani: “[...] naquela época eu fiquei 8 anos só na 4ª série, que eu trabalhei só com alfabetização, eu já tenho mais noção porque a professora Úrsula me ajudava” (DURAN(b), 2016). Em outro momento reforça o papel da Escola da Missão e da professora Úrsula: “[...] uma oportunidade imensa para que nós até agora, quase como uma mãe também. A Missão nos ajudou e nos incentivou a vir até aqui. Por conta dela que nós fomos incentivados e que nós alcançamos alguma coisa” (idem).

Assim a presença da professora Úrsula e da Missão Evangélica Unida parece estar ligada a ideia de sucesso da escolarização na Reserva Indígena Pirajuí.

chegou a professora Úrsula e com ela começou, [a trabalhar a língua guarani na escola] eu pensei assim, a importância naquela época para a população indígena de Pirajuí ajudava a população indígena. Se a Missão não trabalhasse isso morreria a língua própria, como que a gente acostumar sem isso, não teria a história que tem hoje, essa história da que da professora Úrsula do quanto ela nos ensinou, já faz um tempão só agora que as pessoas parecem perceberem isso. E eu pensei, mas como que ela pensou já nisso

tudo ela tinha 25 anos na época, como que chegou esse pensamento nela para ensinar, antes que as pessoas já pensaram isso ela já fez assim. E toda a criança que estudou na missão foi alfabetizada assim e até hoje, por isso dificilmente você achar algum aluno da Missão que não sabe, que não aprendeu ler (ROMERO(b), 2016).

Na mesma linha de pensamento o professor Jonatas lembra que foi “[...] da missão mesmo, de lá que eu aprendi a escrever porque é difícil sabe, [...] eu aprendi mesmo com os professores que me ensinam, que tem paciência e amam a sua profissão e amam os alunos e por isso que eu também aprendi no exemplo deles, a amar também” (DURAN(a), 2016). Jonatas resume assim o papel da professora Úrsula e da Escola da Missão “Isso aí é ouro mesmo para nós, porque a gente deixa a Missão na história, em tudo” (idem).

Percebemos que em todas as conversas com os professores indígenas, que fica evidente a importância da Escola da Missão para o desenvolvimento da alfabetização em língua guarani para as crianças da Reserva Indígena Pirajuí. O trabalho desenvolvido quando os professores foram alfabetizados ainda serve de referência para sua atuação como docentes. Assim, o processo de alfabetização do qual passaram na Escola da Missão, ao que parece, tem mais importância para sua atuação hoje na escola com relação à língua guarani do que os cursos de formação de professores específicos.

A professora Luciana é muito clara com relação ao que estamos apontando: “[...] o curso *Ára Vera* e o curso *Teko Arandu*, os dois são muito importantes... [Mas é] da aula da professora Úrsula, eu vou saber como praticar a minha língua Guarani, como eu vou praticar para saber de que forma os alunos vão aprender a escrita” (VERA(b), 2016).

Claudete também faz referência ao aprendizado da língua guarani na Escola da Missão, “[...] porque os professores aqui da aldeia, a maioria sabe ler e escrever em Guarani, vai lá na Paraguassu eles só sabem falar, eles não escrevem, muitas vezes as pessoas falam como fala bem e não escreve, mas é verdade” (VERA(a), 2016). Ela ainda faz menção a importância do desenvolvimento com a escrita da língua Guarani para participar do Processo Seletivo do *Teko Arandu*, fato que mencionamos anteriormente ao analisar o PSLIN. “Outra coisa que me ajudou bastante foi quando eu fiz vestibular do *Teko* para traduzir as palavras, teve número em guarani e depois teve um texto, se não soubesse bem não passava” (idem).

Já a professora Gloria Salina evidencia a didática para o planejamento das atividades em sala de aula, que foi aprendida nesse curso. “[...] o *Ára Vera* me ajudou mais para fazer plano de aula, muitas coisas, já passou muitos anos, mas o que ele me ajudava mais era para trabalhar com nossa cultura e de valorizar” (SALINA, 2016).

Em todo caso, Adriano reconhece a importância na formação específica, pois segundo ele nunca tinha acontecido isso em uma escola da cidade.

no *Ára Vera*, para mim foi muito importante porque lá a gente adotou a nossa cultura e a gente conheceu melhor, se conheceu melhor nossa cultura, nossa língua e a gente também vê que a educação deu importância para isso para nossa cultura e aí a gente acha melhor porque ajuda também, a ajuda olhando a nossa comunidade, porque agora aqui fora na cidade nunca teve isso, não dava importância nada da vida da gente (MORALES, 2016).

Wilmar também defende que esses cursos conseguiram valorizar a cultura e a identidade indígena. “[...] O *Ára Vera* me ensinou a primeira coisa que a gente aprendeu também no *Teko Arandu* é valorizar a própria aldeia, valorizar o seu direito, e valorizar a criança os alunos, as vezes tem gente não valoriza, vou dizer assim só por salário” (ROMERO(b), 2016). Para além disso, ele relata que foi nesses cursos que aprendeu a reconhecer a Educação Escolar Indígena:

Aprendemos no *Ára Vera* de valorizar a Educação Escolar Indígena. E o que é uma Educação Escolar Indígena, por exemplo, é diferente da educação escolar, por exemplo, essa escola é não indígena, é municipal. Então quem abriu os olhos é o *Teko Arandu* e o *Ára Vera* a gente não sabia isso [...] quem explicou isso aí foi o professor lá do *Teko Arandu* do *Ara Vera* foi lá que aprendemos sobre isso. Educação escolar indígena diferenciado porque é diferenciado e porque tem que valorizar (idem).

O professor Valdemir observa onde aprendeu a desenvolver as línguas Guarani e Portuguesa “[...] no *Ára Vera* eu aprendi sobre a valorização da cultura, dos tradicionais, os usos de material didático, isso eu aprendi muito só que em português. Agora quando eu aprendo texto pra escrever é o Guarani foi na quarta série, só o guarani” (ROMERO(a), 2016). O mesmo professor demonstra uma preocupação com os professores que entram hoje para trabalhar com a alfabetização, segundo ele é necessário que eles tenham uma boa formação.

Hoje eu já tenho preocupação com aquele professor que vai entrar, se ele tem capacidade de ensinar, de alfabetizar para eles. Eu já penso assim, se tem capacidade de ensinar para ele, se tem formação se entra alguém sem formação eu já tenho preocupação, porque eu já sei que para alfabetizar a criança não é fácil, não é de qualquer jeito que uma pessoa vai alfabetizar uma criança. Se não tem formação então esse não é o lugar dele trabalhar eu sei e quem vai entrar, já penso na criança, se não vai dá certo. Então esse eu já tenho preocupação agora porque ensinamento alfabetização das crianças não é qualquer um que faz. Nós já tivemos experiência porque já trabalhamos vários anos com isso (idem).

Também com relação ao curso *Ára Vera*, Pedro Duran tem uma reflexão parecida: “[...] ajudou no incentivo em como nós podemos valorizar a respeito da nossa cultura, nosso costume e todo, principalmente manter a interculturalidade para podermos entender as coisas, e isso eu acho que é a contribuição para a escola” (DURAN(b), 2016). Sobre o Curso de formação superior, “[...] o *Teko Arandu* já incentivou mais para pular mais um passo e isso que nos ajuda bastante, principalmente os professores que não fizeram o *Ára Vera* (idem).

Jonatas Duran tem a mesma observação com relação ao *Ára Vera*, pois esse curso “[...] para mim abriu a minha mente porque o *Ára Vera* começou muito bem porque nele também os professores assim são parceiros mesmo que não deixam as pessoas abandonadas, eles sempre está junto com nós” (DURAN(a), 2016). Da mesma forma, observa que “[...] o *Teko Arandu* abriu mais [os olhos] ainda para a gente valorizar mais e mais nosso povo, para amar mesmo” (idem). Ao avaliar seu processo formativo desde o Ensino Fundamental ele sintetiza: “porque a Missão é a raiz e falando do *Ára Vera* ele já pode ser a flor e o *Teko Arandu* pode ser para nós uma fruta. Quem aproveitou a fruta tá pensando na sua comunidade, quem não tá está jogando a fruta fora” (idem).

Assim fica evidente que o Curso de formação de professores nível Normal Médio *Ára Vera* e o Curso superior da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* possuem uma importância para uma formação mais politizada dos estudantes, ao fazer os professores indígenas refletirem sobre a Educação Escolar Indígena. Esse elemento está bastante presente quando os professores observam que esses cursos fizeram eles “abrir os olhos” para a Educação Escolar Indígena. Essas formações parecem, contudo, estarem mais alinhadas para uma proposta política, do que, uma formação técnica e metodológica para o desenvolvimento da língua Guarani nas escolas indígenas. Corroborando com o que viemos defendendo ao longo deste trabalho.

Com relação aos cursos de formação de professores específicos para indígenas, a professora Úrsula comenta que chegou a ministrar cursos ainda nos anos 1980: “[...] vieram de muitos lugares desde o Paraguai também até de Lagoa Rica também, professores indígenas” (BENDER, 2016). Durante esses cursos, ela e o professor Adriano Morales trabalhavam com os materiais que eles preparavam para a escola da Missão. Esses cursos funcionavam nas férias e era iniciativas individuais, isto é, não houve apoio das secretárias municipais de educação em formar professores indígenas. Talvez a maior parte dos interessados nesses cursos fossem provenientes do Paraguai, uma vez que a professora admite “[...] veio um pedido do Paraguai de meus colegas do Paraguai e a gente viu a necessidade e a gente fez” (idem).



Esses cursos funcionavam em janeiro no momento de férias escolares, a professora lembra que eles tiveram fim quando começou o Curso Normal Médio *Ára Vera*. Embora, ela reconheça que a partir desse período começou a atuar junto aos “[...] Palmarí na Amazônia, eu ia duas vezes por ano e depois me faltou o tempo também” (idem).

De toda forma, a professora Úrsula teve uma relação muito próxima com a primeira turma de professoras indígenas do *Ára Vera*

Sabe que a secretaria naquela época me pediu para acompanhar o grupo e então eu fui com eles, com os meus colegas indígenas e lá o pessoal do curso *Ára Vera* ficou um pouco surpreendido ouvindo que eu iria ficar, então eu disse a secretaria que me mandou para acompanhar os professores e então eles falaram que iriam conversar entre eles para ver se era possível, viram então que eu falava a língua e escrevo e então decidiram e falaram para mim, ou pediram minha colaboração (BENDER, 2016).

Nesse sentido, a missionária acabou acompanhando o andamento da primeira turma nesse Curso, ela descreve que teve uma atuação entre os professores indígenas e os professores do Curso “[...] eu fiquei sempre sabe no meio entre os professores indígenas e os professores assistentes” (idem). Notadamente, o fato de falar a língua Guarani contribuiu para que ela fosse aceita nesse momento. A professora Úrsula recorda que além dela poucas professoras naquele momento dominavam a língua guarani no *Ára Vera*. “[...] tinha a professora Rosa ainda, mas ela eu acho que não escreveu, ela só falava naquela época e a Veronice, ela escreveu eu acho um pouquinho sabia de livros, mas não falava” (idem).

Embora ela aponte que teve contato com alguns professores que fizeram parte da construção do Curso de Licenciatura - *Teko Arandu*, ela reconhece que não teve mais contato com as experiências específicas para formação de professores indígenas. Ainda assim, ela avalia que naquele momento os cursos de formação continuada:

[...] em várias maneiras então foi bom também para os professores de Pirajuí de ver outros professores de ter contato com outros professores. A primeira turma tinha eu acho que 80 professores indígenas, então esse contato foi bom, e também eles foram desafiados de refletir o seu passado e até esse momento não tinha acontecido desse jeito (idem).

Para Úrsula, os indígenas passaram muito tempo sem querer contar o seu passado, pois “a situação era muito triste para os indígenas”, mas os cursos conseguiram com que os indígenas valorizassem suas próprias histórias, “[...] tinha um tempo em que as pessoas mais

idosas não queriam falar sobre isso, talvez porque sofreram de mais, agora já o tempo é diferente agora falam” (idem). Segundo ela então, uma virtude desses cursos foi ter feito com que os professores indígenas fossem “[...] desafiados de pesquisar como foi, certas pessoas ainda naquela época não falavam nada ou achavam muito ruim e outros já disseram” (idem). Contudo, ela aponta que esses cursos fizeram uma crítica, segundo ela, infundada sobre um modelo de *escola tradicional*.

Foi também certas coisas não tão bem, foram misturadas, ou foram naquele primeiro curso imaginado uma escola tradicional dos brancos muito ruim, isso eu não gostei muito porque a escola lá em Pirajuí nunca tinha, então o que eu percebi dos nossos alunos do começo não sofreram, desde que eu estou em Pirajuí eu vi que os alunos gostaram da escola e depois foi falado tão ruim da escola tradicional, várias vezes eu falei no curso que esse tipo de escola tradicional que vocês falam eu nem tenho e nem posso imaginar como é. [...] Vocês falam da escola tradicional e eu já fico imaginando uma coisa dos indígenas que sofreram na escola tradicional dos missionários e dos brancos, mas eu acho que isso não aconteceu na escola da Pirajuí (idem).

A descrição negativa do modelo de escola tradicional, do qual a missionária se refere, pode não necessariamente ser o sinônimo do modelo de escola que foi realizado em Pirajuí. Contudo, essa reflexão aponta uma leitura positivada da Escola da Missão, pois essa seria a oposição ao modelo de “escola tradicional” negativo que o Curso apontava.

Outra reflexão apontada pela professora Úrsula, que identificamos na análise do Projeto Pedagógico do Curso *Ára Vera*, é a presença de uma proposta modular que dificulta reconhecer todo o processo educativo dos estudantes. Para a professora “[...] faltou a visão para o ano inteiro, o ano letivo, por exemplo. Então, foram dadas muitas ideias que a gente podia fazer muitas unidades de lições, mas não o inteiro” (idem).

A missionária ainda questiona os cursos de formação específica para professores indígenas na perspectiva que possam ter um “ensino muito reduzido”. Consideramos que sua reflexão possa ser produtiva ao refletir sobre a superficialidade que ela aponta, quando isso revela uma posição essencialista desses cursos. Para ela, “[...] eles têm, claro muitos conhecimentos, mas também a gente tem que considerar que os mais velhos indígenas são também como os mais velhos da nossa sociedade que também esquecem muitas coisas” (idem).

Outro elemento que nos chamou atenção na observação que realizamos da realidade escolar das escolas indígenas da Reserva Pirajuí é a própria comparação entre as duas escolas. Ainda que nossas reflexões tenham priorizado uma análise sobre a história da Escola da Missão, levando em conta que nosso objetivo era descrever o processo como a escola dessa

instituição desenvolveu o ensino visando a alfabetização da língua Guarani e o trabalho com a língua portuguesa, em detrimento da história do desenvolvimento desse ensino de línguas na Escola do Posto, foi possível observar o trabalho de professores indígenas que passaram pelo ensino na Escola da Missão e atualmente atuam como professores indígena na Escola do Posto.

Dos professores com quem tivemos maior contato para a descrição deste trabalho, oito professores indígenas participaram do processo educativo da Escola da Missão e posteriormente se formaram no Curso de formação de professores Nível Médio *Ára Vera*, bem como, o Curso de formação de Nível Superior *Teko Arandu*. Atualmente cinco atuam na Escola do Posto, são como já apontamos acima: Claudete Vera, Jonatas Duran, Luciana Morales, Pedro Duran e Wilmar Romero. Cabe ressaltar, como já observado, Wilmar está atuando em 2016 pelo primeiro ano nessa escola, depois de ficar o ano de 2015 sem contrato com a prefeitura municipal; e Jonatas, depois de também ter seu contrato reincidente em 2015, teve novamente seu contrato encerrado em outubro de 2016.

Ainda assim esses professores têm opiniões próprias sobre o processo educacional da Escola do Posto comparativamente à Escola da Missão. Já pontuamos a opinião dos irmãos Pedro e Jonatas Duran sobre a utilização dos recursos didáticos elaborados pela Escola da Missão, assim eles parecem ter uma postura mais crítica a essa escola.

De outra sorte, Wilmar que a partir de 2016 começou a trabalhar na Escola do Posto, percebe que o trabalho realizado na Escola da Missão ensina melhor a criança indígena com relação ao ensino da língua materna:

Aqui na escola é bem diferente por causa que aqui se aprende só a letra maiúscula letra de forma e a gente ensina lá na Missão letra de forma, maiúscula e minúscula e cursiva também e aqui não quando eu comecei a trabalhar eu escrevi de forma cursiva e algumas crianças acharam difícil, eu sei que a cursiva ficou mais difícil, fica mais fácil para eles aquele 'A' maiúsculo, ai eu continuei e achei uma diferença nisso ai [...] E ai esse ano as crianças o que eu achei diferente é que eles não acostumaram comigo na primeira vez que eu passei para cá, porque eles já acostumou de outra maneira na escola, na sala de aula, e eu não deixei assim que a criança caminha para cá e para lá e não presta atenção (ROMERO(b), 2016).

O professor também percebe que na Escola da Missão existe uma preocupação melhor com a disciplina dos estudantes, no cuidado com as faltas dos alunos. Isso para ele representa também um maior interesse dos pais com relação à vida estudantil dos seus filhos.

O que eu achei diferente também é que os pais eles não ficam acompanhando a criança na escola, às vezes vem, às vezes não, por isso a alfabetização é mais difícil para cá, eu falei assim, muitos pais criticam os professores, ‘há meus filhos estudam lá no posto e não sabem ler, não sabem escrever’. Na reunião eu falei isso porque agora eu descobri porque é difícil se alfabetizar aqui, porque vocês deixam ele 3 ou 4 dias sem escolas, outro dia vem, no outro não vem mais, faltam alguns dias, como que ele vai ser alfabetizado desse jeito. Ai lá na Missão não, lá todo dia os alunos vão para escola, não falta ninguém, e quando ele falta ele manda bilhete, aqui não, quando falta eu não sei porque, não veio e eu não sei por que. Eu tinha 28 alunos e agora tenho só 21 e os outros não sei para onde foram nunca me avisou. Porque aqui quase eu não conheço, eu conheço mais os alunos para lá, aqui eu não sei como é a vivencia deles na casa deles como é a situação deles, ai eu não conheço, as vezes para cá tem uns pais que bebem muito e a educação na própria casa é difícil parece, eu acho que isso é mais diferente que lá na missão (idem).

As opiniões de Wilmar podem ser reflexo da trajetória dele, pois possui uma relação há mais tempo com a Escola da Missão. Da mesma forma, a observação feita com relação aos problemas relacionados à bebida alcoólica das famílias que residem mais próximo à área da Escola do Posto também pode ser reflexo de que nessa região não parece haver a presença de tantas igrejas evangélicas, que tendem a ter uma posição mais dura com relação a esse tipo de bebida. Demonstramos no capítulo anterior que historicamente as famílias que se aproximaram da Missão Evangélica Unida se fixaram próximo a essa instituição, supomos assim, que nessas famílias o consumo de bebidas alcoólicas é menor.

A professora Luciana Morales, mesmo atuando na Escola do Posto há mais tempo, parece ter guardado também um sentimento de maior prestígio com a Escola da Missão, talvez pela própria proximidade dela com relação à igreja da Missão Unida.

Podemos observar que dos professores citados, Claudete é a professora que tem maior experiência com o trabalho em diferentes escolas, além da atuação na Escola do Posto, ela atuou na Escola da Missão, na escola da Terra Indígena de Arroio Corá e também na escola da Terra Indígena Sete Cerros. Assim como Wilmar, ela também percebe que na Escola da Missão existe uma aproximação entre os pais dos estudantes e a escola:

as reuniões os pais não são acostumados [a ir] agora aqui na Missão sim porque a professora Úrsula desde o começo fazia reunião, chamava os pais e vinha, porque aqui é uma comunidade de bastante gente [região próxima à Missão Unida] e lá já é diferente, mais espalhado [próximo à Escola do Posto] mais longe e aqui não e não são acostumados com reuniões com professores e pais alunos não são acostumados [...] Aqui falaram que veio todo mundo, [em uma reunião] mas aqui já é acostumado desde o começo, os pais falavam os professores falavam quem tinha reclamação falava suas

reclamações e no Posto não é, é muito diferente é tão perto, uma aldeia só, mas é muito diferente (VERA(a), 2016).

Cabe ainda observar como foi o processo de alfabetização em língua guarani das escolas indígenas da Reserva Indígena Pirajuí. Assim, sobre a língua Guarani, os professores indígenas destacam a importância que a língua seja desenvolvida na escola para a valorização de sua identidade. A professora Gloria aponta que “[...] é importante para eles valorizar a língua, porque hoje em dia já tem muitas variações e mudanças das línguas, e eles muda muito, por exemplo usa empréstimo do português” (SALINA, 2016).

É eu penso nisso na educação, eu nunca deixei de pensar no guarani porque é a vida da gente né, porque eu penso assim a minha língua é a minha vida, eu sem a minha língua eu seria nada, porque pensando na outra língua eu não conheço bem, é a minha língua que é a minha vida. Então o guarani seria para nós a única forma que podemos aprender melhor a outra língua, começando só na outra língua a gente não sabe é bem difícil, atrapalha mais ainda do que ajuda (MORALES, 2016).

Contudo, também reconhecemos que os professores têm uma fala edificante sobre a sua língua:

a língua está no sangue da gente, se uma nação acabar tem que matar toda ela para que seja acabada, mas a língua não acaba porque está no sangue está correndo no corpo. Por que? Porque a criança mama e aí já suga no sangue da mãe e ela já extrai da mãe essa língua, aí ele já não tem mais dificuldade daqui a pouco, já tem noção da sua língua por que está dentro do sangue (DURAN(b), 2016).

Esse pensamento pode, de alguma forma, contribuir para uma não preocupação com o estado da língua. Nesse sentido, podemos fazer um paralelo dessa fala com a postura dos pais dos estudantes indígenas que não veem importância no desenvolvimento da língua materna, pois a língua Guarani “ele já fala em casa” devendo então na escola “ser trabalhado a língua portuguesa”.

De outra sorte, também encontramos falas mais reflexivas, que demonstram uma preocupação maior com o desaparecimento da língua materna:

a língua guarani é importante para nós porque se desaparecer, se o professor não ensinar a criança na sua própria língua e um dia desaparecer, quem vai ensinar depois, por isso é importante para nós a nossa língua. Um dia eu li na lei que fala assim que a nossa identidade é a própria língua se você não falar na sua própria língua então já desapareceu e não sei quem você é, se eu não

falar na minha própria língua se eu só falar em português então quem sou eu? Será que sou um indígena, ou será que sou o que? Se não falar minha própria língua já desapareci já morreu a minha língua, por isso que eu falo que a língua guarani é a nossa identidade, qualquer língua que um indígena fala é a identidade desse povo (ROMERO(b), 2016).

Dessa forma, a professora Luciana destaca a importância dos cursos de formação de professores específicos para o reconhecimento e a valorização da língua materna, o que demonstra um elemento importante para a formação politizada dos professores que observamos anteriormente.

É antes de fazer os cursos eu não valorizava minha língua, mas depois de eu fazer o curso *Ára Vera* e *Teko* eu aprendi a gostar de falar e de me aprofundar mais na minha própria língua, inclusive atualmente eu procuro mais escuta essa língua e procurar saber o significado e procurar saber a língua guarani gramática, eu procuro no dicionário e até na bíblia na história (VERA(b), 2016).

Com relação ao modelo desenvolvido para alfabetização na língua guarani realizada nessas escolas, observamos que ocorre de forma bastante lúdica, que relaciona insistentemente o processo do reconhecimento da “alfabetização pelo desenho”. A professora e Missionária Úrsula descreve como foi o trabalho realizado para a alfabetização da língua guarani, para ela “[...] o desafio foi de levar as crianças a saber ler e escrever isso de uma maneira lúdica e assim levá-las para ler e escrever” (BENDER, 2016). Para isso, a Escola da Missão se apoiou na cartilha Caminhos Suave:

Pensamos juntos, eu e o Adriano, agora alfabetizando a gente começa com as vogais e procuramos ilustrações e naquela época tinha aqui no Brasil ainda o material Caminhos Suave. [...] Eu fui conhecer através de uma professora que atuava junto aos Xerente de Goiás, e ela me deu o endereço daquela senhora que se chama Branca [Branca Alves de Lima] e ela morava já bem idosa em São Paulo, eu fui visitá-la, ela que tinha criado esse material de Caminho Suave. Então nesse material tem para cada letra uma ilustração quer dizer a letra dentro da ilustração. Nós não usamos muito porque é em português sabe, mas ela me deu a ideia sabe de criar agora de ilustrar o alfabeto com figuras do mundo dos guarani. E então a gente procurou fazer isso com o Adriano. [...] Eles procuravam as vogais dentro [dos desenhos] mas já então a gente usava letra por letra, mas a gente leu textos pequenos do começo. Teve ainda uma segunda versão que eu mesmo pinteí cada desenho com aquarela. E ficou sempre presente que eles podiam visualizar isso (idem).

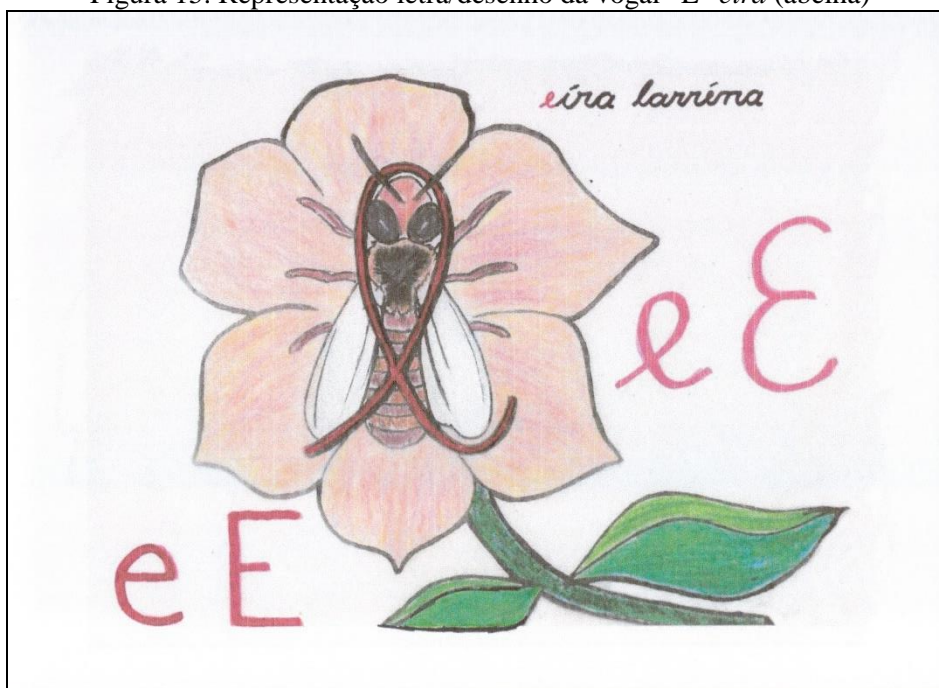
Nas figuras abaixo, apresentamos os desenhos elaborados na Escola da Missão.

Figura 14. Representação letra/desenho da vogal “A” *akã* (cara/rosto)



Fonte. Recursos didáticos da Escola da Missão

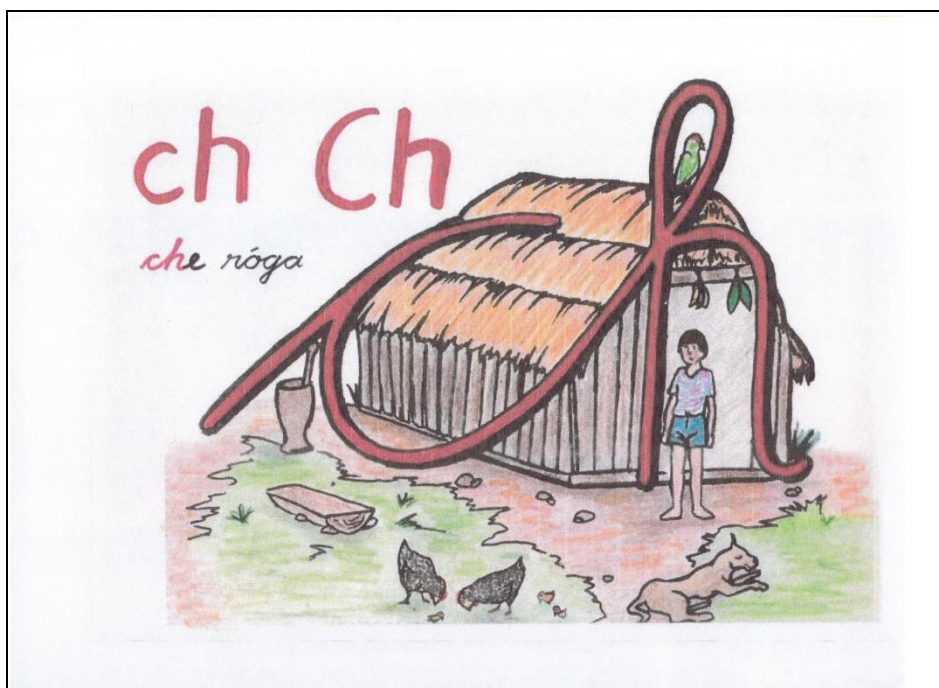
Figura 15. Representação letra/desenho da vogal “E” *eíra* (abelha)



Fonte. Recursos didáticos da Escola da Missão

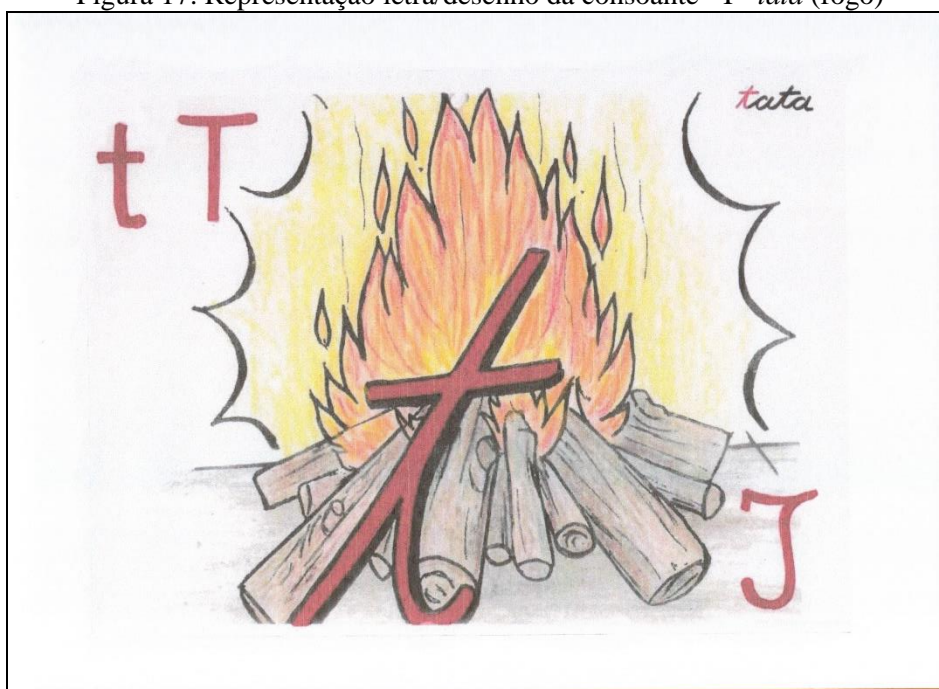
Figura 16. Representação letra/desenho da consoante “CH” *che roga* (minha casa)





**Fonte.** Recursos didáticos da Escola da Missão

Figura 17. Representação letra/desenho da consoante “T” *tata* (fogo)



**Fonte.** Recursos didáticos da Escola da Missão

O professor Adriano valoriza o tipo de alfabetização realizada pela escola: “[...] as crianças aprendem assim se a gente mostra a figura do desenho da letra que eles já sabem o que é elas já veem isso, que nem o ‘j’ do ‘jacu’ como eles já conhecem o jacu eles já aprendem mais fácil” (MORALES, 2016). É dessa mesma forma, descrito pelo professor Wilmar: “[...] por exemplo, escolhemos o termo *yvyra*, [árvore] com isso nós desenhamos e a



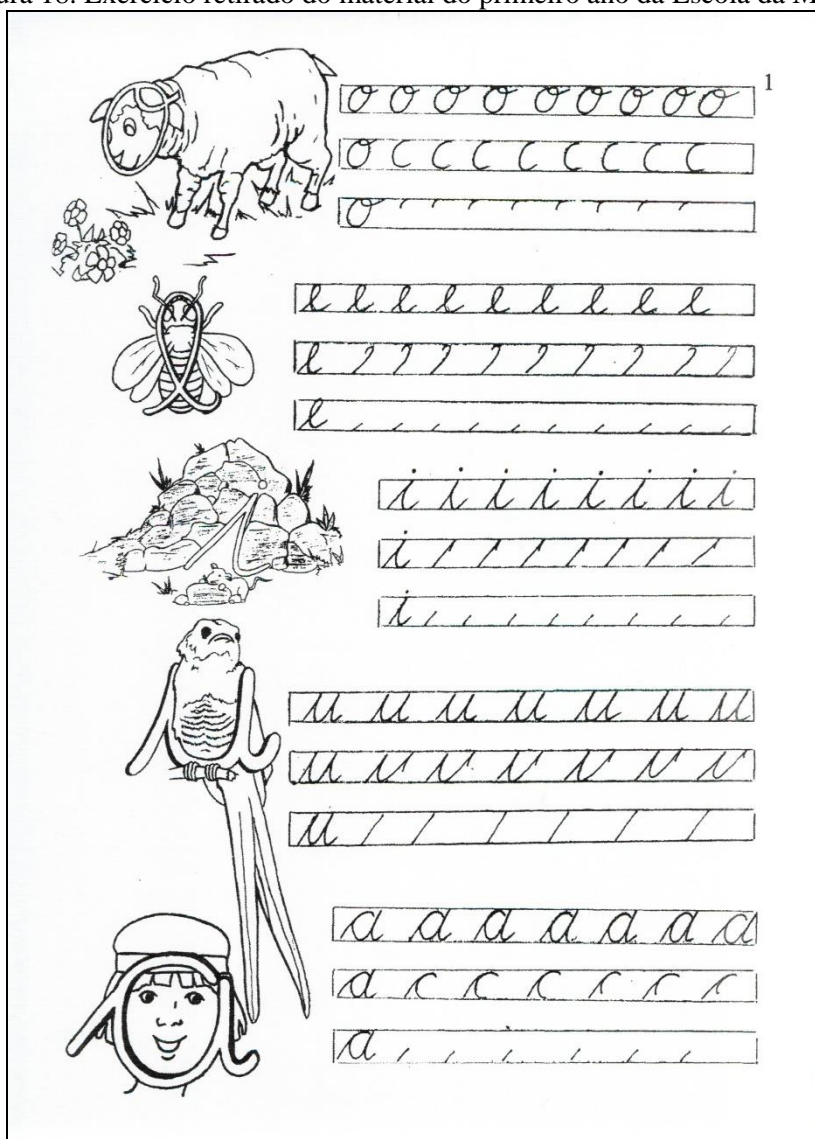
criança se sente muito bem quando nós fizemos isso, aí ele aprende de um textinho que nós escrevemos e aí a criança entende que nós desenhamos sobre isso e escrevemos” (ROMERO(b), 2016).

Outro exemplo de atividade elaborada para a alfabetização da língua materna é relatado pelo professor Adriano

Nós fazíamos material didático em língua guarani, por exemplo é só aqueles de coordenação motora que prepara para o aluno seguir assim com lápis devagarzinho. A gente começava a letra e ele completava, e é assim porque é só assim que o aluno aprende melhor, com material didático preparado e não assim só para copiar mas para fazer começar e ele completa, em guarani e em português a mesma coisa (MORALES, 2016).

Na figura 18, exemplificamos o relato do professor Adriano

Figura 18. Exercício retirado do material do primeiro ano da Escola da Missão



**Fonte.** Recursos didáticos da Escola da Missão

Ainda a partir do relato do professor Adriano, ao apontar que essa atividade também era desenvolvida em língua portuguesa, encontramos uma situação que deve ser mais bem analisada, pois isso indica que os professores indígenas não desenvolvem uma metodologia específica com a língua portuguesa como segunda língua, observação que comprova as análises realizadas anteriormente. Também nesse sentido, a realização das mesmas atividades utilizadas para o desenvolvimento da L2 pode significar uma nova tentativa de alfabetização, agora com a segunda língua e não com o desenvolvimento do letramento em L2.

Outra observação com relação ao modelo de alfabetização da língua Guarani adotado pela Escola da Missão é com relação a utilização da cartilha Caminhos Suave como base para a produção desse material.

Já observamos que as teorias contemporâneas de alfabetização questionam as metodologias tradicionais que se baseiam na relação entre letras e fonemas (B+A=BA) para o desenvolvimento da alfabetização na criança. Esse tipo de metodologia apenas faz com que os estudantes decifrem as primeiras letras e não se apropriam da escrita. É um método que estimula a mecanização, com cópias e não como aprendizado.

Ainda com relação à coleção Caminhos Suave, cabe uma outra observação. Essa cartilha foi elaborada por Branca Alves de Lima, com quem a professora Úrsula chegou a ter contato. Essa cartilha foi elaborada a partir de 1948. A coleção vendou até o ano de 1996 mais de 40 milhões de exemplares,<sup>94</sup> por isso considerado um dos maiores sucessos editoriais do país.

A cartilha Caminho Suave toma por base a associação desenho mais letra, essa concepção tradicional da alfabetização começou a mudar a partir dos trabalhos da psicóloga Emília Beatriz Emilio Ferreiro que, em meados da década de 1980, apresenta estudos sobre os processos de aprendizado das crianças, compreendendo que as crianças constroem a partir de um repertório de textos escritos a formulação de como esses textos se organizam.

As teorias sobre o processo metodológico da alfabetização estabelecem uma estratégia contraditória ao processo de elaboração da cartilha, pois passam a compreender que a alfabetização deve ocorrer a partir de textos inteiros, dos quais os estudantes passam a compreender sua estrutura (orações, palavras, sílabas e letras), inversamente à proposta das cartilhas que adotam um método que parte da letra, sílaba, palavra, frase, texto...

---

<sup>94</sup> Fonte. Folha de São Paulo, 25/11/1997, p. 11. Acesso em 10 de novembro de 2016. <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1997/11/25/262/#>

Os trabalhos de Mendonça & Mendonça (2008) tem produzido uma reflexão interessante sobre o método sociolinguístico de alfabetização. Esse estudo produz uma crítica pertinente sobre as cartilhas do tipo Caminho Suave

O estudo das falhas das cartilhas é sempre pertinente: está há muito tempo na escola e os produtores e o leitor deste texto provavelmente foram alfabetizados através das cartilhas. Muitos acreditam que ela é um método eficiente de alfabetização, partindo do pressuposto de que, se foi eficiente para alfabetizá-los, servirá também para outras pessoas. Entretanto as cartilhas apresentam falhas, que continuam sendo reproduzidas por professores na sala de aula, conscientemente ou não. [...] a cartilha não está na sala, mas a metodologia sim (MENDONÇA & MENDONÇA, 2008, p. 28).

Nesse sentido, os autores criticam a estruturação das cartilhas, seguindo de lições a partir de palavras-chave, ilustradas por desenho. Bem como encontramos no trabalho desenvolvido nas escolas indígenas, atividades silábicas que são formuladas de forma mecânica e descontextualizada que visam somente a memorização. Esse tipo de material ainda é criticado, pois limita o conhecimento do estudante ao propor textos que funcionam apenas como pretextos elaborados a partir de palavras compostas prontas com fins de facilitar a leitura para os estudantes.

Ampliando a reflexão, os autores propõem uma análise sobre a concepção de linguagem das cartilhas, da qual compreendemos que é possível fazer um paralelo com o modelo de alfabetização proposto pela Escola da Missão. Ao propor que a linguagem se constrói de forma progressiva “à soma de tijolinhos, representados pelas sílabas e unidades de composição” (idem, p. 29) reduz a capacidade de construção da linguagem pelo estudante.

A análise sobre o trabalho com cartilhas para alfabetização é relevante por seu o mesmo modelo de ensino que observamos que é realizado nas escolas da Reserva Indígena de Pirajuí:

[...] que eu trabalho assim com cartilha, então isso que eu sempre trabalho com as crianças, que é mais fácil para ela aprender [primeiramente] a gente tira aquela palavra mais fácil para o alcance deles, aí tira aquela [palavra] põem no mimeógrafo. Aí eu pego algum texto que são produção de textos que mesmo que nós mesmo produzimos (ROMERO(a), 2016).

Nas escolas da Reserva, observamos que em diferentes anos a alfabetização da língua guarani ocorre com uma sobrecarga de trabalho no que diz respeito à codificação da letra escrita, isto é, a noção de letramento é ainda bastante incompleta. Embora, em nosso contato

não tenha sido possível acompanhar com mais rigor as aulas de língua Guarani e de língua portuguesa, situações que seriam fundamentais para que nossas considerações estivessem mais fundamentadas, apontamos como deficitário o letramento em língua materna e também o letramento da segunda língua com base no tipo de material utilizado para esse fim e com base nas entrevistas com os professores indígenas

Percebemos que isso também é um reflexo da pouca funcionalidade que a língua Guarani, na sua modalidade escrita, possui na reserva. Isto é, ao observar e questionar o que os professores indígenas têm o hábito de ler em língua materna, verificamos que a noção de letramento na L1 é pouco desenvolvida, o que pode ser reflexo da baixa funcionalidade dessa modalidade de comunicação.

Os professores escrevem bilhetes em língua guarani, como reconhece o professor Wilmar:

quando eu escrevo para alguém eu escrevo na minha língua, qualquer coisa quando eu preciso escrever para meus colegas mando em língua guarani, por exemplo, um a vez eu escrevi pro pessoal lá na Missão, eu escrevo na minha língua, porque fomos alfabetizados e nos acostumamos a isso. [...]. Até no celular, no face, você vê, só alguns, a maioria de lá [para os lados de onde eu vim, Dourados] eles tudo em português, mas para aqui, você vê escrevem só em guarani (ROMERO(b), 2016).

Percebemos aqui que existe uma apropriação das novas tecnologias de comunicação onde a escrita guarani começa a ganhar funcionalidade, contudo, não é possível garantir que isso seja um reflexo da escolarização. Como já pontuamos, talvez essa seja uma estratégia que a escola deva ainda se apropriar como ferramenta de ensino.

Mesmo que a língua Guarani não possua funcionalidade na sua modalidade escrita, o professor Wilmar reconhece que a L1 ainda é a língua que possui melhor domínio para a escrita:

[...] a gente entende melhor [se] pegar o que tá escrito na própria língua, por exemplo, às vezes você quer explicar alguma coisa e tá escrito em português e algumas partes quando não entendo eu tenho um dicionário guarani que eu sempre pego para entender melhor e para explicar melhor, por exemplo na ciências que eu dou aula, às vezes tem muitas coisas que eu não entendo e aí já vou para dicionário em guarani e aí explica melhor (idem).

Essa também é a reflexão da professora Gloria

Gosto de escrever, agora mesmo lá no curso, pra fazer o memória do dia eu prefiro escrever mais em guarani mesmo, eu gosto muito. No português eu vou escrever também, mas o que eu quero mais é escrever na língua Guarani, do jeito que a gente pensa, a gente coloca, por exemplo, a gente aqui pra escrever aviso essas coisas, tudo em Guarani, ou quando manda um bilhete para alguém aqui, tudo em guarani (SALINA, 2016).

A mesma professora faz uma outra reflexão interessante, ao reconhecer que tem o hábito de ler a bíblia e o hinário criado pela Missão Evangélica Unida: “[...] eu leio a bíblia, agora eu também vou ler coisas pro meu TCC, vou procurar na bíblia no hinário as palavras mais antigas em Guarani, a gente sempre acha coisas que eu nunca uso (idem). Esse é o mesmo depoimento do professor Pedro: “[...] hoje em dia aqui na Pirajuí, eu observo, não tem dificuldade na escrita, porque ele lê a bíblia. Por que a gente lê mesmo a bíblia guarani, o hinário é guarani e até os pais as mães leem tudo mais focado em ler na língua guarani” (DURAN(b), 2016).

Esses relatos revelam que, enquanto a escola não tem contribuído para a ampliação da funcionalidade da língua Guarani escrita, é preciso admitir que a Missão conseguiu fazer isso com os recursos que dispõem para cumprir com seu objetivo proselitista.

Cabe observar que não estamos sendo anacrônicos na reflexão sobre a alfabetização em língua materna nas escolas indígenas de Pirajuí, pois a alfabetização atualmente ainda tem seguido modelo proposto pela Escola da Missão, por isso, não vemos diferenças no modelo de alfabetização da Escola do Posto, uma vez que, como observamos, os professores que estão nesta escola também passaram pela Escola da Missão. Wilmar relata como foi alfabetizado, fazendo referência aos autorretratos, ao ser questionado se ele se recorda de quando começou a estudar ele descreve o seguinte: “[...] eu me lembro muito bem, eu tinha sete anos, quando entramos, era o professor Adriano o professor no prézinho, e quando a gente entrou na sala o que eu aprendemos por primeiro no primeiro dia, nós fizemos um desenho da nossa imagem” (ROMERO(b), 2016). Escutamos de outros professores o mesmo relato, que iniciam o processo de alfabetização no início do ano escolar com o autorretrato para vincular o *akã* (rosto/cara) ao desenho da letra “a”. Wilmar ainda acrescenta:

[...] no outro dia nós já começamos a falar sobre aquela letra ‘a’ de *akã* e aí desenhamos *akã* e demoramos muito para desenhar isso porque era no começo. *Akã* e começamos a ver um pouco com o cabelinho, e ai outro dia a gente vai para letra ‘e’ *eíra* e outro dia letra ‘i’, ‘o’, como *ovecha* que é

ovelha.<sup>95</sup> Então o que eu aprendi na língua guarani, tudo o que a gente já conhece nunca colocou o que a gente não conhece, assim como letra ‘a’ *akã* a gente já conhece o *akã*, como letra ‘e’ *eira* a gente já conhece aqui, e *ovecha* a gente vê não, sei esse animalzinho a gente já conhece (idem).

Percebemos que esse trabalho continua a ser desenvolvido ao observar o ensino da língua materna na escola, “[...] eu lembro que o que eu aprendi mesmo foi as vogais *Akã* (rosto/cara), *Eira* (abelha), essas coisas assim e até hoje a gente usa essas coisas ainda” (SALINA, 2016). Os professores indígenas, portanto, reconhecem que adotam elementos a partir da sua experiência na alfabetização.

Na escola eu trabalho assim, alfabetizando no segundo ano a gente usa mais do jeito que eu aprendi desde criança a alfabetização pequenino [com] texto na língua guarani, bem curtinho no começo, depois de 3 ou 4 bimestre já é maiorzinho o textinho, aí a criança já começa lendo sozinha, e até um ditado fizemos um pequenino texto ditado. [...] quem escrever eu já percebi que já foi alfabetizado que já aprendeu a escrever sozinho, e às vezes o aluno não tem dificuldade, e às vezes vai só um pouco e já parou, tem alguma coisa que ele ainda não aprendeu (ROMERO(b), 2016).

Ainda que os professores apontem que desenvolvem estratégias diferentes, percebemos que o modelo de alfabetização ainda é o mesmo adotado inicialmente na Escola da Missão. Dentre essas estratégias diferentes, o professor Jonatas tem desenvolvido outros tipos de recursos didáticos para usar com os estudantes indígenas.

eu tenho aqui um desenho que eu fiz com os alunos, [...] fiz esse desenho para os alunos, quando eu era pequeno também eu tinha esse pensamento, eu não sabia de onde começar, de que letra eu vou começar, mas a gente começa pelo ‘y’ mesmo, porque a gente é dependente da água, sem água ninguém sobrevive [...] fiz esse desenho com o primeiro ano, porque é assim mesmo a cabeça da criança, mesmo eles escrevendo ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’, ‘u’, ‘y’ organizar assim (DURAN(a), 2016).

Na figura 19, visualizamos o material do qual o professor Jonatas Duran faz referência.

Figura 19. Exemplo de recurso didático elaborado pelos professores indígenas.

---

<sup>95</sup> Em várias conversas os professores indígenas quando fazem menção a letra ‘O’ falam de ovelha ou *ovecha*. Cabe ressaltar que nessa referência percebemos a atuação da Missão Unida com relação a evangelização, pois embora não conheçam a ovelha, esse é um dos animais mais citados na Bíblia, como exemplo de comportamento, caráter e pureza.



**Fonte.** Fotografia arquivo pessoal (2016)

Na descrição que o professor Jonatas realiza sobre o ensino da língua guarani, observamos que o método de alfabetização é o mesmo desenvolvido pela Escola da Missão, o que modifica é só o recurso didático para a visualização da letra pelos estudantes.

[trabalho] Oralmente e pelo desenho, deixo primeiro, segundo e terceiro bimestre falo oral, agora no quarto bimestre já passo assim um papel crepom, no EVA também faço o desenho das letras, eles veem e começam a escrever, a gente já começou a escrever letra 'a', letra 'e' e oralmente assim, mas assim agora no quarto bimestre que eles veem a letra 'a', 'há tá e isso que a gente tá vendo desde o início começando a ler e agora que vai começar a falar e escrever', aí eles já começam a adivinhar, a gostar assim a se interessar (idem).

A partir da fala de outro professor observamos novamente isso, que existe uma mudança na elaboração de recursos didáticos, contudo os professores continuam adotando o modelo de ensino elaborado na Escola da Missão. Isso mais uma vez corrobora com a defesa de que esses professores não tiveram a oportunidade de aprimorar e reelaborar sua prática pedagógica no Ára Vera, curso específico para habilitar alfabetizadores indígenas guarani e Kaiowá de suas próprias línguas.

Às vezes eu, para fazer alfabetização, eu usei minha criatividade mesmo, peguei um *sulfite* e escrevi uma palavra em guarani e colocamos tudo misturado, e aí eu fala ‘vamos achar tal palavra’, aí o pessoal vai lendo. Essas coisas que eu criei na língua guarani, primeiro com a palavra e depois com o desenho. Com a palavra eu achei difícil, aí resolvi criar um desenho também: ‘onde está o tatu’ por exemplo, aí ele olhou o desenho, olhou na letra que eu escrevi, e já vai gravando (ROMERO(b), 2016).

De outra sorte, os professores indígenas têm elaborado algumas reflexões que demonstram uma preocupação com a manutenção da língua indígena na comunidade. Por exemplo, na fala do professor Pedro Duran, percebemos que, para a valorização do uso da língua Guarani, a escola deve evitar o uso de empréstimos:

Eu acho importante [a escola desenvolver a língua materna] porque hoje em dia a criança já mistura até sua própria língua, porque nós aqui na fronteira nós falamos mais de duas línguas né: língua portuguesa, língua guarani e espanhol. Mas aí já mistura também... Os mais velhos não misturam muito, mas os mais novos, sim, eles já misturam. Aí tinha que focar na língua guarani para que eles possam falar mais na língua (DURAN(b), 2016).

No relato da professora Luciana, também verificamos a importância que os professores indígenas dão para a oralidade ao ‘preservar’ a língua Guarani ao evitar o uso de empréstimos “[...] na escola a gente trabalha contando história pros alunos, e a escrita, e procura na maioria do possível falar só na nossa língua mesmo e não misturar mesmo” (VERA(b), 2016). Nesse sentido, também já nos posicionamos nos capítulos anteriores com relação aos empréstimos, quando a troca do código linguístico, pode não necessariamente causar prejuízo aos falantes, ainda que esses empréstimos precisem ser mais bem dimensionados.

Cabe ainda ressaltar que, para realizar a descrição do modelo de ensino da língua Guarani nas escolas indígenas da Reserva Pirajuí, contamos também com a colaboração do Trabalho de Conclusão de Curso do professor Pedro Duran. Em seu estudo, o professor



realiza uma pesquisa sobre o ensino da escrita das línguas Guarani e Portuguesa e a apropriação dessa tecnologia pelos alunos das séries iniciais na Escola do Posto.

Minha hipótese é de que o tempo destinado para o trabalho com a escrita da língua materna não é o suficiente para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias, visando o pleno domínio dessa modalidade. Além disso, tal desenvolvimento é interrompido no momento em que se passa a ensinar a escrever em português, uma língua completamente estranha aos alunos das séries iniciais (DURAN, 2011, p. 3).

Em sua pesquisa o professor questiona o ensino da língua portuguesa ser realizada juntamente com a língua Guarani, ainda que a partir do 3º ano. Ele descreve a pouca quantidade de material didático para contribuir no processo de desenvolvimento de competências e habilidades com a modalidade escrita da língua Guarani. Além disso, a pesquisa demonstra a falta de material específico para o ensino da língua portuguesa como L2. Por fim, a pesquisa discute uma espécie de mitificação da escrita. A partir de conversas com mais velhos na Reserva, a pesquisa procura construir uma metodologia de ensino que leve em conta a realidade dos estudantes, ao formular que os símbolos que compõem o alfabeto podem ser encontrados na natureza, em plantas, árvores ou mesmo no nosso corpo, como na linha de expressão da mão.

Com relação ao ensino da língua Guarani, o professor descreve a proposta do trabalho com as cartilhas que já analisamos anteriormente:

as aulas giram em torno do reconhecimento das letras, tamanho das letras (maiúsculas e minúsculas), formação de sílabas, formação de palavras a partir das sílabas, escrita do próprio nome, formar frases curtas a partir das palavras conhecidas, leitura de frases, início de leitura de pequenos textos (idem, p. 8).

O professor Pedro ainda desenvolve em sua pesquisa um outro elemento que mencionamos anteriormente, que é o fato de os professores indígenas não desenvolverem uma metodologia diferenciada para o trabalho com a língua portuguesa.

A partir do terceiro ano, passa-se a utilizar os livros didáticos que a Secretaria de Educação envia e inicia-se, de fato, “um novo processo de alfabetização”, agora em língua portuguesa. Nesse caso, a metodologia de ensino continua sendo a mesma utilizada no processo de alfabetização adotado para o trabalho com a língua Guarani: apresentação do alfabeto utilizado na língua portuguesa, formação de sílaba em português, formação de palavras a partir das sílabas em português, formação de frases tanto em Guarani quanto em português, leitura de frases tanto em Guarani quanto em

português, leitura de textos curtos em Guarani e em português, escrita de pequenos textos em Guarani e em português (DURAN, 2011, p. 8-9).

Ainda com relação a L2 dessa comunidade, cabe observar que os professores indígenas afirmam dominar essa língua. Embora, possuam um bom nível de bilinguismo, ao menos do ponto de vista da oralidade, diversos indivíduos defendem que tem um baixo conhecimento dessa língua. Adriano Morales relata que, ao chegar na escola fora da comunidade indígena, não sabia falar a língua portuguesa, e complementa: “[...] até hoje eu não sei bem falar em português” (MORALES, 2016).

A professora Gloria descreve uma posição parecida: “[...] até hoje eu tenho dificuldade para falar assim em português, quem me ensinou a ler foi meu esposo, ele é meu professor agora, quando eu erro ele me ensina. Ele é não indígena” (SALINA, 2016). Essa também é a percepção de Jonatas Duran: “[...] eu mesmo não falo muito bem em português, mas eu tô aprendendo ainda [...] parece que a língua portuguesa para nós indígena parece que é uma barreira” (DURAN(a), 2016). Seu irmão, Pedro, é ainda mais crítico, com relação ao seu domínio de português:

[...] eu tenho dificuldade em falar o português, eu sou analfabeto em português, se fosse na minha língua eu expressaria tudo bem certinho, mas às vezes eu expresso algo que eu queria expressar melhor, mas acaba que eu não consigo expressar bem, sou analfabeto na língua portuguesa (DURAN(b), 2016).

Assim, a pesar do desconforto dos indígenas com a língua portuguesa, podemos observar que mesmo a geração de professores mais velhos possui um nível satisfatório de bilinguismo, ao menos, levando em consideração a oralidade. Apontamos a oralidade, pois mesmo na Licenciatura Indígena *Teko Arandu*, percebemos que existe uma dificuldade dos alunos com a interpretação de textos em língua portuguesa, no entanto, as dificuldades apresentadas são aceitáveis, se considerarmos o contexto sociolinguístico já apresentado dos Guarani e Kaiowá. Contudo essas dificuldades também pode ser decorrência do fraco trabalho com letramento da segunda língua nas escolas indígenas.

Desse modo, com relação à forma como ocorre o ensino da L2 nas escolas indígenas de Pirajuí, como apontamos parcialmente no quadro 11, essas escolas possuem a entrada da língua portuguesa como disciplina a partir do 3º ano. Embora os professores reconheçam que desenvolvem “alguma coisa em português” ainda nos anos anteriores.

Adriano Morales reconhece que “[...] até no primeiro ano já tinha alguma palavra alguma letra, [em português] porque só assim que a gente aprende porque só em guarani ou só em português não é negócio não tem que achar a coisa” (MORALES, 2016). O professor Wilmar também fala que enquanto atuava na Escola da Missão começou “[...] a dar aula em português para as crianças, mas só traduzia algumas palavras, escrevia língua portuguesa e traduzimos na língua guarani” (ROMERO(b), 2016), para ele, o que era trabalhado são coisas necessárias “[...] desde o segundo ano a gente já começou a aprender como a primeira coisa que eu me lembro é falar bom dia, boa tarde, pedir agua” (idem).

Com relação a isso, Wilmar ainda comenta que durante o ano letivo de 2016, a Secretária de Educação de Paranhos retirou do diário escolar a disciplina de língua portuguesa do segundo ano, isso ocorreu por um pedido dos professores indígenas. Segundo Wilmar “[...] lá na Missão é diferente, ali é totalmente diferente, mas aqui eu achei importante tirar” (idem) para ter um trabalho mais focado na língua materna.

A justificativa para o trabalho com a língua portuguesa ter entrada já nos anos anteriores muitas vezes é expressa pela necessidade de trabalhar com as letras ‘B’ e ‘C’, pois essas letras “existem no alfabeto português, mas não no da língua Guarani” (DURAN, 2011, p. 8).

Refletimos que, embora o currículo da escola apresente o trabalho com a língua portuguesa, essa só deve iniciar a partir do 3º ano. Diversos professores reconheceram que já fazem o uso de “alguma coisa do português” nos anos iniciais, desde a pré-escola até o segundo ano. O fato de trabalhar “alguma coisa em português”, segundo os professores, reflete a pressão dos pais dos alunos, uma vez que a escola não consegue fazer os pais entenderem a necessidade de um trabalho mais completo com a L1. Essa realidade é exposta por Wilmar, “[...] eles querem que ensine a língua portuguesa, eles querem que aprenda, mas tem dificuldade ainda na sua própria língua de escrever um pequeno texto um ditado. Se eu falar em português já outra coisa, aí que vai ficar mais difícil para ele” (idem).

Para os professores indígenas, desenvolver o ensino da língua portuguesa significa, por vezes, reconhecer palavras e suas representações escritas em português. Por isso que “trabalhar alguma coisa em português” é, em alguns casos, realizar simples traduções de palavras já trabalhadas na L1.

A partir dos princípios propostos por Swain (1986), já fizemos a defesa de o porquê é preferível alfabetizar primeiramente na primeira língua e somente após isso realizar o trabalho com a segunda língua. Observamos, contudo, que em muitos desses contextos a introdução “de alguma coisa em português” é mínima. Nesse sentido, ainda que seja preferível que isso

não seja realizado, verificamos que o problema maior está no processo de letramento da L1 que é incompleto. Isto é, apontamos que a pouca quantidade do trabalho realizado com a língua portuguesa na escola é mais prejudicial pelo processo de letramento incompleto em L1 do que pela quantidade de tempo que o português ocupa na sala de aula nesses anos iniciais.

Uma reflexão mais cuidadosa poderia apontar que o trabalho incompleto (ou superficial) com o letramento da Língua Guarani decorre da própria incapacidade dessa língua se tornar funcional em sua modalidade escrita. Nesse sentido, a carência de recursos didáticos para além das cartilhas de alfabetização e *historinhas* é causa e consequência do letramento incompleto e da não funcionalidade da língua guarani escrita.

Ainda assim, sobre a língua portuguesa, percebemos que os professores indígenas valorizam muito o trabalho com essa língua nas escolas. Luciana aponta que o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa é “[...] importante como a língua Guarani, a gente não pode falar que a língua Guarani é mais importante que a língua portuguesa, porque hoje em dia a gente precisa muito a língua portuguesa na escola e fora da escola” (VERA(b), 2016).

De forma geral esses professores indígenas apontam que tiveram um contato maior com a língua portuguesa apenas quando saíram da Reserva Indígena e passaram a estudar na escola, embora ressaltem o trabalho desenvolvido na Missão. Gloria, coloca que quando chegou na escola fora da Reserva já sabia escrever em português, “[...] mas falar mesmo eu não falava, só conseguia escrever” (SALINA, 2016). Nesse sentido, Wilmar ressalta que:

[...] quando a gente estuda fora que a gente aprende o português, eu aprendi fazendo leitura em português, pegando livro e com o dicionário e assim eu aprendi e depois que eu aprendi que eu conversei com alguém, com algum colega que tinha na escola, mas antes é difícil para mim comunicar, claro eu falo alguma coisa, mas para conversar eu não sei o que vou falar, só no pensamento, mas para falar eu não consigo (ROMERO(b), 2016).

Na fala de Claudete, verificamos uma preocupação: ela ao mesmo tempo que reconhece que a língua portuguesa vem assumindo cada vez mais um espaço de prestígio para os indígenas, se questiona em como a língua guarani não tem esse espaço, de o porquê a língua indígena não conseguir desenvolver um espaço de maior prestígio:

agora as crianças eles dão mais valor para falar em português, falar bonito, e parece que já não quer falar na língua deles, e a língua é uma coisa que eu acho, na minha visão, é uma coisa muito importante que a nossa língua, a nossa identidade, mais pra frente eles vão precisar, e educação na própria língua eu não sei nem como dizer como que no Brasil, as crianças, os não

indígenas nasce, aprende a falar em português estuda português na escola faz faculdade de língua portuguesa e se forma e vai estudando... E porque os guarani não pode ser assim, porque não pode aprender e porque não vai aprender, quem não quer aprender não sabe o valor, eu acho assim, porque eu gosto de falar na minha língua (VERA(a), 2016).

Da mesma forma, percebemos que os professores indígenas identificam na língua portuguesa uma importância para fora da Reserva, no contato com os não indígenas. Jonatas aponta que:

[...] não é só na aldeia que vai morar os alunos e os indígenas, eles têm que sair no banco, na loja, no mercado. E no mercado e assim na caixa do banco não tem nada na língua Guarani, eles tem que aprender é importante, até também para ir na faculdade, [lá] não vão falar na língua guarani, nem todos vão falar, porque nem todos são guarani ou Kaiowá, mesmo que já tem uns na faculdade, não são todos (DURAN(a), 2016).

Da mesma forma, Pedro relata que as crianças, “[...] precisam [ter o ensino da língua portuguesa na escola] porque nós estamos vivendo no meio de quem fala português, por isso mesmo que precisam” (DURAN(b), 2016).

Sobre o ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas, percebemos que os professores adotam metodologias parecidas. Muitos trabalham com textos e o próprio material didático que recebem da gestão pública, cabe observar que esse material não apresenta um desenvolvimento de L2. O trabalho desenvolvido no 5º da turma da professora Claudete sintetiza esse ensino:

Principalmente com leitura e interpretação, principalmente com isso. Tradução das palavras que a gente usa no dia a dia ou de guarani para português ou de português para guarani [...] eu uso alguns livros que vem da secretária, ou levo histórias. No 5º ano tem coisas que precisamos passar para eles, conjugação dos verbos e assim (VERA(a), 2016).

A professora Claudete também demonstra uma preocupação com o uso de empréstimos na produção de textos dos estudantes do 5º ano. Para ela, o trabalho precisa ser “[...] assim sem misturar muito [...] então eles escrevem no texto, só que eu tento evitar que eles misturam tudo, ou seja, em guarani ou se for misturar muito faça em português” (idem).

Já para professora Luciana, que está atualmente atuando com a pré-escola, observa que com relação à língua portuguesa “[...] trabalho mais com leitura e produção de texto e também como a gente trabalhou redação também [...] mais texto e interpretação de texto (VERA(b), 2016). Nesse sentido, parece não haver discriminação no desenvolvimento de atividades em

diferentes anos, pois como vimos turmas do 5º ano e da pré-escola possuem o mesmo tipo de atividade.

A falta de recursos didáticos específicos para o desenvolvimento do trabalho com a língua portuguesa está também bastante presente na fala dos professores, “[...] aqui o que veio do MEC não é adequado para a educação escolar indígena, nem as figuras e nem as fotos são reais (DURAN(b), 2016). Esses elementos são apontados também com relação à falta de recursos para o desenvolvimento da língua Guarani “[...] eu acho que da língua guarani, no meu pensamento, a gente também precisa de material didático para a língua guarani, pra ajudar a gente na sala de aula” (ROMERO(b), 2016).

Tomas Vera (2009), professor indígena egresso do Curso de formação *Teko Arandu*, quando ainda estava na graduação, desenvolveu um artigo como resultado de uma pesquisa vinculada ao Programa de Projetos de Pesquisa na Licenciatura (PROLICEN), que posteriormente foi ampliado e transformado no seu Trabalho de Conclusão de Curso (2014), Ele faz um estudo sobre os recursos didáticos disponíveis nas escolas indígenas de Pirajuí, demonstrando que:

as escolas possuem poucos materiais, há a tendência de se ter quase que totalmente material em língua portuguesa, ou seja, dos poucos existentes, poucos são em língua guarani. Outro fator apresentado é que além de haver poucos materiais em guarani, somente alguns são usados, o fato comprovador disso é a quantidade de material lacrado e guardado (VERA, 2014, p.131).

Em sua pesquisa, o professor demonstra que na maioria das escolas os recursos didáticos ficam guardados na cozinha, o espaço para armazenar esses livros são normalmente dois armários, salvo o espaço destinado na Escola da Missão. Com relação aos materiais em língua portuguesa, mesmo havendo, por vezes, uma boa diversidade de materiais, a quantidade é parca e “a quantidade de material fechado revela que além de pouco, não é usado” (VERA, 2009 p. 8).

A quantidade de material em língua portuguesa é pouco, mas sem o uso do professor parecia muito. Não se criou nas escolas uma política para uso do material em língua portuguesa, não se definiu o espaço para essa língua. [...] Todas as escolas precisam de mais materiais didáticos, pois seria interessante que os alunos pudessem levar seus livros para a casa, criando assim uma política de uso dos livros didáticos e paradidáticos, o que ainda não foi criado pelas escolas, mas é urgente tal discussão (VERA, 2009, p. 9-10).

O professor também descreve a pequeníssima quantidade de material didático elaborado em língua guarani que, ao comparada com a língua portuguesa, ainda é substancialmente menor, o que, para o autor, acaba também desvalorizando a língua escrita guarani:

Esses materiais paradidáticos, mesmo em pouquíssima quantidade, têm servido de material de apoio na preparação de nossas aulas, principalmente nas series iniciais, mas não suprem as lacunas deixadas pelos outros materiais didáticos. Falta livro didático, falta livro de literatura entre outros gêneros na língua guarani. Nossas crianças não recebem material para leitura, só o pouco material reproduzido ou produzido em sala de aula pelos próprios alunos. Esse déficit de certa forma prejudica desenvolvimento da escrita nas crianças, pois não possuem em suas casas materiais escritos para leituras e aqueles que os professores têm é de uso somente da escola. É bem mais difícil aprender a ler códigos escritos se não dispomos destes para utilizarmos (VERA, 2099, p. 11).

Ainda sobre a produção de recursos didáticos, a professora Gloria coloca que além da produção que ela realizou, também trabalha com o material elaborado no tempo que a professora Úrsula atuava na escola: “[...] os livros didáticos que eu tenho é também cartaz que a professora Úrsula fez, o alfabeto em português. Agora eu mesmo fiz tipo um cartaz para colocar o alfabeto [com desenho] (SALINA, 2016).

Nesse sentido, procuramos dialogar também com a professora e missionária Úrsula para compreender o trabalho que era realizado com a língua portuguesa.

Nós tínhamos o nosso próprio material, mas usamos vários livros que existiam para a primeira [série] e a gente também tinha as diretrizes do ensino da primeira série, mas nossos alunos já sabiam ler, não foi mais isso. Mas a gente seguiu do programa da primeira série usando vários livros. Mas nós não tínhamos livros para dar aos alunos, porque Sete Quedas não deu livros. Eu comprei para as outras classes 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries mais tarde. Mas nós fizemos de novo uma outra coleção com o material que nós tínhamos daqui [as pastas com material para montar as aulas com textos e atividades] e elaboramos material próprio bilíngue para eles aprenderem ler e escrever em português que não foi tão difícil para eles porque eles já leram antes, [em língua Guarani] mas também de aprender um vocabulário português com histórias em quadrinhos, isso fizemos muito histórias em quadrinhos, muitos livrinhos com muitas histórias também. Eu tenho aqui materiais em várias línguas, mas a gente usava também o que tinha em português [Úrsula mostra alguns livros de histórias infantis] (BENDER, 2016).

Assim, a contradição do modelo de escola bilíngue da “educação diferenciada” é não ter encontrado um meio de dar funcionalidade para a língua indígena escrita. O modelo de ensino bilíngue da escola proselitista, que é um modelo de educação geralmente criticado e

realizado pelas missões evangélicas parece que encontrou melhor uma forma de dar funcionalidade a essa língua, em sua competência escrita. Ainda que seja preciso observar que esse não era objetivo da Missão Evangélica Unida, consideramos que, ao evidenciar isso, estamos fugindo de uma análise maniqueísta dessa Missão, uma vez que, mesmo sendo possível refletir sobre os problemas no ensino de línguas dessas escolas, temos que apontar que o modelo de alfabetização realizado nas escolas é o modelo proposto pela Missão e não pelos cursos de formação de professores.

Observamos assim que os cursos de formação de professores indígenas são também responsáveis - juntamente com as próprias comunidades indígenas - por não terem conseguido imprimir funcionalidade para a língua escrita, capaz de ampliar a capacidade de uso (letrar) e criar funcionalidade para a L1.

Da mesma forma que os cursos de formação de professores indígenas não tenham dado conta de tornar a leitura e escrita de língua Guarani mais funcional, ainda que ambos os cursos desenvolvem política linguística descritas anteriormente<sup>96</sup>. O que queremos ressaltar é que mesmo as atividades elaboradas pelos cursos de formação de professores indígenas não têm garantido funcionalidade, isso não se reflete nas escolas indígenas. Os cursos da formação também não conseguiram avançar em uma formação técnica e metodológica para a alfabetização e letramento da L1.

Precisamos assim finalizar essa discussão com as seguintes observações. A primeira reflexão que é possível fazer com relação à análise dos materiais utilizados, criados ou inspirados pela Missão demonstra que pouco se avançou em uma reflexão sobre a alfabetização e o letramento em língua materna desde a década de 1980. Isso é um problema, se considerarmos a quantidade de produção teórica e metodológica sobre alfabetização que os indígenas não tiveram acesso, nem por meio da Missão, nem por meio do Curso *Ára Vera*. Esse elemento demonstra uma lacuna e uma estagnação no que diz respeito à capacitação dos professores para atuarem nos anos iniciais com alfabetização e letramento.

De outra sorte, um outro ponto interessante que parece ser importante que seja dimensionado, faz relação ao fato de como os indígenas se consideram alfabetizados e letrados, com o método utilizado por alguém que reproduziu um modelo, sem nenhuma especialidade para tanto. Isso mostra duas coisas

---

<sup>96</sup> Lembramos não foi nosso objetivo descrever as políticas linguísticas do *Ára Vera*, observamos contudo, que algumas das atividades apresentadas no Teko Arandu partiram de ações já realizadas no *Ára Vera*.



A primeira é que a Escola da Missão desenvolveu e desenvolve um modelo que alfabetiza seus estudantes, temos compreendido que essa alfabetização não deu condições de desenvolver e aprimorar o letramento, mas a alfabetização acontece.

E ainda, as lembranças de um processo de aprendizagem bem sucedido permanecem na memória dos indígenas, pois reproduzem o método que os levou a ler e a escrever, ainda que isso perea ter pouca funcionalidade na Reserva. Isso demonstra como os indígenas desenvolveram uma compreensão prática e pragmática do processo de alfabetização na língua materna. Podemos refletir sobre a facilidade que os indígenas têm de se apropriar de um modelo que identificam como positivo. Aquelas famílias que se aproximaram da Escola da Missão viram seus estudantes serem alfabetizados, o que é possível perceber nos indígenas que se transformaram em professores em Pirajuí. A partir disso, esses professores adotaram um modelo de escolarização que parece ser difícil de romper, pois para eles esse modelo funcionou.

Com relação à alfabetização, um curso de formação de professores específicos só terá vez na mudança pedagógica das escolas, quando conseguir efetivamente demonstrar sua funcionalidade, e outros modelos propostos estiverem já desgastados e sem prestígio.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: OU PONTOS DE PARTIDA PARA OUTROS CAMINHOS**

Começamos esse trabalho apontando que ele é fruto de uma estrada percorrida até aqui. Queremos agora, contudo, indicar que essa estrada leva para outros vários caminhos. Assim, não se trata aqui de concluir um caminho percorrido, mas de considerar os rumos possíveis e indicar para onde essa estrada pode levar. Chegando aqui, percebemos, é claro, que gostaríamos de ter escrito outras coisas, coisas a mais, coisas capazes de refletir angústias, mas que somente agora se apresentam como inquietações.

Tivemos como objetivo geral refletir sobre os processos de escolarização de que as etnias Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul fizeram parte. No sentido de realizar uma reflexão desde os primeiros processos educativos até ao que se convencionou chamar de Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. Para isso, tomamos como objeto de nossa análise o modo como esses povos tiveram acesso à escolarização e às línguas escritas, principalmente com relação às línguas indígenas, mas também como a língua portuguesa se apresenta neste contexto educacional a partir de uma proposta de língua portuguesa como L2, em um modelo bilíngue intercultural.

Reconhecemos que algumas percepções se modificaram no processo de amadurecimento da pesquisa. Contudo, admitimos que foi possível confirmar nossa hipótese inicial no que se refere ao desenvolvimento de um sujeito bilíngue, a partir daquilo que defendemos como bilinguismo, onde seja possível, ainda que em diferentes níveis, manter a língua materna, desenvolvendo tanto a primeira língua (L1) quanto a segunda língua (L2). Os processos de escolarização dos Guarani e Kaiowá, ao longo da história, são tão devedores da ação missionária, quanto dos cursos de formação de professores ou da escola indígena, principalmente no que diz respeito à relação com domínio da língua guarani em sua modalidade escrita.

Para essa reflexão, foi importante observar que o contato dos Guarani e Kaiowá e seus ancestrais com a leitura e a escrita provém de um longo período que vai desde os modelos de escolarização das Reduções Jesuítico-Guarani até a atuação da Missões Evangélicas que se fixaram junto a essas populações indígenas no século XX e prosseguiram (e prosseguem) com as formações específicas e diferenciadas de professores indígenas. Nesse sentido, foi preciso ainda fazer referência à discussão atual da Educação Escolar Indígena Bilíngue.

Ainda que seja possível criticar os objetivos civilizatórios e proselitistas das instituições Cristãs e Evangélicas, observamos que, ao longo da história, são esses modelos de alfabetização que conseguiram criar funcionalidade para a língua Guarani escrita. Ainda que seja importante observar a capacidade de resistência, apropriação e subversão que os indígenas fizeram com essa alfabetização, mesmo que podemos questionar a capacidade de (re)interpretação dos modelos educacionais, cabe observar que a mudança para um modelo libertador de Educação Escolar Indígena só foi possibilitada pelas ações dos sujeitos indígenas. Nesse sentido, mesmo que possa parecer paradoxal, coube refletir sobre os debates atuais da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, se eles de fato conseguem contribuir para manutenção e a ampliação da língua materna nas comunidades indígenas.

Nossa proposta, nesse sentido, foi realizar uma reflexão não maniqueísta dessas instituições. Não escondemos as críticas com relação a um modelo civilizador, cristão e proselitista. Mas nosso interesse foi também avançar nas análises dos modelos de ensino de língua materna. Ainda que tenhamos também encontrado problemas nessas metodologias, percebemos que esse tipo de reflexão procurou evidenciar e reconhecer o protagonismo dos sujeitos indígenas, ao observar como, no processo histórico, existe uma apropriação dos processos de escolarização, um exemplo dessa apropriação é a função política que os indígenas conseguem criar a partir do uso que fazem das escolas.

Para chegar a tal afirmativa, iniciamos, na primeira parte desta tese “Educação Escolar Indígena: breve panorama, avanços, desafios e perspectivas”, descrevendo sobre os períodos da História da Educação Escolar Indígena, a partir dos primeiros processos de escolarização do qual diferentes grupos indígenas fizeram parte, chegando a uma reflexão do que se convencionou chamar de “escola diferenciada”.

É ao reconhecer as análises sobre a escolarização e os povos indígenas realizadas, a partir de um modelo civilizador e evangelizador, que buscamos refletir sobre a proposta atual que se propõe libertária para essa forma da escolarização. Contudo, mesmo percebendo um modelo que nasce em oposição, temos dificuldade em observar na prática o que essa “escola diferenciada” se propõe, demonstrando assim seu aspecto retórico que o discurso da diferenciação não conseguiu superar.

Para isso, recorreremos a análise de três períodos subdivididos em fases: (a) “*escola de catequese*”; (b) “*As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório*”, este dividido em duas fases: (I) “*Fase Pombalina*” e (II) “*O Império, a Primeira República e as Ditaduras*”; (c) “*O ensino Bilíngüe*”, este também dividido em (I) “*A FUNAI, o SIL e a educação bilíngüe de transição*” e (II) “*O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas*”, da

História da Educação Escolar Indígena. Embora esses períodos sejam longos, há que se considerar que só muito tardiamente esses períodos possibilitaram a transformação do pensamento sobre a Educação Escolar Indígena.

Foi ao refletir sobre o primeiro período da escolarização para as populações indígenas, analisando a função social que a escrita Guarani passou a ter para os sujeitos nas Reduções Jesuítico-Guarani, que observamos o papel transgressor que esses indígenas tiveram com relação à sua língua escrita, ao extrapolar o objetivo inicial dos missionários.

Com relação a isso, cabe observar que alguns indígenas da época passaram por um interessante processo de letramento, o que fica exemplificado com relação à leitura, à produção e interpretação de mapas. Isso demonstra um uso funcional da escrita e o domínio de outros campos do letramento. Nesse sentido, é possível fazer um contraponto com nossas análises posteriores, sobre o contexto atual da Educação Escolar Indígena: as Reduções Jesuíticas- Guarani souberam fazer com que os indígenas vissem importância no “saber ler e escrever” em sua própria língua, algo que tem sido tentado pelos próprios professores indígenas (valorizar e registrar nossos próprios conhecimentos), mas sem alcançar muito êxito, visto que nem os pais nem as crianças conseguem enxergar a importância desse processo que, ao nosso ver, aparece mais nos debates sobre a diferenciação das escolas indígenas de forma mais política que social, isto é, sem ainda garantir funcionalidade e que o uso da escrita cumpra uma função social.

A respeito dos usos da cultura escrita pelos indígenas das Reduções Jesuítico-Guarani que extrapolaram o objetivo inicial dos missionários, cabe ressaltar que, naquele momento histórico, a escrita e o letramento da língua Guarani conseguiram ultrapassar o espaço da escola, trazendo benefícios para esses sujeitos. Ainda assim, podemos observar que poucos Guarani na época eram bilíngues, foram os Jesuítas que se tornaram bilíngues. Logo, o desenvolvimento da escrita em guarani foi facilitado pelo desapego do aprendizado de uma segunda língua para aquele momento. Atualmente o que ocorre é o contrário, o poder estabelecido é por meio do aprendizado da segunda língua e a desvalorização da primeira.

Importante observar que, somente ao longo da realização deste trabalho que foi possível observar com maior clareza esse obstáculo, ainda que já era possível perceber a força que a língua portuguesa tem sobre as línguas indígenas minoritárias. Contudo, indicamos que seria exitoso aprofundar essas pesquisas, para a partir delas, desenvolver reflexões sobre o ensino de L1 e da língua portuguesa como L2.

Ainda que não tenhamos conseguido investir nas observações com relação a este período histórico, ficam ainda algumas indagações que podem propiciar outras investigações:

Com o fim dessas Reduções, os Guarani não sentiram mais necessidade de continuar com o desenvolvimento da escrita? Não havia mais trabalhos nem batalhas que levariam a manter uma escrita guarani funcional?

Essas questões trazem uma reflexão sobre a História da tradição escrita da língua guarani: Onde foram parar os escribas guarani? Por que esse conhecimento não foi transmitido de geração a geração? Esse foi um uso meramente momentâneo? Ainda que talvez existam reflexões sobre a trajetória da escrita do Guarani no Paraguai, esses questionamentos podem possibilitar ainda uma melhor forma de compreender a historicidade dessa língua que, entre os indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, os registros escritos vão aparecer, novamente, somente na segunda metade do século XX.

Ainda com relação à periodização que estabelecemos, a partir de D'Angelis (2012), para refletir sobre a História da Educação Escolar Indígena no Brasil, cabe observar se, no momento, já não estaríamos vivendo um período posterior ao que apresentamos, “*O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas*”. Muito se reconhece que é neste momento que existe a ruptura por um outro processo educativo para as escolas indígenas, e dessa forma, já haveria tempo suficiente para avançar na avaliação sobre esse período. De outra sorte, os diversos contingenciamentos e/ou atrasos nos repasses financeiros do Estado colocam em xeque inclusive a continuidades de muitas dessas políticas públicas que estimularam a Educação Escolar Indígena. Ainda que poderíamos aprofundar essas questões, nos faltam elementos para chegarmos a considerações tangíveis. Contudo, o fato de percebermos que os desafios apontados por D'Angelis (2012) ao propor essa última periodização, ainda são bastante presentes atualmente, esses desafios contribuem para permanecermos nessa mesma periodização.

Ainda assim, no segundo capítulo desta tese refletimos a construção de uma ideia sobre a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, que se estabelece a partir deste último período aqui citado. Dessa forma, o objetivo neste momento foi refletir sobre os elementos que corroboram com a construção do aspecto “diferenciado” dessas escolas. Para tanto, foi necessário refletir sobre as principais políticas públicas que fomentam a noção da Educação Escolar Indígena, sendo que o objetivo foi debater os avanços e as estagnações dessas políticas públicas.

Defendemos, para a efetivação de uma proposta “diferenciada” de Educação Escolar Indígena, elementos que possam reconhecer nestes povos o real e a efetiva autonomia para essa escolarização. Assim, foi importante, ainda que brevemente, desenvolver uma reflexão que aponte para elementos do “Bem Viver” e da interculturalidade, para perceber na

descolonização a real emancipação epistemológica para um modelo de escolarização indígena. Na mesma medida, apontamos algumas direções sobre a necessidade de aprofundar elementos sobre o calendário, formação de professores indígenas e a língua materna dos estudantes indígenas.

Avaliamos, nesse sentido, que existem avanços objetivos no que se refere às políticas públicas para a Educação Escolar Indígena a partir da Constituição Federal de 1988, assim o desafio, nesse momento, não é mais a inclusão jurídica, mas a real efetividade da política pública criada.

Finalizando a primeira parte da tese, e complementarmente ao capítulo segundo, no qual discutimos o que se apresenta como um ideal para a escola indígena, descrevemos no capítulo terceiro quais são os desafios e as perspectivas para a efetividade da Educação Escolar específica e diferenciada.

Embora existam elementos que são apontados como garantidores da diferença e da especificidade da Educação Escolar Indígena, observamos que esses mesmos elementos, por serem pouco compreendidos ou mal desenvolvidos, acabam legitimando um discurso sobre a escolarização indígena que, por vezes, se torna retórico quando não tem a capacidade de ser na prática aquilo que defende. Dessa forma, as análises sobre currículo, pedagogia indígena, recursos didáticos e interculturalidade efetiva foram fundamentais para desenvolver nossa compreensão dos limites e avanços da discussão sobre Educação Escolar Indígena.

A partir dessas reflexões, nos foi possível desenvolver a segunda parte da tese, uma reflexão sobre “o bilinguismo e a Educação Escolar Indígena”. Desenvolvemos um dos principais conceitos que tem norteado as reflexões sobre Educação Escolar Indígena específica e diferenciada: o bilinguístico. A partir disso refletimos que, embora o ensino bilíngue esteja garantido enquanto política pública desde a criação do Estatuto do Índio em 1973, é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que fica estabelecido o reconhecimento efetivo para as línguas ancestrais em escolas indígenas.

Ainda assim, observamos que, embora as línguas indígenas sejam reconhecidas enquanto políticas públicas, muitas vezes os programas adotados nas escolas indígenas foram Programas Bilíngues de Substituição, Subtração ou de Transição, desenvolvidos pelo SIL. Nesse sentido, mesmo que as línguas maternas indígenas sejam levadas em conta para a alfabetização dessas línguas, não é desenvolvido um trabalho de letramento em língua indígena, fato que tem contribuído para a não manutenção ou ampliação da L1, não garantindo assim funcionalidade na modalidade escrita dessas línguas.

Em oposição, apresentamos a defesa dos Programas de Bilinguismo de Manutenção ou Vitalização da língua minoritária, que procuram garantir o fortalecimento das línguas minoritárias indígenas, em que a língua portuguesa é somada na vida destes estudantes, sem prejuízo a L1. Defendemos que essa proposta também possa servir para comunidades indígenas que já possuem a língua portuguesa como L1, mas tem interesse de realizar um trabalho de revitalização da L2.

Para tanto, foi necessário apresentar o que compreendemos como conceito de bilinguismo, relacionando a noção de ensino bilíngue e educação bilíngue com sujeito bilíngue. Somente após defender nossa compreensão por bilinguismo enquanto fenômeno do sujeito e da sociedade, foi possível refletir sobre uma das noções centrais desta tese, que é a reflexão do ensino bilíngue enquanto língua materna nas escolas indígenas. Nesse sentido, foi fundamental a compreensão dos princípios apontados por Swain (1986): **(a) primeiro as coisas primeiras; (b) bilinguismo através do monolíngüístico; (c) bilinguismo como um prêmio.**

Avançando nessa concepção, foi possível desenvolver uma reflexão sobre o ensino bilíngue com relação à língua portuguesa como segunda língua para a Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva onde a L2 é adicionada na vida dos estudantes indígenas. Sendo esse o contexto dos Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul.

Cercando nosso contexto de análise, reproduzimos uma reflexão sobre povos indígenas, que são falantes de uma língua ancestral minoritária, em que cada vez mais a língua portuguesa tem exercido pressão sobre essas línguas indígenas. Nesse contexto, apresentamos, como as políticas linguísticas podem contribuir para desenvolver e fortalecer as línguas indígenas minoritárias.

Foi, a partir dessas reflexões que nos foi possível apresentar o contexto da diversidade linguística e um diagnóstico sociolinguístico das comunidades Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. Assim, apresentamos um levantamento das condições sociolinguísticas desses povos, reconhecendo que no estado existe uma diversidade linguística considerável, embora as línguas Guarani e Kaiowá apresentem algum grau de vulnerabilidade, outras línguas no estado estão em situações críticas ou seriamente em perigo.

Com relação a língua Guarani e Kaiowá, propomos ainda um levantamento específico sobre a quantidade de produções acadêmicas que estabeleceram reflexões sobre essas línguas. Sobre isso, foi preciso considerar que ainda existem poucas produções, o que mostra que este campo de estudo para esta língua ainda está bastante deficitário. Além disso, cabe ressaltar que, o pouco material existente muitas vezes nem chega aos indígenas. Pelo contrário,

desconhecem o que já foi realizado em termos de pesquisa sobre sua própria língua. Somente nos últimos anos que na Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* é que parte dos professores passam a ter ciência do estado da arte de sua língua materna e ter acesso a alguns trabalhos já realizados, uma vez que outros estão em inglês ou simplesmente inacessíveis aos pesquisadores atuais dessas línguas.

Para isso, Indicamos que os próprios estudantes indígenas no Ensino Superior podem ser os responsáveis por um conjunto de novas reflexões para estas línguas ao apresentar os Trabalhos de Conclusão de Curso da área de linguagens do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*.

Ainda apresentamos uma reflexão sobre o espaço da oralidade no ensino de línguas nas escolas Guarani e Kaiowá, a partir de um trabalho realizando colaborativamente com os estudantes indígenas desta Licenciatura. O objetivo foi observar os contextos diferenciados em que a oralidade está presente dentro e fora das áreas indígenas, na mesma medida avaliar como a língua portuguesa se apresenta nestes contextos.

Essas observações permitiram considerar que existe um bilinguismo diglósico nas comunidades indígenas pesquisadas, pois a compartimentalização do uso das duas línguas não apresenta condições de ampliação e uso da língua indígena em contextos que apenas a língua portuguesa atua. Mas também que a língua portuguesa tem extrapolado espaços que antes eram exclusivos das línguas Guarani e Kaiowá, principalmente entre os jovens escolarizados. Já a língua indígena tem avançado muito lentamente na modalidade escrita. Relevante considerar que quase não existem leitores em língua minoritária, pois os poucos materiais publicados servem mais às escolas e à alfabetização do que para criar uma substancial literatura em língua Guarani ou Kaiowá.

Para finalizar a segunda parte desta tese, a partir dos resultados da pesquisa sociolinguística, descrevemos uma realidade escolar e o ensino de línguas nas escolas indígenas Guarani e Kaiowá no Território Etnoeducacional do Cone Sul em Mato Grosso do Sul. Por meio de um diagnóstico da realidade escolar dessas escolas, observamos que, mesmo sendo possível encontrar uma realidade diversificada, este Território Etnoeducacional está bastante marcado pela presença de escolas de Ensino Fundamental nas áreas indígenas, há apenas cinco municípios que possuem escolas de Ensino Médio nas áreas indígenas. Dessas escolas, apenas três possuem autonomia administrativa e pedagógica, enquanto as outras são apenas extensões de escolas não indígenas.

Com relação ao ensino de primeira e segunda língua nesses estabelecimentos de ensino, foi possível observar que a língua portuguesa tem tido espaço cada vez mais cedo na



vida escolar dos estudantes indígenas. Sendo que algumas escolas têm desenvolvido a língua portuguesa concomitantemente com a língua Guarani, desde o primeiro ano escolar, em desacordo com o que apresentamos como ideal para o ensino bilíngue para esse modelo de escola.

Sobre esse contexto, para o desenvolvimento e ampliação da L1, mas também em uma situação onde a L2 passa a ser adicionada na vida do estudante indígena, sugerimos um trabalho que envolva diferentes gêneros textuais, bem como, defendemos o trabalho com a reescrita coletiva com pesquisa tanto para atividades de L1, mas também com relação a atividades de L2, uma vez que o processo de alfabetização e letramento já tenham sido desenvolvidos satisfatoriamente na L1.

Por fim, mesmo que seja possível avançar nas investigações das realidades escolares, procurando observar e descrever melhor o ensino da língua portuguesa, e também o ensino da língua Guarani, cabe observar que seria produtivo aprofundar as análises sobre como as novas tecnologias tem ampliado a funcionalidade da língua Guarani escrita. Ao observar uma tendência maior no uso dessa competência comunicativa da língua materna em redes sociais como *facebook* e *whatsapp*, nos faz divagar sobre como essas ferramentas poderiam ser apropriadas no ensino da língua Guarani aliada a um trabalho de letramento sobre esta língua.

Nesse mesmo sentido, outra reflexão importante é no campo da Linguística e da Linguística Aplicada. Os Programas de Letras das Universidades, sobretudo do Mato Grosso do Sul, poderiam investir mais nas pesquisas sobre as línguas indígenas, no que se refere à análise, descrição e comparação, bem como na elaboração colaborativa com os indígenas para a produção de materiais didáticos. Além disso, desenvolver pesquisas para descrever a realidade não só sociolinguística mas dialetológica, isso é uma grande lacuna nessa área. Não temos conhecimento sistematizado das variações linguísticas existentes tanto para o Guarani quanto para o Kaiowá, o que seria muito importante para o ensino de língua materna nas escolas indígenas.

Uma outra questão de pesquisa com grande lacuna e nenhuma responsabilidade dos Programas de Letras do Estado é a descrição do português falado pelos indígenas, o que viabilizaria o ensino de português como segunda língua a partir de uma variação linguística própria daqueles indígenas que já são bilíngues. Não existem trabalhos que consideram isso. Como avançar nas discussões acerca do ensino de português como segunda língua sem ao menos conhecer, descrever, analisar, refletir o português das aldeias. Entender sua forma de funcionamento, a influência da primeira língua sobre a segunda, a fim de elaborar trabalhos

que facilite a aprendizagem da norma culta e a compreensão da sua forma própria de usar a língua portuguesa.

Na parte final deste trabalho, desenvolvemos uma análise sobre a “formação de professores indígenas e a realidade educacional das escolas indígenas da Reserva Indígena de Pirajuí”, procuramos assim refletir sobre os cursos de formação de professores indígenas oferecidos para os Guarani e Kaiowá, o quais são os reflexos dessa formação em uma área específica, onde observamos as escolas indígenas de Pirajuí.

Com relação aos cursos de formação de professores indígenas, nossas observações se pautaram sobre a forma como esses cursos desenvolvem a formação para o ensino de línguas indígenas e da língua portuguesa como segunda língua, tanto no Curso Normal Médio Indígena *Ára Vera* quanto na Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*.

Ao darmos um peso maior à reflexão sobre o curso de Licenciatura *Teko Arandu*, devido a nossa proximidade com esse curso, também indicamos que outras reflexões sobre a formação para o ensino de língua Guarani e Portuguesa podem ser desenvolvidas no curso de formação de professores indígenas *Ára Vera*, para além da análise do Projeto Pedagógico Curricular que nos detemos neste trabalho.

No capítulo oitavo do trabalho, contextualizamos a situação territorial dos povos indígenas Guarani Kaiowá de Mato Grosso do Sul, com o intuito de refletir sobre as áreas indígenas do município de Paranhos, em particular, a Reserva Indígena de Pirajuí. Para além disso, descrevemos a Missão Evangélica Unida que teve atuação em Paranhos e na Terra Indígena Panambi-Lagoa Rica, e da Missão Evangélica Caiuá que se fixou em Dourados a partir de 1929, atuando em vários municípios do estado.

Por fim, desenvolvemos uma análise sobre a realidade das escolas indígenas na Reserva de Pirajuí, descrevendo o contexto educacional no que diz respeito a educação bilíngue dessas escolas. Para tanto, foi necessário descrever o perfil dos professores dos quais nos aproximamos para realizar nossas observações. Escolhemos para isso os professores indígenas que se escolarizaram na Escola da Missão e, posteriormente, participaram tanto do Curso *Ára Vera* quanto do Curso *Teko Arandu*.

A partir da apresentação da realidade educacional das escolas localizadas nessa Reserva, descrevemos os modelos de ensino da língua Guarani e da língua portuguesa. Nosso objetivo principal foi descrever o processo de alfabetização em língua materna a partir das experiências desenvolvidas pela Escola da Missão.

Aqui cabe uma observação: existe uma carência muito grande no que se refere a trabalhos históricos e antropológicos que demonstrem, a partir da memória dos sujeitos

indígenas, a construção histórica dessas escolas e do processo de ensino das línguas realizados nos primeiros processos educativos pelos quais essas áreas indígenas passaram. Observamos que esse tipo de pesquisa poderia enriquecer a nossa visão sobre os Guarani e Kaiowá.

Apresentamos alguns dados que nos revelam que o processo de alfabetização e letramento das escolas de Pirajuí ainda não garantiram a ampliação do uso social da língua guarani escrita, para além dos usos criados a partir da Missão Evangélica Unida, com a leitura da Bíblia e do hinário. Percebemos, nesse sentido, que o curso de formação de professores indígenas *Ára Vera*, que é o curso voltado para a formação de professores indígenas no primeiro ciclo do nível fundamental, não garantiu uma formação a contento no que se refere ao processo de alfabetização e letramento das escolas indígenas.

Observamos que existe um processo de alfabetização em língua Guarani desenvolvido pela Escola da Missão a partir da Cartilha Caminhos Suave, no qual os professores ainda se baseiam para o trabalho com os anos iniciais sem, portanto, levar em consideração os debates mais atualizados sobre o processo sociolinguístico para a alfabetização e letramento. Isso demonstra uma lacuna e uma estagnação no que diz respeito à capacitação dos professores para atuarem nos anos iniciais.

Embora, consideramos que as escolas indígenas na Reserva de Pirajuí dão conta de alfabetizar seus estudantes em língua Guarani, o que parece problemático é o desenvolvimento do processo de letramento, ainda bastante superficial. Nesse sentido, reconhecemos que a experiência da missionária Úrsula Bender e dos professores indígenas conseguiram desenvolver uma reflexão ímpar no processo de ensino da língua Guarani, se avaliarmos o contexto educacional das escolas indígenas Guarani e Kaiowá no sul de Mato Grosso do Sul.

Dessa forma, pesquisas comparativas da experiência realizada na Escola do Posto com outras escolas indígenas do estado seriam necessárias para melhor compreender o processo de escolarização e o ensino da língua materna, bem como, o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua. O que estamos querendo ressaltar é que reconhecemos que esse é um processo talvez bastante distinto, e que talvez não revele todo o contexto dos Guarani e Kaiowá.

Com relação à língua guarani, enfatizamos ainda que existem lacunas nos estudos sobre o funcionamento dessa língua. Esses estudos, aliados aos processos de ensino, alfabetização e letramento, podem contribuir para a valorização, manutenção e ampliação dos usos dessas línguas nas escolas indígenas.

Sobre o ensino de línguas, tanto a língua guarani como a língua portuguesa, observamos que existe uma lacuna na reflexão sobre o processo de ensino dessas línguas. Identificamos que atualmente a língua portuguesa está bastante presente no cotidiano das famílias nas áreas indígenas, seja por meio do rádio ou da televisão, mas sobretudo pelas novas tecnologias de comunicação. Da mesma forma, observamos que a língua guarani, na sua modalidade escrita, também começa a se fazer presente no uso de redes sociais. O que falta, portanto, são reflexões que possibilitem o uso das novas tecnologias de informação como ferramenta pedagógica para o ensino dessas línguas.

Percebemos ainda que, assim como na reflexão sobre os usos sociais da escrita nas Reduções Jesuítico-Guarani, os indígenas em Pirajuí também conseguiram extrapolar a função social da aprendizagem. Como exemplo, fazemos referência à fala do professor Adriano Morales ao narrar o processo histórico no contato com a Missão Evangélica Unida.

Por fim, cabe observar que chegamos ao fim deste trabalho com questionamentos iniciais respondidos, contudo, ao longo do trabalho, outros questionamentos surgiram, o que justifica a necessidade da continuidade dessa caminhada. Observamos que trabalhos dessa natureza podem contribuir com o avanço da Educação Escolar Indígena tanto para os Guarani quanto para os Kaiowá, uma vez que identifica os problemas, discute e propõe intervenções para eventuais mudanças para as escolas indígenas.

## REFERÊNCIAS

### Referencial documental

CARTA-ATA dos professores indígenas da Reserva Indígena Pirajuí à Secretária de Educação de Paranhos, cobrando a contratação de um assessor pedagógico para reelaboração dos PPC, em 13 de março de 2015.

EDITAL PARA ABERTURA DE VAGAS DO CURSO NORMAL MÉDIO INTERCULTURAL INDÍGENA *Ára Vera*. Acesso em 27/06/2016 <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/84365394/doems-normal-01-12-2014-pg-9>

EDITAL DE ABERTURA CCS nº 02/2015 - Processo Seletivo para o Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena TEKÓ ARANDU (PSLIN-2015/UFGD). Acesso em 24/07/2015 [http://cs.ufgd.edu.br/download/Edital\\_de\\_Abertura\\_PSLIN\\_2015.pdf](http://cs.ufgd.edu.br/download/Edital_de_Abertura_PSLIN_2015.pdf)

IBGE 2010. Os indígenas no Censo Demográfico 2010 primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Acesso em 09/09/2015 [http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)

NOTA TÉCNICA nº. 002/2013 COPE/CGPC/DPDS/FUNAI – MJ Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – Subcomissão de Territórios Etnoeducacionais de abril de 2013

OFÍCIO ENCAMINHADO AO O MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, “da comunidade aldeia Pirajuí” cobrando solução as demissões realizadas pela Secretária de Educação de Paranhos, em 20 de março de 2015.

PARECER CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007. Acesso em 21/07/2015 [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf)

PORTARIA Nº 931, DE 13 DE JULHO DE 2011, que instituiu a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Cone Sul

RESOLUÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP nº1, de 7 de janeiro de 2015. Publicado no Diário Oficial da União em 05/01/2015 seção 1. pp 11-12

RESOLUÇÃO DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS nº 54 de 03 de junho de 2013. Acesso em 04/09/2015 <http://sistemas.ufgd.edu.br/boletim/pesquisa>

### Fontes Orais

BENDER, U. *Úrsula Bender*. Depoimento [21 out. 2016]. Entrevistador: Cássio Knapp. Dourados, 2016. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de doutorado desenvolvido por Cássio Knapp junto à Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados.

DURAN(a), J. *Jonatas Duran*. Depoimento [05 out. 2016]. Entrevistador: Cássio Knapp. Dourados, 2016. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de doutorado desenvolvido por Cássio Knapp junto à Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados.

DURAN(b), P. *Pedro Duran*. Depoimento [04 out. 2016]. Entrevistador: Cássio Knapp. Dourados, 2016. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de doutorado desenvolvido por Cássio Knapp junto à Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados.

JOANA Depoimento [17 ago. 2016]. Entrevistador: Cássio Knapp. Dourados, 2016. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de doutorado desenvolvido por Cássio Knapp junto à Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados.

MORALES, A. *Adriano Morales*. Depoimento [05 out. 2016]. Entrevistador: Cássio Knapp. Dourados, 2016. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de doutorado desenvolvido por Cássio Knapp junto à Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados.

ROMERO(a), V. *Valdemir Romero*. Depoimento [07 out. 2016]. Entrevistador: Cássio Knapp. Dourados, 2016. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de doutorado desenvolvido por Cássio Knapp junto à Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados.

ROMERO(b), W. *Wilmar Romero*. Depoimento [19 out. 2016]. Entrevistador: Cássio Knapp. Dourados, 2016. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de doutorado desenvolvido por Cássio Knapp junto à Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados.

SALINA, G. *Gloria Salina*. Depoimento [20 out. 2016]. Entrevistador: Cássio Knapp. Dourados, 2016. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de doutorado desenvolvido por Cássio Knapp junto à Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados.

VERA(a), C. *Claudete Vera*. Depoimento [21 out. 2016]. Entrevistador: Cássio Knapp. Dourados, 2016. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de doutorado desenvolvido por Cássio Knapp junto à Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados.

VERA(b), L. *Luciana Morales*. Depoimento [03 out. 2016]. Entrevistador: Cássio Knapp. Dourados, 2016. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de doutorado desenvolvido por Cássio Knapp junto à Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados.

### **Referencial Bibliográfico**

AGUILAR, Ana Maria G. Cavalcanti. Sobre o ensino de português nos cursos de magistério e os cursos interculturais indígenas. In: D'ANGELIS, Wilma da Rocha (org.) **Ensino de**

**Português em comunidades indígenas: (1ª e 2ª língua).** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2013.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino.** Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005. Acesso em 30/06/15 [http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_4.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf)

AMARAL, Luiz. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. In: JANUÁRIO, Elias & SILVA, Fernando Selleri. **Cadernos de Educação Escolar Indígena.** Cáceres: Editora UNEMAT. v.9 nº1, 2001

ANDRÉ, Marli E. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papyrus, 2005

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003

ASSIS, F. Cecy. de. **Ñe'ëryru Avañe'ë-Portuge/Portuge-Avañe'ë** (Dicionário Guarani-Português/Português-Guarani). 2.ed. São Paulo: Cecy Fernandes de Assis. Edição Própria, 2008.

BARCELOS, Artur Henrique Franco. **Mergulho no Seculum:** Exploração, Conquista e Organização Espacial Jesuítica na América Espanhola Colonial. Tese (Doutorado em História). Porto Alegre, PUC-RS, 2006.

BARNES, Eduardo Vieira. Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUZA, Cassio Noronha Inglez de (Org.); ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (Org.); LIMA, Antonio Carlos de Souza (Org.); Matos, M. H. O. (Org.). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II.** 1. ed., 2010, pp 220.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Linguística Missionária:** Summer Institute of Linguistic. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1993.

\_\_\_\_\_. Linguística como padrão de escrita missionária. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 2 (1), 1996, pp. 28-41.

BESSE Fleur. **Éducation indigène, conflit et résistance identitaire de la jeunesse Guarani-Kaiowá dans l'État du Mato Grosso do Sul (Brésil) Interculturalité et diversité Culturelle** (Master 1) Université Paris-Est Créteil, 2016

BRAGA, Márcio André. **Os selvagens da província:** índios, brancos e a política indigenista no Rio Grande do Sul entre 1834 e 1868. Dissertação (Mestrado em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2005.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros. In: Revista **Signótica.** v. 14, n. 1. 2002

BRAND, Antonio Jacó. **O confinamento e o seu impacto sobre os Pai-Kaiowá**. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1993

\_\_\_\_\_. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowa/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra**. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1997

\_\_\_\_\_. Formação de professores indígenas: um estudo de caso. In: Anais **25ª Reunião Anual da Anped**, Caxambú-MG, 2002

\_\_\_\_\_. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. **Tellus**, Campo Grande, v. 6, n. 1, p. 137-150, 2004.

BRANDÃO, Marina Oliveira Barboza. **Apontamentos sobre o ensino de/em língua portuguesa numa escola indígena da Reserva de Dourados/MS**. Trabalho de Conclusão de Curso, Especialização em Educação Intercultural, UFGD, Dourados MS, 2016

BRIDGEMAN, L. I. **A note on stress in Kaiwá**. Arquivo Linguístico n. 225. Brasília-DF: Summer Institute of Linguistic. 1960.

\_\_\_\_\_. **Kaiwa (Guarani) phonology**. International Journal of American Linguistics, 27:329-334. 1961.

\_\_\_\_\_. **O Parágrafo na Fala dos Kaiwá-Guarani**. Brasília: Summer Institute of Linguistics. 2007 [1981].

BRUNO, M.M. G; RESENDE, M A. **Jaikuaa Haguãm Rekopava Direito ha Ñãangareko Haguã Ojo'ehe Anive Haguã Hetaiterei Hekopa'ÿva Onace Nande Rehohápe**. Dourados: UFGD, 2009.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997

BRASIL, Ministério da Educação. **A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portalmeec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 de mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação** Brasília. 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/indigena/Ftp/PNE.doc>>. Acesso em: 10 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC/SEF, Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, Senado Federal, 2009.



BROSTOLIN, Marta Regina. Da política lingüística à língua indígena na escola. In: **Tellus**, ano 3, n. 4, Campo Grande MS, abril 2003.

CARDOSO, V. F. **Um estudo de categorias sintagmáticas da língua Kaiowá/Guarani**. Dissertação de Mestrado. UFMS, Campus de Três Lagoas-MS. 2001.

\_\_\_\_\_. Sistematização da Fonologia Kaiowá: nasalização e/ou oralização. In: **Cadernos de Qualificação**. IEL – Unicamp, SP. 2007.

\_\_\_\_\_. **Aspectos morfossintáticos da língua Kaiowá (Guarani)**. Tese de doutorado – Unicamp. Campinas, SP. 2008.

\_\_\_\_\_. Descrição gramatical do Kaiowá (Guarani): pontos essenciais. **Novas Edições Acadêmicas**. 2015

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. **El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

CARVALHO, Raquel Aves. **Os missionários metodistas na região de dourados e a educação indígena na missão evangélica caiuí (1928-1944)** Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) UNIMEP. Piracicaba, SP 2004

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul**. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

CHAMORRO, Cândida Graciela (Org.); MARTINS, Andérbio Márcio Silva (Org.). **Língua, Arte e Lazer: uma contribuição à formação de professores e professoras indígenas Guaraní e Kaiowá de Mato Grosso do Sul**. 1. ed. São Leopoldo: Oikos, 2012

CHAMORRO, Graciela & COMBÈS, Isabelle (Org.) **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Ed. UFGD, Dourados, 2015

CHAMORRO. Cândida Graciela. **Terra Madura. Yvy Araguayje: Fundamento da palavra Guarani**. Dourados: Edufgd, 2008.

CHAUÍ, Marilena, Direitos humanos e medo. In: FESTER, Antonio C. Ribeiro. **Direitos Humanos e...** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989, pp. 15-35.

\_\_\_\_\_. **Convite à filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

COELHO, Luciana Lopes. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani Kaiowá: Os processos próprios de interação e Comunicação na família e na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

CONCIANZA, Fabio. [et al...] **Vocabulário escolar bilíngue Kaiowá e Português**. Dourados, MS. UFGD, 2015. 116 p.

CONVENCAO no 169 **Sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes e Resoluções Referentes à Ação da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais**. 2. ed. Brasília: OIT, 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, M. C. da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP/SMC/Companhia das Letras, 1992, p.9-24.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. In: **Educar**. Editora UFPR, Curitiba, n. 32, 2008

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. A questão da educação indígena no 10º COLE. In: D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE-1995**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. Kaingang: questões de língua e identidade. In: **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**. nº2. 2002 pp. 105-128

\_\_\_\_\_. O SIL e a redução da língua Kaingang à escrita: um caso de Missão “por tradução” In: WRIGHT, Robin M. (org). **Transformando os Deuses**, Vol. II. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

\_\_\_\_\_. **Línguas Indígenas Precisam de Escritores? Como formá-los?** Brasília, MEC. 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil meridional**. Contribuição à mesa-redonda do BRASA IX, New Orleans 2008. Disponível em: <[sitemason.vanderbilt.edu/files/kKG5KU/DAngelis%20Wilmar.doc](http://sitemason.vanderbilt.edu/files/kKG5KU/DAngelis%20Wilmar.doc)>. Acesso em: 20 mai 2010.

\_\_\_\_\_. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2012

DURAN, Pedro. **O ensino dos sistemas de escrita da língua guarani e da língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental na Escola Adriano Pires – uma crítica ao modelo vigente e algumas propostas de intervenção**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*) Dourados, UFGD, 2011.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge. A História Indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 6, n. 2 p. 178-218, 2012

FAUSTINO, Rosângela Célia. Educação escolar, bilingüismo e práticas pedagógicas em escolas indígenas kaingang no Paraná. In: MOREIRA, Luiz Felipe & GONÇALVES, José H. Rollo (Orgs.). **Etnias, Espaços e Ideias: Estudos Multidisciplinares**. Curitiba: Instituto Memória, 2009.

FERGUSON, Charles. A. Diglossia. In: **Word**. nº 15, p. 325-340, 1957.

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a Educação na Sociedade Tupinambá In: **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Segunda edição revisada. São Paulo, 2009

FERREIRA, Eva Maria Luiz. **A participação dos índios kaiowá e guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Laranjeira (1902-1952)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: Um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). 2.ed. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, Suelise de Paula Borges de Lima. **A prática do professor Guarani/Kaiowá: o ensino de ciências a partir do projeto Ara Verá**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2006

FICHET Pascaline. **Le éducation indigène interculturelle et la formation des professeurs guarani kaiowa dans la région de Dourados, Mato Grosso do sul, Brésil**. (Master Professional Estudios Internacionales) - Institut de Hautes Études de l'Amérique Latine 2016.

FIGUEIREDO, Alexandra Aparecida de Araújo. **Uma leitura dos indicadores avaliativos do INEP – Provinha Brasil. O caso das escolas indígenas no MS**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Letras) Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2013

FISHMAN, Joshua. The relationship between microand macrosociolinguistic in the study of who speaks what language to whom and when. **Journal of Social Issues**, 1967, v. 23, n. 3

\_\_\_\_\_. Bilingualism and bicultirism as individual and as societal phenomena. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 1980, v. 1, nº 1.

FLECK, Eliane Cristina Deckman. **Sentir, adoecer e morrer – sensibilidade e devoção no discurso missionário jesuítico do século XVII**. Tese (Doutorado em História) PUCRS, Porto Alegre 1999.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **O Serviço de Proteção aos Índios (SPI)**. s/d Disponível em: <<http://catalogos.bn.br/redememoria/spi.html>>. Acesso em: 03 jun. 2009.

GARCIA, Maria de Souza. O papel das atitudes linguísticas na manutenção ou não da língua indígena em comunidades indígenas bilíngues: o caso Ipegue/Terena. **Revista Eletrônica Via Litterae**. Anápolis, v. 1, n. 1, p. 99-118, jul./dez. 2009

GONÇALVES, Carlos Barros. **Até os confins da terra: o movimento ecumênico protestante no Brasil e a evangelização dos povos indígenas**. Dourados: Ed. UFGD, 2011

GRANNIER, Daniele Marcelle. Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua. In: **Cadernos do Centro de Línguas, 2001**, São Paulo, 2001.

GROSJEAN, François. **Life with two languages: na introduction to bilingualism**. Harvard University Press, 1982.

GRUPIONI, Luís Donisete, **Olhar Longe, Porque o Futuro é Longe Cultura, Escola e Professores Indígenas no Brasil**. Tese de doutorado em Antropologia Social. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

GODOY, Onérino. **Okára: uma noção de espaço entre as famílias guarani e kaiowá na aldeia Guaimbéperý-MS**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2011

HAMEL, Rainer Enrique. & SIERRA, M. T. Diglossia Y conflicto intercultural, **Boletim de Antropologia Americana**. México, 1983, nº 8, pp. 89-100.

HAMEL, R. E. Conflicto sociocultural y educacional bilíngüe: el caso de los indígenas Otomíes em México. In: **Revista Internacional de Ciências Sociais – la interacción por meio del language**. Paris: Unesco, 1984. v. 36, nº 1, pp. 117-132.  
**Indígenas MEC/SEF**, Brasília, 1998.

HARRISON, C. H. & JOHN, T. M. Nasalization in Kaiwá. In: BENDOR-SAMUEL (Org.). **Tupi Studies**. 1, 15-20. University of Oklahoma Norman. 1971.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

KLEIN, Tatiana Maíra. **Práticas midiáticas e redes de relação entre os Kaiowá e Guarani em mato Grosso do Sul**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2013.

KNAPP, Cássio. **Retórica da educação escolar indígena: entre o mesmo e o diferente**. Dissertação (Mestrado em História). UFGD: Dourados, 2011.

KNAPP, Cássio; RAMOS, Antônio Dari. Para uma interculturalidade efetiva: um diálogo a partir dos estudos descoloniais. In: Losandro Antônio Tedeschi. (Org.). **Leituras de Gênero e Interculturalidade**. Dourados: Editora UFGD, 2013, pp. 523-543.

LANDER Edgardo (org). **La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas** (Buenos Aires: CLACSO/UNESCO) 2000

LANGER, Protásio Paulo. **Os Guarani-Missioneiros e o Colonialismo Luso no Brasil Meridional**. Porto Alegre: Martins livreiro-editor, 2005.

LEAL, Joliene do Nascimento. **Tensões entre Ciência e Conhecimento Tradicional na Construção do Currículo de Formação Superior Indígena: O Caso da Licenciatura Intercultural Teko Arandu**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ 2012

LENHARO, Alcir A Terra Para quem Nela Não Trabalha: (A especulação com a terra no oeste brasileiro nos anos 50). **Revista Brasileira de História**, v. 6, n. 12. 1986.

LOURENÇO, Renata. **A política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da Educação Escolar (1929 a 1968)**. Editora UEMS, Dourados, MS 2008

MAHER, Terezinha Machado. O Bilinguismo e o Aluno indígena. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Orgs) **Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena**. ALB. Ministério do Esporte. Campinas SP. 2005

MANFRÉ, Elisângela Benites Moreira. **A provinha Brasil no cenário sociolinguisticamente complexo: um estudo em escola indígena no MS (2008-2013)**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Letras) Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2015

MARTINS Andrébio Márcio. & KNAPP, Cássio. O Teko Arandu e as políticas linguísticas de valorização, fortalecimento e ampliação do uso da língua materna dos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. In: **Anais Eletrônico do I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade**. UNILA, Foz do Iguaçu. ISSN 23593768, 2015

MARTINS, Andrébio Márcio Silva; CHAMORRO, Graciela. Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. CHAMORRO, Graciela & COMBÈS, Isabelle (Org.) **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Ed. UFGD, Dourados, 2015

MARTINS, Andrébio Márcio Silva. Oralidade e Escrita nas Escolas Indígenas - Do Bilinguismo Subtrativo a um Bilinguismo Aditivo: É possível. In: **1º Simpósio PROIND Educação e Diversidade Amazônicas: Pedagogia Intercultural, seus Sujeitos, suas Identidades e Processos Educativos**, 2013, Manaus-AM. Pedagogia Intercultural, seus Sujeitos, suas Identidades e Processos Educativos, 2013. v. 1. p. 240-261

\_\_\_\_\_. **A formação linguística proposta na área de Linguagens do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu: experiências e desafios**. Texto apresentado na Mesa-Redonda “A formação linguística de professores e intelectuais indígenas: experiências e desafios” no 62º Seminário do GEL - Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 30 de junho a 03 de julho de 2014. Campinas: Unicamp, 2014a.

\_\_\_\_\_. A presença do prefixo correferencial de terceira pessoa em uma variedade da língua kaiowá.. In: Pria, A. D.; Moralis, E. G.; Cardoso-Carvalho, V. F.; Carvalho, G. A. de. (Orgs.). **Linguagem e línguas: invariância e variação**. Campinas: Pontes, v. 1, p. 45-58. 2014b.

MARTINS, Elemir Soares. O papel das lideranças tradicionais na demarcação das terras indígenas Guarani e Kaiowá. In: **Revista Tellus**, ano 15, n. 29, p. 153-172, UCDB, Campo Grande. 2015

MARTINS, Maria Cristina Bohn. **A Festa Guarani das Reduções: perdas, permanências e recriação**. Tese (Doutorado em História). Porto Alegre: PUCRS, 1999.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. Projeto Pedagógico Curricular - Curso Normal em Nível Médio Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá, Campo Grande, 2010

MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. **Te'ýi rembiapo [Artesanato]**. Campo Grande, SEDMS/MEC. 2002, 40p. [Coleção: Ñane Mba'eteéva Atykue – Nossos verdadeiros costumes]

MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. **Ñembohoky Ñe'ê Tesãi reheguápe [Saúde]**. Campo Grande, SEDMS/MEC. 2002, 39p. [Coleção: Ñane Mba'eteéva Atykue – Nossos verdadeiros costumes]

MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. **Ñemombe'u Je'upy rehegua [Alimento]**. Campo Grande, SEDMS/MEC. 2002, 23p. [Coleção: Ñane Mba'eteéva Atykue – Nossos verdadeiros costumes]

MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. **Ñe'ẽ Poty Kuemi [Florilégio]**. Campo Grande, SEDMS/MEC. 2002. 118p.

MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. **Tekopotyryakuã [Textos alusivos à cultura kaiowa e guarani]** Campo Grande, SEDMS/MEC, s/d. 64p

MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. **Tekoha ra'anga kuantia ñe'emẽ [Mapas das Terras Indígenas do Sul do MS]**. Campo Grande, SEDMS/MEC, 2011. 90p.

MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. **Ñemborari [Destreza física]**. Campo Grande, ÁRA VERA/SEDMS/CAPEMA/MEC, 2009-2010. 45p.

MBO'EHÁRA KUÉRA KAIOWA HA GUARANI [Professores kaiowá e Guarani]. **Tynynyi ñe'ẽ ñemoasãi [Explicações sobre a rede elétrica e uso da eletricidade]**. Brasília/DF, Ministério de Minas e Energia, Programa Luz para todos. 2008. 40p.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. **El Guarani Conquistado y reducido**. 3.ed. Asunción, Paraguai: CEADUC, 1993.

\_\_\_\_\_. Bilinguismo e escrita. In: D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE-1995**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. Escritos guarani como fontes documentais da história rio-platense. In: SUESS, Paulo et al. **Conversão dos Cativos: Povos indígenas e missão jesuítica**. São Bernardo do Campo: Nhanduti Editora, 2009.

MENDONÇA, Onaide Schwartz & MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização - método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008

MONSERRAT, Ruth. O que é ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrastiva. In: **Em Aberto**, n.º. 63, p. 11-17. Brasília: INEP, 1994. Acesso em 13/08/2015  
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/942/847>

\_\_\_\_\_. Política e Planejamento Lingüístico nas Sociedades Indígenas do Brasil hoje: o Espaço e o Futuro das Línguas Indígenas. In: VEIGA, Juracilda & SALANOVA, Andrés. (Orgs.) **Questões de Educação Escolar Indígena: da Formação ao Projeto de Escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

MORAES, Jose Augusto Santos. **O pentecostalismo autóctone na Reserva de Dourados: identidade étnica, implicações sociais e protagonismo (1992 – 2015)**. Dissertação de mestrado (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

MOREIRA NETO Carlos de Araújo de. **Índios da Amazônia: de Maioria a Minoria (1750-1850)**. Rio de Janeiro, 1988.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repesar a reforma, reformar o pensamento**. 20º edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012

NASCIMENTO, André Marques. **Português Intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígena em formação superior específica numa licenciatura intercultural**. Tese de doutorado (Doutorado em letras e linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2012.

NASCIMENTO, Adir Nascimento. **Escola indígena: palco das diferenças**. 2.ed. Campo Grande: UCDB, 2004

NAVARRO, Eduardo de Almeida. O último refúgio da língua geral no Brasil, In: **Estudos Avançados**. v. 26, p. 245-254 USP, São Paulo, 2012.

NEUMANN, Eduardo. **Práticas letradas Guarani: produção e usos da escrita indígena (Séculos XVII e XVIII)**. Tese (Doutorado em História). Rio de Janeiro: UFRJ, 2005a.

\_\_\_\_\_. “Volaban sus billetes”: escrita indígena e comunicação epistolar durante os trabalhos de demarcação de limites na América meridional -Século XVIII-. In: **Annais da X Jornadas Internacionales Sobre Misiones Jesuíticas: Educación y Evangelización la Experiencia de un Mundo Mejor**, Buenos Aires 2005b <http://www.carlospage.com.ar/wp-content/2008/06/educacion-y-evangelizacion.pdf>. Acesso em 3 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. A escrita dos guaranis nas reduções: usos e funções das formas textuais indígenas – século XVIII. In: **Topoi**, v. 8, n15, jul-dez. 2007.

[http://www.revistatopoi.org/numeros\\_anteriores/topoi15/topoi%2015%20-%20artigo3.pdf](http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi15/topoi%2015%20-%20artigo3.pdf)

Acesso em 1 de outubro de 2012.

NETO, Maria Gorete. Português-indígena vs Português-acadêmico: as licenciaturas indígenas e o desafio de ensinar línguas. In: D'ANGELIS, Wilma da Rocha (org) **Ensino de Português em comunidades indígenas: (1ª e 2ª língua)**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2013.

NEWMAN, Barbara A. Ensino bilíngüe: uma ponte para a integração In: **Informativo FUNAI**. Ano IV, n. 14, 1975. (p. 67-75)

NOBRE, Domingos. **História da educação escolar indígena no Brasil**. 2005. Disponível em:

[http://www.aldeia guaranisapukai.org.br/escola/artigo\\_hist\\_educ\\_indigena\\_domingo\\_nobre.pdf](http://www.aldeia guaranisapukai.org.br/escola/artigo_hist_educ_indigena_domingo_nobre.pdf). Acesso em: 05 dez. 2010

\_\_\_\_\_. **Uma Pedagogia Indígena Guarani Numa Escola, Pra Quê?** Campinas - SP: Curt Nimuendaju, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projetos coletivistas na aldeia: resistência e Subordinação guarani Mbya**. Mimeo, s/d;

OLEGÁRIO E SOUZA, Lauriene. **Cosmos, Corpos e Mulheres Kaiowa e Guarani: de Aña a Kuña**. Dissertação de mestrado. Dourados: Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, 2013

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no seu sentido estrito e não estudos do tipo etnográficos em educação. In: **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013

PALADINO, Mariana. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a "revitalização cultural" e a "desintegração do modo de ser tradicional"**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Museu Nacional. UFRJ. Rio de Janeiro, 2001.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Org.) **Povos indígenas e escolarização: discussões para pensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro. Garamond, 2012.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena.

**Cadernos Cedes**. Campinas. n. 49, p. 76-91, 1999. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621999000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200007) 12 set. 2010.

PEDRO, Gileandro Barbosa. **A instalação da Missão Evangélica Unida na aldeia Panambi em Douradina, MS: breve histórico das políticas de agências religiosas para a integração dos indígenas Kaiowá na região de Douradina, MS**. Trabalho de Conclusão de Curso, Especialização em Educação Intercultural, UFGD, Dourados MS, 2016

PEREIRA, Levi Marques. **Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno**. Tese (Doutorado em Antropologia). São Paulo: USP, 2004a



PEREIRA, Levi Marques. O pentecostalismo kaiowá: uma aproximação aos aspectos históricos e sociocosmológicos. In: Wriqth, Robin. (Org.). **Transformando os Deuses II**. Campinas: Editora Unicamp, p. 267-302 2004b

\_\_\_\_\_. Assentamentos e formas organizacionais dos Kaiowá atuais: o caso dos "índios de Corredor". In: **Revista Tellus** Campo Grande, MS ano 6, n. 10, p. 69-81, 2006

PEREIRA, Levi Marques; CHAMORRO, Graciela. Missões Pentecostais na Reserva Indígena de Dourados – RID: origens, expansão e sentidos da conversão. In: CHAMORRO, Graciela & COMBÊS, Isabelle (Org.) **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Ed. UFGD, Dourados, 2015

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja & FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Políticas Nacionais para o Ensino das línguas indígenas: inclusão e identidade. In: **Revista eletrônica recorte**. v. 8, n. 2. 2011

RAMOS, Antônio Dari. Exemplaridade e mortificação no centro da ação missionária jesuítica nas reduções de Guaranis do século XVII. Tese (Doutorado em História). São Leopoldo: UNISINOS, 2005

\_\_\_\_\_. Os jesuítas e a instrumentalização do medo nas reduções de guaranis do século XVII. In: **História, imagens e narrativas** nº4, ano 2, 2007a.

\_\_\_\_\_. **O Medo instrumentalizado: Província Jesuítica do Paraguai (1609-1637)**. Campinas; Curt Nimuendajú, 2007b.

\_\_\_\_\_. Inter/multiculturalidade; Inter/multiculturalismo. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. (Org) **Dicionário crítico de gênero**. Dourado, MS. Ed. UFGD, 2015.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

RICARTE, Leonilda. [et al...] **KAIOWÁ um povo que caminha**. São Leopoldo, RS. OIKOS, 2013. 31 p.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Indígenas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986

\_\_\_\_\_. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. In: **D.E.L.T.A.** 9.1:83-103. São Paulo. 1993a.

\_\_\_\_\_. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. In: **Ciência e Cultura**. 95:20-26. 1993b.

\_\_\_\_\_. Panorama das línguas indígenas na Amazônia. In: QUEIXALÓS, Francisco; RENAULT-LESCURE, Odile (Org.). **As línguas amazônicas hoje**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p. 15-28.

SAGUIER, Ruben Bareiro. **Literatura Guarani do Paraguai**. Editora Caracas 1980.  
[http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=97&backPID=87&begin\\_at=64&tt\\_products=70](http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=97&backPID=87&begin_at=64&tt_products=70). Acesso em 4 de outubro de 2012.

SANTOS Ana L. F. dos; AZEVEDO, Janete M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf> Acesso em 8 de set de 2013.

SANTOS Augusto Ventura dos. **Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Antropologia Social) USP, São Paulo, 2015

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Cortez: São Paulo, 2010.

SANTOS, Lilian Rabelo dos & CARLOS, Izabela de Lima. A reescrita coletiva no processo de alfabetização. In: **Anais Eletrônicos ENILL - Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura**. V. 02, ISSN: 2237-9908 Itabaiana, SE 2011

SANTOS, Maria Perpétuo do Socorro dos. **O Forte do Iguatemi: Atalaia do Império Colonial e Trincheira da Memória dos Índios Kaiowa da Paraguassu**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História). Campinas/SP: UNICAMP, 2002. 159 p.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1975.

SARMENTO, Manoel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. Pinto de; VILELA, R.A. T. (org) **Itinerários de pesquisa – perspectiva qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina 2º Edição, 2011 pp 137-179

SCHADEN, Egon. Educação indígena. In. **Problemas Brasileiros**. São Paulo, Ano XIV, n. 152, p. 23-32, 1976.

SEKY. Lucy. Notas sobre a história e a situação linguística dos povos indígenas do Parque Xingu, In: SEKY. Lucy (org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas: Editora da Unicamp 1993

SILVA, André Luiz Freitas. **Reduções Jesuítico-Guarani: espaço de diversidade étnica**. Dissertação (mestrado em História) UFGD, Dourados, 2011.

SILVA, Aracy Lopes da. **A questão da escola indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981

SILVA, C. A. do N. **O uso de neologismos por empréstimos em Kaiowá:** um estudo preliminar da versão do Novo Testamento Bíblico. Dissertação de Mestrado. Três Lagoas-MS: UFMS. 2011.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. **A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura.** Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001.

\_\_\_\_\_. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. In: Revista **Signótica**. V. 18, n. 2 2006

SILVA, Márcio Ferreira da. **A Conquista da Escola:** Educação escolar e movimento dos professores indígenas. Brasília Em aberto 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/944/849>>. Acesso em: 31 de maio 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In: **Documento de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 77-152.

SOARES, Marília Facó. Alguns Aspectos do Ensino Bilingue Indígena” In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Orgs) **Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena.** ALB. Ministério do Esporte. Campinas SP. 2005

SWAIN, Marrill. **Bilinguismo sem lágrimas** (cap. 6 do livro *vilingualism in education: aspects of theory, reserch and practice*, de Jim Cummins e Marrill Swain. Lodres: Logman, 1986). Tradução: Wilmar Rocha D’Angelis, 8pp

TASSINARI, Antonela. Maria. Escola Indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação:** A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001

TAVARES, M. **Um estudo das etnias Guarani Kaiowá e Guarani Nandeva a partir de suas impressões sobre as línguas e de um recorte léxico em uso.** Tese de Doutorado. Londrina-PR: UEL. 2015.

TAYLOR, A. **Gramática Pedagógica da Língua Kaiwá.** Summer Institute of Linguistics – SIL (s/d).

TAYLOR, J. M. e A. H. T. **Statement of Kaiwá Grammar from Clause to Morpheme Level.** Associação Internacional de Linguística, Anápolis, GO. 2010 [1966].

TAYLOR, J. **Marcação Temporal na Língua Kaiwá.** *Série Lingüística*, n.11, pp. 37-121. 1984a.

\_\_\_\_\_. **A Interrogação na Língua Kaiwá.** *Série Lingüística*, n.11, pp. 123-156. 1984b.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita.** Unicamp. Trajetória Cultural. 1989.

THOMAZ DE ALMEIDA, Rubem - **Relatório de Identificação das terras do Vvykuarusu/Takuaraty**. Sobre a questão da terra, território, aldeia e comunidade entre os Guarani-Kaiowa do MS e Paraguai. Brasília: FUNAI, 1984. 60p. Mimeo.

TUBINO, Fidel. **Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico**. 2004. Disponível em: <[http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter\\_funcional.pdf](http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf)>. Acesso 10/05/2012.

\_\_\_\_\_. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: **Encuentro continental de educadores agustinos**, Lima, enero 24-28, 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 28 de agosto de 2016.

UFGD. FAIND. **Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu**. Projeto Pedagógico, Dourados: [s.n], 2012

ULIAN, Gabriel. **“Eu ando em terra alheia, procurando a minha aldeia”:** territorialização dos Atikum em mato grosso do sul. Dissertação de Mestrado. Dourados: Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

VERA, Tomas; FERREIRA DA COSTA, Francisco. Material didático em língua guarani para alfabetização/letramento. In: anais **III Seminário Povos indígenas e Sustentabilidade:** saberes locais, educação e autonomia. Campo Grande: UCDB, 2009. p. 1-13

VERA, Tomas. Materiais didáticos em língua guarani nas escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. **Tellus**, Campo Grande: n. 26, p. 131-146, 2014.

VERÓN, Valdelice; VILHARVA, Natanael; JORGE, Misael Conciança (org.). **Kunumi Pepy**. São Leopoldo: OIKOS. 2011, 48p.

VIETTA, Katya. Pastor dá conselho bom: missões evangélicas e igrejas neopentecostais entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul. **Tellus**, Campo Grande, v. 3, n. 4, p. 109-135, abr. 2003.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad en la educación**. Programa FORTE-PE. Ministério de Educacion. Lima, 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/cassio/Desktop/temp/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf> Acesso em: 31 de agosto de 2016

\_\_\_\_\_. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz – Bolivia. 2010. Disponível em: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/> Acesso em: 31 de agosto de 2016

\_\_\_\_\_. “Other” Knowledges, “Other” Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the “Other” America. In: TRANSMODERNITY: **Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic** UC Merced 2012. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/6qd721cp>. Acesso em 10 de agosto de 2012.

WILDE, Guilherme. Las celebraciones reales y la incorporación simbólica de la figura del Rey entre los guaraníes de las misiones jesuíticas. In: **anais da X Jornadas Internacionales Sobre Misiones Jesuíticas: Educación y Evangelización la Experiencia de un Mundo Mejor**, Buenos Aires 2005. <http://www.carlospage.com.ar/wp-content/2008/06/educacion-y-evangelizacion.pdf>. Acceso em 3 de outubro de 2012.

## ANEXOS

**Anexo A**

Formulário de Consentimento Informado adotado para as gravações com os sujeitos da pesquisa

**Formulário de Consentimento Informado****Carta de Cessão****Título provisório do estudo**

O ensino bilíngue e a Educação Escolar Indígena para os Guarani e Kaiowá de MS

**Pesquisador**

Cássio Knapp

Estudante do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados

Email: [cassioknapp@ufgd.edu.br](mailto:cassioknapp@ufgd.edu.br)

Telefone: 067981441702

**Objetivo da pesquisa**

Essa pesquisa tem por objetivo discutir a Educação Escolar Indígena a partir de um prisma de resistência e revolução, reconhecendo nesse modelo de educação um campo efetivo e privilegiado para a mudança das práxis ou, em outras palavras, para uma proposta efetiva de interculturalidade e descolonização das comunidades indígenas. Nesse sentido, o foco principal desse estudo é compreender a aquisição da língua guarani escrita entre os processos de escolarização dos Guarani e Kaiowá.

**O que será solicitado para você nessa pesquisa**

Durante a gravação será perguntado a você sobre sua formação, ou atuação profissional, com relação a Educação Escolar Indígena para os Guarani e Kaiowá, a intenção será escutar qual a sua participação, ou sua opinião sobre o tema estudado. O tempo previsto será de até uma hora e a participação é voluntária.

**Riscos e desconfortos**

A gravação não deve gerar nenhum desconforto ou constrangimento para você. Assim, caso sentir algum desconforto com qualquer uma das perguntas, você tem o direito de não responder à pergunta ou de parar a gravação. Toda informação referente a identificação sua

será mantida em sigilo, a não ser que você deseje especificamente ser identificado no trabalho final.

### **Benefícios para você e benefícios da pesquisa**

Os benefícios para você incluem a oportunidade de falar e refletir sobre o seu ponto de vista com relação a Educação Escolar Indígena, em como sua história de vida foi construída, pessoalmente e profissionalmente, a partir do seu trabalho. Para além das reflexões oportunizadas para os interessados no resultado final desse estudo (curso de formação de professores indígenas, profissionais que trabalham ou estudam sobre o tema) se for do seu interesse, disponibilizarei uma cópia do trabalho final e o arquivo da conversa para você.

### **Participação Voluntária**

Sua participação nesse estudo é completamente voluntária e você pode escolher interrompê-la a qualquer momento. Sua decisão de parar de participar da conversa gravada, ou se recusar a responder alguma questão, NÃO influenciará a relação que você tem, ou terá, com a equipe de profissionais do PPGH ou da UFGD, nem agora nem no futuro.

### **Confidencialidade**

As conversas gravadas serão gravadas sem identificação. O resultado das conversas ficará sobre minha responsabilidade e serão armazenadas em um arquivo digital devidamente protegido com senha. Se você ainda preferir a conversa pode não ser gravada, apenas transcritas em um laptop e essas observações também serão protegidas em um arquivo digital gravado com senhas. Somente eu terei acesso a essas informações.

### **Perguntas sobre a pesquisa?**

Caso você tenha qualquer pergunta sobre a pesquisa em geral ou sobre a função desse estudo, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo ou com meu orientador: professor Antônio Dari Ramos ([antonioramos@ufgd.edu.br](mailto:antonioramos@ufgd.edu.br) ou 67 342620). O programa de pós-graduação em história também pode ser contatado (por telefone 67 34102270 ou email [ppghistoria@ufgd.edu.br](mailto:ppghistoria@ufgd.edu.br))

### **Direitos legais e assinatura**

Eu \_\_\_\_\_, aceito participar dessa pesquisa. Eu entendi a natureza desse projeto e gostaria de participar. Eu não estou abrindo mão de nenhum dos meus direitos legais ao assinar esse formulário.



\_\_\_\_\_  
Participante

Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

Data: \_\_\_\_\_

### Anexo B

Estrutura do levantamento da realidade sociolinguística das comunidades Guarani e Kaiowá do Cone Sul de Mato Grosso do Sul. Atividade realizada pela turma III do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, no segundo semestre de 2013

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD**  
**FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA – FAIND**  
**LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – *TEKO ARANDU***  
**ÁREA DE HABILITAÇÃO – LINGUAGENS**  
**TURMA 2011**

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – LEVANTAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO

#### Questionário de proficiência e uso da língua

#### I. INFORMAÇÃO PESSOAL

1. **Nome:**
2. **Sexo:**            M ( )            F ( )
3. **Idade:**        8-12( )        13-18 ( )        19-39 ( )        40 e mais ( )
5. **Etnia:**        Guarani ( )    Kaiowá( )    Terena ( )
6. **Município:**
7. **Aldeia:**
8. **Ocupação:**

#### II. FACILIDADE LINGUÍSTICA

##### Facilidade Linguística em Guarani

9. Você pode entender uma conversa em Guarani?  
     Sim ( )            Não ( )            Um pouco ( )
10. Você fala Guarani?  
     Sim ( )            Não ( )            Um pouco ( )
11. Você pode ler em Guarani?  
     Sim ( )            Não ( )            Um pouco ( )
12. Você pode escrever em Guarani?  
     Sim ( )            Não ( )            Um pouco ( )

##### Facilidade Linguística em Kaiowá

13. Você pode entender uma conversa em Kaiowá?  
 Sim ( ) Não ( ) Um pouco ( )
14. Você fala Kaiowá?  
 Sim ( ) Não ( ) Um pouco ( )
15. Você pode ler em Kaiowá?  
 Sim ( ) Não ( ) Um pouco ( )
16. Você pode escrever em Kaiowá?  
 Sim ( ) Não ( ) Um pouco ( )

### **Facilidade Linguística em Terena**

17. Você pode entender uma conversa em Terena?  
 Sim ( ) Não ( ) Um pouco ( )
18. Você fala Terena?  
 Sim ( ) Não ( ) Um pouco ( )
19. Você pode ler em Terena?  
 Sim ( ) Não ( ) Um pouco ( )
20. Você pode escrever em Terena?  
 Sim ( ) Não ( ) Um pouco ( )

### **Facilidade Linguística em Português**

21. Você pode entender uma conversa em Português?  
 Sim ( ) Não ( ) Um pouco ( )
22. Você fala Português?  
 Sim ( ) Não ( ) Um pouco ( )
23. Você pode ler em Português?  
 Sim ( ) Não ( ) Um pouco ( )
24. Você pode escrever em Português?  
 Sim ( ) Não ( ) Um pouco ( )

## **III. USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS**

25. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?  
 Guarani( ) Kaiowá( ) Terena( ) Português ( )
26. Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com adultos?

- Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
27. Que língua você fala com mais facilidade?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
28. Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com as crianças?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
29. Que língua você usa mais frequentemente em casa para escrever?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
30. Que língua você usa no trabalho para falar com seus colegas?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
31. Que língua você fala com pessoas da mesma idade na aldeia?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
32. Que língua você usa durante uma festa tradicional na aldeia?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
33. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
34. Que língua você utiliza quando vai no culto feito na aldeia?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
35. Em que língua você ora?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
36. Que língua as crianças falam mais frequentemente?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
37. Que língua os mais velhos falam mais frequentemente?
38. Qual é a língua mais bonita? Por quê?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
- 
- 
- 
39. Que língua você usa quando está bravo?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
40. É melhor para uma pessoa falar que língua?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
41. Que língua você usa quando está sonhando?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )

42. Que língua deve ser ensinada na escola indígena?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
43. Que língua você prefere para ler?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
44. Que língua você prefere para escrever?  
Guarani( )      Kaiowá( )      Terena( )      Português ( )
45. Você acha que a língua indígena pode acabar? Por que sim ou Por que não?

---

---

---

---

### Anexo C

Estrutura do diagnóstico das condições socioeducacionais e linguísticas da comunidade e escola indígena. Atividade realizada pela turma IV do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, no segundo semestre de 2013

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD**  
**FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA – FAIND**  
**LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – *TEKO ARANDU***  
**TURMA 2013 – BLOCO I**  
**ATIVIDADES ACOMPANHADAS I**

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – DAS CONDIÇÕES SOCIOEDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS DA COMUNIDADE E ESCOLA INDÍGENA**

**I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome:
2. Aldeia:
3. Nome da escola:

**II. ESTRUTURA DA ESCOLA**

4. Funcionamento da escola: ( ) Polo ( ) Extensão
5. Se a escola for extensão, é:  
 ( ) Extensão de escola indígena ( ) Extensão de escola da cidade ( ) Extensão de escola rural
6. Níveis e modalidades oferecidos na escola:  
 ( ) Ensino Fundamental – apenas anos iniciais (1º ao 5º ano)  
 ( ) Ensino Fundamental completo (do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano)  
 ( ) Ensino Médio completo  
 ( ) Ensino Médio incompleto  
 ( ) Educação de Jovens e Adultos
7. Sobre a estrutura física da escola

Nº	Dependências	Quantidade	Utilização	
			Adequada	Inadequada
1.	Sala de aula			
2.	Biblioteca			
3.	Sala de leitura			

4.	Sala de professores			
5.	Laboratório			
6.	Secretaria			
7.	Área de lazer			
8.	Quadra de esporte			
9.	Pátio coberto			
10.	Pátio descoberto			
11.	Auditório			
12.	Cantina			
13.	Banheiro			

8. Período de funcionamento da escola  
 Matutino  Vespertino  Noturno

9. A escola oferece aos alunos:

- (a) Merenda escolar  Sim  Não  
 (b) Serviço médico  Sim  Não  
 (c) Serviço oftalmológico  Sim  Não  
 (d) Serviço odontológico  Sim  Não

10. De onde a escola recebe diretamente recursos financeiros:

- da Secretaria de Educação (do estado ou do município)  
 do Ministério da Educação (FNDE)  
 de outras instituições  
 de outras fontes

### **III. RECURSOS HUMANOS**

11. Número total de professores:

12. Quantidade de professores indígenas que atuam no 1º ao 5º ano:

13. Quantidade de professores indígenas que atuam no 6º ao 9º ano:

14. Quantidade de professores indígenas que atuam no Ensino Médio:

15. Quantidade de professores não indígenas que atuam no 1º ao 5º ano:

16. Quantidade de professores não indígenas que atuam no 6º ao 9º ano:

17. Quantidade de professores não indígenas que atuam no Ensino Médio:

18. Quantidade de outros profissionais indígenas que trabalham na escola (merendeiras, serviços gerais e outros)

19. Detalhamento do nível de formação dos funcionários da escola

**19.1 Diretor**

Indígena  Não indígena

Se indígena, qual etnia

Guarani  Kaiowá  Terena  outra:

---

Grau de escolarização do(a) Diretor(a)

- Ensino Superior Completo – Licenciatura
- Ensino Superior Completo – Bacharelado
- Ensino Superior Incompleto – Licenciatura
- Ensino Superior Incompleto – Bacharelado
- Ensino Superior Completo – Licenciatura/Bacharelado
- Ensino Superior Incompleto – Licenciatura/Bacharelado
- Ensino Superior Completo – Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*
- Ensino Superior Incompleto – Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*
- Ensino Médio Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo – Habilitação em Magistério
- Ensino Médio Incompleto – Habilitação em Magistério
- Ensino Médio Completo Específico – Ára Verá
- Ensino Médio Incompleto Específico – Ára Verá
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Fundamental Incompleto

**19.2 Vice-Diretor(a)**

Indígena  Não indígena

Se indígena, qual etnia

Guarani  Kaiowá  Terena  outra:

---

Grau de escolarização do(a) Vice-Diretor(a)

- Ensino Superior Completo – Licenciatura
- Ensino Superior Completo – Bacharelado
- Ensino Superior Incompleto – Licenciatura
- Ensino Superior Incompleto – Bacharelado
- Ensino Superior Completo – Licenciatura/Bacharelado
- Ensino Superior Incompleto – Licenciatura/Bacharelado



- Ensino Superior Completo – Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*
- Ensino Superior Incompleto – Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*
- Ensino Médio Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo – Habilitação em Magistério
- Ensino Médio Incompleto – Habilitação em Magistério
- Ensino Médio Completo Específico – Ára Verá
- Ensino Médio Incompleto Específico – Ára Verá
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Fundamental Incompleto

### 19.3 Coordenador(a)

- Indígena  Não indígena

Se indígena, qual etnia

- Guarani  Kaiowá  Terena  outra:
- 

Grau de escolarização do(a) Coordenador (a)

- Ensino Superior Completo – Licenciatura
- Ensino Superior Incompleto – Licenciatura
- Ensino Superior Completo – Licenciatura
- Ensino Superior Incompleto – Licenciatura
- Ensino Superior Completo – Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*
- Ensino Superior Incompleto – Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*
- Ensino Médio Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo – Habilitação em Magistério
- Ensino Médio Incompleto – Habilitação em Magistério
- Ensino Médio Completo Específico – Ára Verá
- Ensino Médio Incompleto Específico – Ára Verá
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Fundamental Incompleto

### 19.4 Sobre os professores indígenas que ministram aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

- (a) Quantos professores indígenas possuem Ensino Superior Completo?
- (b) Quantos professores indígenas possuem Ensino Superior Incompleto?
- (c) Quantos professores indígenas cursaram e concluíram a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*?
- (d) Quantos professores indígenas estão cursando a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*?
- (e) Quantos professores possuem Ensino Médio Completo?
- (f) Quantos professores possuem Ensino Médio Incompleto?
- (g) Quantos professores possuem Ensino Médio Completo – Habilitação em Magistério?
- (h) Quantos professores estão cursando o Ensino Médio Incompleto – Magistério?
- (i) Quantos professores possuem Ensino Médio Completo Específico – Ára Vera?
- (j) Quantos professores estão cursando Ensino Médio Específico – Ára Vera?
- (k) Quantos professores possuem Ensino Fundamental completo?

(l) Quantos professores estão cursando o Ensino Fundamental?

**19.5 Sobre os professores indígenas que ministram aulas nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)**

- (a) Quantos professores indígenas possuem Ensino Superior Completo?
- (b) Quantos professores indígenas possuem Ensino Superior Incompleto?
- (c) Quantos professores indígenas cursaram e concluíram a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*?
- (d) Quantos professores indígenas estão cursando a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*?

**19.6 Sobre os professores indígenas que ministram aulas no Ensino Médio**

- (a) Quantos professores indígenas possuem Ensino Superior Completo?
- (b) Quantos professores indígenas possuem Ensino Superior Incompleto?
- (c) Quantos professores indígenas cursaram e concluíram a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*?
- (d) Quantos professores indígenas estão cursando a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*?

**19.7 Sobre os professores indígenas que ministram aulas na EJA**

- (a) Quantos professores indígenas possuem Ensino Superior Completo?
- (b) Quantos professores indígenas possuem Ensino Superior Incompleto?
- (c) Quantos professores indígenas cursaram e concluíram a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*?
- (d) Quantos professores indígenas estão cursando a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*?
- (e) Quantos professores possuem Ensino Médio Completo?
- (f) Quantos professores possuem Ensino Médio Incompleto?
- (g) Quantos professores possuem Ensino Médio Completo – Habilitação em Magistério?
- (h) Quantos professores estão cursando o Ensino Médio Incompleto – Magistério?
- (i) Quantos professores possuem Ensino Médio Completo Específico – *Ára Vera*?
- (j) Quantos professores estão cursando Ensino Médio Específico – *Ára Vera*?
- (k) Quantos professores possuem Ensino Fundamental completo?
- (l) Quantos professores estão cursando o Ensino Fundamental?

**IV. SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

**20.** A escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP):

Pronto ( )                      Em construção ( )                      Não possui ( )

- (a) Se pronto, desde quando? Informe o ano: \_\_\_\_\_
- (b) Se em construção, desde quando? Informe o ano: \_\_\_\_\_

**21.** Como foi ou (está sendo) o processo de construção do PPP

- (a) Participação da comunidade: Sim ( )    Não ( )
- (b) Participação dos alunos: Sim ( )       Não ( )
- (c) Participação dos professores: Sim ( )    Não ( )

**22.** Mesmo depois de discutir o PPP na escola, a Secretaria de Educação enviou um projeto pronto?

( ) Sim                      ( ) Não

**V. SOBRE O DESEMPENHO DOS ALUNOS****23. Número de alunos matriculados no ano de 2012**

<b>TURNOS</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>	<b>6º ano</b>	<b>7º ano</b>	<b>8º ano</b>	<b>9º ano</b>	<b>TOTAL</b>
<b>MATUTINO</b>										
<b>VESPERTINO</b>										
<b>NOTURNO</b>										
<b>EJA</b>										
<b>TOTAL</b>										

**24. Aproveitamento dos alunos matriculados no ano de 2012.**

<b>Ano</b>	<b>Total de Matriculados</b>	<b>Aprovados</b>	<b>Reprovados</b>	<b>Desistentes</b>	<b>Transferidos</b>
<b>1º do EF</b>					
<b>2º do EF</b>					
<b>3º do EF</b>					
<b>4º do EF</b>					
<b>5º do EF</b>					
<b>6º do EF</b>					
<b>7º do EF</b>					
<b>8º do EF</b>					
<b>9º do EF</b>					
<b>1º do EM</b>					
<b>2º do EM</b>					
<b>3º do EM</b>					
<b>TOTAL</b>					

25. Disciplinas com indicação de baixo desempenho em 2012 nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano) por Ano, Turno e Turma:

<b>Disciplinas</b>	<b>Ano</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de Reprovação</b>
História	6º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Geografia	6º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Ciências	6º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Matemática	6º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua Portuguesa	6º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua Estrangeira	6º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua Guarani	6º Ano	Matutino	
		Vespertino	
História	7º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Geografia	7º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Ciências	7º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Matemática	7º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua portuguesa	7º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua estrangeira	7º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua Guarani	7º Ano	Matutino	
		Vespertino	
História	8º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Geografia	8º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Ciências	8º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Matemática	8º Ano	Matutino	
		Vespertino	

Língua portuguesa	8º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua estrangeira	8º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua Guarani	8º Ano	Matutino	
		Vespertino	
História	9º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Geografia	9º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Ciências	9º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Matemática	9º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua portuguesa	9º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua estrangeira	9º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua Guarani	9º Ano	Matutino	
		Vespertino	

**26.** Disciplinas com indicação de baixo desempenho em 2012 no Ensino Médio (1º ao 3º Ano) por Ano, Turno e Turma:

<b>Disciplinas</b>	<b>Ano</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de Reprovação</b>
Matemática	1º Ano	Matutino	
		Vespertino	
História	1º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Geografia	1º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Biologia	1º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Química	1º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Física	1º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua portuguesa	1º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Literatura	1º Ano	Matutino	
		Vespertino	

Língua Estrangeira	1º Ano	Matutino	
		Vespertino	
Matemática	2º ano	Matutino	
		Vespertino	
História	2º ano	Matutino	
		Vespertino	
Geografia	2º ano	Matutino	
		Vespertino	
Biologia	2º ano	Matutino	
		Vespertino	
Química	2º ano	Matutino	
		Vespertino	
Física	2º ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua Portuguesa/Literatura e Produção de Textos	2º ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua Estrangeira	2º ano	Matutino	
		Vespertino	
Matemática	3º ano	Matutino	
		Vespertino	
História	3º ano	Matutino	
		Vespertino	
Geografia	3º ano	Matutino	
		Vespertino	
Biologia	3º ano	Matutino	
		Vespertino	
Química	3º ano	Matutino	
		Vespertino	
Física	3º ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua portuguesa/Literatura/Produção de Textos	3º ano	Matutino	
		Vespertino	
Língua Estrangeira	3º ano	Matutino	
		Vespertino	

**27. Faixa etária dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º Ano) no ano de 2012**

<b>Ano</b>	Total com 7 anos	Total com 8 anos	Total com 9 anos	Total com 10 anos	Total com 11 anos	Total com 12 anos	Total com 13 anos ou +	Total de alunos com idade acima do esperado para cada Ano
<b>1º</b>								
<b>2º</b>								
<b>3º</b>								
<b>4º</b>								
<b>5º</b>								

**28. Faixa etária dos alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º Ano) no ano de 2012**

<b>Ano</b>	Total com 11 anos	Total com 12 anos	Total com 13 anos	Total com 14 anos	Total com 15 anos	Total com 16 anos ou +	Total de alunos com idade superior à série respectiva
<b>6º</b>							
<b>7º</b>							
<b>8º</b>							
<b>9º</b>							

**29. Faixa etária dos alunos matriculados no Ensino Médio (1º ao 3º Ano) no ano de 2012**

<b>Ano</b>	Total com 14 anos	Total com 15 anos	Total com 16 anos	Total com 17 anos	Total com 18 anos	Total com 19 anos ou +	Total de alunos com idade superior à série respectiva
<b>1º</b>							
<b>2º</b>							
<b>3º</b>							

## VI. SOBRE O MODELO DE ENSINO

### Práticas Linguísticas

30. Língua de instrução oral utilizada com mais frequência no processo de ensino-aprendizagem:

Ano	Língua Portuguesa	Língua Guarani	Língua Kaiowá	Língua Terena
1º do EF				
2º do EF				
3º do EF				
4º do EF				
5º do EF				
6º do EF				
7º do EF				
8º do EF				
9º do EF				
1º do EM				
2º do EM				
3º do EM				

31. Língua de instrução escrita utilizada com mais frequência no processo de ensino-aprendizagem:

Ano	Língua Portuguesa	Língua Guarani	Língua Kaiowá	Língua Terena
1º do EF				
2º do EF				
3º do EF				
4º do EF				
5º do EF				
6º do EF				
7º do EF				
8º do EF				
9º do EF				
1º do EM				
2º do EM				
3º do EM				

32. A língua predominante nos livros didáticos adotados para cada disciplina do currículo:

Ano	Língua Portuguesa	Língua Guarani	Língua Kaiowá	Língua Terena
1º do EF				
2º do EF				
3º do EF				
4º do EF				
5º do EF				
6º do EF				
7º do EF				



8° do EF				
9° do EF				
1° do EM				
2° do EM				
3° do EM				

33. Qual a carga-horária (CH) semanal em cada Ano das seguintes disciplinas:

<b>Ano</b>	<b>CH semanal da disciplina Língua Portuguesa</b>	<b>CH semanal da disciplina Língua Guarani</b>	<b>CH semanal da disciplina Língua Kaiowá</b>	<b>CH semanal da disciplina Língua Terena</b>
1° do EF				
2° do EF				
3° do EF				
4° do EF				
5° do EF				
6° do EF				
7° do EF				
8° do EF				
9° do EF				
1° do EM				
2° do EM				
3° do EM				

34. O material didático utilizado frequentemente para o ensino de Língua Portuguesa é:

<b>Ano</b>	<b>O mesmo da escola não indígena</b>	<b>Material diferenciado elaborado na própria escola</b>
1° do EF		
2° do EF		
3° do EF		
4° do EF		
5° do EF		
6° do EF		
7° do EF		
8° do EF		
9° do EF		
1° do EM		
2° do EM		
3° do EM		

35. Os professores que ministram a disciplina Língua Portuguesa são (em sua maioria):

<b>Ano</b>	<b>Bilíngues</b>	<b>Monolíngues em português</b>
1º do EF		
2º do EF		
3º do EF		
4º do EF		
5º do EF		
6º do EF		
7º do EF		
8º do EF		
9º do EF		
1º do EM		
2º do EM		
3º do EM		

36. Os alunos da escola são:

<b>Ano</b>	<b>Bilíngues</b>	<b>Monolíngues em português</b>	<b>Monolíngues em língua indígena</b>
1º do EF			
2º do EF			
3º do EF			
4º do EF			
5º do EF			
6º do EF			
7º do EF			
8º do EF			
9º do EF			
1º do EM			
2º do EM			
3º do EM			

37. O ensino em Língua Portuguesa acontece em quais Anos?

<b>Ano</b>	<b>Marque um X</b>
1º do EF	
2º do EF	
3º do EF	
4º do EF	
5º do EF	
6º do EF	
7º do EF	
8º do EF	
9º do EF	

1º do EM	
2º do EM	
3º do EM	

**38.** A disciplina Língua Portuguesa é ofertada em quais Anos?

Ano	Marque um X
1º do EF	
2º do EF	
3º do EF	
4º do EF	
5º do EF	
6º do EF	
7º do EF	
8º do EF	
9º do EF	
1º do EM	
2º do EM	
3º do EM	

**39.** A disciplina Língua Guarani/Língua Kaiowá é ofertada em quais Anos?

Ano	Marque um X
1º do EF	
2º do EF	
3º do EF	
4º do EF	
5º do EF	
6º do EF	
7º do EF	
8º do EF	
9º do EF	
1º do EM	
2º do EM	
3º do EM	

**40.** O professor que ministra a disciplina Língua Guarani/Língua Kaiowá possui que formação?

---



---



---



---



---



---



---

**41.** A escola considera importante ensinar na língua materna do aluno? Por quê?

( ) Sim ( ) Não

---

---

---

**42.** A escola considera importante ensinar em língua portuguesa, mesmo que esta não seja a língua materna do aluno? Por quê?

( ) Sim ( ) Não

---

---

---

**43.** Converse com caciques ou lideranças da sua comunidade e escreva qual a opinião dele (s) sobre o ensino de língua indígena na escola.

---

---

---

**44.** Se existir a disciplina de Língua Indígena na escola, responda: Qual a exigência para ser aprovado nesta disciplina?

---

---

---

**45.** As Línguas Indígenas são utilizadas de alguma forma na FUNAI, SESAI, bancos, hospitais, mercados da sua cidade? Por quê?

---

---

---

**46.** Qual língua(s) você acha mais bonita a língua indígena ou a língua portuguesa? Por quê?

---

---

---

---

**47.** Qual língua(s) você acha mais útil? Por quê?

---

---

---

**48.** Qual língua(s) você acha mais fácil na escola? Por quê?

---

---

---

**49.** Qual língua(s) você considera mais difícil na escola? Por quê?

---

---

---

**50.** Se você for falante de Língua Indígena. Onde você se sente a vontade para falar em sua língua?

CASA	COMUNIDADE	ESCOLA

**51.** Se você for falante de Língua Indígena. Você tem interesse em continuar falando sua língua?

---

---

---

### **Anexo D**

Questionário sobre reconhecimento do contexto histórico e político da criação e implantação da/das escolas na área do alternante. Atividade realizada pela turma V do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, no primeiro semestre de 2016

**FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA – FAIND  
LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – *TEKO ARANDU*  
TURMA 2015 – BLOCO I  
ATIVIDADES ACOMPANHADAS I**

### **QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

#### **I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome:
  
2. Área indígena:
  
3. Nome da escola pesquisada:

#### **A - CONTEXTUALIZAÇÃO ATUAL DA ESCOLA**

#### **II. ESTRUTURA DA ESCOLA**

4. Funcionamento da escola: ( ) Polo ( ) Extensão
5. Se a escola for extensão, é:  
( ) Extensão de escola indígena ( ) Extensão de escola da cidade ( ) Extensão de escola rural
6. Níveis e modalidades oferecidos na escola:  
( ) Ensino Fundamental – apenas anos iniciais (1º ao 5º ano)  
( ) Ensino Fundamental completo (do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano)  
( ) Ensino Médio completo  
( ) Ensino Médio incompleto  
( ) Educação de Jovens e Adultos

#### **III. RECURSOS HUMANOS**

11. Número total de professores (quantos são homens e quantos são mulheres):
12. Quantidade de professores indígenas que atuam no 1º ao 5º ano (quantos são homens e quantos são mulheres):
13. Quantidade de professores indígenas que atuam no 6º ao 9º ano (quantos são homens e quantos são mulheres):
14. Quantidade de professores indígenas que atuam no Ensino Médio (quantos são homens e quantos são mulheres):
15. Quantidade de professores não indígenas que atuam no 1º ao 5º ano (quantos são homens e quantos são mulheres):
16. Quantidade de professores não indígenas que atuam no 6º ao 9º ano (quantos são homens e quantos são mulheres):
17. Quantidade de professores não indígenas que atuam no Ensino Médio (quantos são homens e quantos são mulheres):
18. Quantidade de outros profissionais indígenas que trabalham na escola (merendeiras, serviços gerais e outros) (quantos são homens e quantos são mulheres)

#### **IV. COMO OS SABERES APARECEM NO CURRÍCULO DA ESCOLA?**

19. Em quais conteúdos os saberes indígenas aparecem







**30. O ensino em Língua Portuguesa acontece em quais Anos?**

Ano	1º do EF	2º do EF	3º do EF	4º do EF	5º do EF	6º do EF	7º do EF	8º do EF	9º do EF	1º do EM	2º do EM	3º do EM
<b>Marque um X</b>												

**31. A disciplina Língua Portuguesa é ofertada em quais Anos?**

Ano	1º do EF	2º do EF	3º do EF	4º do EF	5º do EF	6º do EF	7º do EF	8º do EF	9º do EF	1º do EM	2º do EM	3º do EM
<b>Marque um X</b>												

**32. O ensino em Língua Guarani/Língua Kaiowá é ofertada em quais Anos?**

Ano	1º do EF	2º do EF	3º do EF	4º do EF	5º do EF	6º do EF	7º do EF	8º do EF	9º do EF	1º do EM	2º do EM	3º do EM
<b>Marque um X</b>												

**33. A disciplina Língua Guarani/Língua Kaiowá é ofertada em quais Anos?**

Ano	1º do EF	2º do EF	3º do EF	4º do EF	5º do EF	6º do EF	7º do EF	8º do EF	9º do EF	1º do EM	2º do EM	3º do EM
<b>Marque um X</b>												

**34. O professor que ministra a disciplina Língua Guarani/Língua Kaiowá possui que formação?**

---



---



---



---



---



---

**35. A escola considera importante ensinar na língua materna do aluno? Por quê?**

( ) Sim ( ) Não

---



---



---



---

**36. A escola considera importante ensinar em língua portuguesa, mesmo que esta não seja a língua materna do aluno? Por quê?**

( ) Sim ( ) Não

---



---



---



---

**37. Converse com caciques ou lideranças da sua comunidade e escreva qual a opinião dele (s) sobre o ensino de língua indígena na escola.**

---

---

---

---

38. Se existir a disciplina de Língua Indígena na escola, responda: Qual a exigência para ser aprovado nesta disciplina?

---

---

---

---

39. As Línguas Indígenas são utilizadas de alguma forma na FUNAI, SESAI, bancos, hospitais, mercados da sua cidade? Por quê?

## **B – HISTÓRICO DA ESCOLA**

### **VI. SOBRE A ESCOLA**

40. Qual a data de criação da escola?

41. Como a escola chegou na área indígena?

42. Desde sua implantação quais as principais mudanças que a escola passou?

### **V. SOBRE OS PROFESSORES DA ESCOLA**

43. Quem foram os primeiros professores da escola?

44. Atualmente quais os professores mais antigos que ainda trabalham na escola?

45. Narre a trajetória escolar de pelo menos três professores (ou os primeiros professores da escola ou os professores mais antigos da escola)

## **C – A ESCOLA E A FAMÍLIA (Essa parte é individual)**

### **VI. SOBRE A FAMÍLIA**

46. Alguém na sua família trabalha na escola? Narre a trajetória dessa(s) pessoa(s)

## Anexo E

### Questões orientadoras para entrevista com a professora do *Ára Vera*

- Primeiramente gostaria que você se apresentasse
  - Por quanto tempo você trabalhou no curso Normal Médio *Ára Vera*? Em quantas turmas você atuou como professor?

#### Sobre o funcionamento do Curso

- Como aconteciam os trabalhos concentrados e as atividades nas aldeias.
- Como o curso era organizado entre cada etapa, como cada componente pedagógico estava distribuído no curso
- Como era a participação dos professores do curso e qual o papel dos professores convidados
- Um dos pressupostos pedagógicos, ou pilares do curso é o *ñe'ẽ* (língua), como isso se materializava no cursos.

#### Com relação aos componente curricular

- Havia outras pessoas que atuavam nesse componente curricular?
- Existia uma reflexão com relação ao espaço da língua guarani e da língua portuguesa no curso. Havia uma reflexão com relação ao português como L2. Era você o responsável pela reflexão do ensino de português no curso?
  - Existia algum trabalho diferenciado sobre essa reflexão com relação a literatura.
- Com qual objetivo a análise linguística era desenvolvida no curso. Existia uma preocupação para que os alunos soubessem fazer uma reflexão da sua língua ou a língua guarani aparecia como um aspecto mais “político” como característica de *indianidade*
- Era uma prática no curso fazer listas léxicas com desenhos e tradução? qual a finalidade disso?
- Quais foram os matérias produzidos pelo Curso
- Há alguma outra coisa que gostaria de comentar

### Anexo F

Critérios de Avaliação para a redação em Língua Portuguesa utilizados nos processos seletivos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*. Nas seleções de 2012, 2013 e 2015

COMPETÊNCIA	DESEMPENHO	CRITÉRIOS	NOTA
<i>Desenvolvimento do tema</i>	<b>Insuficiente</b>	- Articulação mínima das ideias em relação ao desenvolvimento do tema. - Uso inapropriado das informações textuais ou extratextuais.	2,5
	<b>Regular</b>	- Articulação limitada das ideias em relação ao desenvolvimento do tema. - Índícios de autoria. - Uso limitado das informações textuais ou extratextuais.	5,0
	<b>Bom</b>	- Considerações satisfatórias: (a) exploração de algumas possibilidades de ideias entre as várias que o tema favorece; (b) uso satisfatório das informações textuais ou extratextuais; (c) marcas de autoria (capacidade de organizar e mobilizar diferentes vozes e pontos de vista na construção do texto).	7,5
	<b>Excelente</b>	- Reflexões que levem à exploração das variadas possibilidades de ideias que o tema favorece. - Uso crítico das informações textuais e extratextuais. - Extrapolação do recorte temático. - Evidência de autoria (capacidade de organizar e mobilizar diferentes vozes e pontos de vista na construção do texto).	10,0
<i>Leitura do texto motivador</i>	<b>Insuficiente</b>	- Uso mínimo e/ou inapropriado das informações do texto motivador. - Emprego excessivo de elementos transcritos do texto motivador.	2,5
	<b>Regular</b>	- Uso limitado das informações do texto motivador (parcial e superficial). - Uso de transcrição e/ou de paráfrases que comprometam o desenvolvimento do projeto de texto. - Leitura ingênua (não identificação de pontos de vista presentes no texto motivador).	5,0
	<b>Bom</b>	- Uso apropriado das informações do texto motivador. - Percepção de pressupostos e subentendidos. - Citação direta e indireta (paráfrase) consistente com o projeto de texto. - Leitura que demonstre a identificação de pontos de vista presentes no texto motivador. - Índícios de intertextualidade.	7,5
	<b>Excelente</b>	- Extrapolação do texto motivador: relação entre as informações do texto motivador e outras fontes de referência (intertextualidade e interdiscursividade). - Uso de citação direta e indireta (paráfrase) de modo a valorizar o projeto de texto. - Percepção e exploração de pressupostos e subentendidos.	10,0

		- Leitura crítica (relação entre informações e pontos de vista).	
<i>Conhecimento do Gênero textual</i>	<b>Insuficiente</b>	- Ausência de projeto de texto. - Listagem de comentários sem articulação entre si. - Ausência das marcas de argumentação, de recursos persuasivos e de sustentação do ponto de vista. - Afirmações sem sustentação lógica ou factual.	2,5
	<b>Regular</b>	- Indício de projeto de texto. - Articulação em torno de uma ideia central. - Afirmações convergentes com sustentação lógica ou factual. - Exposição limitada dos fatos a partir do texto motivador. - Uso limitado dos recursos argumentativos e persuasivos (citação, ironia, exemplificação, negação, comparação etc.) e de sustentação do ponto de vista.	5,0
	<b>Bom</b>	- Projeto de texto definido. - Apresentação e sustentação de diferentes pontos de vista. - Afirmações convergentes e divergentes com sustentação lógica ou factual. - Exposição adequada dos fatos motivadores do texto dissertativo-argumentativo. - Uso adequado dos recursos argumentativos e persuasivos (citação, ironia, exemplificação, negação, comparação, depoimentos, dados, retrospectivas históricas etc.), a serviço do projeto de texto.	7,5
	<b>Excelente</b>	- Projeto de texto excelente. - Discussão e reflexão sobre diferentes pontos de vista. - Uso crítico dos argumentos e contra-argumentos a serviço do projeto de texto. - Exposição excelente dos fatos motivadores do texto dissertativo-argumentativo. - Exploração evidente dos recursos argumentativos e persuasivos (citação, ironia, exemplificação, negação, comparação, depoimentos, dados, retrospectivas históricas etc.), com vistas ao enriquecimento do projeto de texto.	10,0
<i>Domínio da modalidade escrita da língua</i>	<b>Insuficiente</b>	- Desvios recorrentes das regras da modalidade escrita (domínios morfológico, sintático e semântico e a não observância à convenção ortográfica). - Predominância indevida da oralidade. - Uso inapropriado de recursos iconográficos, tabelas, gráficos etc.	2,5
	<b>Regular</b>	- Desvios esporádicos das regras da modalidade escrita (domínios morfológico, sintático e semântico e a não observância à convenção ortográfica). - Interferência indevida da oralidade na escrita. - Inadequação da linguagem na construção do texto no gênero proposto.	5,0
		- Uso satisfatório dos recursos linguísticos, apresentando desvios eventuais (domínios	

	<b>Bom</b>	<p>morfológico, sintático e semântico e observância à convenção ortográfica)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso adequado das estruturas da oralidade na escrita.</li> <li>- Adequação da linguagem na construção do texto no gênero proposto.</li> </ul>	7,5
	<b>Excelente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso excelente dos recursos linguísticos (domínios morfológico, sintático e semântico e a observância à convenção ortográfica), demonstrando competência no uso da modalidade escrita.</li> <li>- Exploração dos níveis de linguagem a serviço do projeto de texto.</li> <li>- Uso consciente da linguagem para valorizar a construção textual conforme o gênero proposto.</li> </ul>	10,0
<i>Capacidade de produção de texto coeso e coerente</i>	<b>Insuficiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto com problemas recorrentes de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical, constituindo uma sequência de frases desarticuladas.</li> <li>- Uso inapropriado da pontuação e dos elementos de articulação textual.</li> <li>- Problemas lógico-semânticos: tautologia, contradição, ambiguidade.</li> </ul>	2,5
	<b>Regular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto com problemas acidentais de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical.</li> <li>- Uso assistemático da pontuação e dos elementos de articulação textual.</li> <li>- Problemas lógico-semânticos não recorrentes como tautologia, contradição, generalização indevida, ambiguidade não-intencional.</li> </ul>	5,0
	<b>Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto que evidencia domínio dos processos de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical.</li> <li>- Uso apropriado do sistema de pontuação e dos elementos de articulação textual.</li> <li>- Uso apropriado de recursos lógico-semânticos: inferência, ambiguidade intencional, referências compartilhadas, generalização pertinente etc.</li> </ul>	7,5
	<b>Excelente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto que revela excelente domínio dos processos de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical.</li> <li>- Uso figurativo-estilístico das variedades linguísticas.</li> <li>- Domínio do sistema de pontuação e dos elementos de articulação textual.</li> <li>- Uso excelente de recursos lógico-semânticos: inferência, ambiguidade intencional, referências compartilhadas, generalização pertinente etc.</li> </ul>	10,0

### Anexo G

CrITÉrios de AvaliaÇão para a redaÇão em LÍngua Guarani utilizados nos processos seletivos do Curso de Licenciatura Intercultural IndÍgena *Teko Arandu*. Nas seleÇões de 2012, 2013 e 2015

COMPETÊNCIA	DESEMPENHO	CRITÉRIOS	NOTA
<i>ConstituiÇão da narrativa e do enredo</i>	<b>Insuficiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de elementos que constituem uma narrativa a ponto de comprometer drasticamente o entendimento do que está sendo relatado como, por exemplo, indicações de tempo, espaço, enredo, personagem e narrador.</li> <li>- Enredo seriamente comprometido devido à falta de elementos que o constitui como, por exemplo, introdução, trama, clímax e desenlace.</li> </ul>	2,5
	<b>Regular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso limitado de elementos que constituem uma narrativa, comprometendo parcialmente o entendimento do que está sendo relatado como, por exemplo, indicações de tempo, espaço, enredo, personagem e narrador.</li> <li>- Enredo parcialmente comprometido devido à ausência de elementos que o constitui como, por exemplo, introdução, trama, clímax e desenlace.</li> </ul>	5,0
	<b>Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso apropriado de elementos que constituem uma narrativa, facilitando o entendimento do que está sendo relatado como, por exemplo, indicação de tempo, espaço, enredo, personagem e narrador. No entanto, em alguns momentos, informações necessárias para a compreensão dos fatos relatados são omitidas, prejudicando a relação do texto com o seu contexto imediato.</li> <li>- Enredo construído a partir de elementos que dão dinamicidade à narração como, por exemplo, introdução, trama, clímax e desenlace.</li> </ul>	7,5
	<b>Excelente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Excelente uso dos elementos que constituem uma narrativa, facilitando o entendimento do que está sendo relatado como, por exemplo, indicações de tempo, espaço, enredo, personagem e narrador.</li> <li>- Enredo construído a partir dos elementos que dão dinamicidade à narração como, por exemplo, introdução, trama, clímax e desenlace.</li> </ul>	10,0
<i>Leitura do texto motivador</i>	<b>Insuficiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso mínimo e/ou inapropriado das informações do texto motivador.</li> <li>- Emprego excessivo de elementos transcritos do texto motivador.</li> </ul>	2,5
	<b>Regular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso limitado das informações do texto motivador (parcial e superficial).</li> <li>- Uso de transcrição e/ou de paráfrases que comprometam o desenvolvimento do projeto de texto.</li> <li>- Leitura ingênua (não identificação de elementos do texto motivador para o desencadeamento da narrativa).</li> </ul>	5,0
	<b>Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso apropriado das informações do texto motivador.</li> <li>- Percepção de pressupostos e subentendidos.</li> <li>- Leitura que demonstre a identificação de elementos do texto motivador para o desencadeamento da narrativa.</li> <li>- Índcios de intertextualidade.</li> </ul>	7,5
	<b>Excelente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Extrapolação do texto motivador: relação entre as informações do texto motivador e outras fontes de referência (intertextualidade e interdiscursividade).</li> <li>- Percepção e exploração de pressupostos e subentendidos.</li> </ul>	10,0

		- Leitura que demonstre a identificação de elementos do texto motivador para o desencadeamento da narrativa.	
<b>Conhecimento do Gênero textual</b>	<b>Insuficiente</b>	- Ausência de projeto de texto. - Relato fragmentado dos acontecimentos. - Uso precário de elementos constitutivos das sequências descritivas, narrativas e explicativas.	2,5
	<b>Regular</b>	- Índícios de projeto de texto. - Índícios de elementos constitutivos das sequências descritivas, narrativas e explicativas (operação com narrador, personagens, situações, etc.). - Índícios de relato dos acontecimentos. - Índícios de progressão temporal entre os acontecimentos relatados.	5,0
	<b>Bom</b>	- Projeto de texto definido. - Uso adequado de elementos constitutivos das sequências descritivas, narrativas e explicativas (operação com narrador, personagens, figuratividade, situações, etc.). - Relato apropriado dos acontecimentos. - Mobilização apropriada das diferentes vozes enunciativas (narrador, personagens) em discursos direto e indireto. - Marcas de progressão temporal entre os acontecimentos relatados.	7,5
	<b>Excelente</b>	- Projeto de texto excelente. - Trabalho evidente com elementos constitutivos das sequências descritivas, narrativas e explicativas (operação com narrador, personagens, figuratividade, situações, etc.). - Relato dos acontecimentos, oferecendo uma interpretação que revela ao leitor algo que não é percebido pelo senso comum. - Extrapolação na mobilização das diferentes vozes enunciativas (narrador, personagens) em discursos direto e indireto. - Organização evidente da progressão temporal, indicando posterioridade, concomitância e anterioridade entre os episódios relatados.	10,0
<b>Uso da modalidade escrita da língua</b>	<b>Insuficiente</b>	- Desvios recorrentes das regras da modalidade escrita (domínios morfológico, sintático e semântico e a não observância aos sistemas de escrita disponíveis). - Predominância indevida de marcas da oralidade.	2,5
	<b>Regular</b>	- Desvios esporádicos das regras da modalidade escrita (domínios morfológico, sintático e semântico e a não observância aos sistemas de escrita disponíveis). - Interferência indevida da oralidade na escrita. - Inadequação da linguagem na construção do texto no gênero proposto.	5,0
	<b>Bom</b>	- Uso satisfatório dos recursos linguísticos, apresentando desvios eventuais (domínios morfológico, sintático e semântico e observância aos sistemas de escrita disponíveis). - Uso adequado das estruturas da oralidade na escrita. - Adequação da linguagem na construção do texto no gênero proposto.	7,5
	<b>Excelente</b>	- Uso excelente dos recursos linguísticos (domínios morfológico, sintático e semântico e a observância aos sistemas de escrita disponíveis), demonstrando competência no uso da modalidade escrita. - Exploração dos níveis de linguagem a serviço do projeto de texto. - Uso consciente da linguagem para valorizar a construção textual conforme o gênero proposto.	10,0



<i>Capacidade de produção de texto coeso e coerente</i>	<b>Insuficiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto com problemas recorrentes de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical, constituindo uma sequência de frases desarticuladas.</li> <li>- Uso inapropriado da pontuação e dos elementos de articulação textual.</li> <li>- Problemas lógico-semânticos que dificultam a compreensão e a interpretação da narrativa.</li> </ul>	2,5
	<b>Regular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto com problemas acidentais de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical.</li> <li>- Uso assistemático da pontuação e dos elementos de articulação textual.</li> <li>- Problemas lógico-semânticos não recorrentes que dificultam, em alguns momentos, a compreensão e a interpretação do texto.</li> </ul>	5,0
	<b>Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto que evidencia domínio dos processos de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical.</li> <li>- Uso apropriado do sistema de pontuação e dos elementos de articulação textual.</li> <li>- Uso apropriado de recursos lógico-semânticos: inferência, ambiguidade intencional, referências compartilhadas, etc.</li> </ul>	7,5
	<b>Excelente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto que revela excelente domínio dos processos de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical.</li> <li>- Uso figurativo-estilístico das variedades linguísticas.</li> <li>- Domínio do sistema de pontuação e dos elementos de articulação textual.</li> <li>- Uso excelente de recursos lógico-semânticos: inferência, ambiguidade intencional, referências compartilhadas, etc.</li> </ul>	10,0

### Anexo H

#### Crítérios para avaliação da Prova Oral no Processo Seletivo da Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*

<b>Inscrição: «Inscrição»</b>		<b>Candidato(a): «Nome»</b>		<b>Identidade:</b>	
<b>Cidade de Prova: «Cidade»</b>		<b>Local: «Local»</b>		<b>SALA - «Sala»</b>	
				<b>Nota</b>	
Pronúncia	O candidato não possui domínio dos sons característicos da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), provavelmente devido à intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos.			0,25	
	O candidato possui razoável domínio dos sons característicos da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), provavelmente devido à intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos.			0,50	
	O candidato possui bom domínio dos sons da língua Guarani (ou da língua Kaiowá) com leves dificuldades, ocasionadas provavelmente pela intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos.			0,75	
	O candidato possui excelente domínio dos sons característicos da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), demonstrando que, embora exista uma intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos, é possível preservar características fonéticas peculiares de sua língua materna.			1,0	
Gramática	O candidato possui minimamente domínio de regras gramaticais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), provavelmente devido à intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos. Como consequência, faz uso de estruturas simples e, mesmo assim, comete desvios estruturais.			0,25	
	O candidato possui razoável domínio de regras gramaticais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), provavelmente devido à intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos. Como consequência, faz uso de estruturas simples, apresentando eventuais desvios estruturais.			0,50	
	O candidato possui bom domínio de regras gramaticais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá) com leves dificuldades, ocasionadas provavelmente pela intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos, mas com capacidade de se autocorrigir.			0,75	
	O candidato possui excelente domínio de regras gramaticais de sua língua, demonstrando que, embora exista uma intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos, é possível preservar características morfológicas e sintáticas peculiares de sua língua materna.			1,0	
Vocabulário	O candidato faz uso de um conjunto de itens lexicais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá) bastante limitado, trazendo prejuízo para a expressão de suas ideias na língua indígena. Por isso, recorre a um conjunto de palavras de outros sistemas linguísticos para ser compreendido.			0,25	
	O candidato faz uso de um conjunto razoável de itens lexicais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), apresentando, na maior parte do tempo, deficiência de vocabulário para se expressar. Nesses momentos, recorre a um conjunto de palavras de outros sistemas linguísticos para ser compreendido.			0,50	
	O candidato faz uso de um amplo conjunto de itens lexicais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), facilitando a expressão de suas ideias na língua indígena na maior parte do tempo. No entanto, recorre, mesmo com pouca frequência, a um conjunto de palavras de outros sistemas linguísticos para ser compreendido.			0,75	
	O candidato possui conhecimento de uma grande variedade lexical da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), não necessitando, portanto, buscar em outros sistemas linguísticos palavras para expressar suas ideias.			1,0	
Fluência	O candidato atingiu os objetivos da comunicação e da interação verbal, porém com algumas limitações, exibindo uma falta de fluência, pois também apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais puderam ocasionalmente prejudicar o			0,25	

	desenvolvimento da interação verbal.		
	O candidato atingiu os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente, pois não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor a ponto de prejudicar a interação verbal. E, por algumas vezes, havendo ocasiões de incompreensão, consegue solucioná-las.	0,50	
	O candidato atingiu plenamente os objetivos da comunicação e da interação verbal, demonstrando fluência e habilidade na produção oral. Além disso, não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.	0,75	
	O candidato atingiu plenamente os objetivos da comunicação e da interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral. Além disso, não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.	1,0	
Compreensão e Interpretação do texto	O candidato não entendeu o texto, pois não conseguiu falar sobre o tema proposto.	0,25	
	O candidato teve dificuldades em construir um discurso coerente, demonstrando que entendeu parcialmente o texto. Além disso, foram poucos os momentos em que se colocou criticamente diante do tema proposto.	0,50	
	O candidato construiu um discurso coerente, demonstrando haver entendido o texto. Contudo, foram poucos os momentos em que se colocou criticamente diante do tema proposto.	0,75	
	O candidato construiu um discurso coerente, demonstrando haver entendido o texto. Além disso, conseguiu se colocar criticamente diante do tema proposto.	1,0	
Assinatura do Avaliador 1		Assinatura do Avaliador 2	

## Anexo I

### Questões orientadoras para a entrevista com a professora Úrsula Bender

- Primeiramente você poderia se apresentar e falar como veio trabalhar no Brasil e em Pirajuí
  - Como e onde foi o seu estudo sobre a língua Guarani.
  - Sobre a língua Guarani, você sabe falar como foi a preparação dos primeiros missionários que vieram atuar com os indígenas.
- Você considera ser necessária uma escola para os indígenas Guarani, por que?
- Você considera ser necessário o ensino da língua escrita guarani nas escolas indígenas, por que?
- Você considera ser necessário o ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas, por que?

#### Dados sobre a Missão Evangélica Unida

- A Missão se instalou no Brasil em 1967. A instalação se deu primeiramente em Pirajuí e depois em Panambi? Você sabe como e quando isso ocorreu? E como foi a atuação da Missão no Paraguai.
  - Você sabe por que foram escolhidas essas áreas para instalação da Missão
  - Você sabe descrever como foi o trabalho realizado pela Missão antes de você chegar em Pirajuí
- Você pode falar sobre como os indígenas se aproximaram da Missão, todos tiveram uma boa relação ou houve resistência por parte de alguns.
- Sei que alguns indígenas como o Pedro e o Jhonatam Duran, que terminaram o então primeiro Grau em Dourados na Missão Caiuá. Existia algum contato, ou alguma parceria com essa Missão
- A Missão Caiuá criou na década de 1980 um Instituto Bíblico para a formação de indígenas, existia alguma preocupação da Missão Evangélica Unida em formar indígenas para continuar esse trabalho missionário
- Me parece que existia uma preocupação na Missão Unida de que os indígenas pudessem se formar e continuar o trabalho na escola, talvez o exemplo disso seja a própria saída dos missionários da escola em 2010. Por que isso ocorreu, havia um planejamento da atuação da Missão Unida nesse sentido.

- Ainda sobre a Missão Caiuá, os trabalhos que descrevem essa missão, apontam que a adoção de crianças indígenas pelos missionários foi bastante incentivada. Existiu adoções de crianças indígenas por parte dos missionários da Missão Unida

#### Sobre sua atuação como professora

- Como foram os primeiros anos de sua atuação como professora na Pirajuí.
- Quais as dificuldades encontradas durante todo o tempo que atuou como professora na Escola.
- Como apareceu o convite ao professor Adriano Morales para trabalhar em colaboração com você.
- Como foram elaborados os primeiros recursos didáticos para a escola da Missão, com qual objetivo isso foi feito.
- Como era realizado o trabalho com a alfabetização na escola. Por que você considera melhor alfabetizar em língua Guarani.
- Como era realizado o trabalho com a língua portuguesa na escola.
- Você acha que atualmente a escola é diferente do tempo em que você trabalhava, em que ela pode estar melhor e em que ela pode ter retrocedido.
- Qual sua relação com o curso de formação de professores indígenas *Ára Vera*.
- Qual sua relação com o curso de formação de professores indígenas *Teko Arandu*.
- Como você acha que os cursos específicos de formação para professores indígenas contribuíram para a escola de Pirajuí.
- Você acha que esses cursos conseguiram dar mais funcionalidade para a língua indígena escrita.
- Atualmente, você acha que alguma coisa poderia ser diferente com relação a formação de professores indígenas.
- Atualmente, você acha que alguma coisa poderia ser diferente com relação ao ensino das línguas indígenas e da língua portuguesa nas escolas indígenas.
- Para você, por que muitos dos recursos didáticos elaborados com a sua ajuda ainda são utilizados na escola da Missão.

## Anexo J

### Questões orientadoras para a entrevista com os professores indígenas

- Você lembra como foi alfabetizado, isto é, como aprendeu a escrever em guarani
  - Quem foi seu professor(a)
- Atualmente o que você realmente lê e escreve em língua Guarani
- Você lembra quando começou a apreender a falar português
  - Você lembra como aprendeu a escrever em português,
  - Como foi aprender português na escola, era na cidade ou na Reserva
  - Quem foram seus professores(as) de língua portuguesa

#### Sobre sua atuação como professor(a)

- Você pode falar um pouco sobre como começou a atuar como professor(a)
  - Por que quis se tornar um professor(a)
  - Em que anos tem atuado
  - Já foi ou é alfabetizador em língua indígena
  - Já foi responsável pelo trabalho com a língua portuguesa na escola
- Você acha que ter aprendido a escrever em Guarani na escola ajudou a ser um alfabetizador(a) em língua guarani
  - Como os seus professores(as) na escola da Missão contribuíram para a sua formação como professor(a)
- Qual a importância do *Ára Vera* para sua formação
- Qual a importância do *Teko Arandu* para sua formação
- Você acha importante que seja trabalhado a língua guarani na escola. Por que?
- Como você trabalha a língua Guarani na escola.
- Quais recursos didáticos você usa para dar aula de guarani
- Você acha que alguma coisa poderia ser trabalhada diferente na escola sobre a língua guarani
- Para você, qual a importância da presença da Missão para a língua guarani ser trabalhada na escola

#### O professor que trabalha com a língua portuguesa (é o mesmo de guarani?)

- Você acha importante que seja trabalhado a língua portuguesa na escola. Por que?
- Como você trabalha a língua portuguesa na escola.
- Quais recursos didáticos você usa para dar aula de português

- Você acha que alguma coisa poderia ser trabalhada diferente na escola sobre a língua portuguesa